

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO  
DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
UMA RELAÇÃO ENTRE "TEMOS TODO TEMPO DO MUNDO"  
E "NÃO TEMOS TEMPO A PERDER"



Danise Vivian

Orientadora: Clarice Salette Traversini

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Danise Vivian

**O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
UMA RELAÇÃO ENTRE “TEMOS TODO TEMPO DO MUNDO” E “NÃO TEMOS  
TEMPO A PERDER”**

Porto Alegre  
2015

As capas desta tese foram elaboradas por Joana Alves, da DBRASIL Design, a partir de imagens disponíveis em:

Capa: <<https://hdwallpapers.cat>>

Capa - Parte I: <[https:// http://buildingabrandonline.com](https://http://buildingabrandonline.com)>

Capa - Parte II: <<https://www.youtube.com/watch?v=jaegxFwbhyE>>

Acesso em: 22/07/15.

Danise Vivian

**O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
UMA RELAÇÃO ENTRE “TEMOS TODO TEMPO DO MUNDO” E “NÃO TEMOS  
TEMPO A PERDER”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarice Salete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre  
2015

CIP - Catalogação na Publicação

Vivian, Danise

O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre "temos todo tempo do mundo" e "não temos tempo a perder" / Danise Vivian. -- 2015. 244 f.

Orientadora: Clarice Salete Traversini.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Educação integral. 2. Programa Mais Educação. 3. Tempo escolar. 4. Currículo. I. Traversini, Clarice Salete, orient. II. Título.

Danise Vivian

**O TEMPO ESCOLAR NO CURRÍCULO DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:  
UMA RELAÇÃO ENTRE “TEMOS TODO TEMPO DO MUNDO” E “NÃO TEMOS  
TEMPO A PERDER”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de agosto de 2015.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Casimiro Lopes – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Jaqueline Moll – UFRGS

---

Prof. Dr. Luís Armando Gandin – UFRGS

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Luisa Merino de Freitas Xavier - UFRGS

*Para meus pais, Adilar José e Vera Lúcia Vivian, pelo tempo da vida, da partilha, das aprendizagens e do constante incentivo à realização dos meus sonhos.*

*Ao meu marido, Théo Storck, que divide o seu tempo comigo e faz o meu tempo adquirir mais sentido, ser experienciado, vivido.*

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar à conclusão desta etapa, quero lhes contar “[...] coisas que só o coração pode entender” (JOBIM, 1967)<sup>1</sup>, pois estes momentos de estudo revelam, realmente, que: “É impossível ser feliz sozinho.” (JOBIM, 1967). E, com essa compreensão, afirmo que muitas foram as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu conseguisse concretizar a realização deste estudo – uma caminhada árdua, muitas vezes solitária, mas repleta de amizade, carinho e aprendizagens. Sei que é difícil transmitir em palavras o amparo que cada uma dessas pessoas me proporcionou, mas sinto a necessidade de exteriorizar meus agradecimentos como uma forma de retribuir toda a força e o pensamento positivo que recebi.

Desta forma, quero agradecer...

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por me possibilitar a oportunidade de ter acesso a uma educação pública e gratuita de qualidade.

À minha querida orientadora, Clarice Salette Traversini, pela sua acolhida e confiança no meu estudo, pela caminhada e aprendizagens que fomos construindo em parceria. Professora/amiga de leitura atenta e grande rigor acadêmico, a pessoa que apostou no meu trabalho, dividiu o seu tempo comigo, os seus conhecimentos e que me disse palavras de incentivo para eu acreditar e ter confiança na minha pesquisa.

À professora Maria Luisa Merino de Freitas Xavier, com um carinho especial, que, da mesma forma, me acolheu em seu grupo de estudo sempre com alegria e sorriso contagiantes; pessoa que admiro pela sua dedicação à educação, pela sua disposição à vida e pela delicada maneira de auxiliar o aluno no seu processo de aprendizagem. Agradeço, ainda, à sua significativa contribuição para o desenvolvimento deste estudo, pelas orientações apresentadas por ocasião da banca de qualificação do meu projeto de tese.

À querida professora Jaqueline Moll, por ser a pessoa que desde a graduação me acompanhou dividindo os seus conhecimentos sobre a realização de pesquisas acadêmicas comigo. Grande educadora e defensora da educação pública brasileira que, ao lado, do querido professor Nilton Fischer (*in memoriam*), apresentou-me as belezas de investigar o cotidiano da escola pública brasileira, a partir de um olhar e uma escuta sensíveis. Um agradecimento especial também às suas contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa, por ocasião da qualificação do projeto de minha tese.

---

<sup>1</sup> JOBIM, Tom. Wave. In: JOBIM, Tom. *Wave*. Álbum de Estúdio. A&M Records, 1967. 1 LP. Faixa 1.



Ao professor Luís Armando Gandin, a quem agradeço as valiosas leituras e aprendizagens sobre a sociologia da educação que me cativam desde o tempo de graduação nesta instituição de ensino superior; um educador dedicado, competente e que apresentou significativas contribuições para o prosseguimento do meu estudo em minha banca de qualificação.

À leitura atenciosa e as valiosas contribuições para o enriquecimento desta pesquisa ofertadas pela professora Alice Casimiro Lopes, que prontamente aceitou participar da minha banca de qualificação e, agora, da defesa final deste estudo. Suas palavras e indicações de leituras foram essenciais para a conclusão desta pesquisa.

Às escolas investigadas neste estudo, pela acolhida e crédito confiado a esta pesquisa. A todos os professores, componentes da equipe diretiva e alunos dessas instituições que colaboraram com o meu estudo. Um agradecimento especial às professoras referências das turmas de observação, por aceitarem passar por este processo de investigação e por estarem sempre dispostas a ajudar. Da mesma forma, estendo o agradecimento à coordenadora de turno integral da Escola A pelo apoio na realização deste estudo.

Aos meus pais, Adilar José e Vera Lúcia Vivian, pela inexplicável força que sempre me transmitiram. Ao carinho por me acolher temporariamente em sua casa, dando-me todo o conforto e a alegria de estar em família. Ao convívio, ao afeto, ao amor que sempre me deixaram segura para prosseguir nesta batalha. Faltam-me palavras para agradecer tamanha importância que vocês têm em minha vida.

Ao meu marido, Théo Storck, que com o seu carinho e a sua compreensão conseguiu me dar tranquilidade para eu prosseguir com os meus estudos. Um verdadeiro companheiro, que não mediu esforços para me auxiliar nessa tarefa; desde palavras de incentivo à colaboração na construção dos gráficos deste trabalho. E, principalmente, por compreender os meus períodos de ausência do nosso “tempo de estar juntos”, mas que sempre esteve fortificado emocionalmente.

Aos meus irmãos, Daniela Vivian e Henrique Vivian, pelo incentivo, pelas palavras e por me fazerem acreditar em mim mesma. À Dani, pela constante motivação, ajuda e exemplo de dedicação. Ao Henrique, pelas longas conversas descontraídas e pelo carinho ao ajudar no que fosse preciso.

Ao grupo de estudos das quartas-feiras à noite, pela acolhida e pela rica experiência de dividir angústias, aprendizagens, conversas, risadas, belos cafés (da Delci) e, principalmente, os objetivos de seguir estudando. Um carinho, especial, aos colegas e amigos Marco, Renata, Juliana V., Juliana F., Tanise, Luciano, Carolina, Luciana, Rosângela, Suzana, Delci e aos

novos colegas que passaram a integrar e reforçar ainda mais esse grupo, Camila, Danielle e Marcos. Um agradecimento especial à amiga Rochele, que acompanhou toda a caminhada e o desenvolvimento da minha pesquisa.

À UNIVATES, por me proporcionar o exercício da docência; com ele, aprendi que a formação de um educador é uma tarefa permanente. Um carinho especial às colegas dessa instituição que me incentivaram nos meus estudos, e também promoveram momentos de descontração da vida acadêmica: Angélica, Cláudia, Fabiane, Mariane, Maristela, Morgana, Suzana e Têmis. Ao PIBID, pelo incentivo ao magistério na rede pública e, em especial, às colegas Cristiane e Jane, pelo apoio e palavras de carinho na conclusão desta etapa.

Aos meus alunos, das séries iniciais e do ensino superior, que me formam professora diariamente, que me incentivam a estudar e a debater sobre a constituição de uma escola significativa e de qualidade para todos.

À minha dinda, Sônia, pelas mensagens de incentivo e pelos cafés que recebi ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, e que me fizeram me sentir especial.

À querida amiga Carmen Brunel, pelo carinho que sempre recebi, desde os tempos de atuação no Núcleo de EJA da FACED; uma pessoa bondosa, positiva e sempre disposta a ajudar. Da mesma forma, agradeço a querida amiga-irmã Denise Salviato, pela força de seus pensamentos positivos e carinho no acompanhamento deste estudo.

À EMEF Deputado Victor Issler, escola em que trabalhei ao mesmo tempo que realizava esta pesquisa, pela compreensão e ajuda nos momentos em que precisei me ausentar para realizá-la. Aos queridos colegas que me incentivavam, principalmente à grande amiga Helena Martins, que, com as suas orações, palavras de carinho e guloseimas, recebia-me de modo a manter-me firme no meu propósito.

À amiga, de longa data, Joana Alves, pela elaboração das capas que ilustram esta tese.

À colega Rosa Mosna, por gentilmente compartilhar as suas traduções da obra de Stephen Ball comigo.

À tia Dala, pelas orações e disposição em ajudar-me a sentir mais confiante e protegida.

Enfim, a todos aqueles que contribuíram para eu me sentir segura a continuar com o meu propósito de desenvolver esta pesquisa.

A todos, meu muito obrigada!

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo compreender como o tempo escolar ampliado proposto pelo Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras sua ampliação produz efeitos no currículo escolar. O estudo prioriza o tripé conceitual educação integral, tempo escolar e currículo, a partir de uma aproximação com os Estudos Culturais. Os dados foram discutidos utilizando a análise do ciclo de políticas de Ball, a noção de “representação” de Hall e o conceito de “ambivalência” de Bauman, para ressaltar que as ambiguidades convivem com processos de negociação de significados e sentidos na implantação e implementação da política. A pesquisa, de caráter quali-quantitativo, com inspiração etnográfica, foi desenvolvida em duas escolas de uma mesma cidade do Rio Grande do Sul que aderiram ao Programa Mais Educação em 2008. Todavia, essas escolas tinham a particularidade de serem integralizadas na sua totalidade de alunos e de desenvolverem um projeto municipal de turno integral. Os dados foram coletados por meio de observação, elaboração de diário de campo, entrevistas semiestruturadas com professores, alunos e equipe diretiva de cada uma das escolas investigadas, questionários aplicados aos alunos e professores de ambas as instituições de ensino, além da análise documental referente ao Programa Mais Educação, ao Projeto Municipal de Turno Integral e aos projetos político-pedagógicos de cada uma das escolas analisadas. Como resultados, esta pesquisa demonstrou que o aumento do tempo escolar induzido pelo Programa Mais Educação e recontextualizado, pelo processo de hibridismo cultural, no município investigado torna-se indispensável para a efetivação da educação integral como política curricular. Entretanto, os obstáculos encontrados atualmente para sua execução – quanto a repasse de recursos financeiros, conquista de profissionais qualificados e comprometidos com a promoção da jornada ampliada, ampliação dos espaços para a realização da proposta de turno integral, clara divisão de turno e contraturno praticada – tendem a esvaziar o tempo ampliado, dificultando a constituição de uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral. Dessa forma, os tempos educacionais dessas escolas continuavam amarrados a uma perspectiva linear e cronológica de formação de um currículo que evidenciava a relevância dos saberes disciplinares e não efetivava uma política de integração curricular. A operacionalização da integralização verificada demandou uma organização espaço-temporal mais rígida, de tal forma que o tempo ampliado assumiu marcas ambíguas: (a) da disciplina; (b) do imprevisto/inventivo; (c) do conhecer e conviver; (d) da proteção. O estudo possibilitou compreender também que, se os efeitos da ampliação do tempo escolar demonstravam-se singelos ante a possibilidade de provocar uma reestruturação curricular da escola, por outro lado, eles demonstraram que a ação mais significativa estava ressaltada nas figuras do ser professor e ser aluno no desenvolvimento da escola de turno integral. A extensão da jornada ampliada demonstrou-se cansativa tanto para alunos quanto para professores, ao mesmo tempo que evidenciou uma forte representação da escola como local de proteção e convívio e uma queda de interesse pela jornada ampliada de educação à medida que aumentava o ciclo de formação do estudante.

**Palavras-chave:** Educação integral. Programa Mais Educação. Tempo escolar. Currículo.

---

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral:** uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Porto Alegre, 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

## ABSTRACT

This thesis aims at understanding how the school extended time proposed by the Brazilian Program: More Education is implemented in the educational institution and in which ways its expansion effects the school curriculum. The study emphasizes the conceptual tripod: integral education, school time and curriculum, from an approximation with the Cultural Studies. The data were discussed using Ball's analysis of policy cycle, Hall's notion of "representation" and Bauman's concept of "ambivalence" in order to emphasize that the ambiguities live with meaning negotiation processes and senses in the deployment and implementation of politics. The qualitative and quantitative research within an ethnographic inspiration was developed in two schools in the same city in the state of Rio Grande do Sul, which joined the More Education Program in 2008. However, these schools had the distinction of being fulfilled by students and by developing a Full-time Municipal Project. The data were collected through observation, preparation of field diary, semi-structured interviews with teachers, students and management team of each of the investigated schools, questionnaires given to students and teachers from both educational institutions, in addition to document analysis regarding the More Education Program, the Full-time Municipal Project and the political-pedagogical projects of each of the analyzed schools. As a result, this research demonstrated that the increase of school time induced by the More Education Program and (re)contextualized by the cultural hybridity process in the investigated city is indispensable for the accomplishment of comprehensive education as a curriculum policy. However, the obstacles currently encountered for execution - for the transfer of funds, achievement of qualified professionals committed to promoting extended working day, increase opportunities for the realization of the full-time proposal clear shift division and practiced after/before school time - They tend to empty the extended time, hindering the formation of a pedagogical proposal for comprehensive full-time education. Thus, the educational time of these schools were still tied to a linear and chronological perspective of forming a curriculum that showed the relevance of disciplinary knowledge and would not implement a curricular integration policy. The operationalization of verified payment demanded tighter space-time organization, such that the extended time assumed ambiguous marks: (a) the subject; (B) the improvisation/inventive; (C) the meet and mingle; (D) the protection. The study made it possible to understand that although the effects of expansion of school time showed up to be simple at the possibility of causing a school curricular restructuring, they demonstrated that the most significant action was highlighted in the figures of being a teacher and being a student in the development of full-time school. The extent of the extended school day proved to be tiring for both students and teachers, while it showed a strong representation of the school as a place of protection and socializing and a decreased interest in the extended school day inasmuch as student training cycle would increase.

**Keywords:** Integral Education. More Education Program. School Time. Curriculum.

---

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. Porto Alegre, 2015. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Entrevistados nas Escolas A e B.....	39
Tabela 2 – Percentual de alunos respondentes dos questionários por escola .....	45
Tabela 3 – Percentual de alunos respondentes, por ciclo de formação, em cada escola investigada.....	46
Tabela 4 – Percentual de professores municipais respondentes dos questionários nas escolas investigadas .....	46
Tabela 5 – Planilha de análise .....	46
Tabela 6 – Planilha para a análise sobre o contexto de produção do texto e contexto da prática .....	92
Tabela 7– Pontos para a análise do contexto de produção do texto do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal e como estes se operacionalizam na prática.....	96
Tabela 8 – A proposta de turno integral em jornada ampliada nos textos políticos e nas escolas observadas .....	116
Tabela 9 – Os espaços da oferta da ampliação da jornada escolar nos textos políticos e nas escolas observadas.....	129
Tabela 10 – Programação semanal das atividades por horários em cada turma observada nas Escolas A e B.....	139
Tabela 11 – Análise final.....	212

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Período de preferência dos alunos da Escola A .....	121
Gráfico 2 – Período de preferência dos alunos da Escola B.....	122
Gráfico 3 – O que o aluno da escola A está aprendendo no turno integral .....	123
Gráfico 4 – O que o aluno da escola B está aprendendo no turno integral .....	123
Gráfico 5 – Opinião dos alunos da Escola A sobre o espaço físico da sua escola .....	134
Gráfico 6 – Opinião dos alunos da Escola B sobre o espaço físico da sua escola .....	134
Gráfico 7 – Espaços escolares preferidos pelos alunos da Escola A.....	147
Gráfico 8 – Espaços escolares preferidos pelos alunos da Escola B.....	148
Gráfico 9 – Preferência alimentar dos alunos da Escola B.....	173
Gráfico 10 – Professores que trabalham 40 horas nas Escolas A e B .....	187
Gráfico 11 – Professores das Escolas A e B que conhecem todos os programas e projetos que são desenvolvidos nas suas escolas .....	188
Gráfico 12 – Opinião dos professores das Escolas A e B sobre trabalhar em escolas de turno integral.....	189
Gráfico 13 – Professores das Escolas A e B que gostam de trabalhar na escola integralizada .....	191
Gráfico 14 – Período de preferência dos professores das Escolas A e B para trabalhar.....	196
Gráfico 15 – Opinião dos professores das Escolas A e B sobre trabalhar em escola de turno integral.....	197
Gráfico 16 – Opinião dos professores das Escolas A e B sobre o tempo de permanência do aluno na escola.....	199
Gráfico 17 – Alunos da Escola A que gostam do tempo que ficam na escola de turno integral .....	202
Gráfico 18 – Alunos da Escola B que gostam do tempo que ficam na escola de turno integral .....	203
Gráfico 19 – Opinião dos alunos da Escola A sobre estudar em uma escola de turno integral .....	205
Gráfico 20 – Opinião dos alunos da Escola B sobre estudar em uma escola de turno integral .....	205
Gráfico 21 – O que o aluno da Escola A considera sobre o tempo que fica na escola.....	209
Gráfico 22 – O que o aluno da Escola B considera sobre o tempo que fica na escola.....	210

## SUMÁRIO

<b>NOTA DE ABERTURA.....</b>	<b>16</b>
<b>PARTE I - Inscrições no Tempo.....</b>	<b>22</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>2 OS DIFERENTES TEMPOS NO CAMINHAR DE UMA PESQUISA: abordagens teórico-metodológicas do estudo .....</b>	<b>33</b>
2.1 OS INSTRUMENTOS PARA COMPREENDER OS TEMPOS: a metodologia de geração de dados.....	35
2.2 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DA METODOLOGIA DE ANÁLISE: sobre ciclo de políticas, representação e ambivalência.....	47
<b>3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA CURRICULAR PARA A INDUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL .....</b>	<b>52</b>
3.1 DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	53
3.2 DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR À POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR .....	59
3.3 ABORDAGENS DO TEMPO NO TEXTO DA POLÍTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO .....	61
<b>4 REGISTROS DO/NO TEMPO: o tripé conceitual da pesquisa .....</b>	<b>65</b>
4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: do que estamos falando? .....	66
4.2 TEMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: as marcas do processo civilizador na instituição educacional .....	69
<b>4.2.1 O Tempo Escolar como Operacionalizador do Currículo: um olhar histórico .....</b>	<b>72</b>
<b>4.2.2 A Ampliação do Tempo Escolar como Ferramenta para a Conquista da Educação Integral .....</b>	<b>79</b>
4.3 CURRÍCULO E(M) TEMPO AMPLIADO.....	83
<b>4.3.1 O Currículo no Tempo e o Tempo no Currículo: um olhar histórico .....</b>	<b>85</b>

**PARTE II - Por entre os Tempos de uma Política de Ampliação da Jornada Escolar...89**

<b>5 ENTRE O ESPERADO E O VIVIDO: análises sobre o processo de ampliação da jornada educacional .....</b>	<b>91</b>
5.1 O CONTEXTO PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA .....	95
5.2 TURNO E CONTRATURNO: afinal, “o que pode manhã que não pode à tarde?” Ou “o que tem de manhã que não tem à tarde?” .....	115
5.3 OS ESPAÇOS DA OFERTA DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: a cidade como espaço educativo e as políticas intersetoriais.....	129
<b>6 O TEMPO E SUAS DIFERENTES MARCAS NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA .....</b>	<b>137</b>
6.1 AS MARCAS DE UM TEMPO DISCIPLINAR.....	152
6.2 MARCAS DE UM TEMPO DO IMPROVISO/INVENTIVO .....	159
6.3 AS MARCAS DE UM TEMPO DE CONHECER E CONVIVER.....	166
6.4 MARCAS DE UM TEMPO DE PROTEÇÃO: “a escola como local à parte de todos os conflitos que acontecem na comunidade” .....	170
<b>7 O TEMPO A MAIS E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR: efeitos do ser aluno e professor em escolas de turno integral.....</b>	<b>177</b>
7.1 AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES DAS ESCOLAS DE TURNO INTEGRAL: o que o uso do tempo diz sobre ele?.....	178
7.2 OS EFEITOS DO SER PROFESSOR NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR	190
7.3 OS EFEITOS DO SER ALUNO NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: o pertencimento estudantil na escola de turno integral.....	201
<b>NOTA FINAL SOBRE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>212</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>232</b>



## NOTA DE ABERTURA

Ah, o tempo... O que melhor do que a figura de um relógio para simbolizar algo tão abstrato? Aliás, quando falamos em tempo quase que de imediato lembramo-nos das horas, dos compromissos e das tarefas que precisamos resolver ao longo de um dia, de um mês, de um ano... Lembramos, portanto, de uma vida regrada, periodizada e que, por vezes, nos escapa pelo movimento contínuo do seu tempo, pelo seu “lápiz impreciso” (BUARQUE, 1993)<sup>2</sup>.

Doze horas. Em um relógio um tempo que simboliza tanto o início quanto o fim de um período. Uma marca ambígua, cíclica, constante... Um movimento regular que acaba por ordenar a vida, organizar a sociedade e instruir as crianças pelas coordenadas que ditam durante as aprendizagens escolares. Um símbolo cultural, além de um instrumento de controle. O relógio, desta maneira, consiste nesse instrumento para medir o tempo e gerar uma vigilância cronológica das atividades sociais e individuais. O tempo, então, é dominado pelo homem e, simultaneamente, passa a dominá-lo, porque “O tempo não para, não para não, não para” (CAZUZA; BRANDÃO, 1988)<sup>3</sup>.

Ah, este tempo... Que, “Modelando o artista a seu feitio” (BUARQUE, 1993)<sup>4</sup>, molda também o meu curso neste processo de doutoramento, lembrando-me que este tempo também é finito, que faz parte de uma roda vida e que, mesmo a gente querendo “[...] ter voz ativa e no nosso destino mandar, eis que chega a roda viva e carrega o destino para lá” (BUARQUE, 1968)<sup>5</sup>. As horas que para mim batem assomam a voz do tempo acadêmico na sua regularidade e me provocam a apresentar o vivido, o que para mim passou, aconteceu e me tocou (LARROSA, 2002), deixando-me com o sentimento que intitula este trabalho: “tenho todo tempo do mundo”, entretanto, “não tenho tempo a perder” – uma “disputa” dos tempos, entre *Chrónos*<sup>6</sup>, o tempo contado, e *Kairós*, que representa o tempo vivido. E, desta maneira,

---

<sup>2</sup> BUARQUE, Chico. Tempo e Artista. In: BUARQUE, Chico. **Para Todos**. Álbum de Estúdio, 1993. 1 CD. Faixa 3.

<sup>3</sup> CAZUZA; BRANDÃO, Arnaldo. O tempo não para. In: CAZUZA. **O Tempo não Para**. Poly Gram, Univesal Music, 1988. 1 CD. Faixa 6 .

<sup>4</sup> BUARQUE, Chico. Tempo e Artista. In: BUARQUE, Chico. **Para Todos**. Álbum de Estúdio, 1993. 1 CD. Faixa 3.

<sup>5</sup> BUARQUE, Chico. Roda Viva. In: BUARQUE, Chico. **Chico Buarque de Holanda volume 3**. RGE, Som Livre, 1968. LP. Faixa 6, lado A.

<sup>6</sup> Conforme Arco-Verde (2012, p. 84), “Na Grécia antiga, Chrónos era o deus reverenciado pelo controle do tempo e Kairós era o deus que administrava o tempo subjetivo.”

um movimento que me faz estar sempre de olho nas horas, atenta ao tempo e ao que dele se faz.

Esta tese, portanto, inicia com um convite que desenvolvo na introdução do meu trabalho. Um convite para pensarmos na inflexibilidade persistente dos tempos escolares frente ao tempo atual. Um tema que se sobressai devido à amplitude que assume uma das questões educacionais mais emergentes na educação pública brasileira: a jornada ampliada de educação e a sua vinculação com a proposta de educação integral, colocada ao palco das políticas educacionais pelo Programa Mais Educação.

A largada do tempo aqui lançada para “iniciar” a reflexão do meu estudo pretende esclarecer ao leitor como fui desenvolvendo e me inserindo na temática do tempo escolar no meu próprio percurso de tempo. Divido o tempo deste estudo em diferentes capítulos para argumentar e analisar o tempo escolar e o tempo de uma política de educação integral, a partir da análise e da materialização da política do Programa Mais Educação em duas escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de uma cidade do estado do Rio Grande do Sul.

Reconheço que o simbolismo das horas de um relógio vai apresentando o tempo de uma forma contínua, sequencial. Da mesma forma, reconheço que a construção de uma tese e suas etapas definidas pelo campo acadêmico também seguem um ordenamento implacável, algo semelhante às engrenagens fixas da máquina das horas. Todavia, nesta tese, o tempo é vivenciado pelo leitor a partir do seu interesse. O tempo, então, pode assumir o movimento que o leitor desejar. Apenas construo-a de uma maneira sequencial para conseguir explicar as intenções e resultados desta pesquisa, embora consciente de que envolvida por uma lógica da cientificidade moderna.

Interessante refletir sobre isso. Nestes tempos, em que se vive uma aceleração do tempo, por vezes, o percurso se torna um local de passagem, algo sem valor, pois o que realmente importa é o resultado final, a meta atingida, os resultados de pesquisa, neste caso, em especial. Porém, sigo evidenciando o percurso, as relações e construções que cada um dos tempos desta pesquisa me proporcionaram, ressaltando que o caminho importa tanto quanto a chegada e insistindo em colorir “[...] de sentido o conteúdo da experiência cotidiana” (MELUCCI, 2004, p. 11). Posso dizer que: “Enquanto o tempo acelera e pede pressa. Eu me recuso, faço hora, vou na valsa [pois] A vida é tão rara.” (LENINE; FALCÃO, 2009)<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. **Lenine Perfil**. Som Livre, 2009. 1 CD. Faixa 2.

Por isso, fica aqui o convite ao leitor para viver junto comigo o tempo de construção deste trabalho, o seu percurso, pois é sobre ele que se desenvolvem as apropriações desta pesquisa. E também será sobre ele que o leitor poderá refletir, a partir do seu próprio tempo percorrido, da sua própria experiência cotidiana.

Mas, para aqueles que “não têm tempo a perder” (RUSSO, 1986)<sup>8</sup> ou que reconhecem que, “Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma [...], a vida não para [...]” (LENINE; FALCÃO, 2009)<sup>9</sup> e têm a necessidade de conhecer o resultado antes mesmo de acompanhar o percurso, eis um breve resumo desta pesquisa. Essa elaboração foi construída resgatando passagens descritas ao longo desta tese, inspirada na “estratégia de (não) condução do leitor” de Hattge (2014, p. 15) contando, brevemente, desde já, a construção e o “final da história”:

I – O tema central desta pesquisa refere-se ao tempo escolar. Neste estudo, ele é compreendido como um operacionalizador do currículo e, portanto, tratado como uma noção discursiva que institui valores e aprendizagens em vivências materializadas nos espaços escolares (ESCOLANO, 1992).

II – O foco inicial do estudo é o Programa Mais Educação, pois se trata de uma política nacional instituída pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e regulamentada pelo decreto n. 7.083/10, que busca ampliar o tempo escolar, com a proposição de conquistar o desenvolvimento da educação integral no Brasil.

III – A problemática central desta pesquisa visa **compreender como o tempo escolar ampliado do Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras a sua ampliação produz efeitos no currículo escolar.**

IV – Para investigar tal problemática, compus alguns objetivos que contribuiriam para a construção das análises deste estudo:

- compreender de que maneira o tempo escolar do Programa Mais Educação se recontextualiza nas práticas cotidianas nas escolas investigadas;
- investigar como as escolas pesquisadas integrantes do Programa Mais Educação organizam a ampliação de sua jornada educativa;

---

<sup>8</sup> RUSSO, Renato. Tempo Perdido. In: LEGIÃO URBANA. **Legião Urbana Dois**. EMI, 1986. Faixa 7.

<sup>9</sup> LENINE; FALCÃO, Dudu. Paciência. In: LENINE. **Lenine Perfil**. Som Livre, 2009. 1 CD. Faixa 2.

- visibilizar e analisar quais são os impactos/efeitos do aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana das escolas estudadas.

V – O trabalho, então, aproxima três campos tomados como as bases conceituais da pesquisa, quais sejam, tempo escolar, educação integral e currículo: o tempo operando como uma construção social e cultural que institui valores e aprendizagens; a educação integral sendo compreendida como aquela que busca uma formação mais completa possível para o ser humano, desenvolvendo as suas múltiplas capacidades formativas, cognitivas, afetivas, culturais, políticas, corporais, estéticas; e o currículo compondo uma “[...] ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19) e sendo concebido como uma discursividade que produz diferentes significações na formação educacional.

VI – Metodologicamente, o olhar para a noção do tempo escolar foi empreendido sob três diferentes óticas:

- o tempo no texto político oficial – uma reflexão sobre o contexto de produção do texto, procurando compreender como esse tempo “a mais” é discriminado na constituição da política nacional do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal. Para tanto, em âmbito nacional, da oferta do Programa Mais Educação, considerei a trilogia do Programa, ou seja, as análises foram desenvolvidas, principalmente, a partir da leitura dos cadernos da Série Mais Educação – *Gestão Intersetorial no Território*, *Texto Referência para o Debate Nacional* e *Rede de Saberes Mais Educação* –, além de me apoiar em outros documentos que se apresentaram como importantes colaboradores para a consolidação da proposta de educação integral. Quanto ao município estudado, investiguei dois documentos que orientam a configuração das práticas das escolas que promovem ações complementares voltadas para o desenvolvimento da educação integral: *Diretrizes do [Projeto Municipal] 2013/2014* e *Documento Orientador para Integralização e Projetos para o Ano de 2015*. Os projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas investigadas também foram analisados;
- o tempo político recontextualizado no tempo vivido escolar – uma reflexão sobre o contexto da prática, para analisar como a proposição inicial da política é transformada no tempo vivido escolar no processo da ampliação da jornada educacional. Além

disso, foi realizado um estudo de campo, de inspiração etnográfica, em duas escolas municipais de Ensino Fundamental de uma mesma cidade do estado do Rio Grande do Sul que desenvolvem as ações do Programa Mais Educação, mas que, além disso, são as únicas duas escolas do município investigado que possuem uma educação em tempo integral oferecida a todos os alunos das respectivas instituições educacionais. As escolas acompanhadas foram chamadas, neste trabalho, de Escola A e Escola B para preservar sua identidade, como solicitado por elas;

- o tempo como representação – análise sobre como gestores, professores e alunos têm representado a ampliação do tempo no contexto escolar e como estes significam as ações no tempo/espaço da escola. Para essa perspectiva, foram realizadas entrevistas e questionários, bem como conversas informais e anotações em um diário de campo. Ao todo, foram entrevistados seis professores, quatro membros da equipe diretiva e dez alunos da Escola A, além de aplicado um questionário aos alunos de toda a escola e recebido o retorno de 14 questionários de professores; na Escola B, foram realizadas quatro entrevistas com professores, dez entrevistas com alunos e quatro entrevistas com a equipe diretiva da escola, além de aplicado um questionário aos alunos de toda a escola e recebido o retorno de nove questionários de professores.

VII – A produção de dados, então, baseou-se em *análise documental* da trilogia anteriormente descrita do Programa Mais Educação e de outros documentos oficiais que orientam a sua execução, de dois documentos do Projeto Municipal que orientam a configuração das práticas das escolas que promovem ações complementares voltadas para o desenvolvimento da educação integral, anteriormente apresentados, e dos projetos político-pedagógicos das duas escolas investigadas; *observações* nas escolas em um período de dois meses e meio em cada uma das instituições de ensino; *acompanhamento diário*, por duas semanas corridas, *de uma turma de quinto ano, ou segundo ano do segundo ciclo de formação*<sup>10</sup> (cerca de 70 horas de acompanhamento em cada uma das turmas citadas) em ambas as escolas; *anotações em um diário de campo*; *conversas informais* com alunos, pais, professores, funcionários e equipe diretiva; *entrevistas semiestruturadas* com alunos, professores e equipe diretiva; aplicação de *questionários* a todos os alunos e professores das escolas investigadas.

---

<sup>10</sup> Corresponde à antiga 4ª série do ensino fundamental e atual 5º ano do ensino fundamental, de nove anos.

VIII – Como metodologia de análise, inspirei-me nos seguintes conceitos-ferramenta:

- ciclo de políticas, de Ball (1992, 1994, 1998, 2006, 2009), que compreende a constituição de uma política como um processo não linear ou verticalizado, estendendo, dessa forma, as análises para além do olhar ao Estado que oportuniza tais políticas;
- ambivalência, de Bauman (1999, 2007), para ressaltar que as ambiguidades convivem com os processos de negociação de significados e sentidos na implantação e implementação da política;
- representação, de Hall (2006), para dissertar que a política, em seu texto e discurso, faz parte de um sistema de significação cultural que é cambiante.

IX – O trabalho encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte, constituída de quatro capítulos, intitulada “Inscrições no tempo”, descrevo a constituição desta pesquisa e o que me levou a investigar a temática do tempo escolar. Na sua sequência, apresento os caminhos metodológicos da investigação quali-quantitativa, as escolas investigadas e o Programa Mais Educação, como objeto inicial da pesquisa sobre a ampliação da jornada escolar. Além disso, discorro sobre as ferramentas conceituais deste estudo, tempo escolar, educação integral e currículo e sobre os conceitos-ferramenta apresentados no item VIII. A segunda parte, intitulada “Por entre os tempos de uma política de ampliação da jornada escolar”, refere-se às análises desenvolvidas e encontra-se subdividida em três capítulos, constituídos conforme os objetivos específicos deste estudo, já apresentados no item IV.

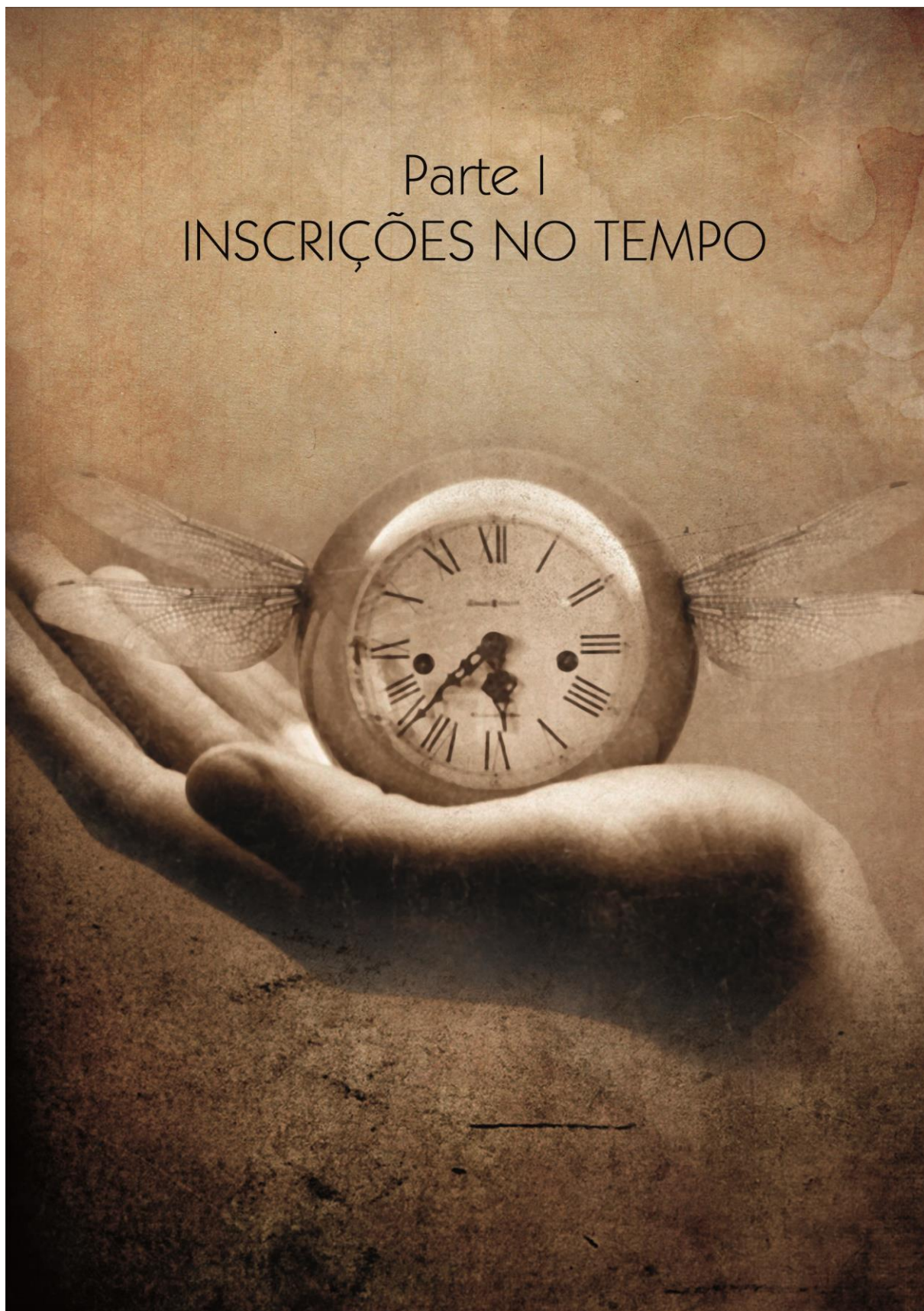
X – No quinto capítulo, chamado “Entre o esperado e o vivido: análises sobre o processo de ampliação da jornada educacional”, que dá abertura a parte dois do estudo, desenvolvo a construção analítica de forma a demonstrar que a política da jornada ampliada do Programa Mais Educação se operacionaliza a partir de dois importantes conceitos: (a) ambivalência, ou seja, ao mesmo tempo que a política analisada demonstrava avanços nas abordagens educacionais a que se propõe a transformar, havia desafios sobressalentes no seu processo de implementação e que acabavam dificultando a transformação de algumas práticas disciplinares na escola; (b) recontextualização por hibridismo cultural, pois a política do Programa Mais Educação assume diferentes identidades, ou seja, como texto e ação, a política é sempre incompleta quando lançadas as práticas locais (BALL, 1994), de tal forma que em cada um dos espaços em que se operacionalizou ela assumiu perspectivas de trabalhos distintas.

XI – No capítulo seis, “O tempo e suas diferentes marcas na organização da jornada ampliada”, argumento que a operacionalização da integralização demandou uma organização espaço-temporal mais rígida, tanto no que se refere ao tempo cronometrado, quanto ao tempo disciplinar da escola. Dessa forma, o tempo ampliado assumiu marcas ambíguas, quais sejam: (a) da disciplina; (b) do improviso/inventivo; (c) do conhecer e conviver; (d) da proteção.

XII – O sétimo e último capítulo analítico intitulado, “O tempo a mais e as suas implicações no currículo escolar: efeitos do ser aluno e professor em escolas de turno integral”, disserta sobre a compreensão de que os impactos curriculares produzidos pela ampliação da jornada escolar ainda são muito singelos, mas caminham no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma escola mais significativa e acolhedora para os discentes e docentes dessas instituições. As observações demonstraram que as aulas ainda eram trabalhadas de forma disciplinar, que o currículo, na maioria das vezes, estava baseado em conteúdos desconexos da vida dos estudantes e não efetivava uma política de integração curricular. E os maiores efeitos produzidos foram encontrados nas figuras do ser professor e aluno no desenvolvimento da jornada escolar.

XIII – Por fim, o capítulo intitulado “Nota final sobre algumas considerações iniciais” realiza um fechamento para este estudo, que não se encerra em si mesmo. É nesse momento que defendo a tese de que o aumento do tempo escolar induzido pelo Programa Mais Educação e recontextualizado pelo município investigado torna-se indispensável para a efetivação da educação integral como política curricular. Entretanto, os obstáculos encontrados atualmente para sua execução tendem a esvaziar o tempo ampliado, dificultando a constituição de uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral – trata-se de um quadro que configura o que chamei de “**tempo esvaziado**”, nesta tese.

Parte I  
INSCRIÇÕES NO TEMPO





## 1 INTRODUÇÃO

Proponho pensarmos no simbolismo do tempo de um relógio, objeto ao qual foi conferido o direito de reger toda uma sociedade envolvida com o desenvolvimento científico e tecnológico. É um instrumento que determina o tempo como fruto de sua própria criação, que o ordena e que proporciona, desde o conforto de seu sequenciamento e a previsibilidade da sua rotação até a angústia do seu trabalho incessante e o reconhecimento da fugacidade da vida.

Convido a pensarmos agora no tempo escolar e na escola, que, seguindo o regramento social, foi rigidamente organizada na modernidade e sustenta seu *modus operandi* ainda hoje, na contemporaneidade, mesmo tendo incorporado, através de políticas de inclusão, novos atores, beneficiários, funções e papéis em sua tarefa de educar (XAVIER, 2010). Essa escola, construída e baseada na homogeneidade de grupos, idades, tempos e saberes, muitas vezes limita o seu processo de renovação. É uma escola que, para ser operacionalizada, necessita da organização de períodos fixos para o desenvolvimento das suas disciplinas; um espaço, por vezes, caracterizado pelas rotinas fechadas e práticas autoritárias.

Seguindo, pensemos ainda no momento contemporâneo em que vivemos, marcado pela simultaneidade e liquidez (BAUMAN, 2007) nas relações do tempo, do amor, nas questões sociais... Tempo esse que parece não mais se adequar aos regramentos e aos limites construídos pelo relógio, tempo que se evidencia cada vez mais culturalmente construído e que, por isso, é fruto de um momento histórico e marcado, nesta tese, como uma dimensão cultural. Atualmente, um tempo que desafia tudo que é tido como previsível, recluso e “musealizado” (ARROYO, 2011, p. 309), sobressaindo-se o momento presente, ou seja, o tempo contemporâneo representa o fluido, a não fixidez, o movimento daquilo que antes era assegurado com tempo previsível, linear e estático.

Imaginemos, diante desse cenário construído, o percurso educativo escolar, entendendo-o como currículo. E o currículo, como uma seleção de conhecimentos e de conjuntos de práticas realizadas na escola que, por meio de relações de saber/poder, constitui-se e constitui os atores da educação. Aliado a isso, pensemos na escola de tempo integral com a sua proposta de desenvolvimento de uma formação mais completa possível e que busca proporcionar uma “intensificação” (BRASIL, 2009b) do seu tempo. É nesse cenário que se inscreve a intencionalidade de ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação, investigada neste estudo. Pois, diante da já referida fluidez do tempo (BAUMAN, 2001;

HARVEY, 2012), sentia-me provocada a pensar sobre o que significava intensificar o tempo de uma escola supostamente “presa” em um espaço/tempo da modernidade.

E, por tal perspectiva, esta tese centrou-se, especificamente, na **temática do tempo escolar** e valeu-se do **Programa Mais Educação como foco de sua análise**, pois se trata de uma política nacional instituída pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e regulamentada pelo decreto n. 7.083/10, que buscava ampliar o tempo escolar, com a proposição de conquistar o desenvolvimento da educação integral no Brasil. A referida integralidade estava associada à palavra *educação*, que, pretendendo educar o sujeito nas suas múltiplas dimensões formativas, precisava reorganizar suas práticas, saberes, tempos... Portanto, necessitava reorganizar o seu currículo, a partir do processo de sua própria compreensão, interpretação e leitura do texto político.

Para o Programa Mais Educação, desde seu início, a educação constitui-se na aliança com os diversos espaços da nossa sociedade e com o espaço físico da escola, fecundando uma integração que permite aos saberes da vida, da comunidade, do trabalho e do senso comum se articularem aos conhecimentos escolares. Além disso, tal programa considerava fundamental a ampliação de vivências escolares, possibilitando, além do aumento da jornada escolar, a oferta de novas atividades e espaços formativos favoráveis ao desenvolvimento do cidadão. Dito de outra maneira, propunha-se a renovar o tempo da escola e, com isso, o currículo ainda tão enrijecido nos conhecimentos escolares.

O estudo que ora lhes apresento aproximou três campos de reflexão, quais sejam, tempo escolar, educação integral e currículo, e dissertou sobre a seguinte problemática de pesquisa: **como o tempo escolar ampliado do Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras a sua ampliação produz efeitos no currículo escolar?**

Desse propósito, desdobraram-se alguns objetivos norteadores do estudo:

- compreender de que maneira o tempo escolar do Programa Mais Educação se recontextualiza<sup>11</sup> nas práticas cotidianas nas escolas investigadas;
- investigar como as escolas pesquisadas integrantes do Programa Mais Educação organizam a ampliação de sua jornada educativa;
- visibilizar e analisar quais são os impactos/efeitos do aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana das escolas estudadas.

---

<sup>11</sup> Cabe ressaltar que estou inspirando-me no conceito de “recontextualização” de Bernstein (1996), originalmente utilizado no contexto das transposições das disciplinas científicas para as disciplinas escolares. Todavia, nesta tese, faço uma releitura desse conceito, tomando-o como o registro de uma produção diferente, ou seja, uma nova produção de sentidos.

Entendo que a ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral do Programa Mais Educação propõe um alargamento do currículo, ou seja, a intenção de se trabalhar com as múltiplas dimensões do sujeito, e não somente com os saberes acumulados historicamente. Justamente por isso fez-se necessário compreender se e como esse conhecimento e a administração desse tempo ampliado eram problematizados e transformados, de forma a “contaminar” as práticas escolares acadêmicas da educação formal e, desse modo, conseguir provocar uma reestruturação curricular na escola e no próprio processo de aprendizagem do educando.

A elaboração da problemática desta pesquisa configurou-se por perceber que, mesmo não podendo qualificar como sinônimos “educação integral” e “aumento da jornada escolar” no Brasil, o direito de crianças, adolescentes e jovens a terem mais tempo sob orientação escolar se assumia no Programa Mais Educação como uma prática a concretizar-se na escola, em busca da qualificação de uma proposta de educação integral.

As leituras sobre o programa e as diferentes vivências que acompanhei quando consultora da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), no Ministério da Educação (MEC), na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>12</sup> ante o processo de acompanhamento da implementação do Programa Mais Educação em âmbito nacional demonstraram que a ampliação do tempo escolar tinha o propósito de vir acompanhada da qualificação desse tempo, do espaço e das oportunidades educacionais para os estudantes da Educação Básica brasileira. Reitero: havia nesse processo uma transformação que se propunha a reconfigurar as práticas escolares, pois o programa sustentava-se na ampliação destes três pontos, enraizados e caros no campo escolar e curricular, o tempo, os espaços e as oportunidades educativas.

Essa política curricular sinalizava a necessidade de “[...] ampliar os tempos e espaços de formação de [...] crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.” (BRASIL, 2009b, p. 6). Entretanto, percebia que não era a ampliação do tempo escolar que, por si só, promoveria uma prática de educação integral – mas ela colocava-se como um meio para atingir tal finalidade.

---

<sup>12</sup> Secretaria à qual o programa estava vinculado, na época, sob a coordenação da Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania, desde o ano de sua criação, em 2007, até o ano de 2011. A partir desse período, com o processo de reestruturação do Ministério da Educação (MEC), o Programa Mais Educação passou a ser promovido na Secretaria de Educação Básica (SEB) pela Diretoria de Currículos e Educação Integral.

Foram, portanto, as oportunidades profissionais tidas a partir da minha inserção no Programa Mais Educação que me possibilitaram vivenciar diferentes usos do tempo no processo de materialização da ampliação da jornada escolar integral. O fato de acompanhar, em alguns momentos, a constituição de práticas educativas em diferentes espaços escolares, cada qual procurando qualificar, à sua maneira, o uso do tempo ampliado nesse programa, me intrigava. Isso porque observava que ora o tempo era vivenciado procurando qualificar as ações como processos educativos na escola ou fora dela, de forma a instigar e potencializar a curiosidade epistemológica<sup>13</sup> dos sujeitos participantes do programa, ora havia uma desarticulação de práticas nos tempos-espços pedagógicos, o que reforçava a ideia de um tempo preenchido de qualquer forma, sem um questionamento sobre a sua possibilidade e diferentes usos – tempo que denominei **“tempo esvaziado”**, nesta tese.

Percebia que “fazer mais do mesmo” (ARROYO, 2012; MOLL, 2013), ou não provocar uma mudança estrutural das práticas educativas na ampliação da jornada escolar, acabava configurando esse quadro de **“tempo esvaziado”**, em que se ampliava o tempo de permanência do estudante sob responsabilidade da escola, mas não se problematizavam nem se organizavam atividades didáticas direcionadas para os processos de aprendizagem dos educandos. Constituía-se, assim, um tempo marginal que, portanto, não alterava a questão do direito a um digno e justo viver das classes populares (ARROYO, 2012) e nem se convergia no propósito de justiça social<sup>14</sup>, tão explorado atualmente no debate das políticas educacionais.

Por ocasião da elaboração do projeto de tese, cheguei a construir a hipótese, que se comprovou nesta investigação empírica, de que o tempo na jornada ampliada de educação integral do Programa Mais Educação se operacionaliza na escola, pelo processo de recontextualização, como um tempo que enfrentava muitas dificuldades para concretizar-se. Era um tempo muitas vezes preenchido com faltas: de espaço, de recursos humanos, de recursos financeiros, de reflexão sobre a prática a ser desenvolvida... Portanto, revestindo-se neste “tempo esvaziado” de reflexão e de vivências sobre os conhecimentos adquiridos pelos educandos – um tempo em que o fazer ocorre sem ser problematizada a experiência vivida. Isso porque o desenvolvimento de uma reestruturação curricular nessa perspectiva ampliada

---

<sup>13</sup> “Curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002) é uma expressão que tomo emprestada de Freire para destacar o processo de questionar as coisas e as suas ações no mundo.

<sup>14</sup> “Justiça social” é um termo recorrente nas leituras sobre políticas educacionais. Todavia, apresenta muitas leituras possíveis (GEWIRTZ; CRIBB, 2011). De uma maneira geral, trata-se de analisar as políticas a partir de uma perspectiva crítica, nas relações que elas promovem com a questão da distribuição de bens e recursos materiais, até mesmo na valorização de identidades culturais e respeito à necessidade de diferentes grupos sociais.

necessitava de uma atividade pedagógica articulada e orientada a auxiliar o processo de aprendizagem do educando, o que, por vezes, não era observado no espaço escolar. Aliás, algumas experiências vivenciadas demonstraram que o “tempo livre”/ “a mais” era direcionado para um reforço das práticas escolares formais e de seus conteúdos ou, então, como um tempo de recreação, sem uma orientação específica para o processo de ensino/aprendizagem.

Começava-se, então, a gestar-se, nas minhas reflexões, a necessidade de se pensar sobre os usos do tempo na educação integral, pois não havia uma relação direta entre aumentar as horas de permanências dos alunos sob responsabilidade escolar na escola e proporcionar aprendizagens significativas e plurais para a vida. A gestão do tempo assumia, assim, significados diferentes de ação pedagógica, além de entendimentos diversos do que viria a ser, propriamente, educação integral.

De acordo com o exposto, compreendi que a noção de “tempo” nesta pesquisa estava intimamente entrelaçada à concepção de “currículo” que representa o próprio tempo/espaço da escola. De fato, esse aumento do tempo na jornada escolar colocava-se como uma *condição para* ou como um *operacionalizador*, um *favorecedor* de práticas educativas voltadas às múltiplas dimensões formativas do sujeito, ou seja, com o compromisso de uma proposta de educação integral. Em outras palavras, o tempo escolar foi compreendido como um operacionalizador do currículo.

Sendo assim, o tempo escolar ganhou destaque ao ser analisado como um importante componente pedagógico, um facilitador de um tipo de prática educativa, pois subsidiava situações às quais eram vinculadas aprendizagens. A noção acerca do tempo neste trabalho foi, portanto, compreendida como uma noção discursiva que institui valores e aprendizagens em vivências materializadas nos espaços escolares (ESCOLANO, 1992). Simultaneamente, essa noção foi tomada como um operacionalizador, uma condição essencial para possibilitar a busca por uma educação integral, pois as práticas educativas que se constituíam nesse sentido eram promovidas em um determinado período de tempo. Justifico, com isso, a sua importância neste estudo, no qual o tempo é analisado como algo que extrapola a imagem clássica do tempo linear, cronometrado e fixo, passando a ser observado como uma noção que provocava diferentes movimentos e recontextos nos espaços e práticas escolares.

Nesse sentido, o olhar para a noção do tempo escolar foi empreendido sob três diferentes óticas:

- o tempo no texto político oficial – procurando compreender como esse tempo era discriminado na constituição da política nacional do Programa Mais Educação, do

Projeto Municipal de Turno Integral e nos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas investigadas. Além disso, verifiquei de que maneiras esses significados produziam efeitos na constituição de uma experiência de educação integral de jornada ampliada, nos espaços escolares;

- o tempo político recontextualizado no tempo vivido escolar – buscando analisar como a proposição inicial da política era materializada no tempo vivido escolar no processo da ampliação da jornada educativa;
- o tempo como representação – buscando refletir como gestores, professores e alunos representavam a ampliação do tempo no contexto escolar, atravessados por diferentes discursos que significavam as ações no tempo/espaço escolar.

Para responder a problemática geral desta investigação, realizei um estudo de campo em duas escolas municipais de Ensino Fundamental de uma mesma cidade do estado do Rio Grande do Sul que desenvolviam as ações do Programa Mais Educação, mas que, além disso, eram as únicas duas escolas do município investigado que possuíam uma educação em tempo integral, proposta por um Projeto Municipal oferecido a todos os alunos das respectivas instituições de ensino analisadas. Justamente por tal fato optei por analisar essas duas escolas e não três, como havia proposto no projeto de estudo, pois as escolas sob análise apresentam uma realidade particular de aproximação com o Programa Mais Educação e com a política de educação em tempo integral do município investigado.

Forjou-se aí uma inscrição no tempo; um percurso, uma caminhada que se foi constituindo com o tempo que passava e revelando que as verdades produzidas se referiam a um único tempo, aquele que vivi como pesquisadora. Nessa caminhada percebi que o ato de fazer uma pesquisa é uma tarefa cambiante, pois sempre se farão escolhas que serão baseadas na vivência de cada um daqueles que pesquisam. Como argumenta Larrosa (2002, p. 27), “Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência.” Dessa forma, não poderei afirmar que apresento uma única *verdade* sobre as experiências analisadas; mas apresento um olhar sobre elas – o meu olhar incrustado no meu próprio tempo. Inspirada em Sacristán (2008), não tomo o tempo como algo absoluto e convido os leitores a comporem os seus tempos e análises diante do apresentado, uma vez que compreendo que ele adquire um significado particular para cada um de nós.

Dentre os diferentes caminhos que esta pesquisa poderia trilhar, ressalto que o estudo inseriu-se no campo do currículo, a partir de uma abordagem aproximada aos Estudos Culturais. As análises apresentadas foram construídas com base (a) no campo político, em

especial, com inspiração no modelo de análise do ciclo de políticas de Ball (1992, 1994, 1998, 2006, 2009), ao investigar o contexto de produção de texto e o contexto da prática, promovida pela política do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal; (b) a partir do conceito de “ambivalência” de Bauman (1999, 2007), para dissertar que as ambiguidades convivem com os processos de negociação de significados e sentidos na implantação e implementação da política; e (c) do conceito de “representação” de Hall (2006), à medida que a política, em seu texto e discurso, faz parte de um sistema de significação cultural que é cambiante. Este último conceito foi utilizado como “lente” de apoio para analisar os dados, principalmente aqueles que refletiam sobre representação de alunos, de professores e da equipe diretiva das escolas investigadas com relação à materialização dessas políticas nos seus espaços educacionais, o que pensavam sobre elas e quais eram as facilidades/dificuldades enfrentadas quando da sua operacionalização.

O estudo apresentado, então, encontra-se dividido em duas partes.

Na primeira parte, intitulada “Inscrições no tempo”, apresento a construção da presente pesquisa, em quatro diferentes capítulos. Na segunda parte, intitulada “Por entre os tempos de uma política de ampliação da jornada escolar”, composta por três capítulos, analiso a materialização das políticas de turno e educação integral nas escolas investigadas, pondero sobre os efeitos que a ampliação do tempo escolar provocou no currículo dessas escolas, além de examinar as representações que professores e alunos constituíram, a partir dessa ampliação do tempo escolar.

Ora, na sequência deste texto, passo a apresentar uma síntese do que cada um desses capítulos explora em suas seções.

No capítulo dois, intitulado “Os diferentes tempos no caminhar de uma pesquisa: abordagens teórico-metodológicas do estudo”, descrevo a forma de realização desta investigação, qualificando-a como quali-quantitativa com inspiração no estudo etnográfico. Além disso, exponho as formas de geração de dados utilizadas e apresento, brevemente, as escolas pesquisadas.

É no capítulo três, chamado de “O Programa Mais Educação como política curricular para a indução da educação integral no Brasil”, que apresento e qualifico essa política nacional. Também é nesse capítulo que aproximo tal política da abordagem do campo curricular, à medida que o referido programa procura ressignificar o tempo, o espaço e as oportunidades educacionais promovidas nas escolas, em busca da qualificação da educação pública oferecida aos estudantes.

No capítulo quatro, por sua vez, intitulado “Registros do/no tempo: o tripé conceitual desta pesquisa”, disserto sobre os três campos tomados como as bases conceituais da investigação, quais sejam, tempo escolar, educação integral e currículo. Conceituo cada uma destas noções a partir da relação que percebo existir entre elas. E finalizo a seção apresentando os conceitos-ferramenta para a análise dos dados produzidos com a pesquisa empírica: o ciclo de políticas, a ambivalência e a representação cultural.

O capítulo cinco, nomeado “Entre o esperado e o vivido: análises sobre o processo de ampliação da jornada educacional”, é o primeiro capítulo analítico da pesquisa referente aos dados coletados em campo. É nele que componho diferentes quadros/tabelas para investigar o que diziam os textos políticos do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal de Turno Integral e o que observei compor-se na prática, ou no contexto da prática, em cada uma das escolas investigadas. A abordagem dessa seção fica mais direcionada para uma análise da política e sua operacionalização.

Já nos capítulos que seguem, sexto e sétimo, intitulados, respectivamente, “O tempo e suas diferentes marcas na organização da jornada ampliada” e “O tempo a mais e as suas implicações no currículo escolar: efeitos do ser aluno e professor em escolas de turno integral”, a atenção analítica direcionou-se mais no sentido de compreender os efeitos que as políticas de ampliação da jornada escolar produziam no espaço escolar e em seus atores.

No caso específico do capítulo seis, a abordagem central está na reflexão sobre o tempo e nas diferentes marcas que observei comporem-se, a partir da sua ampliação: (a) da disciplina; (b) do imprevisto/inventivo; (c) do conhecer e conviver; (d) da proteção. No capítulo sete, por sua vez, investigo, propriamente, os efeitos que a ampliação da jornada escolar provocou no currículo das escolas. E, à medida que disserto que esses efeitos ainda são pouco expressivos se pensarmos em uma proposta de transformação das práticas espaço-temporais e de conteúdos trabalhados nas escolas, argumento também que o efeito mais significativo foi observado na figura do ser professor e aluno de uma escola de turno integral.

Ora, buscando finalizar esta pesquisa sem encerrar o assunto em si mesmo, compus o que chamei de “Nota final sobre algumas considerações iniciais”. A elaboração desse título revela o caráter efêmero de uma pesquisa, além de ressaltar que as considerações finais de um estudo são sempre recortes e possíveis focos de análise para novas investigações. Dessa forma, a construção de tal seção acompanhou a lógica da elaboração da nota de abertura desta pesquisa, ou seja, de realizar um exercício de síntese sobre as análises produzidas. O que me propus a desenvolver nesse capítulo foi dissertar sobre cada um dos objetivos específicos elaborados em minha pesquisa, para, com base nessas informações, apresentar-lhes a tese



final deste estudo. Além disso, exploro esse espaço para deixar registradas as impressões sobre o processo de realização de um estudo investigativo e ressalto a intenção de dar continuidade aos estudos sobre o tempo e o currículo escolar.

## **2 OS DIFERENTES TEMPOS NO CAMINHAR DE UMA PESQUISA: abordagens teórico-metodológicas do estudo**

“Mas o tempo não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor. Há uma pergunta que continua à espera de resposta: como medir uma coisa que não se pode perceber pelos sentidos? Uma ‘hora’ é algo de invisível.”

(ELIAS, 2009, p. 7)

**Este capítulo tem o objetivo de apresentar o percurso metodológico que contou com vários processos para a produção de dados desta pesquisa.** E foi nesse momento que me vi angustiada por tal tarefa, à medida que comecei a me questionar: como investigar o tempo escolar? O que observar das ações que o ocupam? Como o tempo está apresentado na política do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal? Esse tempo “a mais” proporcionado à escolarização produz efeitos no currículo escolar? De tal forma, ao procurar construir os percursos que precisaria fazer para investigar essa noção em minha pesquisa, defrontei-me com a mesma inquietação que inicia o livro de Elias: “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é”, dizia um ancião cheio de sabedoria. ‘Quando me perguntam, não sei.’” (ELIAS, 1998, p. 7). Trata-se de constituir caminhos para tentar compreender algo que não se vê, não se ouve, não se toca, mas que subsidia a experiência humana nas suas mais diversas ações.

Partindo desse pressuposto, a noção de tempo escolar foi compreendida como um artefato cultural, “isto é, como resultado de um processo de construção social” (SILVA, 2003, p. 134). O conteúdo desse tempo, como elaboração social, surge de uma relação de poder que determinou que se tivesse uma dada noção e organização do tempo escolar, e não outra. E foi essa necessidade de compreender como o tempo era focalizado na organização da jornada ampliada de educação integral, tanto política quanto materialmente realizada, que conduziu ao desenvolvimento de uma pesquisa de cunho quali-quantitativo.

A perspectiva qualitativa do estudo sobre o tempo escolar foi considerada à medida que se buscava com este estudo compreender como o tempo ampliado de educação apresentado por uma política, em especial, interfere nas ações práticas escolares e no currículo praticado nas escolas investigadas. Para isso, houve a necessidade de entender o contexto em que se produzem as informações coletadas e, por isso, foi fundamental frequentar o ambiente natural da sua ocorrência e descrevê-lo com o cuidado essencial de que “[...] nada é trivial,

[...] tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Foi preciso também “tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51), compreender, por exemplo, como as pessoas davam sentido ao tempo escolar, o que era feito dele, como ele era aproveitado nas práticas pedagógicas da jornada ampliada de educação, ou seja, analisá-lo com a perspectiva de perceber como o tempo escolar “[...] se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). Essa ação era realizada concomitantemente com a tentativa de compreender como os documentos legais que regem a existência, em âmbito nacional (com o estudo do Programa Mais Educação) e municipal (com a sua política de educação integral), de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar de educação organizavam o seu processo de implementação.

Importante mencionar que o enfoque quantitativo não era, inicialmente, um procedimento metodológico que adotaria em meu estudo. Todavia, quando iniciei as observações na primeira escola investigada (Escola A),<sup>15</sup> deparei-me com um conjunto de questionários realizados a respeito das impressões que pais, alunos, professores e funcionários tinham sobre o processo de ampliação da jornada escolar naquela instituição, ocorrido no ano letivo de 2013. Tratava-se de um levantamento que não havia sido tabulado estatisticamente, mas que a escola gostaria de repetir naquele ano em questão, 2014, ano em que realizava a minha coleta de dados na instituição.

Como pesquisadora que se apresentava na escola, fui questionada pela coordenadora de turno integral a respeito da possibilidade de realizar tal levantamento, tendo em vista que essa ação poderia beneficiar a minha coleta de dados. Aceitei o desafio que me fora colocado por duas importantes justificativas: a primeira diz respeito ao meu compromisso, como pesquisadora, em devolver as reflexões de meu estudo às escolas investigadas; e, de outra forma, observei nessa ação a possibilidade de coletar informações para verificar como alunos e professores representavam o tempo ampliado que passaram a ter no espaço escolar, complementando alguns pontos já existentes no questionário desenvolvido pela escola.

Essa perspectiva quantitativa, que será mais bem detalhada em termos de sua aplicação na sequência deste texto, apresenta-se com o objetivo de mensurar, de modo estatístico, as opiniões de alunos e professores sobre a jornada ampliada de educação no contexto escolar.

---

<sup>15</sup> As escolas investigadas foram nomeadas de Escola A e Escola B para preservar a sua identidade, como solicitado por ambas.

Tendo esclarecido que a natureza desta pesquisa é quali-quantitativa, faz-se importante especificar, entretanto, que, metodologicamente, o olhar para a noção do tempo escolar foi empreendido sob três diferentes óticas, no que compete ao processo de coleta de dados: o tempo no texto político oficial, o tempo político recontextualizado no tempo vivido escolar e o tempo como representação. Para cada um desses momentos, foi preciso constituir um determinado percurso de coleta e análise dos dados que explico ao longo deste capítulo, justificando as amarras que se estabeleceram entre um e outro e com o processo analítico que sucedeu a esse movimento.

## 2.1 OS INSTRUMENTOS PARA COMPREENDER OS TEMPOS: a metodologia de geração de dados

Para organizar os tempos da pesquisa e desta própria pesquisadora, foi preciso determinar diferentes processos de coleta de dados para este estudo, que se estruturou em três diferentes momentos, como considerado anteriormente. Cada uma dessas etapas, ou olhares relativos à noção do tempo escolar, exigiu um processo específico de preparação e definição de instrumentos de coleta de dados, não para apresentar uma relação hierárquica e sequencial entre eles, ainda que, de certa maneira, essa organização tenha contribuído para o processo analítico da pesquisa, mas como forma didática de se apresentar algo que vai sendo construído em um movimento interligado (BALL, 1994), principalmente no que compete ao movimento da política de ampliação da jornada escolar em tempo integral.

Em um primeiro momento, que intitulei “**O tempo no texto político oficial**”, investiguei o contexto da produção de texto do Programa Mais Educação e realizei uma *pesquisa documental e bibliográfica* (LAKATOS; MARCONI, 2003), ou seja, uma coleta de dados nos documentos, publicados ou não, produzidos pelo Programa Mais Educação, Projeto Municipal e pelas escolas procurando compreender como o tempo era discriminado na constituição dessa política de educação nacional, municipal e desenvolvido na escola. Quanto aos documentos nacionais, foi considerada a trilogia do programa, ou seja, as análises foram desenvolvidas, principalmente, a partir da leitura dos cadernos da Série Mais Educação (BRASIL 2009a, 2009b, 2009c) – *Gestão Intersetorial no Território, Texto Referência para o Debate Nacional e Rede de Saberes Mais Educação* – além de outros significativos documentos que sucederam a essa publicação, quais sejam, *Passo a Passo* (BRASIL, 2011),

*Cadernos Pedagógicos do Programa Mais Educação* (BRASIL, s/d), *Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação em Jornada Ampliada* (BRASIL, 2011) e *Manual Operacional de Educação Integral 2014* (BRASIL, 2014), como importantes colaboradores para a consolidação da proposta de educação integral em tempo integral.

Quanto ao município estudado, investiguei dois documentos que orientam a configuração das práticas das escolas que promovem ações complementares voltadas para o desenvolvimento da educação integral: *Diretrizes do [Projeto Municipal] 2013/2014* e *Documento Orientador para Integralização e Projetos para o Ano de 2015*. A leitura e a análise desses documentos mostraram-se fundamentais para compreender que a recontextualização de uma política pública, como descreve Ball (1994), não ocorre somente no âmbito da sua materialidade prática no contexto escolar, mas em todas as etapas que configuram o ciclo de políticas, inclusive na sua receptividade pelos estratos subnacionais de governo, os estados e os municípios.

Já com relação às escolas, realizei a leitura dos respectivos projetos político-pedagógicos (PPP) para verificar o que cada uma considerava como tempo ampliado e a sua vinculação com propostas de uma educação integral, especificamente as desenvolvidas com o apoio das políticas nacional e municipal estudadas.

Com relação ao tópico intitulado “**O Tempo Político Recontextualizado no Tempo Vivido Escolar**”, a geração de dados ocorreu diretamente no contexto da prática, a partir de um estudo de inspiração etnográfica, em duas escolas selecionadas para a realização desta pesquisa. Apoiei-me na compreensão do tempo como vivência/experiência (LARROSA, 2002), e talvez tenha sido esta a característica tão marcante que contribuiu para a escolha metodológica deste tópico de minha pesquisa. Se o tempo escolar precisa ser analisado no próprio fazer-se, é porque ele mesmo é parte do cotidiano escolar, das relações que regulam o dia a dia na escola. E, para compreender o significado que ele assumia no currículo e em sua prática pedagógica, utilizei-me de um estudo de inspiração etnográfica, pois precisava vivenciar o tempo escolar para conseguir dissertar sobre ele. Inspiração etnográfica porque, como ressaltam alguns estudiosos (ANDRÉ, 1995, 2000; BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa etnográfica se origina no campo da antropologia, buscando compreender as significações desencadeadas nas relações culturais existentes em determinados grupos sociais. O termo “etnografia” refere-se a um conjunto de técnicas para coletar dados sobre práticas, crenças, comportamentos, etc. de um grupo social em um período longo de contato do pesquisador com a realidade, gerando um relato minucioso, por parte do pesquisador, quando do emprego dessas técnicas. O campo da educação adaptou o método antropológico de fazer

pesquisa, o que “[...] leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito.” (ANDRÉ, 2000, p. 75).

A perspectiva aproximada da etnografia, como descreve Ball (1994, p. 4), contribui com a análise crítica dos impactos e efeitos da política que se concretizam em contextos locais, é “[...] um modo de engajar-se com e de desenvolver interpretações do real”. Por isso, duas foram as escolas selecionadas para a realização deste estudo. A escolha por mais de um espaço de investigação ocorreu pela compreensão de que, para analisar diferentes reconfigurações do tempo apresentadas pela política do Programa Mais Educação nos espaços escolares e as significações que essas alterações provocavam no currículo materializado, havia a necessidade de estudar mais de uma experiência que adotava a proposta de educação integral defendida pelo próprio programa mencionado. Os sentidos singulares que o tempo da política provocaria em cada instituição escolar e nas suas diferentes vivências e organizações fundamentaram a ideia do tempo como movimento, como prática, mas também o evidenciaram como algo que se ia delineando singularmente em cada uma das experiências, a partir de um processo de recontextualização que forma híbridos culturais, entre textos, práticas e discursos das políticas (LOPES, 2004). A base para explorá-lo como prática cotidiana e discursiva estava alicerçada na ideia de que a organização desse tempo ampliado de jornada escolar sofre um processo de reconfiguração, ou seja, de transformação quando da sua materialidade nos espaços escolares.

Justamente por tal pressuposto optei por realizar uma interlocução, nesta metodologia, com o modelo analítico do ciclo de políticas de Ball (detalhado na seção 2.2 deste capítulo), que ressalta a política como uma construção contínua, desassociando-a, portanto, da ideia de que uma política é implementada e executada numa linearidade de ações (BALL, 2009). Para esta investigação que incidiu sobre o campo curricular, a compreensão das políticas de currículo como políticas culturais ressaltou essa condição de construção cambiante dos significados que estavam em disputa nessa organização da política e nos diversos contextos ou arenas em que elas vinham a circular. A política está sempre imersa numa rede de discursos com poderes, saberes e interesses que se apresentam rizomaticamente e se modificam de um contexto ao outro, produzindo híbridos culturais (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

Era significativo, portanto, acompanhar mais de um espaço educativo que adotou essa política pública e isso se justifica pela compreensão de que uma política precisa ser “[...] ‘representada’ em contextos materiais” (BALL, 2009, p. 305). Dessa forma, ainda que as escolas selecionadas possuíssem a mesma orientação pedagógica, através da Secretaria

Municipal de Educação (SMED) e do Ministério da Educação (MEC), elas também tinham, ao mesmo tempo, “autonomia” no processo de releitura da política em adaptação ao seu contexto particular. E isso era uma importante característica para ser observada na operacionalização dessa política, à medida que “[...] a prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios [...]” (BALL, 2009, p. 305).

A escolha das escolas levou em consideração apenas a determinação de serem espaços educativos que adotaram a política do Programa Mais Educação, desde o ano de 2008, na cidade do Rio Grande do Sul investigada. Naquele ano, 37 escolas públicas daquele município foram contempladas com o Programa Mais Educação. Desse universo, nove escolas eram municipais e o restante, 28 escolas, pertencia à rede estadual de educação. Os dados foram coletados através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC); e, a partir deles, optou-se pelo estudo das escolas da rede municipal de educação, pois esta já vinha desenvolvendo reflexões acerca da temática da educação integral com a finalidade de promover uma política pública municipal de educação integral. Foi, então, desse total de nove escolas municipais integrantes do Programa Mais Educação desde o ano de 2008 que foram escolhidas as duas escolas deste estudo, as quais chamei de Escola A e de Escola B, para preservar as suas identidades, como me foi solicitado. Faz-se significativo mencionar que o nome do município onde se apresentavam as escolas investigadas também foi mantido em sigilo, neste estudo, para evitar um reconhecimento das instituições estudadas.

A escolha desses dois espaços ocorreu, ainda, (a) pela disposição das instituições a acolher esta proposta de pesquisa e consentir a investigação no seu espaço escolar, a partir da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido institucional (ver apêndice A), (b) por serem ambas as instituições integralizadas, em sua totalidade de alunos, neste município.

Imergi na realidade de cada uma dessas escolas por um período sequencial de dois meses e meio, no ano de 2014, com o intuito de realizar **observações do contexto da prática** e registrar o observado e as conversas informais em um **diário de campo**, que sempre me acompanhava. Após esse período corrido de tempo, no qual acompanhava as atividades escolares em seus dois turnos diários, visitei esporadicamente os dois locais a fim de manter-me informada sobre a organização da sua ampliação da jornada escolar.

Nas duas instituições, procurei **participar das atividades diárias de uma turma de quinto ano**, do Ensino Fundamental de nove anos, ou antiga quarta série, do Ensino Fundamental de oito anos de escolarização. Em cada uma das turmas, permaneci duas

semanas seguidas (cerca de 70 horas em cada uma das turmas, totalizando cerca de 140 horas de observação) em acompanhamento diário, consecutivo e integral. Optei, naquele momento, por descrever as atividades realizadas em meu diário de campo, a partir do detalhamento do tempo cronológico do relógio. Desta maneira, a cada atividade proposta, descrevia o horário em que ela estava ocorrendo e o que estava sendo realizado. O meu objetivo com isso era verificar o que se estava fazendo com o tempo escolar de jornada ampliada e perceber o que alunos, professores e a equipe diretiva descreviam sobre ele.

Além desse movimento de observação, registros no diário de campo e conversas informais com alunos, professores, pais e funcionários de cada escola, foram realizadas entrevistas, a partir de um roteiro semiestruturado de perguntas, com professores (ver apêndice E), alunos (ver apêndice F) e integrantes da equipe diretiva (ver apêndice D) de ambas as instituições de ensino. O meu objetivo com essa forma de gerar dados era compreender como o tempo escolar ampliado do Programa Mais Educação estava sendo operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras a sua ampliação produzia efeitos no currículo escolar.

A seguir, apresento em uma tabela a quantidade de pessoas entrevistadas em cada uma das escolas investigadas.

Tabela 1 – Entrevistados nas Escolas A e B<sup>16</sup>

ENTREVISTADOS	NÚMERO	ESCOLA A	NÚMERO	ESCOLA B	TOTAL
Equipe diretiva	4	Diretora; Coordenadora do Turno Integral; Supervisora; Supervisora e Orientadora Educacional.	4	Diretora; Vice-diretora; Supervisora; Supervisor do terceiro ciclo e Coordenador do turno integral;	8
Professores	6	Professora Referência; Professor de Informática; Professora da Hora do Conto; Professora da Educação Infantil e do Laboratório do Meio Ambiente; Professora de Matemática; e Professora de Artes.	4	Professora Referência; Professor de Educação Física; Professora de Filosofia; e Professora de Artes.	10
Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental		10		10	20

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>16</sup> As entrevistas foram realizadas mediante a assinatura do termo de consentimento informado (ver apêndice B).



Os critérios de escolha das pessoas entrevistadas nesta pesquisa são esclarecidos a seguir. Com relação à equipe diretiva, procurei entrevistar os diretores, vice-diretores, coordenadores da educação de turno integral, supervisores e coordenadores escolares, sempre respeitando a vontade e a possibilidade de cada um deles em participar deste estudo.

Com relação aos professores, procurei entrevistar todos aqueles que atuavam<sup>17</sup> na turma de quinto ano na qual realizei o acompanhamento diário das atividades. Desta forma, conseguiria relacionar as entrevistas com as práticas observadas no contexto de sala de aula. E, com relação aos alunos entrevistados, distribuí para o total de alunos de cada uma das turmas observadas das escolas investigadas – Escola A: 17 alunos matriculados, Escola B: 21 alunos matriculados – termos de consentimento informado (ver apêndice C) para aqueles que desejassem participar da entrevista levarem para os seus responsáveis assinarem e consentirem a gravação de áudio. Curiosamente, das duas turmas observadas, retornaram dez termos assinados pelos responsáveis – e esses dez alunos foram, então, entrevistados.

Como os dois espaços escolares investigados possuíam uma história particular com relação ao tempo ampliado, na sequência deste texto, procuro descrever e caracterizar, brevemente, cada uma dessas instituições de ensino.

A **Escola A** era uma instituição de ensino que se localizava na zona norte do município de realização deste estudo. Era uma escola pequena, com área estreita e comprida, com poucos espaços comuns de circulação. “*Um corredor! É como definiria o espaço que esta escola possui: um estreito e longo corredor com construções improvisadas de madeira e alvenaria*” (excerto do meu diário de campo, dia 07/08/14). A maneira como a escola estava disposta, geograficamente, quase nos leva a passar despercebidos por ela, a tal ponto que “*Cheguei na escola depois de me perder pelo bairro. Cerca de duas vezes, passei por ela sem a reconhecer. Até que meus olhos cruzaram sem querer com aquele pequeno espaço onde se localiza a escola*” (excertos do meu diário de campo, dia 07/08/14). Na localidade, existiam algumas empresas e a comunidade que frequenta esse estabelecimento educacional. Não havia espaços de circulação de comércio e nem áreas culturais acessíveis, como igrejas, museus, teatros, pracinhas, quadras... Até mesmo a comunidade atendida na escola se localizava a uma significativa distância da instituição de ensino.

Essa comunidade atendida era carente, vivia entre lixos acumulados para reciclagem, em casas sem saneamento básico e estava “*Instalada numa área de risco, entre diques e*

---

<sup>17</sup> As entrevistas foram realizadas somente com os professores da rede municipal de educação, ou seja, não realizei entrevistas com os oficinairos e nem com os educadores sociais que atuavam nas escolas, pois o meu objetivo dizia respeito apenas àqueles primeiros profissionais.

arroios, [...] cresceu espremida e teve sua ocupação desordenada.” (PPP da Escola A). Eu tive a possibilidade de acompanhar o coletivo de professores em uma saída para visita à comunidade. Essa foi uma proposta promovida por iniciativa da coordenação pedagógica da escola para o corpo docente conhecer a realidade dos seus alunos e, desta forma, refletir sobre a reelaboração do projeto político-pedagógico (PPP) que fora solicitada pela Secretaria Municipal de Educação. O objetivo dessa atividade e da reescrita do PPP da escola, dentre outros, era tentar definir o que aquele ambiente educacional compreendia por educação em tempo integral, tendo em vista que a escola foi “obrigada” a integralizar para não correr o risco de deixar de existir, na metade do ano de 2012. Buscavam uma “unidade” nessa compreensão, pois se evidenciavam os diferentes sentidos ao termo educação integral (proteção e cuidado das crianças em situação de vulnerabilidade social, aumento do tempo para conseguir ensinar os conteúdos mínimos da educação, como tentativa de renovar as práticas escolares...) atribuídos por cada um dos que tentavam compor essa proposta de ampliação da jornada escolar.

O total de alunos atendidos na Escola A, no ano de 2014, era de 158 distribuídos entre as matrículas da Educação Infantil, na modalidade pré-escolar, e Ensino Fundamental. Havia apenas uma turma para cada ano ciclo. E, desta forma, o número de professores que trabalhavam nessa instituição também era pequeno, possibilitando sua aproximação e maior integração.

A escola iniciou as suas atividades no ano de 1991 e em 1996 passou a fazer parte da rede municipal de ensino do município investigado. Em 2007, teve início o plano de ações complementares em busca da educação integral do município nessa escola e, neste mesmo ano 2007<sup>18</sup>, iniciou-se o desenvolvimento do Programa Mais Educação com o propósito de oferecer atividades diversificadas aos estudantes, no turno inverso ao ensino regular. Porém, o marco histórico significativo para esse estudo em questão é o ano de 2012, como apresentado anteriormente, ano no qual a escola recebeu um comunicado da Secretaria de Educação avisando que “[...] seria integralizada em decorrência da diminuição no número de alunos [...] provocada pelo início do reassentamento dos moradores” (PPP da Escola A) da comunidade local.

Conforme a diretora e a coordenadora de turno integral, esse movimento também ocorreu pelo fato de a escola apresentar um baixo Índice de Desenvolvimento da Educação

---

<sup>18</sup>Curioso verificar que ambas as escolas referem-se à ocorrência do Programa Mais Educação nos seus espaços desde o ano de 2007 e os registros do Projeto Municipal fazem menção a esta atuação, ora no ano de 2007 (via material publicado e distribuído para a comunidade), ora no ano de 2008 (conforme indicação do *site* deste município). Segundo dados do MEC, o Programa inicia, neste município, no ano de 2008.

Básica (IDEB), evidenciando-se, assim, a possibilidade de esses programas (municipal e nacional, na figura do Programa Mais Educação) conquistarem uma qualidade da educação e, conseqüentemente, um aumento do IDEB. Sinaliza o PPP da escola que, para a comunidade não ficar “[...] sem o acesso à educação, ocorreu a integralização com atendimento diário estendido para todos os alunos da escola que contou com os monitores do Programa Mais Educação, que já oportunizava atividades em turno inverso aos das aulas regulares.”. O processo de integralização nessa escola foi possível, pois turmas foram agrupadas e “[...] houve aproveitamento da sobra de carga horária dos professores que passaram a compor a nova organização curricular” (PPP da Escola A).

Significativo ressaltar que, no ano de 2013, a escola ampliou a carga horária de permanência de todos os alunos na instituição de ensino, de tal maneira que “[...] os alunos passaram a ser atendidos de forma integral do Jardim ao terceiro ciclo, [em] nove horas e trinta minutos (9h30min) diárias.” (PPP da Escola A). Entretanto, pelo observado nos dias de acompanhamento integral das atividades escolares da turma de quinto ano, os alunos iniciavam as suas tarefas às 7h40min da manhã e deixavam o espaço escolar às 16h40min da tarde, totalizando um atendimento de nove horas sequenciais.

O processo de integralização foi reforçado com parcerias externas à área educacional “[...] já que a responsabilidade pela formação das futuras gerações pode ser compartilhada em sociedade” (PPP da Escola A) – discurso presente nas iniciativas do Programa Mais Educação. A escola contava com a parceria de uma empresa situada nas proximidades da instituição de ensino que, além de contribuir com doações de materiais, com reparos na escola e ações educativas as famílias dos alunos, também “[...] visa contribuir para minimizar a vulnerabilidade social a que crianças e jovens estão expostos fomentando o trabalho voluntário dos funcionários da empresa mantenedora em ações planejadas em conjunto com os professores da escola.” (PPP da Escola A).

O trabalho ou as atividades escolares ocorriam de forma ininterrupta; isso quer dizer que os alunos permaneciam na escola durante o horário do almoço. Apenas alunos do terceiro ciclo que estivessem trabalhando poderiam deixar a escola no fim do turno da manhã. Importante mencionar que os portões sempre estavam fechados e sob a supervisão de uma funcionária e, como a área física da escola era pequena, havia muita construção para otimizar o espaço, ao mesmo tempo que isso impedia a incidência da luz natural nas áreas de circulação.

Ali não havia como não ser encontrado, ou seja, sobressaía um sentimento de vigilância constante.

Já na **Escola B**, localizada na zona sul do mesmo município, a configuração estrutural era outra. Essa escola chamou-me a atenção, primeiramente, pela facilidade em encontrá-la, devido ao significativo espaço físico que possui. A sua construção arquitetônica é relativamente nova, do ano de 1996, e com um recorte inusitado, fugindo dos estereótipos das construções escolares tão bem apresentados por Foucault (2013), na sua obra *Vigiar e Punir*.

Diferentemente da Escola A, ali havia muito espaço e diferentes ambientes para circulação. Todos os locais eram cuidadosamente embelezados por mosaicos desenvolvidos pelos alunos do terceiro ciclo de formação, na oficina de mosaico. Uma escola maior, mas com menos barulho ou, talvez, um barulho que se espraiava pelos seus diferentes ambientes.

Por todo o lugar que se olhava, encontrava-se referência a grandes nomes de artistas da pintura, como Salvador Dalí, van Gogh, Tarsila do Amaral, dentre outros. O local era muito agradável de estar; havia muita luz natural por todos os lados e um portão que não costumava ser chaveado, até mesmo porque alguns alunos não ficavam na escola no intervalo do meio-dia – iam para as suas casas e retornavam às 13h15min da tarde para as atividades desse novo turno, diferentemente da Escola A.

A Escola B desenvolvia o projeto municipal de ações complementares, desde o ano de 2006, como escola-piloto dessa proposta, e, no ano de 2007, iniciaram-se as investidas do Programa Mais Educação. A sua organização começou não sendo uma atividade obrigatória para todos e nem estratificada entre manhã, com atividades curriculares, e tarde, com atividades complementares, como se apresenta atualmente, segundo informações da vice-diretora da escola.

*Ao mesmo tempo que o turno regular funcionava nos dois turnos, não era só no turno da manhã como é hoje [...] e aí em 2010 que o turno regular foi todo para manhã. (Vice-diretora da Escola B).<sup>19</sup>*

Foi então, no ano de 2010, que a escola precisou ser integralizada, via solicitação da prefeitura. Conforme a vice-diretora da escola:

*A secretaria veio na escola, colocou que a escola iria integralizar, explicou os motivos e disse que quem quisesse ficar, ficaria. Quem não quisesse pedia remanejo. (Vice-diretora da Escola B).*

---

<sup>19</sup> As transcrições das entrevistas serão todas apresentadas, ao longo do texto, neste formato, separadas do corpo do texto e grifadas pelo uso do itálico.

A comunidade em que a escola estava inserida era fruto de um assentamento de diferentes vilas, o que, segundo o PPP da escola, “[...] gerou conflitos, disputas e desentendimentos e embora partilhassem das mesmas dificuldades de sobrevivência, não conseguiram construir uma identidade ou um objetivo comum que os agregasse.” A maioria das pessoas que ali viviam prestava serviços ou então estava vinculada à reciclagem de lixo.

A comunidade, apesar da situação de pobreza aparente, era mais estruturada, com melhores condições de moradia dos que as apresentadas na comunidade da Escola A. A Escola B ficava localizada em uma região próxima ao comércio e de uma avenida importante do bairro, facilitando a locomoção das pessoas e o acesso ao transporte público.

No ano de investigação, a escola contava com 383 alunos matriculados distribuídos entre as matrículas da Educação Infantil, na modalidade pré-escolar, Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A organização do seu turno complementar contava com o Projeto Municipal de turno integral, monitores do Programa Mais Educação e com o apoio de educadores sociais oriundos de uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) e instituições conveniadas com esta. Essa entidade parceira da SMED encaminhava profissionais formados para promover no espaço escolar “[...] projetos sociais, educacionais, culturais e esportivos” (dados dessa Fundação apresentados virtualmente).

Depois desta breve apresentação dos espaços investigados neste estudo, retomo o último tópico investigativo, intitulado “**O tempo como representação**”. A perspectiva adotada para esse quesito foi a de refletir como professores e alunos representavam a ampliação do tempo no contexto educacional institucionalizado, investigando os atravessamentos de diferentes discursos e práticas culturais que significavam e ordenavam as ações no tempo/espaço escolar e que constituíam o aluno e o professor de educação integral. Uma das metodologias para investigar esse aspecto foi analisar as entrevistas realizadas com gestores, professores e alunos, já mencionadas anteriormente, porém, para dar maior sustentação à argumentação deste estudo, realizei um questionário, com perguntas abertas e fechadas, que foi distribuído para professores e alunos das duas escolas, como fora descrito no início deste capítulo.

Os questionários elaborados (ver apêndice G, para o questionário aplicado aos alunos, e apêndice H, para o questionário aplicado com os professores) foram distribuídos a todos os alunos e professores que se encontravam na escola no dia de sua aplicação. Para os alunos do primeiro ciclo, em especial os alunos dos primeiros e segundos anos, que ainda não apresentavam uma desenvoltura com o processo de leitura e escrita, os questionários foram aplicados por mim mesma, conversando individualmente com cada um dos estudantes

presentes nos dias de aplicação do questionário, na escola. Nas outras turmas, os questionários foram entregues e respondidos pelos próprios alunos que se encontravam presentes em sala de aula no dia de aplicação.

Com relação aos questionários direcionados aos professores, para serem distribuídos, conversei com a coordenadora de turno integral da Escola A e com a supervisora da Escola B, solicitando a colaboração para o encaminhamento do referido material para o corpo docente em uma reunião pedagógica. Para cada uma delas, deixei uma quantidade de questionários já fotocopiados. Na Escola A, foram distribuídos 21 questionários aos professores presentes no dia da reunião – retornaram 14. Já na Escola B foram distribuídos cerca de 30 questionários aos professores participantes da reunião – retornaram nove.

O resultado desse levantamento foi feito sobre o total de questionários que retornaram. Dessa forma, apresento uma tabela que elucida a representatividade de respondentes com relação ao total de professores e alunos matriculados em cada uma das instituições educacionais.

A tabela, abaixo, apresenta o número percentual de alunos respondentes por escola. Aproveito para destacar que o recorte do meu estudo foi realizado com o Ensino Fundamental e que, desta forma, não estendi a investigação aos alunos e professores da educação de jovens e adultos e da Educação Infantil.

Tabela 2 – Percentual de alunos respondentes dos questionários por escola

<b>ESCOLA</b>	<b>NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>NÚMERO DE ALUNOS RESPONDENTES DOS QUESTIONÁRIOS</b>	<b>PERCENTUAL</b>
A	137	105	77%
B	282	157	56%

Fonte: Elaboração da autora, sobre os dados coletados nas secretarias de ambas as escolas investigadas.

Apresento, também, o percentual de respondentes por ciclo em cada uma das escolas investigadas, pois procurei desenvolver as minhas análises considerando as argumentações apresentadas por cada um dos ciclos de formação.

Tabela 3 – Percentual de alunos respondentes, por ciclo de formação, em cada escola investigada

ESCOLA	TOTAL DE ALUNOS NO CICLO A	TOTAL DE ALUNOS RESPONDENTES NO CICLO A	PERCENTUAL DE RESPONDENTES NO CICLO A	TOTAL DE ALUNOS NO CICLO B	TOTAL DE ALUNOS RESPONDENTES NO CICLO B	PERCENTUAL DE RESPONDENTES NO CICLO B	TOTAL DE ALUNOS NO CICLO C	TOTAL DE ALUNOS RESPONDENTES NO CICLO C	PERCENTUAL DE RESPONDENTES NO CICLO C
A	56	42	75%	50	40	80%	31	23	74%
B	134	65	48%	102	64	63%	46	28	61%

Fonte: Elaboração da autora, sobre os dados coletados nas secretarias de ambas as escolas investigadas.

Ainda, na tabela seguinte, está apresentada a representatividade percentual de professores respondentes dos questionários, por escola.

Tabela 4 – Percentual de professores municipais respondentes dos questionários nas escolas investigadas

Escola	Total de professores Municipais na escola	Número de professores respondentes	Percentual de professores respondentes
A	26	14	54%
B	47	9	19%

Fonte: Elaboração da autora, sobre os dados coletados nas secretarias de ambas as escolas investigadas.

Neste ponto, faz-se importante mencionar como trabalhei com o material coletado, especificamente com as entrevistas e os questionários realizados. Para as entrevistas, procurei grifar, ao longo de suas leituras, tudo o que me chamava a atenção com relação aos eixos de estudo desta pesquisa, ou o seu tripé conceitual – tempo, educação integral e currículo. Aproximei desses eixos analíticos outro eixo investigativo referente à operacionalização da política de educação integral em tempo integral, associando, portanto, o campo conceitual educação integral com a sua operacionalização política. Desta forma, havia composto uma planilha para cada uma das escolas investigadas, com os seguintes campos:

Tabela 5 – Planilha de análise

Eixo analítico	Aluno	Professor	Equipe diretiva
Tempo			
Currículo			
Organização da política de ampliação da jornada escolar			

Fonte: Elaboração da autora.

O meu objetivo era conseguir encontrar recorrências e silenciamentos nas respostas analisadas, tendo em vista que possuía muito material coletado empiricamente. Adotei essa forma de classificação como uma estratégia de organização na tarefa árdua de interpretar os resultados coletados. Mas esta não foi uma atividade simples, pois muitas respostas poderiam fazer parte de diferentes categoriais. Além disso, foi através do olhar atento a essa tabulação que pude, conjuntamente com as observações, a leitura do meu diário de campo e das conversas informais com os participantes desta pesquisa, compreender as ambivalências na/da implementação da política da jornada ampliada de educação.

Com relação aos questionários, realizei a tabulação das respostas fechadas e, consecutivamente, a constituição da sua representação estatística, por escola e por ciclo de formação. Todavia, como o meu estudo tinha um propósito qualitativo, digitalizei todas as justificativas (parte dissertativa do questionário) apresentadas para a escolha do campo fechado, de forma a buscar compreender as repetições descritas. O meu intuito era refletir sobre as argumentações apresentadas e compreender como alunos e professores representavam esse tempo a mais que lhes era oferecido no processo de escolarização.

Fundamental salientar que toda essa forma de produção de dados contribuiu para a elaboração da segunda parte deste estudo, na qual realizo um olhar analítico sobre a política nacional e municipal de ampliação da jornada educativa, no que concerne ao nível macro de investigação, e uma análise micropolítica dos contextos de operacionalização dessa ampliação de jornada a partir da inserção na realidade de cada uma das escolas investigadas.

## 2.2 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS DA METODOLOGIA DE ANÁLISE: sobre ciclo de políticas, representação e ambivalência

Para desenvolver o estudo desta tese, vali-me do **ciclo de políticas de Ball** (1994), em especial dos contextos de produção de texto e do contexto da prática. Essa ferramenta analítica compreende que uma política pública possui diferentes arenas que constantemente sofrem processos de recontextualização por hibridismo e estão inter-relacionadas no que compete a sua formulação, implantação, implementação, bem como seus resultados e efeitos.

Deste viés, uma política elaborada não se produz de forma definitiva quando da sua constituição nas instâncias superiores, mas abre precedentes para uma ação interpretativa em todas as instâncias, inclusive daqueles que a colocam em prática. Neste sentido, Ball (1992,



1994, 1998, 2006, 2009) quer desmitificar em suas análises a percepção da instância estatal como única produtora da política, pois, sendo também um discurso, a política carrega consigo poderes que estão diluídos em diferentes arenas de ação. Isso indica que “[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.” (MAINARDES, 2006, p. 50).

A abordagem do ciclo de políticas constitui-se, assim, numa importante metodologia de análise crítica da trajetória de políticas educacionais. Ball, Bowe e Gold (1992), seus idealizadores, apresentaram, inicialmente, três contextos principais na análise desse ciclo contínuo: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

O contexto de influência demarca o “início” da política pública, sua formulação, seus ideais e a constituição de seus discursos, ou seja, as bases para colocá-lo na agenda pública. Está relacionado com interesses e com a formação de ideias (ideologias) e é nele que grupos diversos (político-partidários, da sociedade civil, religiosos, econômicos...) disputam influência para definição das finalidades sociais da educação. Há nessa arena a circulação de discursos globais e internacionais que acabam entusiasmando a formulação da política nacional, não sem, todavia, serem recontextualizados para os contextos nacionais específicos.

O contexto de produção do texto se articula com uma linguagem de interesse público geral, constituindo representações dessa política que fora colocada na agenda pública, compondo, então, os seus textos legais. Estes textos políticos também são o resultado de disputas e acordos. “Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios [...]” (MAINARDES, 2006, p. 52), fato que representa os embates de diferentes grupos que tentam controlar as representações das políticas. Os textos são ambíguos, pois revelam a disputa de discursos no processo de constituição da política. Para este estudo, em especial, esse foi um campo fundamental para buscar compreender como o tempo a mais era discriminado na intencionalidade da constituição de uma política de educação integral.

O terceiro contexto, o da prática, apresenta uma resposta real ao texto, na qual podem ser percebidas as suas limitações e possibilidades. As políticas, desta forma, sempre são implementadas de maneira desigual, devido aos diferentes contextos, valores, histórias e experiências com os quais se defrontam. Além disso, os professores e demais agentes das escolas assumem um papel ativo no processo de interpretação dessa política. Novamente, para esta pesquisa, esse contexto apresentou-se como fundamental para uma análise de micronível

desta proposta de implementação da educação integral em tempo integral, que leva em conta a percepção das pessoas e das experiências desenvolvidas.

Fundamental destacar que tais contextos estão inter-relacionados e cada qual “[...] apresenta arenas, lugares e grupos de interesse que disputam entre si o controle, uma luta que se desdobra em inúmeras outras lutas, nos diferentes campos de produção das políticas.” (VOSS, 2012, p. 29). Por isso, essa abordagem aponta “[...] a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local.” (MAINARDES, 2006. p. 49).

Cada contexto envolve, portanto, lutas e faz parte de um todo, um movimento que deveria ser analisado no seu aspecto sistêmico. Ball (1994), buscando evidenciar a característica de movimento que fora questionada, “[...] uma vez que ciclos não deveriam ter início e nem fim” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21), apresenta a integração de dois novos contextos, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política, para possibilitar uma leitura menos hierarquizada, temporal e linear da interpretação do ciclo de políticas. Essas novas arenas determinam possibilidades de mudança na política e reafirmam a busca pela promoção da igualdade social como resultado desse processo. Todavia, segundo Oliveira e Lopes (2011), esses novos contextos parecem reforçar a importância do Estado, mantendo a raiz que justamente buscavam combater, a ideia de que as políticas têm origem no contexto de influência.

Apesar dessa percepção de que o ciclo de políticas pode evidenciar a separação entre proposta e implementação, a característica de circularidade da política não difunde a ideia de um retorno para um lugar comum. “[...] mesmo que este retorno aconteça, o ponto de retorno não é mais o mesmo nem o que retorna permanece igual, em virtude das recontextualizações por hibridismo desenvolvidas no ciclo de políticas.” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Para Ball (1994), a política sempre é um texto e um discurso, como conceitos que estão implícitos um no outro. Um texto, pois, se refere a uma representação codificada de forma complexa e decodificada igualmente de modo complexo. Os textos das políticas assumem muitas vozes e, mesmo que os autores de uma política façam esforços para alcançar uma leitura correta, as próprias políticas não estão fechadas e completas na sua definição.

Como discurso, as políticas evidenciam uma construção de verdades e de conhecimentos e acabam formando os objetos pelos quais falam, determinando pontos que podem ser ditos e pensados, constituindo, portanto, subjetividades e relações de poder. Ball destaca que “[...] não ‘sabemos’ o que nós dizemos, nós ‘somos’ o que nós dizemos e fazemos

[por isso] somos falados através das políticas, assumimos as posições construídas para nós dentro das políticas.” (BALL, 1994, p. 22).

A política, conforme Ball (1994), produz dois tipos de efeito: um deles pertinente às alterações na prática ou na estrutura educacional; o segundo referente aos impactos de acesso, oportunidades e justiça social desencadeados para o seu público-alvo. Por isso, uma política não pode ser somente analisada como as respostas interpretativas que os atores individuais promovem no contexto da prática, mas precisam também investigar as mudanças estruturais efetuadas pelas políticas estatais (BALL, 1994).

Mas há que se considerar que o jogo político lida com o processo de **ambivalência**, ou seja, com diferentes possibilidades que não se constituem numa relação de oposição binária, mas que trazem a marca da ambiguidade em que os propósitos supostamente originais de uma política, os seus discursos, suas marcas, suas representações, são mantidos ao mesmo tempo que são simultaneamente transformados em alguma coisa nova. A ambivalência mostra nosso desejo angustiante de tentar dar sentido, nomear, classificar e ordenar as coisas no mundo de uma maneira precisa, a partir de uma ordem civilizatória moderna. Ou seja, ela simplesmente mostra que dois aspectos que parecem opostos valem ao mesmo tempo.

A sociedade contemporânea caracteriza-se pela sua condição de liquidez, de não manter uma forma precisa e por explorar as relações com o tempo e o espaço de uma maneira não linear, fronteirizada ou sequencial, principalmente devido às transformações tecnológicas e ao processo de globalização (BAUMAN, 2001). A ambivalência, então, pressupõe experimentar *situações diferentes ao mesmo tempo*. Refere-se a compreender que uma determinada coisa não possui somente um olhar, um discurso, uma representação, mas aproximações destes que podem parecer contraditórias. Essa característica ambivalente é a “[...] possibilidade de conferir ao objeto mais de uma categoria” (BAUMAN, 1999, p. 9).

A política, nessa perspectiva ambivalente, retomando o caso do Programa Mais Educação, propõe uma reforma de uma maneira não interventiva pelo poder público, na sua totalidade, até mesmo porque ela oferece subsídios para a promoção de transformações na Educação Básica a serem desenvolvidos pelos agentes locais. Entretanto, ela mantém o controle de seus efeitos e resultados a distância, cobrando situações que acabam produzindo processos performativos pela prestação de contas e pela cobrança de resultados, via índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no caso do Programa Mais Educação. Dessa forma, “[...] essas políticas também carregam com elas riscos políticos, na medida em que [...] elas também incapacitam formas mais diretas de controle e podem deixar o político no ‘cargo’, mas não no ‘poder’.” (BALL, 1988, p. 130). A ambivalência está, portanto, na

possibilidade de cada contexto compor a sua proposta educativa, mas que passará por um controle comum, que independe do contexto no qual a escola está situada.

Ressalto, neste ponto, a compreensão das políticas como **representações**, pois o seu texto e discurso fazem parte de um sistema de significação cultural que é cambiante e está relacionado a lutas de poder e saber na sociedade. Afirma Ball (1998, p. 129) que: “As políticas são tanto sistemas de valores quanto sistemas simbólicos: formas de representar, explicar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para obter efeitos materiais quanto para produzir apoio para estes efeitos.” Ao compreender a política como uma representação, ou seja, como algo que não é fixo e definido, podemos dizer que o ciclo de políticas será sempre uma representação que se transforma e se adapta a cada contexto na sua circularidade, pois os seus significados são sempre construídos culturalmente (HALL, 1997).

Com isso, defino a representação, não na sua compreensão clássica de reflexão do real, daquilo que realmente existe, mas como um processo discursivo que institui significados, ou seja, a representação constitui as coisas das quais fala. A linguagem, portanto, é um sistema de representação e não um “[...] mero reflexo dos eventos que se processam no mundo.” (WORTMANN, 2001, p. 156). Representar, pois, é construir significados por meio da linguagem.

As representações são produtivas, portanto. Elas compõem conhecimentos e subjetividades e “[...] são sempre produzidas dentro de limites culturais e fronteiras teóricas e, como tal, estão necessariamente implicadas em economias particulares de verdade, valor e poder.” (GIROUX; McLAREN, 1998, p. 145).

Hall (1997, 2006) afirma que palavras, sons, vestimentas, etc. fazem parte do mundo material em que vivemos e a sua importância para a linguagem não é pelo que descrevem em si, mas a função que eles passam a ter e os significados que passamos a construir com a nossa linguagem. Os discursos produzem representações sobre a escola, sobre a implementação da política, sobre a constituição da educação integral, sobre os tempos ampliados no espaço escolar... Enfim, os discursos circulantes em uma política de ampliação da jornada escolar significam os tempos vivenciados neste processo, construindo sentidos e subjetividades.

### **3 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA CURRICULAR PARA A INDUÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL**

Este capítulo tem por objetivo **apresentar o Programa Mais Educação descrevendo-o como uma política curricular de indução à consolidação da educação integral no Brasil**. Tal política é aproximada do contexto curricular, pois reforça a necessidade de se “[...] refletir sobre a transformação do currículo escolar ainda tão impregnado das práticas disciplinares da modernidade.” (BRASIL, s/d).

Um dos caminhos apresentados é a proposta de ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que visa qualificar o processo de aprendizagem dos estudantes, a partir da exploração de atividades diferenciadas que ampliam a jornada educativa oferecida pela escola ou por instituições públicas e/ou privadas. Vê-se formar uma política curricular que busca aumentar o desempenho escolar dos estudantes, tentando tornar atrativas também as ações que são propostas pela escola dentro de sala de aula, “[...] dando vida e significado ao currículo e tornando a escola mais atraente e adequada às demandas das crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, 2011, p. 7).

Falar sobre o Programa Mais Educação é refletir, portanto, sobre a proposta de uma política que procura contribuir com a constituição do conhecimento escolar “[...] construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)” (LOPES, 2004, p. 111). Configura-se, assim, como uma política cultural, um recorte de conhecimento e de validação do que assume significado e relevância para entender e constituir os conhecimentos sobre o mundo.

Como essa é uma política que não se finda e nem se inicia somente com o texto escrito, ou seja, com a apresentação de suas intencionalidades pelas instâncias governamentais, ela vai sendo vivenciada e significada em diferentes contextos e por diferentes atores envolvidos com o processo educacional. Isso significa que a política curricular é um campo dinâmico, de negociações e de diferentes aproximações e influências nos contextos que significam a sua materialização (BALL, 1994; LOPES, 2004, 2011).

Todavia, por ora, é necessário conhecer os seus propósitos e o movimento de elaboração dessa política, a qual “[...] constitui-se como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.” (BRASIL, 2011b, p. 6).

### 3.1 DESCRIÇÃO DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Partindo de um plano histórico recente, desde o ano de 2004, com a criação da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>20</sup>, o Ministério da Educação (MEC) buscou promover esforços para lutar contra as desigualdades educacionais presentes no sistema de ensino brasileiro. Ao lado da perspectiva de universalizar o acesso à Educação Básica no País e de melhorar a qualidade dessa educação, propósitos também dessa secretaria, a SECAD incorporou às suas ações, no ano de 2007, em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a questão da educação integral como forma de lutar contra a vulnerabilidade social e de oferecer o espaço educativo como espaço de proteção e como local de uma educação de qualidade para os educandos das escolas públicas, buscando concretizar a condição de seu direito público subjetivo.

A temática da educação integral, apresentada pela primeira vez como intencionalidade de política pública nacional por meio de uma nota técnica da SECAD, compreende a ampliação da jornada escolar para além das quatro horas diárias. A perspectiva é de dialogar com o projeto político-pedagógico da escola e atender aos múltiplos aspectos que abrangem a formação integral do sujeito: “[...] ações complementares à escola, ações comunitárias, arte e educação, esporte e educação, atendimento individualizado a cada aluno, atendimento a crianças em situação de risco, entre outras” (BRASIL, 2007a).

O Programa Mais Educação, como fruto dessa pretensão, foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, com o objetivo de, segundo a Portaria Normativa, “[...] fomentar a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola.” (BRASIL, 2009b, p. 24). Todavia, buscando superar a ideia desse contraturno como apenas uma ação complementar na instituição escolar – ação que a própria SECAD já realizava anteriormente à constituição do Programa Mais Educação, com a oferta de outros programas, como o Programa Segundo Tempo (PST), por exemplo –, a referida política almeja provocar um debate para a efetiva constituição de uma política pública de educação integral no País, incorporada nas ações e no currículo de toda a escola. O processo de: “Romper a dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares exige a elaboração de um projeto político-

---

<sup>20</sup> Atualmente conhecida como SECADI, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

pedagógico aberto à participação e a gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, 2009b, p. 32).

Essa política indutora da educação integral compreende a necessidade de ampliação da jornada escolar, conforme apresentado anteriormente, para além das quatro horas diárias de estudos preconizadas em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A concepção de educação integral defendida pelo programa está “[...] sustentada na intersectorialidade da gestão pública, na possibilidade de articulação com a sociedade civil e no diálogo entre saberes clássicos e contemporâneos.” (BRASIL, 2009b, p. 10).

Nas proposições do Programa Mais Educação, sustenta-se essa articulação intersectorial da gestão pública que busca vincular, a partir do projeto escolar, diversas iniciativas de políticas sociais do governo federal (educacionais, culturais, de esporte e lazer, de direitos humanos, de assistência social, de ciência e tecnologia e socioambientais), procurando ampliar, dessa forma, “[...] a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (BRASIL, 2007b, art. 1º). O Programa Mais Educação apoia-se nessa estratégia interministerial para estimular a “territorialização” das políticas sociais articuladas a partir de um espaço comum: a escola.

Como desafio para a área educacional, a constituição dessa política aponta a necessidade de criarem-se aproximações e articulações entre programas e serviços públicos, todos voltados à garantia dos direitos e da proteção integral das crianças, adolescentes e jovens. “[...] a intersectorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se.” (BRASIL, 2009a, p. 25). Isso demanda um compromisso de todas as políticas sociais com a inclusão social, através da gestão democrática articulada em benefício da melhoria da qualidade da educação pública.

Por isso, os diferentes programas de governo que compõem cada um dos Ministérios<sup>21</sup> integrantes do Programa Mais Educação são reconhecidos por mediarem saberes e compõem conhecimentos em torno da sua especificidade, a serem utilizados na formulação dessa política em questão. O programa evidencia uma convergência dessas ações na perspectiva de garantir uma educação integral ao sujeito educando das escolas públicas e a melhora na qualidade das aprendizagens educacionais, conforme sinaliza o Decreto 7.083/10: “[...] convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação

---

<sup>21</sup> Estes: Ministério da Educação, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da Ciência e Tecnologia, Ministério do Esporte, Ministério do Meio Ambiente, Ministério da Cultura, Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União (BRASIL, 2014).

ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade [...]” objetivando “o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral”.

A operacionalização do Programa Mais Educação ocorre com a ampliação de três aspectos principais, quais sejam, tempos, espaços e oportunidades educativas, desenvolvidos a partir da articulação pedagógica das diferentes ações, programas e políticas públicas em torno do projeto escolar. A possibilidade de sua operacionalização estende-se aos espaços que extrapolam, portanto, o ambiente físico educacional, conforme o parágrafo único, do art. 1º da referida portaria interministerial: “O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar”, visando “[...] à melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania.”

Ao defender que, “Quando a escola compartilha a sua responsabilidade pela educação, ela não perde o seu papel de protagonista, porque a sua ação é necessária e insubstituível, porém não é suficiente para dar conta da tarefa da Educação Integral” (BRASIL, 2009b, p. 32), o Programa Mais Educação propõe romper os limites físicos escolares e superar o distanciamento existente entre a escola e a comunidade. Com essa perspectiva, procura aproximar a escola da sua comunidade, reconhecendo os seus saberes para “[...] com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social” (BRASIL, 2009b, p. 33).

Essa pretensão de ampliar tempos e espaços educativos está diretamente vinculada com a tentativa de qualificar esse tempo (BRASIL, 2009b), de forma também a contribuir com a melhora dos índices educacionais, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de buscar proporcionar uma formação significativa e “[...] uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009b, p. 25). Como comenta Arroyo (2010), mais recentemente, a avaliação e constituição das políticas públicas educacionais tem se sustentado na questão das desigualdades da qualidade dos percursos escolares. A intenção da correção das disparidades educacionais intraescolares apontadas pelas avaliações das políticas públicas passou a justificar a grande maioria das políticas ofertadas; desse modo, aqui podemos incluir o Programa Mais Educação.

O desenho operacional desse programa é constituído diferentemente em cada localidade em que se aplica, pois possibilita a formação de vários arranjos que respeitam e



integram a realidade de cada escola e de cada território, configurando-se, portanto, recontextualizações híbridas no seu processo de implementação. As escolas integrantes do programa têm a possibilidade de escolher um conjunto de atividades a serem desenvolvidas na jornada ampliada escolar e, assim, aumentar a oferta educativa oferecida aos educandos. Essas atividades são optativas (somente a escolha de uma das atividades do macrocampo “acompanhamento pedagógico” é obrigatória) e estão agrupadas em macrocampos (que representam uma área de conhecimento específico) que devem ser escolhidos<sup>22</sup> pelas escolas participantes conjuntamente com a sua comunidade escolar. Os macrocampos referem-se a “[...] linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade, que são financiados segundo os materiais necessários para o seu desenvolvimento (custeio e capital) e destinação de valores financeiros para o ressarcimento dos voluntários.” (LECLERC, 2012, p. 309).

Os diferentes macrocampos estão assim distribuídos, de acordo com as informações do Manual Operacional da Educação Integral (BRASIL, 2014): acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica (educação financeira e fiscal); educação em direitos humanos; esporte e lazer; promoção da saúde. Interessante perceber que o manual operacional do Programa Mais Educação (BRASIL, 2014, p. 8) ressalta que as diferentes atividades optativas possibilitadas por estes macrocampos “[...] se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.”

A operacionalização do Programa Mais Educação ocorre por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), uma ação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a partir de transferência voluntária da União às escolas. Esse investimento prevê apoio financeiro a projetos dos estados e municípios em áreas e territorialidades com maior índice de vulnerabilidade social, baixo IDEB escolar, além de outros fatores determinantes<sup>23</sup>. Os recursos repassados são destinados a monitores (que são regidos pela Lei

---

<sup>22</sup>As orientações para a escolha dos macrocampos e atividades foram se modificando ao longo dos anos do programa. No ano de 2008, as escolas podiam escolher entre um mínimo de três e um máximo de seis atividades distribuídas em um total de três macrocampos. Atualmente, as escolas podem escolher um número de quatro atividades no universo das possibilidades ofertadas nos diferentes macrocampos. É importante destacar que, desde o início das ações do Programa Mais Educação, as escolas devem escolher, obrigatoriamente, uma atividade dentre as diferentes atividades oferecidas no macrocampo “acompanhamento pedagógico”.

<sup>23</sup> Nos anos de execução do programa, os critérios de prioridade estabelecidos para a seleção de escolas participantes para aprovação e financiamento foram sendo alterados à medida que as metas estabelecidas eram

do Voluntariado), materiais de consumo e de capital e de apoio ao desenvolvimento das atividades selecionadas por cada escola.

É importante salientar que o Programa Mais Educação se desenvolve no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado no ano de 2007 como um programa de ação estrutural em longo prazo, que consubstancia um conjunto de programas e ações que buscam elevar a qualidade da educação nacional. A abordagem da ampliação da jornada escolar congrega esse conjunto de ações com vistas a fomentar a educação integral no Brasil. Além disso, a educação integral “[...] representa um esforço para superar a dicotomia da quantidade e qualidade enraizada na história da ampliação da matrícula nos sistemas públicos de ensino, de modo a promover o acesso, a permanência e o sucesso das crianças, adolescentes e jovens nas escolas.” (BRASIL, 2009b, p. 41).

Em âmbito local, para concretizar tal intuito, foi elaborado, também no ano de 2007, um plano estratégico intitulado Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>24</sup>, que, como alicerce do PDE, também objetiva contribuir com a construção de medidas específicas para a melhoria da qualidade da Educação Básica em cada território do país. Em seu art. 2º, são abordadas as seguintes diretrizes, vinculadas ao propósito do Programa Mais Educação: “VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”; “XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas, como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vistas ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola”; e “XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar”.

No ano de 2010, o Programa Mais Educação foi regulamentado pelo Decreto 7083/10, como abordado anteriormente. Neste marco regulador, reforçou-se a necessidade de ampliação das vivências escolares pelos educandos, para além das atividades disciplinares do contexto escolar; o aumento da jornada educativa para, no mínimo, sete horas diárias consecutivas sob responsabilidade do estudante pela escola; e a oferta de novas atividades e espaços formativos favoráveis ao desenvolvimento do cidadão.

Fundamental destacar que as ações de educação integral em tempo integral defendidas pelo Programa Mais Educação estão de acordo com a legislação educacional brasileira, apesar

---

alcançadas. Os critérios para o ingresso de escolas no programa distribuíam-se em alguns eixos principais: IDEB, regiões metropolitanas, municípios com muitos habitantes, alto índice de vulnerabilidade social.

<sup>24</sup> Decreto n. 6.094/07: “Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.”

de não existir um marco regulador específico para essa promoção educacional. A viabilidade dessa estratégia indutora da educação integral no Brasil está respaldada pelos seguintes ordenamentos constitucionais legais: a Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 9089/1990), principalmente por compreender, que o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes traduz-se como uma forma específica de proteção, da qual a escola faz parte; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), especificamente em seu artigo 34, que ressalta a progressiva ampliação da jornada escolar e, nas suas disposições transitórias (Art. 87), por conjugar esforços para a progressão das redes escolares públicas em regime de escolas de tempo integral; o Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), que definiu o período de sete horas diárias de atendimento educacional nessa modalidade de educação; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Lei n.º 11.494/2007), que garantiu um financiamento diferenciado para as matrículas em tempo integral; e o novo Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014), que dispõe, em sua meta 6, o objetivo de “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da Educação Básica.”

Nesta investida em apresentar o Programa Mais Educação, considero oportuno destacar que, ao longo do processo de implementação da sua política, a própria compreensão do que vem a ser uma proposta de educação integral foi-se reformulando, recontextualizando-se ao longo dos tempos. Isso demonstra, como ressalta Ball (1994), que a composição de uma política não acontece em etapas lineares e sequenciais, pois em cada uma de suas arenas (contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática) há processos, discursos que se colocam em disputa – algumas vozes são ouvidas e outras, silenciadas.

Portanto, inicialmente, na nota técnica (2007) que institui as ações do Programa Mais Educação, as propostas ou trabalhos diferenciados a serem desenvolvidos no âmbito educacional eram destinados ao turno inverso das práticas regulamentares da escola, numa clara divisão de turno e contraturno, mesmo que essa abordagem buscasse ultrapassar a configuração clássica das disciplinas escolares. Os documentos que seguem com essa exploração da política, como a própria trilogia do Programa Mais Educação (2009), já sinalizam a necessidade de se construir novas configurações curriculares rompendo com a divisão de uma escola por turnos, além de associar a cidade como espaço educativo e aproximar os saberes comunitários e do senso comum dos saberes clássicos do campo educacional.

Reforçou-se, assim, neste estudo a importância de um olhar detalhado para o desenvolvimento desse programa no território escolar como meio para compreender as reestruturações que essa ação provocou na escola.

### 3.2 DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR À POSSIBILIDADE DE TRANSFORMAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

É fundamental destacar que o Programa Mais Educação revitalizou o debate da educação integral no Brasil e despertou uma reflexão sobre “[...] o olhar cristalizado em relação à ‘escola de turnos’, ratificado ao longo do século XX, na organização da educação brasileira, como se não fosse possível pensar em arranjos pedagógicos que suplantem as minguadas quatro horas diárias [...]” (MOLL, 2013, p. 72) de escolarização.

Ao propor a ampliação da jornada escolar como possibilidade de conquistar a promoção da educação integral no Brasil, sem tomar isso como condição única para tal, o programa acaba provocando reflexões sobre a organização do currículo escolar brasileiro. Em distintos documentos, descreve-se, por exemplo, que o Programa Mais Educação busca “[...] induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014, p. 4), articular as “[...] disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais” (BRASIL, 2010, Art. 2º, Inciso I) e estabelecer “[...] relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares” (BRASIL, 2014, p. 7).

É a partir dessa vinculação que estabeleço a relação apresentada entre a ampliação do tempo escolar com os propósitos de renovação curricular na escola. O tempo ampliado dessa política assegura um potencial para transformar a organização rígida escolar, a partir de diferentes arranjos organizacionais e diferentes conhecimentos, integrando a matriz curricular dos saberes historicamente validados na sociedade. Sabe-se, todavia, que a reflexão sobre a educação integral e a ampliação da jornada escolar não são definições complementares ou que “[...] as definições sobre esses dois conceitos não são dadas *a priori*” (MOREIRA, 2013, p. 44), mas que, para tal programa, são tomadas em sua conjunção.

A partir do detalhamento dos propósitos do Programa Mais Educação, expostos na seção anterior, é possível considerar que ele está imbuído na percepção de uma mudança curricular da educação escolar brasileira; defende a ampliação do tempo escolar,

acompanhada de outras transformações que qualifiquem o processo educativo e a formação humana, quais sejam: ampliação de espaços e oportunidades educativas envoltas na compreensão da cidade como território educativo. Sob essa perspectiva, compreende-se que a luta pela efetivação da educação integral, materializada através do Programa Mais Educação, consubstancia a elaboração de “[...] projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para a sua implantação no contexto escolar” (BRASIL, 2009b, p. 6).

Conforme Gabriel e Cavaliere (2012, p. 278), essa política se pretende inovadora, principalmente no que concerne às práticas “[...] relativas à organização curricular – que uma vez implantadas e multiplicadas promoveriam mudanças profundas na ação educacional do sistema público brasileiro de Educação Básica.” Decorrente desta afirmação é a necessidade de a escola se adaptar aos novos tempos sociais e culturais da contemporaneidade. Sem uma ressignificação desse espaço, segundo o Programa Mais Educação, a escola continuaria a promover uma “[...] proposta curricular homogênea e descontextualizada da vida do estudante” (BRASIL, s/d, p. 05).

Todavia, o Programa Mais Educação especifica que o aumento do tempo de escolarização voltado para a constituição da educação integral “[...] não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação”, mas busca auxiliar as escolas “[...] a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados”, pressupondo que “[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos” (BRASIL, 2009b, p. 36).

Essa abordagem me fez refletir sobre a provocação que Traversini (2011) e Fabris (2001) promovem, em textos distintos, ao se questionarem se estaria a escola atualmente desencaixada do seu tempo. Um desses desencaixes corresponde especificamente à organização rígida dos tempos e espaços escolares, o que nos remete ao campo disciplinar como a grande estrutura curricular reguladora do tempo escolar. Sobre essa questão, detenho-me a aprofundá-la no capítulo quatro (ver subseção 4.2.2), pois creio que ela suscita esclarecimentos nesta tese.

### 3.3 ABORDAGENS DO TEMPO NO TEXTO DA POLÍTICA DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO<sup>25</sup>

Esta seção descreve como a questão do tempo escolar é referenciada nos documentos oficiais do Programa Mais Educação. As análises foram desenvolvidas a partir da leitura dos cadernos da Série Mais Educação (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c) – *Gestão Intersetorial no Território, Texto Referência para o Debate Nacional e Rede de Saberes Mais Educação* –, importantes colaboradores para a consolidação da proposta de educação integral. A investigação é significativa para compreender que, além de outras possibilidades, a expressão “educação integral”, no programa, também é aproximada da perspectiva de ampliação do tempo e espaço educativo (GABRIEL; CAVALIERE, 2012). Faz-se fundamental mencionar, entretanto, que as abordagens com relação ao campo da educação escolar que aqui seguem foram construídas, principalmente, com ancoragem no caderno *Texto Referência para o Debate Nacional*, pois é nesse material que se encontram as associações mais diretas com o que representa o aumento da jornada escolar no Programa Mais Educação.

Os cadernos intitulados *Gestão Intersetorial no Território e Redes de Saberes Mais Educação* promovem uma vinculação mais direta do tempo com a temática abordada em cada um desses cadernos da série. Respectivamente, tem-se o tempo escolar retratado como tempo de aproximação e interlocução de políticas públicas de diversas frentes e, de outro modo, um tempo que precisa ser aproximado dos saberes, tempos e espaços comunitários.

De maneira geral, é possível descrever que a ampliação do tempo escolar é utilizada como uma estratégia e como fruto da vida contemporânea, que acaba por cobrar da escola novos papéis e compromissos. Isso pode ser verificado pela definição dessa política como uma ação pública redistributiva, que relaciona “tanto os problemas de distribuição de renda quanto os contextos de privação de liberdade [...] para a construção da proposta de Educação Integral” (BRASIL, 2009b, p. 10).

A ampliação do tempo também é constantemente atrelada à possibilidade de permanência e aprendizagem do sujeito no espaço escolar, proporcionando uma inclusão educacional. Isso é observado na apresentação comum dos documentos analisados do

---

<sup>25</sup> Parte dessa seção resultou na apresentação e publicação do texto “Os significados do tempo na educação integral: uma análise a partir dos documentos do Programa Mais Educação”, no I Seminário Internacional de Educação Integral: observando realidade e construindo compromissos, promovido pela UFMG, Belo Horizonte, em 2014.

Programa Mais Educação: “[...] contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja contemplado pelos processos de permanência e aprendizagem.” (BRASIL, 2009b, p. 6).

De outra forma, o tempo escolar ampliado pode ser compreendido como um tempo que busca agregar outros tempos sociais de formação humana, ressaltando-se a necessidade de a escola vincular-se aos saberes da comunidade, aos saberes construídos cotidianamente. “[...] o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais, outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de garantir o sucesso escolar.” (BRASIL, 2009b, p. 13).

Nota-se que esse tempo social e os saberes constituídos em sua ação precisam integrar as ações e os tempos escolares, concebidos como imbricados no próprio fazer dessa política pública de cunho interministerial. O tempo, nesse propósito, é considerado em seu coletivo, ou seja, não é somente o tempo escolar, mas a conjugação de diferentes tempos de ação de outras políticas públicas que abraçam a formação integral do sujeito. Logo, o programa sustenta que essa “[...] proposta em construção não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil.” (BRASIL, 2009b, p. 25).

Esse aumento do tempo do aluno sob orientação da escola pode, ainda, provocar no espaço escolar uma transformação curricular (como debatido na seção anterior) que o torne mais atrativo aos estudantes, pois “[...] permite, a essa instituição, suplantar possíveis ideias de ‘hiperescolarização’ ou de instituição total e, aos governos, integrarem e ampliarem a cobertura de suas ações sociais.” (BRASIL, 2009b, p. 25). Dessa ideia, destaca-se o entendimento do que pode vir a ser a “qualificação” desse tempo, ou seja, uma tentativa de reformular os projetos político-pedagógicos escolares para torná-los mais próximos e interessantes aos estudantes.

Também é possível concluir que esse aumento da jornada educativa pode vir a contribuir com a constituição de uma escola pública, nacional e democrática, princípios ainda recorrentes do discurso moderno de ação da escola. Contudo, o enfoque dessa nova temporalidade, atrelado à “ampliação do desenvolvimento humano”, revela uma aproximação estreita entre as noções de “currículo” e “tempo escolar”, pois, “[...] para garantir a qualidade da Educação Básica, é preciso considerar que a concretude do processo educativo

compreende, fundamentalmente, a relação da aprendizagem das crianças e dos adolescentes com a sua vida e com a sua comunidade.” (BRASIL, 2009b, p. 27).

Portanto, trata-se de um tempo que procura privilegiar o cotidiano, “[...] as distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo” (BRASIL, 2009, p. 27). É um tempo plural e individual simultaneamente, num suposto alargamento de suas funções estritamente escolares. Desse modo, para o programa, um “tempo qualificado” é aquele que “[...] mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente.” (BRASIL, 2009b, p. 28).

Com essa afirmação, é possível perceber que o tempo escolar se apresenta como uma importante dimensão curricular, como um componente significativo escolar que pode contribuir com a reformulação das práticas escolares pelo processo de extensão do tempo como “quantidade” e “qualidade” – esta qualidade “[...] deve ser acompanhada por uma intensidade do tempo” (BRASIL, 2009b, p. 28). Deve-se observar que a palavra “intensidade” não é explorada nesse parágrafo, restando a livre compreensão acerca do que vem a ser essa intensidade do tempo. Quantidade e qualidade são apresentadas como constituintes da ampliação da jornada escolar, mas também como conceitos aproximados do campo da educação integral nesse programa.

Se o Programa Mais Educação destaca e propõe um alargamento da visão sobre a instituição escolar, compreendendo-a como integrante de uma rede de espaços sociais, é possível que também compreenda a existência de diversos tempos que são fundamentais para os espaços escolares. À medida que esses novos tempos integram a escola, surge a necessidade de reorganizar e reestruturar o currículo até então desenvolvido. “Portanto, a Educação Integral não pode, necessariamente, prescindir da reorganização curricular para buscar a unidade entre as diversas realidades dos estudantes e suas famílias, seus espaços concretos, tempos vividos.” (BRASIL, 2009b, p. 42).

A ampliação do tempo nessa política é, por conseguinte, uma ação fundamental para concretizar a educação integral. Essa compreensão é possível a partir das considerações apresentadas no caderno *Texto Referência para a Educação Integral*: “O atual Governo reconhece que a ampliação dos tempos e espaços educativos é necessária, possível e, por isso, expressa a proposição da Educação Integral, à luz das experiências bem-sucedidas e em curso no país.” (BRASIL, 2009b, p. 41). Por outro lado, os documentos também expressam que o simples aumento da jornada educativa não significa apenas um aumento do tempo na escola,



nem um espaço para atividades extracurriculares assistencialistas, mas “[...] condição precípua para que se possa organizar um currículo capaz de integrar os diversos campos de conhecimento e as diversas dimensões formadoras da criança, do pré-adolescente, do adolescente, do jovem e do adulto na contemporaneidade.” (BRASIL, 2009b, p. 49).

Dessa investigação sobre a palavra “tempo” nesses textos instituidores da ação do Programa Mais Educação, ou seja, da análise do contexto de produção do texto dessa política, fica evidente a infinidade de possibilidades que conferem ao seu uso, ou seja, a sua compreensão não é estática nessas referências, mas uma noção discursiva em constante movimento. Há um resgate do tempo como movimento que se liberta de suas fronteiras rigidamente concebidas na educação; um tempo ora classificado como constituinte curricular, ora como simultâneo, por assumir a perspectiva da política intersetorial; um tempo cotidiano, que privilegia os saberes e tempos comunitários; um tempo concebido para concretizar a permanência e aprendizagem do estudante sob orientação escolar; um tempo que precisou ser ampliado em função da vida contemporânea; um tempo que se assume como tempo de proteção e de atenção integral a crianças e adolescentes; e um tempo plural, por assumir compromissos de diferentes grupos de trabalho, compondo uma perspectiva interinstitucional<sup>26</sup> de percepções sobre a questão do tempo na educação.

---

<sup>26</sup> A saber, o grupo de trabalho interinstitucional está composto por Casa das Artes/RJ, Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), Cidade Aprendiz/SP, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), prefeitura municipal de Nova Iguaçu, Rede de Experiências em Comunicação, Educação e Participação (Rede CEP), Secretaria Municipal de Educação de Apucarana/PR, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG, Secretaria Municipal de Educação de Recife/PE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

#### 4 REGISTROS DO/NO TEMPO: o tripé conceitual da pesquisa

**Ao longo deste capítulo, procurarei constituir as bases conceituais que fundamentaram o tripé deste estudo: educação integral, tempo escolar e currículo.** O propósito do seu ordenamento foi concebido para demonstrar as implicações que uma noção provoca na outra, justificando, portanto, que o seu arranjo não foi idealizado de maneira casual, mas pensado para dar conta do problema proposto nesta pesquisa.

Dessa forma, inicio por apresentar e debater sobre a expressão “educação integral”, o que ela significa e as suas aproximações com o programa investigado, o Mais Educação. Descrevo que a revitalização<sup>27</sup> do debate sobre a educação integral no Brasil muito ocorreu pela estratégia indutora do Programa Mais Educação (MOLL, 2013), que apresenta, dentre as possibilidades para o desenvolvimento da educação integral, a ampliação da carga horária dos estudantes sob responsabilidade da escola, de forma a impactar o projeto político-pedagógico educacional. Percebe-se, com isso, que há uma conjunção dessas perspectivas nos propósitos do programa investigado, mas que, todavia, tais conceitos – “educação integral” e “tempo integral” – não são aproximados, *a priori*.

Justamente por tal questão procurei compreender o que o tempo representa no processo de escolarização. Apresento-o como uma noção discursiva que institui valores sociais que integram não somente o processo de organização da vida social mas também a organização do espaço escolar. Esse tempo “a mais” proporcionado pelo Programa Mais Educação ao desenvolvimento das práticas educacionais nas escolas configura, portanto, a possibilidade de repensar novos arranjos curriculares para a promoção de uma educação mais completa possível, o que se almeja nos propósitos da educação integral.

O campo curricular aproxima-se dessa reflexão, pois, quando pensamos em uma escola diferenciada, indiretamente, estamos fazendo menção à estrutura disciplinar do currículo. São as disciplinas que se apresentam como “[...] a grande estrutura curricular reguladora do tempo escolar (e dos espaços, dos sujeitos, dos saberes, de forma interconectada)”<sup>28</sup>. Um programa, como é o caso do Mais Educação, que propõe uma educação integral, em tempo integral, e que versa sobre a possibilidade de transformar esse

---

<sup>27</sup> Para explorar mais esta questão, indico a tese de Rochele Santaina: “Educação Integral no Brasil: a emergência do dispositivo de intersetorialidade” (Porto Alegre: UFRGS, 2015). O seu estudo tem como um dos objetivos mostrar a proveniência da educação integral no Brasil.

<sup>28</sup> Parecer por escrito de Alice Casimiro Lopes, por ocasião da minha banca de qualificação de doutoramento, em 2013.

arranjo curricular apresenta-se como uma estratégia para superar a chamada escola conservadora, ou seja, o currículo disciplinar.

Tanto a noção de educação integral quanto a percepção do tempo nas práticas escolares vinculam-se ao currículo como arenas de produção cultural, de representações que constituem valores, saberes, verdades e subjetividades. Isso quer dizer que os discursos educativos dão sentido à escola de educação integral, ao seu currículo e ao tempo que nela e a ela é aplicado, “[...] conformam nossa mente, nosso modo de pensar, de ver o mundo e de entendê-lo.” (FRAGO, 2001, p. 10).

O currículo, então, trata da realidade cotidiana das ações escolares, das micropolíticas que nela se desenvolvem e que significam os contextos de aprendizagem. Vinculado a ele, somam-se o tempo e a educação integral que foram, neste estudo, analisados “[...] como constructo cultural que expressa e reflete [...] determinados discursos” (ESCOLANO, 2010, p. 26) e compõem uma forma de ensino, inclusive com intenções pedagógicas.

Deste modo, pode-se dizer que o tripé conceitual desta pesquisa – tempo escolar, educação integral e currículo – foi analisado como uma prática cultural e de significação (representação), um campo produtivo que não só narra como se deve ser mas também produz essa forma de existência moldando condutas de forma disciplinar, no que diz respeito ao processo de disciplinaridade (saberes acadêmicos) e disciplinamento (controle do corpo) (COSTA, 2003).

#### 4.1 EDUCAÇÃO INTEGRAL: do que estamos falando?

É plausível iniciar a discussão sobre a temática da educação integral pela análise do que significa essa expressão. Muitas vezes, esse conceito é tratado como sinônimo de ampliação da jornada escolar, de escola assistencialista para prestar “atendimento” aos mais desprivilegiados ou, ainda, de educação autoritária, no sentido de a escola ser uma instituição de prevenção ao crime, um espaço de proteção, prisão, controle do tempo “livre” da criança (CAVALIERE, 2007). Percebe-se, pois, que diversas são as interpretações desse termo e, por isso, delinear neste estudo o que entendo por “educação integral” é um bom começo.

Sendo assim, parto do pressuposto de que, até os dias da presente escrita, o campo da educação integral em nosso país não se organizou em uma política pública permanente, como direito público subjetivo. Apesar da ampliação paulatina do período de permanência das

crianças e jovens nos espaços escolares (premissa que alude à condição para o desenvolvimento de uma educação em tempo integral – que pode vir a tornar-se educação integral em tempo integral), prevista na LDB, e das atuais iniciativas do Ministério da Educação, como o fortalecimento do Programa Mais Educação, ainda não se pode definir o campo da educação integral no Brasil como uma política pública de Estado. Há a sustentabilidade desse debate sendo construída pelo repasse de recursos do FUNDEB designados à matrícula em tempo integral e da integração dessa proposta educacional no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei 13.005/2014). Todavia, esse fato pode provocar, algumas vezes, a interpretação da educação integral como uma extensão do tempo de permanência do sujeito no espaço escolar.

Essa realidade contribuiu para que, ao longo dos anos e de diferentes experiências praticadas, a sua conceituação fosse assumida em matrizes filosóficas e teórico-metodológicas diversas, cada qual com a sua visão social do mundo, concebendo diferentes práticas à educação, entre elas, a conservadora, a liberal e a socialista (COELHO, 2009).

Resumidamente, a base anarquista, de inspiração europeia, relacionava a educação integral ao desenvolvimento da “[...] *igualdade e a liberdade humanas*, em uma clara opção pelos aspectos político-emancipadores.” (COELHO, 2009, p. 88, grifos da autora). O movimento integralista, no Brasil, liderado por Plínio Salgado, sustentava a educação integral como proposta na qual “a ênfase recai na *espiritualidade*, no *nacionalismo cívico*, na *disciplina*, ou seja, em fundamentos político-conservadores” (COELHO, 2009, p. 88, grifos da autora). Já a perspectiva liberal defendida por Anísio Teixeira afirmava a necessidade de a escola configurar-se como um espaço para o desenvolvimento de uma formação completa, “[...] calcada em atividades intelectuais; artísticas, profissionais; físicas e de saúde, além de filosóficas (formação de hábitos, atitudes, cultivo de aspirações).” (COELHO, 2009, p. 89). Tratava-se de um ideário que se identificava com o foco desenvolvimentista pelo qual o país atravessava.

Porém, independentemente das concepções políticas, filosóficas e sociais de cada uma dessas correntes, é fundamental, segundo Coelho (2009), analisar o termo genérico “educação integral”, que acompanhou a prática pedagógica de cada uma dessas vertentes. Apesar de estas manifestarem pensamentos e práticas diversas, sobressaiu-se um entendimento comum de educação integral: a tentativa de desenvolver uma educação mais completa possível para o sujeito, que perceba a urgência de aprendizagens para a vida e não somente dos saberes acadêmicos historicamente aceitos e validados (BRASIL, 2009b).

Trabalha-se, então, com a ideia de educação integral como aquela que busca desabrochar e provocar todas as dimensões e potencialidades do ser humano. Uma educação que se pode denominar a “mais completa possível”, que privilegia o aspecto cognitivo no processo de formação, mas não o hierarquiza em detrimento das outras dimensões formativas: afetiva, social, cultural, política e estética. Essa também é uma perspectiva que se traduz como uma experiência reflexiva, desenvolvida por Dewey (2010), um importante pensador do movimento da Escola Nova<sup>29</sup>, iniciado no século XX.

Gabriel e Cavaliere (2012), entretanto, afirmam que o termo “educação integral” mantém, ainda na contemporaneidade, uma polissemia, ou seja, mesmo sendo reconhecidos exemplos passados de sua ação, o conceito de “educação integral” não é autoevidente, pois está relacionado com os limites e as possibilidades de atuação de cada uma das instituições escolares, um fato que acaba contribuindo com diferentes maneiras de se fazer a educação integral em nosso país. As autoras afirmam identificar dois diferentes tipos de experiência do que se tem chamado “educação integral” no Brasil: uma centrada no espaço escolar, com investimentos arquitetônicos e alterações nos tempos, espaços e atividades escolares; e outra que independe da estruturação física da escola, pois desenvolve uma concepção multissetorial de educação, projetando a escola para fora de seus limites físicos e reconhecendo a cidade com potencial educador. Este último exemplo de escola revela uma responsabilização coletiva de toda a sociedade pela educação, através de uma gestão compartilhada entre a sociedade civil e as instâncias do poder público.

Indiretamente, percebe-se que o Programa Mais Educação evidencia uma concepção multissetorial de educação integral e uma associação da ampliação do tempo escolar como condição para alcançarem-se os propósitos de uma educação integral. É possível compreender o aumento do tempo como oportunidade para se buscar uma nova qualidade da experiência escolar, diferentemente da “[...] rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola de tempo parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares.” (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Evidentemente, é preciso deixar claro que apenas ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens sob os cuidados escolares não é condição única para o desenvolvimento de

---

<sup>29</sup> Esse movimento, em especial, propunha uma reflexão crítica sobre os métodos tradicionais de ensino e acreditava que a educação deveria ser considerada um processo ativo e vivenciado, ou seja, experienciado, baseado em uma educação renovada. A organização das práticas pedagógicas assumia, assim, um importante destaque para a conquista dessa educação progressiva, pois seria através de novas perspectivas para as matérias e conteúdos curriculares que se teria a possibilidade de construir um processo educativo significativo e democrático para os educandos.

uma educação que explore as múltiplas dimensões dos sujeitos, ou seja, que vincule o aspecto quantitativo do tempo com o aspecto qualitativo de uma reorganização curricular. No entanto, alguns estudiosos acreditam que essa ampliação do tempo escolar possibilita incrementar a qualidade da educação (CAVALIERE, 2006, 2007; MOLL, 2012; COELHO, 2009; GADOTTI, 2009), desde que essa ampliação consiga redimensionar a própria ação pedagógica da escola.

#### 4.2 TEMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR: as marcas do processo civilizador na instituição educacional

Tendo em vista que o Programa Mais Educação agrega a sua proposta de desenvolvimento da educação integral ao processo de ampliação da jornada escolar, faz-se importante entender a relação do tempo em nossa sociedade e por que passamos a medi-lo com tanta precisão. É possível dizer que, hoje em dia, medir o tempo é uma ação tão internalizada que nos parecem naturais as consequências do seu ordenamento. Entretanto, essa naturalidade encobre a compreensão do tempo como resultado de um longo processo de aprendizagem e de uma ação civilizatória tão incorporada por nós, que a tratamos como algo preexistente, algo que até mesmo faz parte da nossa personalidade, da nossa maneira de agir.

Os marcadores temporais provocam-nos “[...] a necessidade de nos educar, educar nossos impulsos, controlar-nos, seguir e cumprir o estabelecido.” (MARQUES; MONTEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 6). E, diante da racionalidade do mundo moderno, o tempo dita ordens e estabelece uma estruturação global de organização da vida. E a escola, como uma das instituições educadoras do espaço social, não foge a esse regramento.

Com essa consciência tão onipresente do tempo, é difícil compreender e imaginar a experiência do mundo sem essa regulamentação. A partir de uma perspectiva sociológica, Elias (1998) descreve que o tempo não existe em si, ou seja, ele é fruto de uma criação humana que o elaborou como símbolo social que regula as ações dos homens e materializa as concepções e modos de compreender uma sociedade. O tempo, com esse propósito, busca dominar a nossa maneira ser, pensar e conviver (WHITROW, 1993).

Nas sociedades primitivas, o homem não tinha uma necessidade tão grande de medir e regular o tempo quanto o tem nas sociedades urbanas e modernas, principalmente a partir do processo de industrialização. A obrigação de pautar o comportamento em função do tempo

tornou o homem alienado da sua construção racional, de tal forma que, “[...] quanto mais se alongam e se diferenciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa torna-se a ditadura dos relógios.” (ELIAS, 1998, p. 97).

Reforça-se, pois, a função do tempo como “meio de orientação” (ELIAS, 1998, p. 33), influenciando decisivamente a atitude mental e organizacional das sociedades. Disso é possível abstrair que o tempo assume uma existência independente e, “[...] desvinculado de todos os dados observáveis, [passa a] adquirir uma espécie de vida autônoma na linguagem e no pensamento dos homens.” (ELIAS, 1998, p. 97).

Mesmo não sendo esta perspectiva teórica central desta proposta de tese, para compreender a noção de tempo, considera-se importante mencionar que, a partir de uma concepção econômica, Marx (1988) define o tempo como um importante elemento para se observar o processo civilizatório da humanidade. A sua análise aponta os processos de acumulação e distribuição de riqueza em uma sociedade, demonstrando a importância do tempo no processo de produção e de determinação do preço das mercadorias produzidas pela mão de obra humana. Ao se buscar a *mais-valia* (os lucros), o tempo excedente de trabalho acumulado pelo trabalhador como moeda de troca é expropriado deste em benefício do desenvolvimento econômico dos proprietários do meio de produção. É, portanto, justamente sobre a exploração do tempo de trabalho excedente do trabalhador que se desenvolve o capitalismo.

Essa é uma relação que Enguita (1989, p. 161) procurou demonstrar como influente também no processo educativo, pois, à medida que a escola é observada como local para a produção de mão de obra, esse espaço acaba por revelar as potencialidades de um “[...] isomorfismo com as relações sociais da produção capitalista”. A escola tornara-se, assim, um espaço de disciplinamento dos futuros trabalhadores, formando-os dóceis e submissos para os processos de exploração do trabalho, pois a infância oferece “[...] a vantagem de poder ser modelada desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho.” (ENGUITA, 1989, p. 113). O instrumento que se mostrava capaz para tal função era, justamente, a escola, com o objetivo, então, de “[...] dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos.” (ENGUITA, 1989, p.175).

Em sua tese de doutoramento, Arco-Verde (2003) realiza um estudo aprofundado sobre o tempo na humanidade. Inicia desvendando as explicações mitológicas do tempo na vida cotidiana, uma maneira de o homem explicar para si mesmo, através de criações históricas, a sua relação com a natureza. Nessa análise, ressalta a existência de dois diferentes

deuses do tempo: *Chrónos* e *Kairós* – o primeiro representando o tempo cronometrado, regulado, e o segundo, o tempo vivido e experienciado.

A autora diz que, em algumas das sociedades primitivas, o tempo possuía uma concepção cíclica, sendo baseado no retorno contínuo de fenômenos siderais e de processos naturais terrestres. Trata-se de uma concepção oposta à linear e progressiva desenvolvida nas sociedades religiosas, que concebem o tempo a partir da intervenção de Deus na história, ou seja, um tempo único, linear, sem retorno e com uma meta final de salvacionismo da humanidade.

Conforme Arco-Verde (2003), as explicações sobre o tempo foram se aperfeiçoando à medida que o homem passou a ter o domínio das regularidades da natureza através de estudos científicos. Esse embasamento racional do homem sobre o tempo acabou por aproximá-lo dos fatos naturais, de tal forma que o próprio homem foi perdendo a noção que desenvolveu sobre o esclarecimento do tempo (ELIAS, 1988, p. 158): “[...] talvez possamos lembrar-nos de que a Lua que, em sua função de instrumento de determinação do tempo, praticamente desapareceu da vida das populações urbanas dos Estados nacionais industrializados, as quais vivem sob a pressão do tempo sem compreendê-la.”

Whitrow (1993) diz que o que distingue os homens das sociedades mais complexas, contemporâneas, das mais primitivas é a sua evolução com relação à consciência do tempo. Destaca que, “Até o advento da moderna civilização industrial, a vida das pessoas era muito menos conscientemente dominada pelo tempo do que passou a ser desde então.” (WHITROW, 1993, p. 31). Um agravante para tal argumentação foi o advento e aperfeiçoamento do relógio mecânico, que os homens construíram a partir da inspiração na natureza e no seu movimento cósmico.

O relógio consiste num instrumento para medir o tempo e gerar um controle cronológico das atividades sociais e individuais. O tempo, então, é dominado pelo homem e, simultaneamente, passa a dominá-lo. Whitrow (1993) esclarece que o tempo organizou a vida dos sujeitos de tal maneira que até nos alimentamos no horário estipulado para tal finalidade, mesmo quando não sentimos fome. Essa é uma consequência que revela que, “[...] embora haja diferenças entre a ordem objetiva do tempo físico e o tempo individual da experiência pessoal, somos compelidos cada vez mais a relacionar nosso ‘agora’ pessoal ao cronograma determinado pelo relógio e o calendário.” (WHITROW, 1993, p. 31).

Percebe-se que o relógio se constitui como grande marco indicador do tempo, através de uma produção contínua de signos, assim como os calendários, cronômetros, etc.; são instrumentos que transmitem mensagens para regular o comportamento de um grupo (ELIAS,



1998). Portanto, as mensagens transmitidas, como datas comemorativas, horários de encontros, saídas de ônibus, etc., são obras da própria ação humana, que acaba modificando a concepção das relações entre sociedade, natureza e indivíduo. Esses elementos passam a vincular-se em uma relação mútua de dependência: “[...] a noção de tempo representa uma síntese de nível altíssimo, uma vez que relaciona posições que se situam, respectivamente, na sucessão de eventos físicos, no movimento da sociedade e no curso de uma vida individual.” (ELIAS, 1998, p. 17).

Essa organização e explicações sobre o tempo constituídas na modernidade ressaltam resquícios de como o percebemos ainda hoje (SACRISTÁN, 2008): um tempo relativo ao mensurável, um tempo a que estamos submetidos e que representa uma criação humana, algo fictício, de valor quantitativo; e outro tempo, de concepção bergsoniana, da duração (2006), que revela o tempo vivido como experiência do indivíduo, algo que se sente e é próprio de cada um, o tempo como sucessão, continuidade, mudança, memória e criação, ou seja, de valor qualitativo.

Evidentemente, a concepção do tempo como condicionante das atividades humanas ganha centralidade e destaque pela sua vinculação científica e racional de domínio do homem sobre a natureza que o cerca. Porém, essa é uma ideia de tempo físico, divisível, diferente da concepção de um tempo baseado na duração e relacionado com a consciência interna de cada sujeito, o tempo vivido, o tempo significado, o tempo de duração – um tempo que rompe a característica de cientificismo e se torna subjetivo.

Ao pensar no espaço escolar, estamos também abraçando uma temporalidade que o cerca, que o produz e que o conduz. Desse modo, explora-se, na subseção seguinte, a relação entre tempo e educação, buscando-se compreender de que maneira é possível observar o tempo escolar e que efeitos esse tempo pode oferecer ao currículo desenvolvido.

#### **4.2.1 O Tempo Escolar como Operacionalizador do Currículo: um olhar histórico**

O tempo, na sociedade, assume um poder coercitivo sobre os indivíduos, um poder disciplinador característico do seu processo civilizatório, como discutido na seção anterior. Disso decorre a compreensão da arquitetura temporal como uma aprendizagem social (ESCOLANO, 1992), um aspecto que passa também a ser amplamente utilizado no espaço

escolar, pois, dessa maneira, o tempo escolar se torna um dos meios de organização do próprio tempo social (CAVALIERE, 2007).

A construção argumentativa desta subseção contemplará diferentes teóricos que discutiram a questão do tempo como marco regulador da sociedade e também como um operacionalizador do currículo. Saliento ao leitor, todavia, que a minha intenção não foi misturar diferentes perspectivas teóricas, mas demonstrar que o tempo escolar, como categoria de estudo, atravessa essas diferentes concepções teóricas.

Início descrevendo o tempo escolar como uma noção que materializa as concepções e os modos de se pensar a educação e, em especial, o currículo. Ele contribui com a institucionalização de um discurso pedagógico e cultural que se sustenta por pressupostos que hierarquizam os valores do currículo, refletindo os métodos e a própria gestão da escola. Como produção discursiva, o tempo escolar é o resultado de um sistema de poder, um produto internalizado da experiência vivida, pois ele não é inato, nem uma propriedade natural do homem (ESCOLANO, 1992). Como construção, expressa concepções sociais e pedagógicas nas diferentes práticas educativas.

De uma perspectiva histórica, nas sociedades primitivas, em que a educação não era institucionalizada, não havia um espaço, nem um tempo predefinido para a educação ocorrer (ESCOLANO, 1992). A ordem do tempo escolar como “duração planejada” incorporou-se, portanto, à escola de massa desde a sua extensão/universalização à sociedade. Quando surgiu a escola como maquinaria para todos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), ela precisou reconfigurar a sua concepção original. Como esclarece Saviani (2007, p. 155), a etimologia grega da palavra “escola” significa “[...] o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre.” A educação, nessa medida, era destinada somente à elite social, que dispunha desse tempo individual para o cultivo da mente, o que nos faz pensar que a educação era pautada não em um ordenamento cronológico, fixo e sequencial, como o é hoje, mas no tempo individual de cada sujeito.

Com a Revolução Industrial, a escola não poderia somente ser destinada à elite “ociosa”, pois não seriam esses os trabalhadores que conseguiriam manusear o saber abstrato incorporado na nova maquinaria industrial. A burguesia, então, valendo-se do processo de escolarização, fez da escola uma necessidade elementar, não objetivando a educação como cultivo do espírito, mas como meio natural de sobrevivência. Desse modo, a universalização da escola fundamental configurou-se como um caminho para os indivíduos se socializarem nas formas de convivência da sociedade moderna, e a familiarização com o código formal

permitiu a integração no processo produtivo e no desenvolvimento econômico esperado na época.

Autores de uma perspectiva teórico-crítica, como Saviani (1997), trazem a ideia de educação como aquela misturada com a própria vida e sem tempos específicos para a sua concretização, diferente da concepção da escola como a conhecemos hoje, uma preparação para a vida. Trata-se de uma formação que tem tempos e idades determinadas e que trabalha com a precisão do relógio. Tudo aquilo que foge ao seu regramento passa a ser considerado, na modernidade, como algo errado ou irregular. Assim sendo, “A espontaneidade em operar segundo o critério desejado e arbitrário as ordens de cada um se converte em irregularidade, disfunção, dificuldade e desordem.” (SACRISTÁN, 2008, p. 17, tradução nossa).

O pensamento técnico e moderno da educação introduziu critérios de sistematização das atividades escolares. Passam a constituir uma estrutura e um sequenciamento de tarefas na instituição educacional, e o processo de ordenação temporal é medido com o uso de horários e calendários. Esse foi um movimento importante, influenciado pelas organizações educativas das reformas religiosas; a partir do ordenamento determinado pela cronologia do relógio, torna-se mais fácil observar e encontrar resultados esperados no processo educativo. E é dessa forma que a escola desenvolve o seu trabalho pedagógico: parte de uma lista de conteúdos, matérias, a serem transmitidos para um público de certa forma homogêneo em termos de idade, para posteriormente aferir as suas conquistas num determinado período de tempo.

Ariès (2006), ainda nessa perspectiva histórica, destaca que o período da modernidade dá origem a uma nova temporalidade escolar, que acaba reforçando o sentimento de infância que se constituía na época. De acordo com o autor, na Idade Média, as escolas não se organizavam por separação de idades, nem por turmas ou professores, sendo esse um processo que se desenvolve a partir do período do Renascimento. Segundo Ariès, até o século XVIII, a organização da “escola medieval”, multisseriada, técnica e com possibilidade de continuidade para alguns, com maior sucesso na aprendizagem, sobreviveu na Europa, tardando “[...] a divisão em classes separadas e regulares” e confirmando que “[...] as idades continuavam misturadas dentro de cada classe” (ARIÈS, 2006, p. 124).

Para Ariès (2006), a diferença entre a escola moderna e a escola da Idade Média residia na disciplina, em seu aspecto moral. “A disciplina escolar teve origem na disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia.” (ARIÈS, 2006, p. 126).

Essa precisão do ordenamento do tempo já era destacada, no período moderno, por Comenius (2011)<sup>30</sup>, um importante pensador que defendia a didática de ensinar tudo a todos. Comenius (2011) salientava a necessidade de se fazer da escola um grande processo de funcionamento inspirado no tempo. Para Comenius (2011), o mistério do tempo era justamente o seu ordenamento, e era isso, portanto, que as escolas precisariam procurar: a exatidão do tempo para traduzir-se em um projeto maior de sociedade. Em suas palavras: “Tentemos, pois, em nome do Altíssimo, proporcionar às escolas uma organização tal que corresponda exatamente à do relógio construído com técnica perfeita e decoração esplêndida.” (COMENIUS, 2011, p. 127). O processo educativo, a partir de suas observações, não é nada mais do que uma técnica perfeita semelhante à maquinaria exemplar do relógio. Dessa forma, “[...] a arte de ensinar não exige mais que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método” para se conquistar o ensino.

Ainda explorando essa compreensão moderna de uso do tempo no espaço escolar, destaco Kant (1996) como filósofo que referencia a escola a partir de um processo de disciplinamento. O tempo e o espaço, como meios para tal finalidade, regulam os ordenamentos dados aos infantis, envolvendo a pedagogia em um grande processo civilizador. Essa base continua predominando nos dias atuais, ou seja, na contemporaneidade, em que o tempo se caracteriza pela sua fluidez, instantaneidade e simultaneidade (BAUMAN, 2007). Assim, mesmo existindo a ideia do tempo regulado na sociedade, a dinâmica da vida na contemporaneidade coexiste com o tempo líquido, difícil de regular, mas sentido pelo fato da sua própria vivência.

A partir de uma perspectiva histórico-crítica, o tempo escolar, assim como destacava Enguita (1998), também reflete a concepção de sociedade econômica de uma época. É no processo de organizar o tempo escolar que se conseguia regular o sujeito em suas ações no tempo maior, ou seja, o social e o econômico. A percepção do tempo vivido e experienciado como ação de duração significativa e pessoal acabou perdendo sua centralidade no processo educativo, pois, assim como a educação se reduziu ao processo de escolarização, na modernidade, o tempo de vida e da experiência subordinou-se ao tempo regulado, ao tempo científico, ao tempo calculado das sociedades industrializadas.

As experiências pedagógicas destacadas por educadores e/ou pensadores, como Rousseau, Freinet e Piaget, evidenciavam a importância de se perceber o tempo do aluno, seu ritmo, sua ação com o conhecimento. Entretanto, tais percepções enfrentam alguns obstáculos

---

<sup>30</sup> Vale destacar que a obra de Comenius data do século XVII.

com a materialização de uma forma de organização escolar que tem priorizado um tempo homogêneo para todos, que deve ser vencido com exatidão. É um tempo de pressa, que privilegia a quantidade de conhecimentos passados, e não a sua qualidade. É um tempo, como argumenta Dubet (1997), de ensinar uma lista de conteúdos, seguindo-a passo a passo, quando a escola deveria ensinar menos coisas, mas de fato significá-las e acompanhá-las na sua construção. Percebe-se, com isso, o vínculo temporal forte que regula as ações escolares, pois há na escola uma necessidade de ensinar muitas coisas em pouco tempo.

É interessante perceber que a lógica de dominar o tempo e saber bem utilizá-lo continua sendo uma ferramenta para a arte de educar, até mesmo porque, “Sem calendários e sem relógios, a vida que levamos hoje seria impossível.” (SACRISTÁN, 2008, p. 16).

Para exemplificar uma das maneiras como a sociedade concebe a prática educativa, menciono a seguir um excerto da revista *Veja* (2010) no qual fica visível o desejo da busca de um tempo qualificado e controlado na escola, segundo por segundo:

Munidos de cronômetros, os especialistas se plantam no fundo da sala não apenas para observar, mas também para registrar, sistematicamente, como o tempo de aula é despendido. [...] os cronômetros expuseram um fato espantoso: com aulas monótonas baseadas na velha lousa, um terço do tempo se esvai com a indisciplina e a desatenção dos alunos. Equivale a 56 dias inteiros perdidos num só ano letivo. [...] Treinados pelo Banco Mundial, os técnicos já se puseram a colher informações valiosas. [...] os cronômetros são um necessário passo para o Brasil deixar a zona do mau ensino. (LIMA, 2010)<sup>31</sup>.

De acordo com a compreensão da reportagem, o tempo supostamente perdido é tido como causador da má qualidade da educação. No entanto, fala-se na reportagem somente do tempo cronometrado, como se a exatidão da organização das ações escolares garantisse a aprendizagem de todos, esquecendo-se, significativamente, a aprendizagem como uma questão temporal e subjetiva do ser humano. Ou seja, não há como todos aprenderem juntos tudo ao mesmo tempo, como o cronômetro dessa reportagem busca conquistar. Outros tempos estão imbricados nos tempos de aprendizagem escolares: o tempo de vida, o tempo familiar, o tempo da sociedade, o tempo da comunidade, o tempo de ser criança, jovem... Tempos que se misturam aos escolares de formas distintas, portanto, distintas são as aprendizagens conquistadas e os tempos que elas demandam para tornarem-se significativas ao estudante.

A escola é uma instituição social que se vale das regras estabelecidas pelo tempo como um desses instrumentos de regulação da sociedade e, mais do que isso, representa um espaço

---

<sup>31</sup> Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/230610/aula-cronometrada-p-122.shtml>>. Acesso em: 25 nov. 2012.

para produzir a socialização humana, como observado na seção anterior. A sua forma de organização está vinculada diretamente com os usos do tempo, isto é, o tempo escolar como uma categoria que define os modos de se pensar e promover a educação. As decisões que se tomam sobre esse tempo educativo não são mecânicas, nem neutras, mas práticas discursivas que instituem realidades, como um feito cultural. “A ordem do tempo escolar é uma construção cultural e pedagógica cuja produção aparece sempre associada [...] a determinadas avaliações e cuja concretização obedece a conceituações diferenciadas.” (ESCOLANO, 1992, p. 55, tradução nossa).

Arelado ao espaço escolar, o tempo vai se adequando a uma relativa autonomia com o tempo social “[...] e sofre lentas mudanças de médio e longo prazo em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com os níveis de urbanização, de eliminação do trabalho infantil, de regulamentação das relações de trabalho e de democratização das sociedades.” (CAVALIERE, 2006, p. 92). Essa organização social do tempo determina e reflete as formas organizacionais de uma dada sociedade. Justamente por isso, para estudar, manter e disciplinar os corpos sociais, o mundo adquiriu um padrão mensurável, controlado e regulado sobre o tempo.

É dado que o tempo social organiza o tempo escolar como uma importante referência para a vida das crianças e adolescentes. Conforme Boto (2003, p. 386), “A temporalidade escolar é, pois, a do horário do relógio; que tem pressa e que jamais pode olhar para trás. O ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela ‘hora-aula’”. O conhecimento precisa ser enquadrado em uma grade curricular dura, inflexível, na qual medições exatas se fazem necessárias para mensurar as aprendizagens do coletivo.

Por essa observação de Boto (2003), retomo a ideia de esse tempo escolar ser também uma conjugação de diferentes outros tempos. O tempo escolar “[...] é um tempo, simultaneamente, institucional e pessoal, cultural e individual” (VIÑAO, 1998, p. 5). Como tempo institucional, é prescritivo e uniforme; todavia, como tempo pessoal, é plural e diverso. Desse modo, como diz Viñao (1998), não existe um tempo da escola, mas uma variedade de tempos que a compõem. Por isso, buscar a uniformidade de aprendizagens e de tempos na escola é uma tarefa impossível de se concretizar, até mesmo porque esse tempo precisa ser analisado como tempo cultural e, portanto, algo cambiante. E esse tempo é organizado e construído social e culturalmente, “[...] simultaneamente, é vivido não apenas pelos professores e pelos alunos, mas também pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto,

mediante sua inserção e relações com os demais ritmos e tempos sociais.” (VIÑAO, 1998, p. 5).

O período atual da contemporaneidade tem questionado os paradigmas da modernidade, abrindo precedente para que vivenciemos o tempo também de forma diferenciada, não tão rígida e cronometrada, como propõe a era do cientificismo. E isso não quer dizer uma perda da qualidade da educação que é oferecida, mas uma tentativa de ressignificar práticas que se têm apresentado desinteressantes e desarticuladas dos próprios tempos individuais dos alunos ou dos seus ritmos de aprendizagem.

Para Escolano (2001, p. 44), “O relógio colocado na escola, que perpetua [...] a cronometria apreendida durante a infância na vida da comunidade, se constitui, assim, num símbolo cultural e num mecanismo de controle social da duração.” Escolano ressalta que: “A incorporação do relógio aos espaços escolares tem, pois, além de um significado cultural, uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições.” (ESCOLANO, 2001, p. 45).

O tempo, nesse sentido, juntamente com a arquitetura da escola, tem um programa educativo que os torna elementos “invisíveis” e “silenciosos” (ESCOLANO, 2001) do currículo escolar. A forma como o tempo está organizado e disposto na escola responde a padrões culturais e pedagógicos que são apreendidos pelos estudantes, ou seja, os estudantes acabam internalizando essa organização como uma própria aprendizagem ou conteúdo. Em decorrência disso, compreende-se o currículo como algo que tanto pode ser feito por nós mesmos quanto pode ele próprio nos produzir, de tal forma que: “O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós.” (SILVA, 2009, p. 194).

Se tomarmos o termo “currículo” em latim, perceberemos que ele significa “pista de corrida” (SILVA, 2003). Ele remete a um curso a ser seguido, a um planejamento definido que “[...] acaba por nos tornar o que somos” (SILVA, 2003, p. 15). Supostamente, esse termo referenciava a ideia do curso inteiro que seguiriam os estudantes, manifestando, portanto, uma intencionalidade e um sequenciamento previsto para a experiência educacional.

Organização e planejamento podem traduzir essa ideia que envolve o termo “currículo” – uma organização que precisa, necessariamente, ser dada em um determinado tempo com objetivos definidos. A partir disso, é possível dizer que os seus propósitos já existiam como ações materiais mesmo antes de esse termo ser cunhado nos Estados Unidos da América. Explicando de forma mais objetiva, esse era um processo existente sem ser intitulado com o nome de “currículo”, pois as concepções educativas e reflexões sobre a

própria prática da educação já eram desenvolvidas e constituídas sem a existência desse campo específico e também sem a existência do regramento dessa área.

#### **4.2.2 A Ampliação do Tempo Escolar como Ferramenta para a Conquista da Educação Integral**

Nesta subseção, destaco a ampliação do tempo escolar como ferramenta para a conquista da educação integral, apesar, novamente, de reconhecer que um projeto de educação integral transcende o aumento quantitativo da jornada escolar. Três são os entendimentos apresentados para embasar esse processo, baseados nas argumentações de Cavaliere (2007): (a) a conquista por mais tempo de educação, portanto, um direito da população; (b) uma consequência da vida urbana, da organização familiar e do crescente papel da mulher como proveniente do lar, na contemporaneidade; (c) o aumento da jornada escolar como consequência das novas atribuições e concepções de educação escolar na atualidade. Além desses argumentos, quero acrescentar a compreensão de que (d) esse tempo pode tensionar/provocar um repensar das ações curriculares promovidas na escola, ainda muito envolvidas por uma perspectiva disciplinar constituída “[...] a partir de uma lógica acadêmica e/ou científica” (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 130).

Destaco, primeiramente, a ideia do aumento da jornada escolar como uma conquista da população ao buscar “respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação” (ARROYO, 2012, p. 33). Foi a conquista do direito à educação de todos que conduziu a busca por mais tempo de educação e, conseqüentemente, a luta por mais tempo de escola. Esse direito pode beneficiar a própria ação educativa, tanto no que compete à permanência quanto no que se refere ao desenvolvimento e ao sucesso da aprendizagem.

Por outro lado, a rotina dos centros urbanos, a ideia da instrução como ferramenta para a conquista do emprego, bem como a necessidade da empregabilidade das mulheres, aproximam-se na busca por maior tempo de permanência dos estudantes na escola, em uma clara associação com proteção e responsabilização do Estado pelo cuidado e atendimento às crianças. Dessa forma, a escola é vista como local onde se conjugam esforços para atender à classe mais desprivilegiada, oferecendo atenção às deficiências gerais de formação dos alunos, muitas vezes, não no sentido de aprofundar conhecimentos, mas na ocupação do tempo livre de forma orientada, ou não. E, se assim o fizer, pode incorrer na promoção de



uma gestão esvaziada do tempo. Essa perspectiva de proteção fortifica-se com o medo da violência, da delinquência e dos demais perigos que a cidade pode oferecer.

A ideia de ampliar o tempo de permanência diário de crianças, adolescentes e jovens sob o cuidado da escola é, para essa abordagem, fruto de um direito e de uma visão assistencialista e protetora da instituição educacional. Entretanto, reduzir essas dimensões à tentativa de resolver os déficits da educação brasileira “[...] limita os possíveis sentidos ou significados educacionais inovadores dessa ampliação.” (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

A extensão da jornada escolar também se vincula ao fato de a escola assumir novos compromissos na contemporaneidade, sem os quais não conseguiria desenvolver o seu trabalho pedagógico, como oferecer atenção à saúde do estudante, às condições de higiene, de alimentação, de proteção, afetivas... Nesse ponto, exploro a terceira aproximação para constituir-se o aumento da jornada escolar; para abraçar todas as funções que a escola passa a assumir na atualidade, é preciso mais tempo para a promoção do processo educativo. Cavaliere (2007) destaca esse ponto como o que mais desafia uma reflexão educacional e o que, de certa forma, engloba as proposições anteriormente abordadas.

É a partir da investigação dessas novas funções que a escola assume na contemporaneidade que se poderá compreender o papel dessa instituição com relação à formação para a vida democrática em sociedade. Isso porque já não podemos mais falar da escola como espaço unicamente instrucional e isolado do contexto social mais amplo. A sociedade, que vai se modificando, acaba, por conseguinte, respingando mudanças no espaço educativo escolar e nas próprias dinâmicas sociais em si.

Apesar disso, a escola de hoje continua mantendo as mesmas bases que assumiu, como escola de massa/universalizada, desde o século XVIII, como lugar para instituir organização, civilização e socialização; uma instituição que almeja promover condutas e comportamentos necessários aos projetos do mundo moderno (VEIGA-NETO, 2007). E essa constituição do mundo moderno e de suas condutas originou-se para afastar a condição natural humana, qual seja, a de selvagem e bárbara. Nesse processo civilizador, o tempo e a escola adquirem significativa importância “[...] na transformação dos homens: de selvagens em civilizados” (VEIGA-NETO, 2007, p. 98), de tal forma que ocupar melhor o tempo e o espaço torna-se ambição essencial da escola, no sentido de ordenar, disciplinar e construir os conhecimentos necessários para os sujeitos integrantes da sociedade na modernidade.

Desse modo, a escola moderna provocou uma ruptura na relação dos sujeitos com as aprendizagens adquiridas em diferentes tempos e espaços da comunidade e na sua sociabilidade nesse meio. Pode-se determinar que: “A escola substituiu a aprendizagem como

meio de educação. Isto quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender diretamente com eles.” (ARIÈS, 2006, p. X, Prefácio). O tempo de aprendizagem, nesse sentido, ficou confinado a um determinado espaço, o escolar: “[...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo.” (ARIÈS, 2006, p. X, Prefácio).

Esse enclausuramento da educação no processo escolar acabou por dividi-la em fases da vida, determinando conteúdos, espaços e tempos próprios para a promoção do seu desenvolvimento, inserida no então processo intitulado “escolarização”. O tempo escolar precisa, assim, “[...] ser preenchido, e há pressa, muita pressa em efetivar o cumprimento das inúmeras tarefas, atividades, planos de aula” (MACHADO, 2012, p. 270) propostos nesse espaço mensurado e nos seus tempos cronometrados.

É, então, desde o período da modernidade, quando a sua criação aconteceu, que a escola toma como sua a função de educar/instruir os sujeitos, colocando-se o papel de única instituição que promove a construção dos saberes historicamente acumulados e validados socialmente, conhecidos como as disciplinas escolares. Essa é uma tarefa legítima da escola, porém, se reconhecemos que o processo educativo é amplo e não fica restrito ao espaço escolar e ao seu tempo cronometrado, a escola deixa de ser a única instância social capaz de educar.

Pode-se apreender, portanto, que a educação é um processo permanente e paulatino, no qual aprendemos a todo tempo e em todo espaço. Compreendendo-se que o “[...] mundo não é, está sendo” (FREIRE, 2002, p. 85), a realidade torna-se um processo em constante transformação e, por isso, não pode ficar restrita aos seus anos e tempos de escolarização. Desse raciocínio, é possível perceber que a educação, além de não ficar restrita ao processo de escolarização, também não deveria ficar restrita ao ambiente educacional institucionalizado e aos seus tempos normatizados. O processo de abrir-se para os saberes da vida, do trabalho, da cidade, dos sujeitos compreende que: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] [pois] não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.” (FREIRE, 2002, p. 64).

Logo, a educação é uma tarefa contínua e constante, ou seja, temporal. A escola, com o propósito organizativo, determinou idades e conteúdos para cada etapa da vida. O tempo escolar, nesse sentido, é parte integrante e essencial da sua forma de gestão, pois através dele é possível observar “[...] as expectativas, os projetos e as prioridades de um dado grupo social,

sendo mais um meio de compreensão da cultura e do *ethos* de uma sociedade” (CAVALIERE, 2006, p. 93).

Um tempo específico para escolarização e uma arquitetura única para o seu processo contribuíram com o programa educador e com a evidente função pedagógica que ambos assumem no currículo escolar (ESCOLANO; VIÑAO FRAGO, 2001). O tempo e o espaço favorecem, portanto, a escola no seu projeto civilizador – projeto que se perpetua ainda hoje na escola. Conforme argumenta Veiga-Neto (2002, p. 165), “[...] o currículo contribuiu para a espacialização do tempo, isto é, para o entendimento de que o tempo é redutível ao espaço, pode ser pensado em função do espaço, na medida em que passou a ser visto como rebatível ao espaço.”

Dessa observação, pode-se perceber a escola como uma instituição resistente a mudanças, que tem sofrido poucas transformações ao longo dos tempos e que continua centrando esforços apenas na dimensão cognitiva da formação humana. Nesse ponto, a ampliação da jornada educativa pode vir a contribuir com a desnaturalização da escola em sua função de “moldar”, “fabricar” sujeitos alunos (XAVIER, 2010), os quais, por sua vez, vivendo um momento de instabilidade e fugacidade da contemporaneidade, não estão natural e necessariamente dispostos a representar esse papel (DUBET, 1997).

Ressalto, nesse aspecto, a possibilidade de a escola alargar a sua função de somente educar e/ou civilizar para assumir uma dimensão cultural que supera a sua própria organização burocrática, administrativa e instrucional. Ao passar a englobar em suas atividades “[...] forças que 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, 2007, p. 1019), a partir do aumento da jornada educativa, a escola tem a possibilidade de incrementar o trabalho escolar que ainda se desenvolve pautado em espaços delimitados e tempos educativos fixos e cronometrados, ou seja, a escola assume o risco do novo, do imprevisível, da mudança.

E, para assumir essa característica renovadora, criadora, a escola precisa refletir sobre a legitimidade das disciplinas do conhecimento no campo educacional, pois uma escola que se propõe integral extrapola a organização geometrizada<sup>32</sup> dos saberes e afasta-se da sua disposição hierarquizada em detrimento dos outros conhecimentos que podem penetrar o espaço escolar. À medida que a escola organiza o seu currículo com as disciplinas que assumem valor na sociedade, classificando esses conhecimentos e matizando-os, ela

---

<sup>32</sup> Expressão adotada por Veiga-Neto (2002).

“estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente” (VEIGA-NETO, 2002, p. 165).

O tempo ampliado, pois, abre precedentes para organizar o currículo de outra forma, aproximando os saberes comunitários da cultura escolar, das aprendizagens sociais, políticas, estéticas... Agora, cabe questionarmos: se essas temáticas são tão importantes para assumirem colocação no currículo escolar, como bem propõe o Programa Mais Educação, por que esses temas já não constituem os próprios conteúdos dessas disciplinas escolares?

Lopes e Oliveira (2011, p. 108) justificam que a organização disciplinar é tomada como uma instituição social necessária que “[...] traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas; organizam as atividades, o tempo e o espaço no trabalho escolar; a forma como professores diversos ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos.” Desse modo, acaba constituindo a própria formação de professores, a organização de exames, métodos de ensino, a elaboração de diplomas e certificados, ou seja, gera uma previsibilidade. E essa previsibilidade, por sua vez, naturaliza a organização disciplinar do currículo, fazendo circular um discurso de que “[...] existe uma cultura comum que deve ser ensinada a todos” (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 121).

Nesse aspecto, a abordagem sobre o tempo escolar apresenta-se como necessária para compreender as suas vinculações com o tempo social e as alterações que produzem no currículo escolar, a partir do aumento da jornada educativa. O tempo escolar é um elemento estruturante da escola, e sua organização e vivência revelam modos de se conceber o ato educativo, ou seja, as aprendizagens de seu currículo – é sobre ele que me detenho a dissertar na seção que segue.

#### 4.3 CURRÍCULO E(M) TEMPO AMPLIADO

Se hoje compreendemos que o tempo interfere na ação pedagógica escolar, é porque ele pode ser concebido como elemento estruturante que materializa as concepções que temos sobre o processo educativo institucionalizado. Por isso, é possível dizer que a sua relação com o currículo é estreita.

Neste estudo, a palavra “currículo” aproxima-se do campo educacional institucionalizado, uma afirmação que parece insignificante de ser destacada. Todavia, ao concebê-la, genericamente, como “[...] um conjunto de esforços pedagógicos desenvolvido

com intenções educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18) poder-se-ia aproximá-la do contexto prisional, midiático, religioso, ou seja, de diferentes espaços que afetam e educam as pessoas. Por isso, o recorte a ela destinado é o contexto escolar.

Além disso, entendo o seu significado associado às vivências escolares que se vinculam à construção do conhecimento escolar, contribuindo, inevitavelmente, com a formação da identidade ou subjetividade estudantil (MOREIRA; CANDAU, 2008; SILVA, 2003). Apresentando essa ideia de outra maneira, o currículo acaba por tornar as pessoas o que elas são, de tal forma que, para “[...] cada um destes ‘modelos’ de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (SILVA, 2003, p. 15). Essa é uma perspectiva que se mostra cambiante ao longo dos tempos, pois a significação de currículo ou, então, a composição de diferentes identidades e subjetividades que dela derivam têm assumido distintas concepções, acompanhando, historicamente, as diferentes maneiras de se conceber essa educação, “[...] bem como as influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17).

Entendo, com isso, o currículo como um termo em constante debate e com múltiplos significados<sup>33</sup>. Todo currículo é uma criação, pois a sua descrição simboliza a sua própria construção, ou seja, aquilo que o currículo cria acaba aparecendo como sua própria descoberta (SILVA, 2003). De tal maneira, “[...] cada uma das tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou e que, nesse sentido, constituiu o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 40).

Assim como a expressão “educação integral”, o “currículo” tem assumido muitos significados ao longo dos anos. No entanto, um aspecto comum a todas as significações desenvolvidas a seu respeito reflete-se na “[...] ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19). Portanto, compreendo o tempo escolar como um operacionalizador do currículo, algo que concretiza as ações em um espaço de escolarização.

A noção de currículo, nesta pesquisa, que emerge do debate sobre a ampliação do tempo escolar na política do Programa Mais Educação, não é só compreendida como uma

---

<sup>33</sup> No livro *Currículo, Conhecimento e Cultura* (2008), Antonio Flávio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau listam uma série de compreensões relacionadas à palavra “currículo”, que discrimino a seguir:

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

lista de conteúdos, práticas, projetos, disciplinas, métodos e/ou objetivos que orientam, tradicionalmente, a prática cotidiana das ações na educação. Trato o currículo como “[...] um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e os seres no mundo.” (COSTA, 2003, p. 41).

O tempo articula-se, desse modo, com o currículo não pela seleção de conteúdos que este mesmo institui, mas pelo fato de contribuir com a organização e dar suporte para a constituição de experiências de aprendizagem.

#### **4.3.1 O Currículo no Tempo e o Tempo no Currículo: um olhar histórico**

Até a segunda metade do século XIX, “[...] aceitava-se com tranquilidade que as disciplinas tinham conteúdos e atividades que lhes eram próprias e que suas especificidades ditavam a sua utilidade para o desenvolvimento de certas faculdades da mente.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 21). Esse era o pensamento difundido pelo ensino tradicional e jesuítico da época.

Somente com o início do processo de industrialização americana, com o questionamento sobre o que ensinar e, decorrente disso, a pergunta sobre o que os sujeitos desse processo educativo devem ser é que se iniciaram os estudos curriculares. Foi nesse momento que a escola passou a ser vista com a necessidade de ser útil para a sociedade. Por isso, a construção do campo teórico do currículo ocorreu conjuntamente com o processo de massificação da escola americana e da tentativa de se construir um currículo e uma cultura para a nação devido à forte migração em função da demanda de força de trabalho no processo de industrialização.

O processo de imigração desencadeado pela industrialização estadunidense provocou uma reação dos valores da classe média ao crescimento do número de crianças “diferentes”, que tinham de ser “aculturadas”. A escola, com o seu processo de burocratização marcado pela padronização de procedimentos e currículos apresentava-se como uma resposta possível a essa questão. “Coube, assim, à escola, inculcar os valores, as condutas e os hábitos ‘adequados’”, na tentativa de se consolidar um projeto nacional comum de resgate da

homogeneidade e dos “[...] valores da classe média americana, protestante, branca e habitante da cidade pequena.” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 10).

A partir de então, foram muitas as teorias curriculares<sup>34</sup> evidenciadas ao longo dos tempos que procuram, centralmente, responder qual é o conhecimento que deve ser ensinado no espaço escolar, tratando o currículo como uma seleção, um recorte (SILVA, 2003) sobre o que e para que ensinar, além de tentar responder o que os sujeitos desse currículo devem vir a ser. Desse modo, vale recordar que três distintos campos teóricos têm constituído conhecimentos (SILVA, 2001, 2003; LOPES; MACEDO, 2010, 2011; MOREIRA, 2003, 2012) em torno da temática do currículo e, conseqüentemente, da sua composição no espaço/tempo escolar: tradicional, crítico e pós-crítico.

A perspectiva do campo tradicional enfatiza uma visão humanista, com uma concepção conservadora do conhecimento (saberes, fatos) e da cultura (estável, fixa, herdada) e “[...] se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação” (SILVA, 2001, p. 12). Em termos funcionais, pode apresentar uma visão técnica, baseada nos conceitos de formulação de objetivos, de aprendizagens e de avaliação, de forma a buscar mensurar precisamente a construção dos caminhos educacionais, a partir do estabelecimento de técnicas de organização e desenvolvimento. O currículo é visto como uma mecânica que se estabelece seguindo determinados padrões e constituindo um processo de moldagem dos sujeitos, enfatizando dimensões utilitárias, instrumentais e econômicas da educação.

Essa teoria curricular tradicional evidencia a narrativa do mundo moderno, regrado e científico, no qual a delimitação rígida de tempos na escola poderia contribuir com o progresso econômico e social, além de potencializar a transmissão de conhecimentos socialmente aceitos na sociedade. Além disso, essa perspectiva curricular também é conhecida pela sua vertente instrucional, “[...] ligada ao racionalismo acadêmico, com suportes conceituais na tecnologia de domesticação de espíritos, comportamentos e corpos” (PACHECO, 2009, p. 391).

---

<sup>34</sup> Uma importante reflexão sobre o termo “teoria” é apresentada no livro de Tomaz Tadeu da Silva intitulado *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2003). Nessa obra, Silva problematiza que o conceito de “teoria” supostamente “descobre” aquilo que há na “realidade”, revelando uma correspondência entre esses termos. O autor propõe o deslocamento do conceito de “teoria” para o de “discurso”, apresentando a linguagem como produtora da realidade. Linguisticamente, portanto, quando descrevemos algo, estamos produzindo a sua existência. O currículo nessas diferentes perspectivas ou compreende que há na realidade algo pré-existente chamado currículo para ser descoberto e descrito, ou pressupõe que a linguagem primeiramente criará a sua existência para depois “descobri-lo”. Com esta discussão, Silva não defende o abandono do termo “teoria”, pois o seu uso já está amplamente difundido na sociedade. O autor apenas sugere que nos mantenhamos atentos ao papel ativo que a palavra e o uso do termo “teoria” mantêm na constituição daquilo que descreve.

De outra perspectiva, as análises das teorizações críticas passaram a romper com a centralidade da proposta curricular tradicional, que envolvia estudos sobre como fazer e realizar o processo educativo, para focar especial atenção ao que o currículo tem feito. Ou seja, as suas reflexões afastam-se de uma concepção de “aceitação, ajuste e adaptação” presente nos modelos tradicionais curriculares, para fundamentarem-se em “[...] teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2003, p. 30). Passaram a perceber o conhecimento escolar como algo histórico, mutável e socialmente construído em vez de reforçar, como a teorização tradicional, a passividade daqueles que conhecem com relação aquilo que será conhecido e o caráter estático da cultura e do conhecimento.

A tradição curricular crítica, então, destaca que “[...] o currículo corporifica os nexos entre saber, poder e identidade” (SILVA, 2001, p. 10). Conforme argumenta Moreira (2003), são duas linhas teóricas que compõem a teoria crítica de currículo na atualidade: uma dominante até os anos de 1980, fundamentada em abordagens estruturais; outra que começa a ganhar espaço nos anos de 1990, incorporando ao discurso crítico as contribuições dos estudos feministas, culturais, de raça e do pensamento pós-moderno e pós-estrutural.

As análises das teorizações críticas podem, então, destacar a função da escola como reprodutora da própria ordem social, em que o tempo livre do sujeito deve ser preenchido com os regramentos da própria sociedade econômica; apontar a possibilidade de se construir uma nova temporalidade na escola que evidencie a busca pelo processo de conscientização e libertação dos sujeitos dessas armadilhas econômico-sociais; e/ou refletir sobre aspectos subjetivos vivenciados e concretos da experiência educacional, ou seja, de análise do tempo como tempo subjetivo do estudante, e não como ordenamento cronológico, por exemplo.

Por sua vez, o currículo pós-moderno e pós-estrutural destaca “[...] o papel da linguagem e do discurso na constituição do social” (SILVA, 2001, p. 14) e coloca em xeque alguns conceitos fundamentados na modernidade que constituíram e regeram a sociedade. A ideia do domínio do saber científico, da razão, do progresso, da racionalidade e da funcionalidade é relativizada, pois, para a teoria pós-moderna, não há como respaldá-la ou ancorá-la em um cenário de certeza absoluta, nem como universalizar os seus ensinamentos. Nas teorizações pós-modernas, a linguagem produz a própria realidade de que fala, em vez de apenas nomear o que existe no mundo. “Como consequência, não se pode pensar em conhecimento sobre o mundo nem em um sujeito que conhece, modificando-se a própria natureza da relação sujeito-objeto estruturante do projeto Moderno, central nas diferentes concepções de currículo.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38).



Diante disso, as concepções pós-modernas parecem questionar a suposta neutralidade que o tempo, como categoria operadora e materializada na escola, promove na constituição do sujeito e do próprio currículo. Os seus argumentos destacam o tempo na contemporaneidade, revelando-o como líquido, instantâneo, supostamente aprisionado e regulado pelo tempo cronometrado da escola e da sociedade.

O que percebo após esta breve retomada histórica e conceitual é que o campo curricular figura-se como um dos elementos mais estruturantes da função da escola (ARROYO, 2011). É um local cercado, normatizado, mas político, com possibilidade de renovação. Um termo que também se compõe pela ambiguidade, pois ao mesmo tempo que falamos, na contemporaneidade, em alargar o currículo, seus conhecimentos e estratégias, caminhamos no sentido de configurar um currículo único com base nos apontamentos e discursos de agências e organismos internacionais que cada vez mais têm influenciado a composição das políticas curriculares nacionais.

Todavia, concordo com Ball (1998) e Lopes (2008, p. 22) quando argumentam que “[...] os processos de globalização não são produtores da homogeneidade cultural.” Os discursos ressaltados pelo processo de globalização não evidenciam uma dualidade entre o global e o local, mas configuram uma relação interdependente entre eles. Lopes (2008, p. 23) argumenta ainda, com base em Boaventura de Souza Santos, que ao mesmo tempo que “[...] fenômenos transnacionais se multiplicam e as relações sociais aparecem como cada vez mais desterritorializadas, novas identidades regionais, nacionais e locais se constituem: o global e o local são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização.”

Dessa forma, entendo o campo curricular como um campo mestiço, híbrido, que se forma de uma mescla dessas tradições curriculares anteriormente apresentadas. Constato que, mesmo existindo diferentes concepções sobre o currículo, a sua prática institucional nos espaços escolares tem-se configurado por justaposições, encontros e interseções que merecem ser analisados, pois vivemos um momento em que as fronteiras e contornos perdem a sua estabilidade, a sua solidez. E isso se reflete no currículo escolar à medida que se pode encontrar, nas escolas, características dessas três teorizações em ação.

As perspectivas curriculares passam, então, a envolver e a materializar muitos significados, estudos, diversidade de enfoques (funcional, psicológico, sociológico, crítico, social, pós-moderno...), tornando esse campo regido por uma multiplicidade de olhares. “Em resumo, um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições.” (LOPES; MACEDO, 2010, p. 47).

Para Lopes e Macedo (2005, p. 16), a diversidade de enfoques pode caracterizar o que as autoras chamam de “currículo híbrido”, ou seja, “Tal multiplicidade não vem se configurando apenas como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais.” E é preciso compreender que esses discursos curriculares híbridos<sup>35</sup> “[...] assumem a marca da ambivalência” (LOPES, 2005, p. 58).

---

<sup>35</sup> Lopes (2005, p. 57) defende que as atuais políticas curriculares brasileiras apresentam “[...] mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada”. Coloca-os como exemplos de construções híbridas, mas que não podem ser compreendidas pela sua contradição ou oposição. Descreve estes currículos híbridos, então, como currículos que se compõe, ao mesmo tempo, de mais de uma categoria.

Parte II  
POR ENTRE OS TEMPOS DE  
UMA POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO  
DA JORNADA ESCOLAR



## **5 ENTRE O ESPERADO E O VIVIDO: análises sobre o processo de ampliação da jornada educacional**

Antes mesmo de dar continuidade ao desenvolvimento deste texto, considero fundamental descrever que os três capítulos que contemplam a segunda parte deste estudo referem-se às análises realizadas a partir dos dados levantados na pesquisa de campo, nas duas escolas investigadas. A título de organização, cada um desses capítulos tem a finalidade de contemplar cada um dos três objetivos específicos constituídos para dar conta da problemática central desta pesquisa.

Dessa forma, **este capítulo em desenvolvimento analisa a operacionalização do tempo ampliado proposto pelo Programa Mais Educação nas práticas cotidianas escolares**, para constituir a argumentação referente ao primeiro objetivo específico<sup>36</sup> desta pesquisa. Neste ponto, em especial, desenvolvo a construção analítica de forma a demonstrar que a política de jornada ampliada do Programa Mais Educação se operacionaliza a partir de dois importantes conceitos: (a) ambivalência, ou seja, ao mesmo tempo que a política analisada demonstrava avanços nas abordagens educacionais que se propõe a transformar, havia desafios sobressalentes no seu processo de implementação e que acabavam dificultando a transformação de algumas práticas disciplinares na escola; (b) recontextualização por hibridismo cultural, pois a política do Programa Mais Educação assume diferentes identidades, ou seja, como texto e ação, a política é sempre incompleta quando lançadas as práticas locais (BALL, 1994), de tal forma que em cada um dos espaços em que se operacionalizou ela assumiu perspectivas de trabalhos distintas.

Todavia, para conseguir construir esta argumentação, elaborei uma tabela (a seguir) que me “guiou” nesta tarefa de analisar o vivido. Como coletei muitos dados, esta ferramenta, que pode parece rígida em seus contornos, contribuiu para a minha organização e compreensão daquilo que chamei de “o esperado e o vivido” na organização da jornada ampliada de educação.

Esta tabela, portanto, me orientou no sentido de (a) vislumbrar os propósitos relativos à ampliação do tempo da jornada escolar da política nacional do Programa Mais Educação e os propósitos relativos à ampliação do tempo da jornada escolar da política municipal

---

<sup>36</sup> Relembrando: “Compreender de que maneira o tempo escolar do Programa Mais Educação se recontextualiza nas práticas cotidianas nas escolas investigadas.”

investigada; (b) perceber como as orientações dos textos políticos estavam se concretizando nos espaços educacionais estudados, de forma a contribuir com a reflexão sobre o contexto da prática.

Segue a tabela constituída.

Tabela 6 – Planilha para a análise sobre o contexto de produção do texto e contexto da prática

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO		CONTEXTO DA PRÁTICA	
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROJETO MUNICIPAL	ESCOLA A	ESCOLA B

Fonte: Elaboração da autora.

A elaboração desta tabela me fez perceber que analisar o que o tempo ampliado representa no discurso da política do Programa Mais Educação e, propriamente, da política municipal (relatada através das entrevistas de gestores e professores e analisada a partir dos documentos: “Diretrizes do [Projeto Municipal] 2013/2014” e seu “Documento orientador para integralização e projetos para o ano de 2015”<sup>37</sup>) é tarefa difícil. Como alerta Ball (1994), na composição de um texto que constrói e qualifica um propósito político, muitas vezes com perspectivas distintas são contempladas, outras são silenciadas ou então misturadas num grande discurso. Esta tese, propriamente, busca evidenciar o que ganha voz, o que se mistura e o que fica silenciado, neste processo de operacionalização da política.

A compreensão de múltiplos significados para um mesmo termo, por exemplo, a noção de tempo no registro escrito do Programa Mais Educação, pôde ser averiguada na subseção 3.3, intitulada “Abordagens do Tempo no Texto da Política do Programa Mais Educação”, na qual percebi que a ampliação do tempo escolar acaba representando distintas concepções – que não necessariamente chegam a se materializar nas experiências praticadas da educação integral em tempo integral – do que vem a ser o seu uso nos propósitos de uma educação em jornada ampliada. Relembrando, as percepções encontradas foram estas: (a) tempo como constituinte curricular, (b) tempo simultâneo da política intersetorial; (c) tempo cotidiano, que privilegia os saberes e tempos comunitários; (d) tempo para concretizar a

<sup>37</sup> Cabe destacar que, a partir de uma conversa informal com a coordenadora do turno integral da Escola A, não havia nenhum documento por parte do município que orientasse o processo de implementação de uma escola de turno integral. Havia, apenas, um pequeno texto intitulado “Documento Orientador / Integralização/Projetos” que é encaminhado pela prefeitura em cada ano, a título de contribuir com a organização burocrática do sistema de educação.

permanência e a aprendizagem sob supervisão escolar; (e) tempo da vida contemporânea; (f) tempo de proteção e de atenção integral a crianças e adolescentes; (g) tempo plural de uma perspectiva interinstitucional de percepções sobre a questão do tempo na educação.

Com relação à política municipal de integralização, justifica-se aqui a ausência de maiores apresentações textuais no campo da tabela intitulado “Contexto de Produção do Texto”, pois esta orientação, segundo a coordenadora de turno integral da Escola A, nunca lhes foi repassada. Todavia, é possível perceber que as escolas investigadas operacionalizam a política municipal de jornada ampliada de educação mesmo sem ter uma política municipal instituída para esta finalidade, qual seja, a de configurar uma escola de educação e turno integral. De acordo com as informações que existem no *site* do referido município e nos textos de suas “Diretrizes [do Projeto Municipal] 2013/2014” e seu “Documento orientador para integralização e projetos para o ano de 2015”, evidencia-se a ampliação do tempo, nesse município, como uma condição para (a) qualificar a educação, (b) evidenciar a “educação integral como uma das políticas prioritárias na esfera da rede municipal de ensino”, em consonância com a sua implantação em todo o território nacional, (c) para contemplar atividades no turno inverso ao de escolarização e (d) como revitalização e renovação do sistema escolar público.

Como não fica evidente o que significa essa ampliação do tempo na política do Programa Mais Educação e nem para a política escrita (que, a princípio, não existe de maneira pública) por parte do poder municipal, no que compete à sua forma de operacionalização prática, abre-se um precedente para que distintas organizações sejam constituídas. E, sendo assim, é possível dizer que há um movimento de uma política municipal nessa cidade investigada que é anterior ao Programa Mais Educação, pois as suas ações de educação em tempo integral já iniciaram, no ano de 2006, com a oferta de atividades no contraturno escolar. E, desta forma, quando o Programa Mais Educação chega às escolas desse município investigado, no ano de 2007, ele sofre processos de recontextualização por hibridismo que acabam provocando alterações no próprio ciclo da política, pois cabe ressaltar que as práticas recontextualizadoras são inerentes ao movimento político (LOPES, 2005; BALL, 1994, 2009).

Ao me referir ao hibridismo, aproximo-me aqui da concepção de Ball (1998) e Lopes (2005, 2011) quando defendem a justaposição da noção de recontextualização ao entendimento da cultura, procurando compreender as variações operadas pelas políticas educacionais em prática. Esse entendimento pressupõe que as políticas de currículo não são apenas produtoras, distribuidoras ou reprodutoras do conhecimento, mas também se

apresentam como políticas culturais que podem ser lidas por diferentes pessoas, assumindo diferentes mensagens e obtendo consenso ou subvertendo uma determinada ordem (LOPES, 2005).

O Programa Mais Educação mescla-se, então, à política de ação complementar municipal formando uma espécie de híbrido, ou seja, algo que já não traz mais nem somente os propósitos do Programa Mais Educação e nem a base estipulada na política de ampliação da jornada escolar municipal. A recontextualização ocorre pela interpretação da política no contexto escolar, mas também ocorre por esta política ser lida, a partir das bases do projeto municipal, e aproximada ao discurso dessa política, em especial. Ou seja, cada um dos projetos traz uma especificidade sobre o que é educação integral, em tempo integral.

O resultado dessa ampliação do tempo escolar compõe esse híbrido com um poder de criar condições e possibilidade de existência para a sua prática, em que “[...] as marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando a sua legitimação.” (LOPES, 2005, p. 58). Essa “impureza” constituída permite uma nova maneira de fazer uma educação em tempo integral como algo novo que vai se constituindo e que tem demonstrado que não há uma identidade única do fazer escola de tempo integral. Dessa forma, como as escolas acabam recebendo orientações mínimas do projeto municipal e do Programa Mais Educação e estão inseridas em contextos sociais, políticos, culturais, econômicos, etc. diversos, cada uma dessas instituições de ensino acaba operacionalizando a ampliação da jornada escolar da sua maneira, dentro das possibilidades de que dispõe.

Defendo, portanto, a tese de que a operacionalização recontextualizada configura esse híbrido no processo de implementação dessa política de tempo integral. Essa situação pode ser averiguada a partir de três eixos que se relacionam e que passo a apresentar nas seções que seguem. O primeiro deles, intitulado “O contexto para a operacionalização da jornada ampliada”, reflete sobre algumas condições particulares que ressaltam aproximações, misturas e divergências entre o Programa Mais Educação e o Projeto Municipal. O segundo eixo diz respeito a (não) configuração de um currículo integrado, apesar de ambas as propostas se proporem a configurar bases de uma educação integral. E, por fim, no terceiro eixo, analiso a intencionalidade de uma ação intersetorial e de exploração do território e/ou cidade como espaço educativo, que está presente em ambas as propostas de educação.

Nas seções que seguem, procuro ressaltar as ambivalências dos processos vivenciados, pois essas marcas ambíguas não se tratam de processos contraditórios ou distintos, nos quais um não existe sem o outro, mas se trata de compreender que “As ambivalências nos textos e

discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favoreçam a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaços, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante.” (LOPES, 2005, p. 60).

Para realizar essa tarefa, inicio sempre pela apresentação dos dados coletados/produzidos, a partir de alguns recortes na própria composição do contexto de produção do texto do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal de ampliação da jornada escolar, para, posteriormente, apresentar as análises constituídas, a partir do observado no contexto da prática.

## 5.1 O CONTEXTO PARA A OPERACIONALIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA

**Nesta seção, analiso três importantes aspectos relativos à operacionalização da política do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal, que são voltados à constituição da educação de tempo integral.** Destaco esses aspectos: o porquê da ampliação da jornada escolar, a quantidade de tempo ampliado nas jornadas educativas escolares e os profissionais que executam essas propostas de ampliação da jornada escolar. Além desses aspectos já mencionados e apresentados na tabela que segue, outros significativos pontos<sup>38</sup> associaram-se a essa reflexão proposta no capítulo: (a) o número total de alunos envolvidos com esta ação de educação em jornada ampliada; (b) o tempo de extensão diária da ampliação da jornada educativa; (c) os saberes comunitários que integram o espaço escolar; (d) o repasse de verbas para a sua concretização, para demonstrar que, por vezes, o texto escrito não se materializa na prática.

E inicio por compreender *por que as escolas investigadas passaram por um processo de integralização total do seu número de alunos*, de forma a entender se e em que medida o Programa Mais Educação contribui com esse processo. O quadro a seguir me auxiliou a compreender o que propunham os programas analisados e os rumos que foram tomados quando da sua operacionalização nas duas escolas investigadas.

---

<sup>38</sup> Ressalto que, a título de organização desses itens, apresento-os, neste parágrafo, separados pelo indicativo alfabético. Porém, na composição do texto, eles são apresentados sem fazer menção a essa indicação para não “quebrar” o encadeamento da leitura.



Tabela 7– Pontos para a análise do contexto de produção do texto do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal e como estes se operacionalizam na prática

PONTOS DE ANÁLISE	CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO		CONTEXTO DA PRÁTICA	
	PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROJETO MUNICIPAL	ESCOLA A	ESCOLA B
POR QUE AMPLIAR O TEMPO DE ESCOLARIZAÇÃO?	<p>1. <b>Qualificar a educação pública brasileira e, desta forma, elevar o IDEB.</b> A saber:</p> <p>Art. 1º - O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, Decreto 7.083/10).</p> <p>2. <b>Retirar os sujeitos do contexto de vulnerabilidade social.</b> A saber:</p> <p>“Art. 5º - O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, dados referentes à realidade da escola, ao índice de desenvolvimento da educação básica de que trata o <u>Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007</u>, e às situações de vulnerabilidade social dos estudantes” (BRASIL, Decreto 7.083/10).</p>	<p>“A Educação Integral é [...] <b>ação prioritária do município</b>” (Documento Orientador, grifo nosso).</p> <p>“[...] <b>desenvolver e qualificar a Educação Integral</b> nas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME)” (Documento Orientador, grifos nossos).</p> <p>“[...] as ações [de educação integral] acontecem de quatro maneiras: <b>a) Turmas Integralizadas de I Ciclo</b>, com professoras da RME ou com outra composição, por meio de convênio, Mais Educação ou projetos de rede; <b>b) Projetos de Rede</b>, com professores da RME, por apresentação de projeto; <b>c) Instituições Conveniadas</b>, com educadores sociais de convênios com instituições parceiras, com trabalho educacional reconhecido na comunidade; <b>d) Programa Federal Mais Educação</b>, com oficinairos do Mais Educação” (Documento Orientador, grifos do autor).</p>	<p>Inicia a experiência, no ano de 2007, pela adesão a atividades promovidas no contraturno escolar, pelo Projeto Municipal.</p> <p>No ano de 2007, integra ao seu rol de atividades o Programa Mais Educação.</p> <p>Na metade do ano letivo de 2012, a escola foi obrigada a integralizar pela redução do número de alunos decorrente de um reassentamento da vila onde a escola estava situada.</p> <p>A escola passa a ser o único local da comunidade que promove a oferta de serviços públicos às famílias.</p> <p>Sua ação representa uma tentativa de retirar os alunos de uma situação de vulnerabilidade social.</p> <p>Integraliza, também, pela sobra de carga horária de professores.</p>	<p>Inicia a experiência, no ano de 2006, sendo a escola escolhida para a promoção do projeto-piloto de ações voltadas à educação integral no município. Há adesão a atividades promovidas no contraturno escolar.</p> <p>No ano de 2007, integra ao seu rol de atividades o Programa Mais Educação.</p> <p>No ano de 2010, a escola foi convidada a integralizar, como projeto-piloto, em função do baixo número de alunos matriculados.</p> <p>Sua ação representa uma tentativa de retirar os alunos de uma situação de vulnerabilidade social.</p>

<p>QUANTIDADE DE TEMPO AMPLIADO PARA A JORNADA ESCOLAR</p>	<p>§ 1º Para os fins deste Decreto, <b>considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo</b>, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, Decreto 7,083/10, grifos da autora).</p>	<p>A partir da fala dos entrevistados, a escolarização deve atingir cerca de nove horas diárias consecutivas, devido ao fato de a maior parte dos profissionais ser constituída por professores da própria rede, contratados.</p> <p>Conforme as Diretrizes [do Projeto Municipal] 2013/2014, “A carga horária mínima para o aluno é de 35h semanais, ficando o seu gerenciamento a cargo da escola.”</p>	<p>Jornada, ininterrupta, de 9 horas diárias de escolarização.</p> <p>Os alunos permanecem na escola no horário do almoço.</p>	<p>Jornada de escolarização que pode ser interrompida com o regresso dos alunos às suas casas no momento do almoço, se assim estes desejarem.</p> <p>9h30min de escolarização.</p>
<p>QUEM SÃO OS PROFISSIONAIS QUE EXECUTAM A PROPOSTA DE AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR?</p>	<p>Contrapartida do município de um profissional de 40 horas, chamado de professor comunitário.</p> <p>Oficineiros/monitores, pela via do trabalho voluntário.</p> <p>Apoio de monitores para as práticas da jornada ampliada de educação. A saber:</p> <p>“O trabalho de monitoria deverá ser desempenhado, preferencialmente, por estudantes universitários de formação específica nas áreas de desenvolvimento das atividades ou pessoas da comunidade com habilidades apropriadas.” (BRASIL, Manual Operacional de Educação Integral, 2013).</p>	<p>Coordenador do turno integral</p> <p>Contratação de professores de 40 horas, até o segundo ciclo do Ensino Fundamental.</p> <p>Oficineiros do Programa Mais Educação.</p> <p>Educadores sociais oriundos das parcerias com as instituições conveniadas.</p>	<p>Para a integralização, a escola conta com o auxílio de:</p> <p>(a) professores com carga horária de 40 horas.</p> <p>(b) monitores do Programa Mais Educação que iniciaram o ano letivo promovendo as suas oficinas, mas que não as continuaram no segundo semestre do ano de 2014 devido ao não encaminhamento da verba nacional do Programa Mais Educação para o seu pagamento.</p> <p>(c) “educadores sociais” provenientes de parcerias públicas/privadas que a escola conseguiu com empresas particulares do</p>	<p>Para a integralização, a escola conta com o auxílio de:</p> <p>(a) professores com carga horária de 40 horas.</p> <p>(b) monitores do Programa Mais Educação.</p> <p>(c) “educadores sociais” provenientes de parcerias realizadas pelo município.</p>

			seu entorno.	
--	--	--	--------------	--

Fonte: Elaboração da autora.

Imaginava que o Programa Mais Educação havia sido o propulsor dessa ocorrência, devido ao baixo IDEB que as escolas apresentavam por ocasião do início das atividades do Programa Mais Educação nas escolas e também por ser este um requisito para o ingresso em tal política. Essa percepção foi confirmada com a fala da coordenadora do turno integral da Escola A:

*“[...] o nosso envolvimento com o programa Mais Educação se deu devido ao baixo índice do IDEB. Várias escolas que estavam com esse índice foram convidadas pela SMED para fazer parte desse programa como uma ação em prol, de mais tempo dos alunos na escola **numa tentativa de elevar o IDEB**, em média e em longo prazo. Então foi assim que a escola começou, essa foi a primeira justificativa de envolvimento do início do Mais Educação aqui.”* (Coordenadora de Turno Integral, Escola A, grifos nossos).

Nesta escola (A), ainda, ficou perceptível que o Programa Mais Educação impactou as práticas até então promovidas pelo Projeto Municipal de Educação Integral desenvolvido naquele espaço – que havia sido incluído como ação da escola no ano de 2007 –, apresentando algumas poucas oficinas ministradas pelos professores de 40 horas da escola que haviam construído e defendido projetos para serem desenvolvidos em âmbito de ação complementar. Como afirmam a coordenadora de turno integral e a diretora da escola A:

*“[...] a gente tinha oficinas [do Projeto Municipal] assim, muito pontuais, mas que não davam o número de horas [...] comparáveis ao Mais Educação, de ser um número de horas significativa. Até tinham uns pequenos projetos, mas eram muito poucos em termos assim de uma sequência diária de acréscimo de horas. Isso não tinha.”* (Coordenadora de Turno Integral, Escola A, grifo nosso).

*“No início de 2008, 2009 começou o [Projeto de Educação Integral do Município] naquele ano, eu acho que foi. Foi no ano que entrei, foram muitos projetos, então **tinham esses projetos do [Município], mas alguns eram por adesão. Inclusive, não era que o aluno tinha que ficar, ficava quem queria.** Depois veio o Mais Educação, daí ficou mais definido, eles vinham todos os dias, algum tempo ali a mais.”* (Diretora Escola A, grifo nosso).

Dessa maneira, percebi um primeiro efeito que o Programa Mais Educação provocou na escola A: uma readequação dos tempos para a promoção do processo de escolarização, aumentando, portanto, para os alunos, as horas de permanência sob supervisão escolar. Foi a partir do Programa Mais Educação que a carga horária semanal e diária foi realmente ampliada, de uma ação esporádica e sem integrar a todos os alunos, em alguns dias na semana

– contexto do Projeto Municipal –, para uma ação em que os alunos deveriam permanecer, nos cinco dias da semana, por um total de sete horas diárias consecutivas de trabalho escolar, mas ainda sem abraçar a totalidade dos alunos daquela escola, proporcionada pelo contexto do Programa Mais Educação. Uma readequação que afetou, além dessa nova configuração temporal, a prática docente e a própria organização e gestão de uma escola de jornada ampliada.

Com relação à Escola B, os efeitos do Programa Mais Educação não foram muito ressaltados nas observações desenvolvidas e nem mesmo nas entrevistas, pois, como já fora mencionado em outras ocasiões neste estudo, essa escola foi contemplada, desde o ano de 2006, com o Projeto Municipal de Educação em Turno Integral.

*“[...] a escola recebeu um convite para fazer um projeto piloto [Projeto Municipal de Integralização]. Então, nós tínhamos algumas turmas, nós tínhamos regular manhã e tarde e algumas turmas tinham contraturno. Alguns alunos vinham de manhã e alguns vinham de tarde, mas não era assim... toda escola, era por adesão dentro das oficinas que a gente oferecia.”* (Diretora da Escola B, grifo nosso).

A Escola B apresentava-se como “a menina dos olhos de ouro”<sup>39</sup> da Secretaria Municipal de Educação, pois sendo a escolhida para a promoção desse projeto experimental, acabara sendo contemplada com investimentos e parcerias de muitos “educadores sociais” encaminhados para a execução do contraturno, pela Secretaria de Educação, em parceria com instituições conveniadas ao município. Cabe aqui ressaltar que esses educadores sociais não eram voluntários como os monitores ou oficinairos propostos na lógica de execução do Programa Mais Educação, mas eram funcionários contratados, na maioria das vezes, por fundações ou empresas vinculadas à SMED do município.

*“Naquela época [referindo-se ao início das ações do Projeto Municipal de Integralização na escola] nós tínhamos uns 14 [professores da parceria com instituições conveniadas ao município], se não me engano. Sim, porque era a única escola, era a única escola de turno integral.”* (Diretora da Escola B, grifo nosso).

*“Danise: O Mais Educação sozinho conseguiria auxiliar as ações da escola nos cinco dias da semana?”*

*Vice-diretora da Escola B: Não, até porque iria diminuir a carga horária de tempo do aluno. A carga horária do aluno iria diminuir se fosse só o Mais Educação, porque a gente tem... Os alunos ficam aqui nove horas e meia, pelo projeto da SMED. Com o Mais Educação seriam sete horas.”* (grifo nosso).

---

<sup>39</sup> Registro no diário de campo. Alguns integrantes da equipe diretiva repetiam essa expressão para afirmar que, por ser aquele um projeto-piloto, a escola acabou recebendo muita atenção e investimento da prefeitura municipal no que compete à operacionalização da proposta de integralização.

Para essa Escola (B), fica evidente, então, que foi o Projeto Municipal que desencadeou, com maior força, a integralização da educação e não o Programa Mais Educação, como apresentado pela Escola A, principalmente por a Escola B receber auxílio de professores sociais via parceria promovida pela Secretaria Municipal de Educação com instituições parceiras. Todavia, vale reforçar que a Escola A não contou com a parceria de instituições conveniadas, via prefeitura municipal, um ponto muito significativo, segundo a equipe diretiva da escola, para o projeto municipal também não estar em pleno funcionamento naquela escola.

Nesta primeira aproximação desses dois espaços escolares, sobressaiu-se uma diferenciação de operacionalização da política do Programa Mais Educação e do projeto municipal. Ressaltam-se os processos de recontextualização particular a cada um dos contextos educacionais investigados que evidenciaram formas distintas de sua operacionalização, quais sejam, a carga horária diferenciada para a ampliação diária da jornada escolar e os agentes sociais que viabilizavam as ações de turno integral entre os dois programas analisados.

Como salienta Ball (1994, p. 19), “As políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitas ou mudam [...]”, de tal maneira que respostas precisam ser construídas em cada um dos contextos de implementação da política. E, como cada contexto apresenta a sua particularidade, suas representações, suas culturas, o “esperado” da política acaba assumindo uma tradução, por vezes, um processo de recriação no contexto da prática conforme aquilo que é possível de se fazer ou, então, como um processo de resistência, de deslegitimidade de um texto político.

Nesse sentido, faz-se fundamental mencionar que o movimento pela integralização nesses espaços educacionais não ocorreu por uma opção, mas por uma imposição da Secretaria Municipal de Educação, que, apesar de ser evidenciada pelo mesmo motivo nesses dois espaços, foi operacionalizada de maneira diferenciada. E justamente por isso a Escola A descreve essa caminhada como “dois momentos distintos” (Coordenadora do Turno Integral da Escola A): o primeiro, no qual ambas as escolas já vinham desenvolvendo ações de turno integral, anteriormente ao processo de integralização total do número de alunos da escola, através do Projeto Municipal, com a contratação de alguns professores de 40 horas para o desenvolvimento de oficinas específicas, ou com a contrapartida promovida pelo Programa Mais Educação, via monitores voluntariados; um segundo momento, que também é comum às

duas escolas, refere-se ao processo de integralização devido ao reduzido número de alunos matriculados em cada uma das instituições de ensino.

Vejam os exemplos das Escolas A e B descrevem a integralização total de alunado e a sua relação com o baixo número de alunos matriculados em cada uma das escolas.

*“[...] a gente começou mesmo com o turno integral devido que houve a remoção da vila e a escola ficou com um número bem reduzido de alunos. Então, para manter a escola aqui houve a proposta da mantenedora para que a gente fizesse o turno integral, para que eles ficassem o turno inteiro aqui, porque não teria como sustentar todos, essa escola, só com esses alunos, porque seria só um turno e o outro turno a escola fecharia.”* (Orientadora Educacional na Escola A, grifo nosso).

*“A SMED disse que teria que ser integralizada em função do número pequeno de alunos e por ter espaço físico, então toda nossa escola passou para o turno da... O regular de manhã e todo mundo passou a ser integralizado no turno da tarde, então não é mais por adesão.”* (Diretora da Escola B, grifo nosso).

A partir dessas falas, pode-se supor que a integralização total do número de alunos não foi um projeto pensado e/ou estruturado para acontecer nesse município, ou seja, ela não foi prevista, porém se mostrou necessária para o não fechamento daquelas instituições de ensino devido à redução do seu número de alunos. Com isso, não estou defendendo que o município não buscava constituir propostas de educação integral, até mesmo porque apresentava essa intencionalidade no seu “Documento Orientador” e nas indicações que descrevia no seu *site* por conta de maiores explicações do projeto municipal. Alerto, todavia, para o fato de que essa integralização total do número de alunado que ocorreu na escola B, no ano de 2010 e na escola A, na metade do ano de 2012, não foi acompanhada por qualquer outra integralização do total de alunos em outra escola municipal até o presente ano corrente.

O município parece estar aderindo à proposta nacional de indução progressiva do número de alunos ao processo de integralização, uma ação que fica evidenciada com a integralização total de algumas turmas do primeiro ciclo de formação do Ensino Fundamental, conforme descrito no seu “Documento Orientador”. Mas, associada a essa questão da diminuição expressiva do número de alunos das Escolas A e B, estava também a intenção, da Secretaria Municipal de Educação, em consonância com o Programa Mais Educação, de projetar esforços para lutar contra as situações de risco e vulnerabilidade social vivenciadas pelas comunidades em que as Escolas A e B estavam inseridas. Segundo o Programa Mais Educação, “Ao considerar os contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação constitui-se em importante recurso para o rompimento com os ciclos de

pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais.” (BRASIL, 2009a, p. 45), do Brasil.

A intencionalidade de ampliação da jornada escolar nessa direção de enfrentamento da vulnerabilidade e risco social é ressaltada pelas escolas:

*“Então, o argumento é que a nossa escola ia ser o projeto piloto, e em função da violência e questões de maus tratos, questões de... Enfim, para resumir assim, questões de violência que as crianças sofriam em casa no turno inverso. Então a escola achou..., a SMED achou por bem começar por aqui, porque eles acreditavam que seria mais seguro para as crianças ficarem o dia inteiro na escola do que ficar em casa, às vezes só com uma criança mais velha que tinha, teria uns nove anos ou com pessoas que não só não cuidavam como judiavam. Então, o argumento, a princípio foi esse.”* (Professora de Arte Educação da Escola B, grifos nossos).

Essa questão mostrou-se ainda mais evidente no contexto da Escola A, pois, com a remoção de parte da vila para outro local, a comunidade acabou perdendo alguns poucos serviços básicos e de apoio que ainda tinha, como a unidade de saúde, a creche, a associação de catadoras de materiais recicláveis e o clube de mães (PPP, Escola A, 2014). E, dessa forma, a escola passou a ser a única referência pública daquela comunidade. Se, por um lado, o Programa Mais Educação evidencia a parceria que é possível firmar entre a escola e a comunidade que a cerca, essa escola, em especial, assumia tal compromisso todo para si, até mesmo porque aquela comunidade era extremamente carente e dispunha poucos recursos, além de não estar localizada, propriamente, ao lado das casas das famílias que atendia.

Sobre essa questão, apresento excertos do PPP e do depoimento da coordenadora do turno integral da Escola A:

*“[...] inexistem na comunidade opções de lazer e acesso à cultura. Sendo a escola a única instituição estatal a qual a comunidade tem fácil acesso no momento, ela passou a ter um papel decisivo na promoção da saúde dos alunos e no acesso à cultura.”* (PPP, Escola A, 2014).

*“[...] a escola tinha mais ou menos em torno de 350 alunos nessa época. Nós tínhamos a EJA, então a gente sempre teve mais ou menos essa faixa de alunos. Com o reassentamento nós..., a [...] primeira grande caída de público nós caímos para 99 alunos, então, a secretaria fez essa proposta de que a escola, [...] como a nossa escola passou a ser a única instituição a dar um atendimento para essas famílias, porque o posto saiu, tudo que tinha, todos os serviços que tinham ali saíram..., então a única instituição referência da comunidade passou a ser a escola. Então para tentar fazer alguma ação para contribuir, para evitar que essas crianças permaneçam nesse estado de vulnerabilidade social e que continuem nessas condições precária, [...] a SMED então deu essa contrapartida de aproveitar os professores que estavam com sobra de carga horária, aproveitar esse recurso que estava sobrando para fazer esse atendimento em turno inverso e, então integralizar a escola, fazer um atendimento o dia inteiro paras famílias.”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifo nosso).

Na contemporaneidade, transfere-se, portanto, à escola, a responsabilização de alguns direitos básicos que antes eram de caráter governamental, levando o contexto educacional a assumir essas novas funções e tarefas que não eram tipicamente suas, como a função da promoção da saúde, do oferecimento da alimentação, da promoção de um processo de inclusão a todos no espaço escolar, da constituição de uma função protetora da escola, da promoção de uma ação afetiva... Enfim, a escola integral se operacionaliza com a tentativa de abraçar todos esses arranjos atualmente necessários para a promoção da própria escolarização. Contudo, como argumenta Cavaliere (2002), essa situação acaba sendo transferida para a escola sem que esta consiga responder com um projeto cultural e pedagógico. Tal fato “[...] tem levado à descaracterização, isto é, à crescente perda de identidade da escola fundamental brasileira”. (CAVALIERE, 2002, p. 249).

Relativamente a essa abordagem, é possível perceber que, quando a secretaria municipal assumiu a responsabilidade pela promoção de uma escola de educação integralizada, mesmo que indiretamente, ela abraçou a tarefa de organizar e refletir sobre o que vem a ser esse propósito de ampliar tempos educativos – embora, nas duas escolas investigadas, ainda que mais evidente na Escola A, tenha ficado perceptível a não orientação de uma diretriz específica para a organização dessa educação de tempo integral. E, sem essa diretriz específica, as escolas se viram obrigadas a compor uma educação integral sem ter um “modelo”, ou, pelo menos, uma reflexão compartilhada, do que é uma educação integral. As escolas tiveram apenas a compreensão de que a jornada ampliada de educação deveria ser estendida, como também propunha o próprio Programa Mais Educação. A organização desse processo ocorreu, então, na Escola A, pela prática da tentativa e erro, pois, na escola B, a organização aparentava estar mais estruturada em função do encaminhamento de educadores sociais oriundos da parceria entre prefeitura e instituições parceiras. Conforme a coordenadora do turno integral da Escola A,

*“[...] é um grande desafio que a gente não tem uma resposta pronta, que a gente não sabia. A gente começou sendo uma escola de turno integral sem saber o que era uma escola de turno integral. Então a gente teve que começar a criar as nossas próprias respostas, as nossas próprias saídas e foi um processo duro que envolveu muita resistência dos colegas, principalmente dos professores da escola.”* (Coordenadora do Turno Integral, Escola A, grifo nosso).

Uma prática que acaba transferindo para a escola a responsabilidade de organizar, individualmente, soluções para enfrentar o contexto operacional adverso, pois “[...] a mantenedora não dá um referencial de como é que deve ser a organização do turno integral [...] e, agora, um grupo de coordenadores está cobrando que a SMED faça um documento



*mais norteador.*” (Coordenadora do Turno Integral da Escola A). Trata-se de uma prática municipal que opera sem o desenvolvimento de bases de apoio para uma organização do trabalho escolar, mas que, todavia, cobra resultados e avanços, principalmente na melhora dos dados do IDEB, seguindo as orientações do próprio Programa Mais Educação, e que se sobressai como uma política de controle, de resultados performáticos (BALL, 1998). Parece ocorrer nesse município o que Santos (2012, p. 16) sinaliza em seu estudo: a composição de um *currículo do vazio*, que consiste na “[...] não proposição de uma discussão teórico-metodológica do currículo por parte da Secretaria, com a ideia de que cada escola fizesse isso autonomamente.” Tanto é visível isso que o município investigado propõe, em seu documento orientador, quatro formas distintas de se realizar a educação integralizada.

[...] as ações [de educação e turno integral] acontecem de quatro maneiras:

- a) Turmas Integralizadas de I Ciclo, com professores da RME ou com outra composição, por meio de convênio, Mais Educação ou projetos de rede.
- b) Projetos de Rede, com professores da RME, por apresentação de projeto;
- c) Instituições Conveniadas, com educadores sociais de convênios com instituições parceiras, com trabalho educacional reconhecido na comunidade;
- d) Programa Federal Mais Educação, com oficinas do Mais Educação. (Excerto do Documento Orientador Municipal).

Mas não há evidência de como essa organização deva ser gerida para o espaço de escolas integralizadas que promovem a educação em tempo integral para todo o contingente de seu alunado, justamente a especificidade dessas duas escolas investigadas. Essas orientações, nas palavras da diretora da Escola A, através de uma conversa informal, parecem ser mais claras para as escolas que integralizam parte de seu alunado ou, então, que desenvolvem apenas parcerias pontuais, como o Programa Mais Educação, que trabalha, preferencialmente, com a participação de cem estudantes numa “[...] gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da Educação Integral” (BRASIL, 2014, p. 18), ou somente o Projeto Municipal de integralização, para os alunos matriculados no primeiro ciclo, ou em uma determinada turma do primeiro ciclo de escolarização no Ensino Fundamental.

No caso dessas duas escolas analisadas, a operacionalização se dá por uma mescla, um híbrido, dessas diferentes possibilidades apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação. A diretora da Escola A chegou a comentar que existia diferença entre integralizar parte do coletivo de alunos que se tem na escola, com o processo que eles vivenciaram: o de serem induzidos à integralização total do seu número de alunos. Segundo ela,

*“[...] vivemos o pior momento eu diria, que é o do início disso, que era bem novo para nós, para todo grupo, porque é diferente tu ter uma escola que fica..., que os alunos ficam duas horas a mais com oficinairos, ou um outro professor, e tu ter uma escola que todos os alunos entram às sete e meia da manhã e vão às cinco da tarde da escola, sendo atendida a maior parte dos nossos alunos, a maior parte dos blocos com professores. Nós temos pouquíssimos oficinairos, pouquíssimas horas, então, é predominantemente professor, é diferente.”* (Diretora da Escola A, grifo nosso).

Apesar de o Programa Mais Educação descrever, no Decreto 7.083/10, a necessidade de se destacar as experiências exitosas de aumento da jornada ampliada em direção à configuração de uma escola de educação integral, como é possível observar no seu inciso IV (“a valorização das experiências históricas das escolas de tempo integral como inspiradoras da educação integral na contemporaneidade”), a ausência de um debate ou de uma orientação a respeito do como operacionalizar essa escola por parte do poder municipal ficava evidenciada. Na Escola A, essa questão revelou-se ainda mais emblemática, pois eles não contaram com o apoio que a Escola B teve por parte da Secretaria Municipal de Educação com o encaminhamento de professores oriundos de parcerias com instituições conveniadas e que, segundo essa escola, caracterizam uma ação mais segura dessa operacionalização, pois estes profissionais, conforme conversas informais com gestores da Escola A, costumam ser comprometidos com a causa da integralização. Essa segurança, ainda na perspectiva da diretora da Escola A, deriva desses profissionais receberem um salário e serem cobrados quanto ao seu engajamento nas atividades, uma característica das ações do setor privado.

Neste ponto, os profissionais que desempenham as atividades do turno integral também destacam características diferenciadas em cada uma das práticas educacionais analisadas. Se, por um lado, o Programa Mais Educação oferece a possibilidade de trabalhar com monitores/oficineiros voluntários, que podem ser pessoas da própria comunidade, por outro, o Projeto Municipal busca também firmar parceria com instituições diversas para o encaminhamento de professores sociais às escolas, além da contratação de professores para atuarem 40 horas em uma mesma escola da rede municipal.

Reside, portanto, nesta questão uma justificativa para a operacionalização da educação em tempo integral na Escola A não ocorrer de forma esperada ou, pelo menos, não transcorrer de uma maneira mais tranquila. Fica evidente o discurso de que o monitor do Programa Mais Educação, que é regido pela característica do voluntariado, acaba não assumindo um compromisso “sério” e duradouro com o espaço escolar, devido ao baixo valor que recebe como ajuda de custos. Além disso, esse monitor também oferece saberes, na maioria das vezes, do senso comum, que, dentro de uma lógica em que imperam os saberes

científicos e acadêmicos, têm pouco valor agregado. É possível perceber essa reflexão nos comentários dos coordenadores de turno integral das Escolas A e B:

**“Coordenador do Turno Integral da Escola B:** [...] o *Mais Educação*, nem se compara, o *Mais Educação*, não vou..., não quero ser preconceituoso, mas assim, muitas vezes são pessoas sem estudo.

**Danise:** E o professor de instituições parceiras é diferenciado?

**Supervisora da Escola B:** Com certeza.

**Coordenador do Turno Integral da Escola B:** São todos professores.”

*“[...] aqui a gente não tem o [educador social das parcerias], outras [escolas] que tu vai ver lá [na Escola B] que eles têm outras parcerias. O [educador social da parceria] é assim, a menina dos olhos de ouro, todas as escolas que tem é um sucesso, porque os monitores ganham mais que o Mais Educação, eles têm formação, eles vêm preparados dentro de um acompanhamento que esses do Mais Educação não tem. Então são pessoas também que vêm e como ganham mais acabam ficando anos na escola, tem um comprometimento, envolvimento com a escola, então é... A gente está pedindo, nós estamos pedindo [a parceria dos educadores sociais], mas se nós vamos ganhar a gente não sabe. A gente não sabe, por exemplo, porque uma escola ganha e a outra não ganha.”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).

Reforça-se, com isso, a representação positiva e baseada no desempenho significativo (performático) dos profissionais das parcerias firmadas com instituições conveniadas à Secretaria de Educação. Conforme comenta a Coordenadora de Turno Integral da Escola A, esses profissionais mantêm o compromisso assumido por prestarem contas a uma entidade não governamental, portanto, com a lógica de mercado, além da questão do salário que recebem. Vejamos o que ela argumenta:

*“Então às vezes o que a gente planejou lá em maio quando chega em setembro já é isso, já não tem mais monitor [referindo-se a Parceria com o Programa Mais Educação], já não tem... Então é difícil manter um planejamento e eles [os monitores das parcerias privadas] são muito organizados porque essa coisa do privado exige uma certa rigorosidade que, às vezes, a gente não consegue dar porque a professora entrou em [licença saúde], entende?”* (Coordenadora de Turno Integral da Escola A, grifo nosso).

Aqui se percebe compor uma lógica da qualidade que emana do serviço particular, com a lógica de mercado. Todavia, “Não se trata simplesmente do fato de que os sistemas escolares públicos estão sendo levados a práticas de quase-mercados, mas do fato de que a educação, em suas várias formas, em muitos pontos, em uma variedade de maneiras, está sendo levada à episteme de mercado.” (BALL, 1998, p. 132). Compõe-se uma representação que vai adquirindo sentidos positivos não somente para a lógica neoliberal que adentra o contexto escolar, mas pela evidência, que vai ganhando espaço, de que o saber científico desses profissionais formados é mais bem qualificado para a promoção de uma educação integral, o que parece contraditório com a luta pela valorização da educação pública e dos

saberes comunitários. Trata-se de uma característica que, inclusive, se afasta das próprias proposições do Programa Mais Educação quando este defende a “relação escola/comunidade”, o “[...] compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores.” (BRASIL, 2013, p. 4).

O material publicado pelo MEC intitulado “Caminhos para Elaborar uma Proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada” (2011) tem o intuito de responder como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas de modo a configurar uma política curricular que busca aumentar o desempenho do estudante. Todavia, esse material também se dirige às lideranças empresariais, da mesma forma que se dirige às lideranças comunitárias, buscando firmar “[...] forças positivas no território onde atua, aumentando a inclusão social e comunitária” (BRASIL, 2011, p. 5). Há, aqui, certa ambivalência nesta produção, pois se, por um lado, fortalece os vínculos da escola com a comunidade, por outro, enfraquece o papel da escola nessa própria organização. As parcerias público/privadas adentram o espaço escolar com a lógica de como organizar e produzir resultados no espaço educacional. Dessa forma, à medida que o poder público não assume suas funções, acaba deixando espaço para outros agirem.

Vale mencionar que a Escola A, por não ser contemplada com o encaminhamento de nenhum educador social, via parcerias da SMED com instituições vinculadas à prefeitura, acabou constituindo vínculos próprios com as empresas, ou as instituições sociais destas, que se localizam próximas à sua área geográfica. E essas parcerias têm-se mostrado muito positivas nessa escola, pois, de acordo com conversas informais com a equipe diretiva, os alunos passam a ter mais ofertas educacionais e custeio de transporte para deslocamento. De acordo com a Coordenadora do Turno Integral da Escola A,

*“[...] tem os **benefícios de a escola ter parceria com uma empresa privada, porque às vezes a gente consegue coisas que com o governo público, com a pequena verba que a gente tem..., porque a nossa escola ela atende os alunos nos dois turnos, mas a verba não dobrou.**”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifo nosso).

Outro fato significativo que se destaca é a não proximidade, em termos de diálogo e de construção de estratégias colaborativas, que a prefeitura ou as próprias escolas poderiam realizar entre elas (escolas A e B) em função de sua particularidade de integralização total do número de alunos. Conforme destaca a diretora da escola A, as reuniões de gestores não

aproximam essas duas escolas que têm essa característica comum: o número total de alunos sendo atendidos em jornada ampliada.

*“Complicada de gerenciar [a integralização da escola], porque na realidade a SMED não... Alguns setores lutam pela integralização, pela educação integral. Outros vivem em outro mundo ainda, que é o mundo de antes da educação integral chegar as escolas, entendeu? E aí tu vê, estou indo num curso de gestores que é promovido pela [empresa X], parceria com a SMED, e na realidade a diretora da outra escola não tá, da outra integralizada [referindo-se a Diretora da Escola B] da nossa rede. Então eu tenho contato no meu grupo só com diretores que tem algumas turmas integralizadas, não é toda escola...”* (Diretora da Escola A, grifos nossos).

Operacionalizar a ampliação da jornada escolar no município com encaminhamentos diferentes do que prevê a orientação nacional evidencia a compreensão da política também como discurso, numa perspectiva foucaultiana (2012), isto é, algo que forma os objetos dos quais fala, determinando o que pode ser dito e pensado, quem pode falar, quando e com que autoridade. Revela-se, com isso, que “Certas possibilidades para o pensamento são construídas [...]” (BALL, 1994, p. 22), determinam significados. Revelam, portanto, relações de poder, que são capilarizadas. Justamente por isso “[...] o efeito da política é principalmente discursivo, muda as possibilidades que temos para ‘pensar de outro jeito’, assim limita nossas respostas à mudança e nos leva a entender mal o que a política é ao não compreender o que ela faz.” (BALL, 1994, p. 25).

Sem muitas alternativas e com as condições que possui, a Escola A propõe estratégias para o enfrentamento da ampliação forçada da jornada escolar. Por exemplo, a necessidade de o próprio corpo docente assumir o período de horário do almoço que, habitualmente e por lei, seria o seu horário de descanso. Essa escola não contava com professores “extras” para tal função, não tinha oficinas do Programa Mais Educação em todos os dias da semana, e nem tinha parceria fixa, do poder municipal com instituições específicas, para o encaminhamento de professores capacitados para a execução do contraturno na escola.

A operacionalização da Escola B, mesmo esta recebendo maior apoio e investimento operacional por parte do poder público, principalmente com um grande número (seis) de professores da parceria da Secretaria Municipal com instituições específicas, ainda assim enfrentava dificuldades de operacionalização da jornada de turno integral, principalmente quando algum dos seus professores de 40 horas entrava em licença saúde. Mas essa escola já se encontrava em uma posição mais “segura” quanto ao encaminhamento da jornada ampliada de educação, se comparada a Escola A, pois contava com os educadores sociais das parcerias firmadas entre Secretaria Municipal de Educação e instituições conveniadas.

Ball (1994, p. 21), ao analisar o movimento político educacional, descreve-o como algo que tende a ajustar os professores ao contexto da política e não o contrário, como um movimento de reflexão da operacionalização da política para o contexto de sua aplicação. Dessa maneira, “Os atores estão construindo sentidos, sendo influentes, competindo, construindo respostas, lidando com contradições [...]” no processo de representação da política. E, portanto, apresentando diferentes relações de poder, que tanto podem mudar significativamente o texto político quanto podem sofrer processos de resistência, permanecendo a realidade, inalterada ou, então, sendo deslegitimada.

O Programa Mais Educação, através do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), determina que uma educação integral deva ser realizada por, no mínimo, sete horas diárias consecutivas. O projeto municipal, por compreender que ele ocorre, principalmente, com a contratação de professores de 40 horas, propõe uma ação de 9 horas diárias consecutivas de escolarização, pois, conforme a diretora da Escola A, “a SMED só enxerga as quatro horas e meia do professor”, que precisa cumprir a sua carga horária relativa a cada turno. Todavia, essa reflexão, ainda segundo a gestora, continua a reafirmar a compreensão de turno e contraturno, pois não planeja o horário do almoço que está também contemplado em atividades integralizadas de educação e que, sem uma efetiva atuação dos monitores do Programa Mais Educação nessa escola, faz com que alternativas precisem ser tomadas, realocando funções de professores para que estes também deem conta desse “horário do vazio”, ou, então, um horário não pensado pela Secretaria de Educação.

Conforme argumenta a diretora da Escola A,

*“[...] na realidade não é só a escola que tem que repensar [as suas práticas], a Secretaria de Educação tem que repensar, tem que rever o desenho de RH, em todas as áreas, na limpeza, na cozinha, a alimentação que é para... esse aluno que entra aqui sete e meia e sai às cinco, tudo tem que ser repensado, né?”* (Diretora da Escola A, grifo nosso).

Para a Escola A, que não conta com o apoio da Secretaria Municipal de Educação para o encaminhamento de professores oriundos das parcerias público/privadas, e que não tem o Programa Mais Educação sendo ofertado nos cinco dias da semana, isso se torna um grande empecilho para a efetiva operacionalização da política pública de integralização. Mesmo assim, a escola manteve a sua atuação ininterrupta nos horários de almoço; todavia, não sem afetar a qualidade de trabalho dos professores, que não conseguem mais se reunir, nesse horário, para descontraírem-se e ter o descanso necessário do ambiente escolar.

Essa operacionalização, entretanto, não ocorre de forma igual em ambos os espaços. Na Escola B, por exemplo, havia a ação dos monitores do Programa Mais Educação, dos professores de 40 horas e da parceria municipal com instituições conveniadas e, na grande maioria dos casos, os professores tinham preservado o seu horário de almoço, podendo sair da escola e retornar, somente, para a continuidade de suas atividades no turno da tarde. Alguns alunos que assim optassem podiam voltar às suas casas também, no horário do meio-dia, e regressar no turno da tarde, pois o contexto em que a escola se encontra possibilita essa configuração. As casas dos alunos são muito próximas da escola, diferentemente da realidade da Escola A. Essa alternativa, entretanto, não é considerada nos documentos do Programa Mais Educação, que toma o horário do almoço como um horário pedagógico para ações nas proposições de uma educação integral.

Isso causa um grande impacto na forma de operacionalizar essa política e observei que não há uma única maneira de fazer uma educação em jornada ampliada nas escolas dessa rede municipal. A Escola A, por exemplo, realizava uma jornada de cerca de 9 horas ininterruptas de escolarização, ao passo que a Escola B realizava uma jornada educativa de 9h30min de escolarização, podendo esse tempo ser fragmentado em dois grandes blocos quando alguns alunos optavam por voltar às suas casas no período do meio-dia e retornar às 13h15min, no turno da tarde.

Importante mencionar que essa forma de gerir o processo de integralização, a partir de uma “ação social criativa” (BALL, 1994), ocorreu com a própria vivência que, na falta de uma orientação da mantenedora para a sua execução, foi sendo constituída pelas próprias necessidades percebidas pelas escolas. Ou seja, a política foi-se redesenhando, foi sendo traduzida em seu contexto prático, gerando produtividade, um pensamento inventivo (BALL, 1994), que também revela relações de poder que se estendem a todos, não somente à instância estatal.

Um desses aspectos que causa profundas alterações na forma de materializar a política de ampliação da jornada escolar é, portanto, com relação aos profissionais que executam essa proposta. E essa situação era apontada pela equipe diretiva; vejamos algumas de suas considerações:

*“[...] nós [escola] começamos a pressionar para que [o professor] tivesse 40 horas. Então começou com o primeiro ciclo os professores tendo 40 horas, então as [turmas de primeiro e segundo anos] que ainda tinham [somente os oficinairos ou os professores da parceria público/privado] começaram a ter o mesmo [professor] referência.” (Diretora da Escola B, grifo nosso).*

*“E aí entrou mais gente da [parceria da SMED com instituições parceiras] para compor, para organização do horário, para carga horária dos professores. Aí a gente começou a observar que o primeiro ciclo necessitaria de professor de 40 horas, a gente começou a ver os problemas que iam acontecendo durante a aplicação do projeto, porque têm coisas que tu não consegue perceber. Então, 40 horas para primeiro ciclo, 40 horas para o segundo ciclo, que a gente daí conquistou isso junto à Secretaria.”* (Vice-diretora da Escola B, grifo nosso).

A conquista de professores da própria rede para atuarem nas escolas de turno integralizado é um importante movimento de recontextualização dessa política, ressaltando a possibilidade de que os textos políticos também trocam de sentidos e significados quando as políticas entram em padrões de desigualdade existentes e não imaginados (BALL, 1994). A operacionalização dela acaba desnudando necessidades não previstas quando do contexto de produção do texto, ou seja, passa-se a perceber as ambivalências de sua operacionalização. O profissional da rede municipal de educação, de 40 horas, como menciona a Diretora da Escola B, demonstrou ser fundamental para a busca por uma educação de qualidade, nesse espaço, além de ser uma referência para os alunos menores que acabavam tendo uma rotatividade muito grande de profissionais e não enxergando em nenhum deles a “segurança” ou a figura da autoridade como a representada pelo professor referência, no seu turno regular de educação.

Segundo a Supervisora dessa mesma Escola (B), esse professor referência conquistado para os dois primeiros ciclos de educação contribuiu para que o turno ampliado fosse realmente um turno em que as aprendizagens iniciadas no chamado “turno regular” continuassem a acontecer sem que houvesse uma quebra ou descontinuidade proporcionada pela ideia do turno e contraturno.

*“[...] na verdade a escola foi achando necessário pedir que o professor ficasse referência 40 horas, porque para a turma, assim, eles parecem que perdiam o vínculo, assim, ao meio-dia. Então quando um professor fica 40 horas, a turma, assim, a gente sente que eles ficam mais tranquilos, que eles ficam mais..., que eles respondem mais ao processo de aprendizagem. É uma turma que fica mais organizada, né? Então, na verdade, isso foi uma conquista da escola. [...] eles têm aquela referência, eles têm aquela pessoa que eles podem assim..., continuar a organização, os limites, a aprendizagem, enfim.”* (Supervisora da Escola B, grifo nosso).

Segundo ambas as escolas, é impossível que o projeto de integralização voltado para a promoção de uma educação integral, seja o defendido pelo Programa Mais Educação, seja o apresentado pelo Projeto Municipal, transcorra somente com o ingresso de monitores ou professores oriundos das parcerias entre a prefeitura e instituições sociais. Para essas escolas,



faz-se necessária a contratação de mais professores de 40 horas pelo poder municipal para lutar-se pela ressignificação curricular nessas instituições educacionais.

As falas extraídas dos dois contextos escolares (A e B) evidenciam uma não aproximação dos educadores sociais ou monitores voluntários (do Programa Mais Educação) com a realidade como um todo da escola, ou revelam a descontinuidade, principalmente destacada com relação à atuação dos monitores do Programa Mais Educação, nas oficinas ministradas no contraturno escolar. E essa situação era atribuída ao baixo auxílio financeiro que esses monitores recebem como forma do seu trabalho voluntariado, como é possível observar neste excerto da entrevista com a Diretora e com a Supervisora da Escola A:

*“Pelo salário que eles [referindo-se aos monitores do Programa Mais Educação] ganham, eles não viriam cinco vezes na semana ao meio-dia, entendeu? Não teria como. É para vir, mas ninguém vem, aí tu não tem oficinairo. Porque para ganhar 400 reais custear o seu transporte e vir quatro vezes na semana é bem diferente de tu ganhar R\$ 400,00 reais no mês, mas vir uma vez na semana né?[...]”* (Diretora da Escola A, grifo nosso).

*“[...] é irregular a questão da verba. Ora tem verba, ora não tem. Com verba tem oficinairo, sem verba não tem. Como o valor é irrisório, também não há uma permanência dos oficinairos porque mesmo que não é oficial que é voluntariado, mas pelo valor que é pago, é isso que está configurado. [...] até aparecem alguns oficinairos dispostos, aparecem alguns oficinairos bem preparados, mas não ficam [...] porque tem que considerar o deslocamento, não é? Se ela precisa estar lá do meio-dia às duas da tarde, toda terça-feira, ela tem que pensar que das onze em diante, no mínimo, ela não faz mais nada porque ela vai estar se deslocando, até as três, três e meia a mesma coisa, quer dizer, ela matou metade do dia dela ali. Então, para quem está lá, no gabinete em Brasília, que não visita as escolas, não sabe como isso é executado, talvez não tenha a dimensão do quanto é inviável isso, e aí se o valor fosse mais alto, talvez tivéssemos alguém mais disposto né? Porque é o que mais a [Coordenadora do Turno Integral] me diz que houve é: “Ah, obrigado, mas por esse valor não dá mais”. Aí, na primeira dificuldade que aparece na escola a pessoa abandona.”* (Supervisora e Orientadora Educacional da Escola A, grifos nossos).

No ano em que busquei gerar dados para a pesquisa, 2014, ambas as escolas relataram atraso por parte do governo no pagamento das ações do Programa Mais Educação. Todavia, a Escola B se programou para essa situação, e manteve em atividade os seus monitores do programa, como é possível verificar na fala da Diretora:

*“[...] a gente tem que cuidar essa questão do recurso, porque o do Mais Educação, os oficinairos recebem a verba que vem para conta da escola e quem paga é a escola. Então a gente tem que ter o cuidado para não deixar eles [oficineiros] sem a verba no final do ano, porque às vezes a verba... tipo assim, a renovação do Mais Escola, do Mais Educação, demora as vezes, então a gente tem que ter tipo uma gordurinha para guardar o dinheirinho assim para no final poder continuar pagando, essa dificuldade assim, às vezes a gente encontra [...] a prioridade é manter o pagamento dos oficinairos, porque se não, assim, no nosso caso, um oficinairo a menos quebra, porque a gente tem o nosso horário bem fechadinho.”* (Vice-diretora da Escola B, grifo nosso).

Porém, a Escola A, por estar em uma nova gestão e não estar habituada a essa situação, não sabia da necessidade desse arranjo orçamentário e acabou ficando sem verbas para pagar os seus oficinairos, que não continuaram a trabalhar até o final do ano naquela instituição.

*“Aí esse ano, o ano passado disseram para deixar uma previsão de verba para pagar o mês de março os oficinairos que... em maio já chegava o dinheiro do Mais Educação e pagariam de abril em diante. Eu né? [...] esse erro eu não cometo mais, tá. O que que a escola fez? **O dinheiro não chegou, não chegou em abril, não chegou em maio, não chegou em junho e nós deixamos os nossos oficinairos [trabalhando]. Porque alguns sabem, entendeu? Não é que não precisem do dinheiro, mas eles sabem que o dinheiro vai chegar. Só que o dinheiro não chegou e... não tinha dinheiro, acabou [então] ali o Mais Educação. [...] Agora eu não fico um dia sem o dinheiro, eles não ficam aqui dentro, que não é minha obrigação, me explicar para oficinairo, esse é um programa do MEC, tem que estar o dinheiro na conta.[...] Aí o que que aconteceu, o dinheiro entrou em julho, quando ele entrou em julho o MEC disse o seguinte, que agora o dinheiro do Mais Educação vai vir sempre em julho, de um ano para o outro, então o dinheiro que entrou em julho nós temos que gerenciar até julho de 2015. [...] Nós, então, em vez de a gente gerenciar um ano, com a verba do Mais Educação, nós vamos gerenciar um ano e meio né? 2014 e até metade de 2015.”** (Diretora da Escola A, grifo nosso).*

*“[...] se o programa [Mais Educação] é suspenso, então essa descontinuidade do programa, os atrasos da verba, tudo isso é muito estressante... **É estressante para os monitores, para quem está administrando, para os pais, para famílias, para os alunos, para os professores que têm seus horários mexidos porque não tem mais monitores... Aí ele [o professor] vai ter que dar mais [aulas], então é um verdadeiro inferno isso, quando isso acontece.”** (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).*

Em conversa informal, a Coordenadora do Turno Integral da Escola A até mesmo relatou que pagou do seu próprio dinheiro pelo serviço prestado pelos monitores, pois não considerou justa a situação enfrentada do não recebimento da segunda parcela do Programa Mais Educação no ano de 2014. Além disso, mantiveram atuando uma única oficinaira que também era estagiária da escola para não perderem as verbas que ainda possuíam pelo programa direcionada aos gastos de outra natureza, afinal, segundo seus relatos, o Programa Mais Educação sustenta a escola.

*“**Coordenadora do Turno Integral:** Então hoje o turno integral só sustenta a escola. O turno integral é o que dá qualidade, de ter jogos, de comprar materiais diferenciados, de comprar senão...*

***Danise:** A verba especificamente do Mais Educação?*

***Coordenadora do Turno Integral:** A verba do Mais Educação que sustenta a escola hoje senão estaríamos muito mal.*

***Danise:** Mesmo com esse atraso?*

***Coordenadora do Turno Integral:** Mesmo com esse atraso as coisas só são possíveis com o dinheiro do Mais Educação, senão estaríamos afundados.”*

A necessidade de oicineiro trabalhar, de forma diluída, entre os diferentes dias da semana em uma mesma escola esbarra também nessa questão orçamentária. Mesmo sendo essa uma orientação do Programa Mais Educação, os oicineiros procuram trabalhar um turno inteiro em uma determinada escola, pois assim conseguem ter uma remuneração (lembrando, para o Programa Mais Educação, a remuneração é considerada uma ajuda de custos, gerida pela Lei do Voluntariado) mais atrativa, um arranjo necessário para a escola conseguir ter o apoio desse monitor, mas que, ao mesmo tempo, condiciona a sua presença a apenas alguns dias da semana na escola.

*“São três oicineiros do Programa Mais Educação, mas eles acumulam oficinas, entendeu? Então cada cinco turmas atendidas são quatrocentos reais, tem oicineiro que ganha oitocentos por mês.”* (Diretora da Escola A, grifo nosso).

*“[...] o Mais Educação pela regra ele tem que estar distribuído horizontalmente nas turmas. Então o meu professor de judô ele tem que vir um período na segunda, na terça, na quarta, na quinta e na sexta. Só que isso é inviável para esses oicineiros, porque o que que eles fazem? Eles trabalham um dia em cada escola, é uma forma de sustento para eles... [...] porque o que eles ganham é uma ajuda de custo, são quatrocentos reais que eles ganham, então se eles conseguem fazer cinco escolas, cinco vezes quatro, vinte, são dois mil por mês para eles. Isso faz uma diferença. Então a gente tem três oicineiros que vem num dia fechado e dois oicineiros que a gente faz a diluição de suas horas pois eles também são funcionários [da parceria público/privada].”* (Coordenador do Turno Integral da Escola B, grifos nossos).

*“[...] a gente procurou pessoas que trabalhassem naquela área, mas a gente não acha [referindo-se ao monitor que trabalharia com a oficina de coral], então ela acontece ficticiamente. No papel ela acontece. A gente tem uma pessoa de outra área que está ganhando aquele valor daquele [oicineiro], porque a gente não consegue profissional da área. Então há uma dificuldade de conseguir as pessoas que a gente gostaria para dar as que a gente gostaria.”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).

A implementação da política também se confronta com a burocracia necessária para a escolha das oficinas no sistema do Programa Mais Educação. Antes mesmo de iniciar as suas atividades no programa, as escolas precisam escolher as oficinas que desejam implementar em um vasto quadro de atividades disponíveis em diferentes macrocampos, como fora apresentado no capítulo 3 desta pesquisa. Entretanto, quando da sua concretização no espaço escolar, pode incorrer da sua não realização, por vezes necessitando serem alteradas as oficinas escolhidas por falta de oicineiro disponível.

*“[...] escolha [das oficinas disponíveis dentre os macrocampos do Programa Mais Educação] sempre tem um apontamento da equipe diretiva, no sentido de fazer algum apontamento, a gente sempre faz alguma avaliação com os alunos de ver o que gostaram, querem que permaneça no outro ano, se têm sugestões novas. Então é uma mistura de coisas. Ao mesmo tempo a gente tem também... às vezes a*

*gente quer um oficinairo e procura, procura, procura naquela área e não acha. Aí às vezes a gente acaba optando por um outro que está disponível para trabalhar que não é daquela área, mas que foi, é o que a escola consegue. Então nunca nós temos exatamente o que a gente gostaria de ter. Então a nossa escola é uma das escolas que fica longe, tem que pegar dois ônibus para vir e dois ônibus para ir embora para maioria das pessoas, o que é um dificultador, apesar de ser um trabalho voluntário, mas se gasta mais dinheiro para vir. Então, então tudo isso influencia, não é um, sabe, não é o ideal, não é o que..., o que a gente pudesse realmente escolher, só os oficinairos que a gente quer. Não conseguimos, o desejo, os problemas não se encaixam da conjectura para, para fazer o melhor, para gente...”* (Coordenadora do Turno Integral Escola A, grifo nosso).

Além disso, muitas vezes, os oficinairos acabam não permanecendo na escola, conforme afirma a coordenadora de turno integral da Escola A, pois os tempos dos novos conhecimentos que entram nos espaços escolares via diversidade de atividades proporcionadas pelos diferentes macrocampos do Programa Mais Educação, muitas vezes, não se adaptam aos tempos rígidos e cronológicos da escola – leia-se “tempos lineares e disciplinados”. A coordenadora ainda alertou que muitos monitores acabaram não permanecendo nos espaços escolares, porque os alunos eram obrigados, mesmo sem querer, a participar de suas oficinas, e isso ia de encontro ao próprio saber da oficina dada, por exemplo, teatro, capoeira que precisa de uma adesão voluntária para uma significativa construção de conhecimentos.

Nesse sentido, percebe-se um distanciamento das oficinas ministradas com os saberes acadêmicos construídos no espaço escolar. O trabalho de Moreira (2012) destaca, inclusive, que a falta de orientação precisa da operacionalização do programa pela Secretaria Municipal de Educação, associada ao ingresso de trabalhadores monitores via trabalho voluntário, tem comprometido a construção de um currículo desenhado e elaborado para a promoção de uma efetiva educação integral e integrada. E é sobre isso que passo a dissertar na subseção que segue.

5.2 TURNO E CONTRATURNO: afinal, “o que pode manhã que não pode à tarde?” Ou “o que tem de manhã que não tem à tarde?”

Nesta seção, procuro compreender como ambos os programas estão concebendo suas propostas de turno integral em jornada ampliada. A análise estende-se ainda ao como as escolas investigadas têm operacionalizado essa questão.

Tabela 8 – A proposta de turno integral em jornada ampliada nos textos políticos e nas escolas observadas

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO		CONTEXTO DA PRÁTICA DAS ESCOLAS A E B
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROJETO MUNICIPAL	
<p>Provocar a escola a reestruturar o seu currículo disciplinar.</p> <p>“§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.” (BRASIL, Decreto 7.083/10).</p> <p>“I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º.” (BRASIL, Decreto 7.083/10).</p>	<p>“[...] os projetos devem acontecer no turno inverso ao de escolarização dos alunos.” (Documento orientador).</p> <p>Oferecimento de oficinas com saberes diferenciados do contexto acadêmico.</p> <p>Conforme as “Diretrizes [do Projeto Municipal] 2013/2015”, os princípios norteadores do projeto são:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico da Escola;</li> <li>• fomentar ações nas diversas áreas sociais, culturais, pedagógicas, esportivas, tecnológicas, etc.</li> </ul>	<p>A proposta da materialização do turno integral ocorreu da mesma maneira nas duas escolas investigadas. No início, as escolas tentaram trabalhar com as oficinas diluídas durante o turno integral, até mesmo porque a escola atendia diferentes alunos em cada um de seus turnos de funcionamento. Isso ocorria quando o número de alunos ainda não era o total da escola no processo de integralização. Todavia, após a integralização completa do número de alunos da escola, esta ação diluída foi direcionada pela mantenedora para manter a base curricular pela manhã, e as atividades complementares no turno da tarde.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Em minhas idas a campo, percebi que, enquanto o Programa Mais Educação orienta as escolas a romper barreiras de turno e contraturno na instituição educacional, na contramão dessa reflexão, há uma orientação da Secretaria Municipal de Educação que determina que a escola seja organizada com a compreensão dos turnos, mantendo-os. Dessa forma, fica para o turno matinal a promoção dos conteúdos ou disciplinas clássicas do campo educacional; no turno da tarde, a possibilidade de realização de projetos complementares ao processo de escolarização.

É possível perceber essa dinâmica a partir dos depoimentos das diretoras das Escolas A e B:

**“A escola é um todo, na nossa concepção deveria ser desse desenho. Tudo junto, hora uma oficina, uma disciplina obrigatória, digamos assim. Aí a SMED descobriu em março e disse que em hipótese alguma... porque tem uma legislação que tinha que ser de manhã com o seguinte argumento [referindo-se aos conteúdos clássicos escolares, as matérias], não havia ainda uma legislação para a escola integral que obrigasse o aluno a permanecer na escola integral, da escola pública. Então, um pai poderia chegar aqui e dizer que não e ele [o aluno] não ficaria [referindo-se a possibilidade dos pais a negarem-se a manter os seus filhos na escola no turno integral], então **eu não posso ter uma base diluída porque eu tenho que ter o turno em que o aluno é obrigado a frequentar.**”** (Diretora da Escola A, grifos nossos).

**“[...] os duzentos dias, às oitocentas horas mínimas, elas são dadas de manhã. A base curricular toda tem que ser cumprida de manhã, o bolsa família, a questão de conselho tutelar, essas coisas todas de falta, de reprovação por falta, de evasão... Tudo é contado no turno da manhã”** (Diretora da Escola B, grifo nosso).

Cabe, neste ponto, realizarmos uma reflexão: a escola de turno integral está, paulatinamente, sendo construída no nosso sistema educacional brasileiro. Ainda não temos uma legislação específica sobre a sua organização, nem em âmbito nacional, nem nos níveis dos substratos estaduais e/ou municipais. Temos grandes avanços, como o cômputo das matrículas no FUNDEB, as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 13.005/2014 - meta 6) e a inclusão desses alunos no Censo Escolar, mas ainda não há uma unidade dessas ações, principalmente no que se refere à organização curricular, no Brasil, ou, pelo menos, o que se define como educação integral. E tal situação deixava principalmente a Escola A sem uma orientação de como operacionalizar a jornada ampliada de educação, conforme a coordenadora e supervisora da referida escola:

**“[...] o turno integral é meio que isso, faz sem saber como fazer, teria que ser feito, não tem um modelo para ser feito, e cada um vai achando seu caminho e aí se procura, se busca na literatura, mas a gente acha muita coisa, mais da legalidade, do que está escrito sobre isso, mas não do formato, como fazer uma escola integral no papel, na cabeça de quem delirou para fazer isso, e tem lá o seu modelo, mas ele não é aplicável na prática, ele não se sustenta na prática.”** (Coordenadora e Supervisora da Escola A, grifo nosso).

Até mesmo o Programa Mais Educação foi reconfigurando o seu discurso inicial de ser uma ação complementar (BRASIL, 2007) no espaço escolar para ser uma política de indução da educação integral (BRASIL, 2009b), em tempo integral, buscando subverter as barreiras dos tempos e espaços rígidos do contexto escolar; reconfigurando, portanto, o propósito primeiro de ser uma ação no contraturno para fomentar uma proposta de educação integral que impacte a organização curricular de toda a escola.

Conforme sinaliza o Programa Mais Educação, tem-se a ambição de conquistar: “Uma educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos

como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários.” (BRASIL, 2009b, p. 19). Percebe-se, com isso, que a própria política vai alterando-se, polindo-se, reconfigurando-se. E, como sinaliza Ball (1994), esse movimento também é gestado em outros espaços, como o da escola. Portanto, a reconfiguração não ocorre somente em termos de governo, mas no próprio espaço escolar, como sinaliza o professor de informática da Escola A:

**“Eu percebo que junto com esse movimento [do professor se reconhecer como um educador em tempo integral] também tem um movimento escola que também está se adaptando e que ainda não conheceu todas as nuances do turno integral. Então parece que casou os dois tempos, casou os tempos do profissional e os tempos da escola, [pois] eu vim quando ela integralizou.”** (Professor de Informática e História da Escola A, grifo nosso).

Todavia, por mais que as escolas e a sinalização de alguns professores vislumbrem essas políticas do Projeto Municipal e do Programa Mais Educação como uma possibilidade de se constituir um novo projeto de escola, estas ainda mantêm esse formato temporal rígido constituído na modernidade, com horários e espaços fixos para a promoção da aprendizagem e disciplinas que não dialogam entre si. E os professores têm consciência de tal situação:

**“[Educação Integral] Não é o que nós fazemos! Pra mim é a primeira coisa, não é o que nós fazemos! Eu acho que a educação integral, para ela ter a base num turno como exigência quebra aquilo que tu pode fazer de bom numa educação integral, entende? Porque no momento em que as aulas das disciplinas bases são exigidas que sejam em tal turno, num dos dois turnos, turno da manhã... já te remete, assim: “é oficial a nossa educação integral?” A gente já sabe que não é porque se fosse a gente poderia ter autonomia de jogar, fazer uma distribuição entre a base, as disciplinas de base, que são do currículo, que são exigidas e uma parte mais oficina, mais lúdica, enfim, né? Que não ficasse tão cansativo e, também, que não deixasse para o turno que não é o da base, aquela imagem de que é qualquer coisa, que é oficina.”** (Professora Referência da turma observada na Escola A, grifo nosso).

**“Enquanto nós usarmos essas expressões ‘isso é manhã ou isso é tarde’, nós não somos integral. O que pode manhã que não pode à tarde? Ou o que tem de manhã que não tem à tarde?”** (Professor de Informática e História da Escola A, grifo nosso).

Percebe-se, então, que, mesmo o Programa Mais Educação oferecendo diretrizes que procurem superar essa lógica de uma escola homogeneizadora, a orientação municipal segue distinguindo o turno do contraturno, as tarefas oficiais da escola das tarefas culturais e do saber comunitário. Mas a dificuldade de construir um currículo ressignificado no espaço escolar não deriva, unicamente, da proposição apresentada pelo poder municipal. Essa situação se potencializa à medida que, como fora comentado na seção anterior, o Programa Mais Educação atrasa o repasse de verbas necessárias para o pagamento dos monitores

voluntariados. E tal fato acaba impossibilitando, muitas vezes, a entrada de novos saberes no contexto da escola com tradição disciplinar.

Dessa maneira, fica evidente que, por mais que ambos os projetos (Programa Mais Educação e Projeto Municipal) prezem a constituição de uma escola de qualidade e com uma perspectiva integral, a sua operacionalização, a partir de monitores voluntários, no que se refere ao Programa Mais Educação, e de “parceiros/educadores sociais”, no que se refere ao Projeto Municipal, acaba esbarrando na possibilidade de estes se integrarem, na vivência, como um todo da escola e assim conseguirem compor um currículo integrado<sup>40</sup>. Vejamos o que dizem alguns representantes da equipe diretiva sobre essa questão:

*“Mas é que o Mais Educação ele tem um contexto assim... É pouco integrado do cotidiano da escola, os caras [oficineiros] chegam aqui se fecham naquela sala lá e... Eles atendem, eles atendem, sabe, não dá para se queixar do atendimento dos caras, mas é diferente, eles vêm e vivem a atividade deles e vão embora. O [educador social] não, o [educador social] vive a escola, o educador do [parceria] vive a escola, enquanto que o Mais Educação ele vem e vive a oficina dele, só isso. A gente tem dois oficinairos do Mais Educação que já estão aí há bastante tempo, [refere-se ao nome do oficinairo] está aí desde que eu cheguei, [cita o nome de outro oficinairo] está aqui há mais de seis anos eu acho.”* (Coordenador do Turno Integral da Escola B, grifo nosso).

*“E são oficinas mais fechadas, né? Ele vem [referindo-se ao oficinairo de capoeira do Programa Mais Educação] dá a aula de capoeira dele, naquele período e... É isso... os alunos gostam, os alunos eles têm um envolvimento somente com isso.”* (Supervisora da Escola B, grifo nosso).

Independentemente da condição de operacionalização dessa política, as oficinas proporcionadas pelo Programa Mais Educação, quando, de fato, de sua materialização no contexto escolar (com a efetiva atuação dos oficinairos), buscam compor um currículo diferenciado para a escola de turno integral, aproximando-se de uma proposta de educação o mais completa possível, como é definido pela própria política do Programa Mais Educação, na busca por uma educação intercultural (BRASIL, 2009b). E isso era ressaltado pelos coordenadores do turno integral das escolas A e B:

---

<sup>40</sup> Entendo, neste estudo, por “currículo integrado” a possibilidade de os campos disciplinares e dos diferentes saberes romperem a configuração de um currículo multidisciplinar nas escolas. Conforme argumentam Lopes e Oliveira (2011, p. 123), ao longo da história curricular, podem ser encontradas diferentes denominações sobre tal expressão: currículo global, currículo transversal, currículo interdisciplinar, metodologia de projetos. As autoras seguem afirmando que se podem agrupar essas distintas propostas de integração curricular em três modalidades “[...] organizadas em função dos princípios utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência; integração via interesses dos alunos e buscando referências nas demandas sociais e, eventualmente, nas questões políticas mais amplas.”



*“Eu acho que o aspecto positivo é trazer uma vivência diferenciada, são vivências que não são tão fáceis de a gente conseguir através de outros mecanismos ou de outros projetos da própria rede ou do próprio [nome do Programa parceiro que proporciona o encaminhamento de “educadores sociais”], eu não vou conseguir no [nome do Programa parceiro que proporciona o encaminhamento de “educadores sociais”] um professor para dar capoeira, não vou conseguir no [nome do Programa parceiro que proporciona o encaminhamento de “educadores sociais”] um professor para dar judô, até poderia, mas não vou conseguir. Então acho que o grande, o grande lance do Mais Educação é isso, é que são pessoas que têm uma vivência numa área super específica, eles podem trazer essa vivência para dentro da escola.”* (Coordenador de Turno Integral da Escola B, grifo nosso).

*“Quando a gente consegue um monitor numa área que se destaca, por exemplo, a gente tinha um, e que faz pouco que saiu [...]. Ele era da música, excelente, excelente! Os alunos estavam compondo, estavam escrevendo, iam se apresentar... Ele arranhou um emprego melhor e nos abandonou, mas estava com um trabalho excelente, os alunos amavam ele, o trabalho era extremamente positivo em termos de criatividade, em termos, assim, de estar trabalhando com uma linguagem que não é uma linguagem que eles dominam, que eles não..., que é uma coisa nova a questão da música, eles não têm no currículo normalmente.”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).

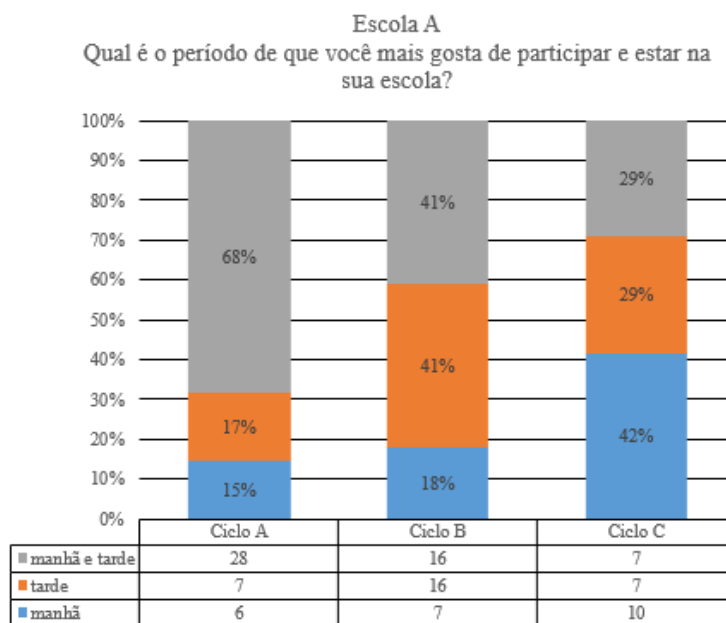
Todavia, como já apresentado, essa condição de um currículo integrado esbarra em aspectos burocráticos, em aspectos que chamei de “ambivalentes” nesse processo da realização operacional deste programa de turno integral. Ainda, outro deles diz respeito aos recursos financeiros encaminhados pelo Programa Mais Educação para, de fato, se ter a permanência desse educador/monitor/oficineiro de forma comprometida no contexto escolar.

E essa situação, agregada à orientação municipal de divisão dos turnos, potencializa a compreensão de que um dos turnos da escola é o sério, aquele que será cobrado em termos de aprendizagens, não somente para a vida mas para os instrumentos de avaliação em larga escala do Brasil; e o outro turno representa a alegria e a brincadeira, tudo aquilo que é legal, justamente aquele dualismo que Arroyo (2011) sinaliza como perigoso para o campo educacional.

Não somente alguns professores e, em especial, a equipe diretiva da Escola A observam essa configuração, mas também os alunos, principalmente os dos ciclos finais, acabavam relatando que o turno da manhã era mais importante (quando foram questionados em qual dos turnos gostavam mais de permanecer na escola), porque é nele que eram passadas as matérias do processo de escolarização, reforçando a soberania dos saberes clássicos em detrimento dos novos saberes que adentram o espaço escolar, como os comunitários.

Através do gráfico<sup>41</sup>, é possível perceber que o interesse por estar na escola nos dois turnos acaba decrescendo, ao passo que o interesse pelo turno da manhã acaba aumentando, à medida que aumenta, também, o ciclo de formação.

Gráfico 1 – Período de preferência dos alunos da Escola A



Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 137

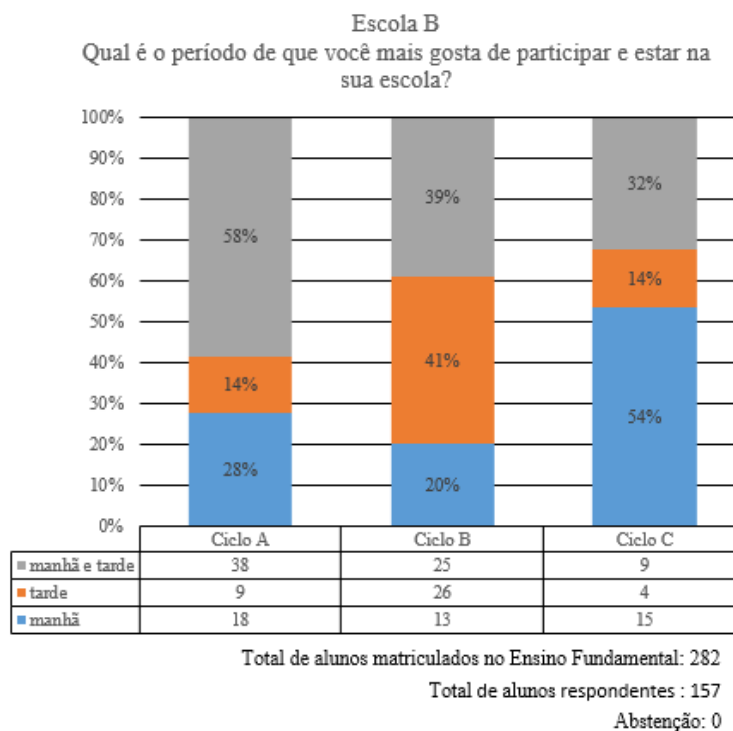
Total de alunos respondentes : 104

Abstenção: 0

Fonte: Elaboração da autora.

<sup>41</sup> Relembro o leitor de que a tabela com a representação de alunos respondentes em cada uma das escolas investigadas está na página 44 deste trabalho, bem como na página 45 é possível encontrar o valor representativo de cada um dos ciclos de formação respondentes desse questionário.

Gráfico 2 – Período de preferência dos alunos da Escola B



Fonte: Elaboração da autora.

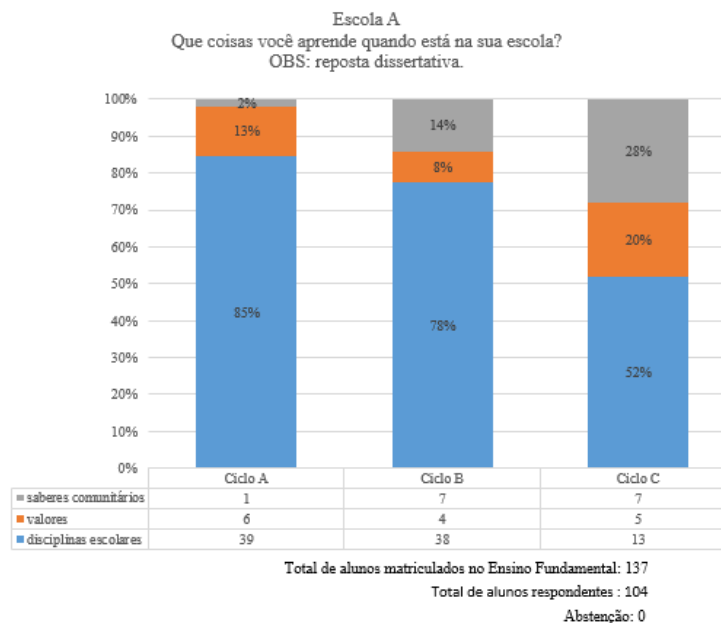
A grande maioria dos alunos do ciclo C que optou, na Escola A, pela preferência de estudar pela manhã ressaltou a relação de sua escolha com as matérias clássicas escolares: “*Tem as aulas normais e eu aprendo coisas maneiras nas aulas*”; “*É o período que aprende mais*”; “*Porque de manhã tem aula*”. Na escola B, representantes desse mesmo ciclo C relataram algo semelhante: “*São matérias que eu preciso mais no futuro*”; “*Porque as matérias de manhã são mais importantes*”; “*Porque de manhã a gente aprende mais matérias*”.

Essa questão me levou a estudar e a questionar os alunos sobre o que eles estavam aprendendo na escola e, de acordo com as suas respostas, estabeleci três categorias de aprendizagens: as disciplinas escolares clássicas; valores, por exemplo, respeito, solidariedade, coleguismo, etc.; e os saberes comunitários, como capoeira, artesanato, futebol, dança, etc. Nas duas escolas, sobressaiu-se a aprendizagem dos saberes sistematizados historicamente como coisas que os alunos mais estavam aprendendo. O interessante é que havia questionado, ainda, que coisas “diferentes” que eles estavam aprendendo e o diferente foi justamente estar aprendendo o que a escola tradicionalmente ensina, os saberes curriculares clássicos, como português, matemática, história, geografia, ler, escrever... Alguns ainda sinalizaram os saberes que eram oferecidos pelos monitores do Programa Mais

Educação ou pelos educadores sociais da parceria do município com entidades parceiras, como capoeira, judô, música...

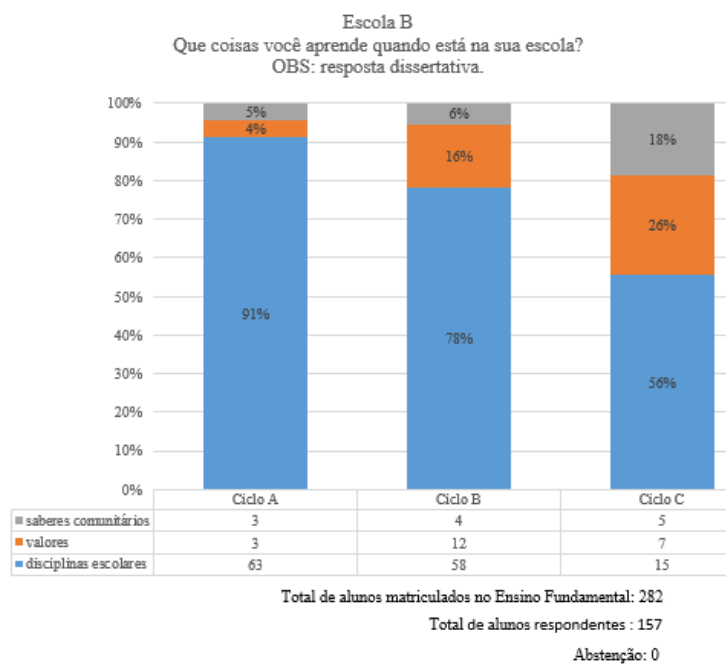
Vejamos os gráficos:

Gráfico 3 – O que o aluno da escola A está aprendendo no turno integral



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 4 – O que o aluno da escola B está aprendendo no turno integral



Fonte: Elaboração da autora.

Diferentemente dos resultados apresentados por Fabris (2007) em sua pesquisa, na qual a autora evidencia que os alunos buscam na escola um espaço para convivência muito mais do que um espaço para adquirir conhecimento, esta tese tem demonstrado que a escola integralizada continua promovendo muito mais os saberes sistematizados do que outra forma de conhecimento. Isso não quer dizer que os alunos não gostem de outro tipo de aprendizagem, ou então que eles não esperam que a escola seja um espaço de convivência, até mesmo porque um aluno (da Escola B) ressaltou que gostava de estar na escola nos dois turnos: *“De manhã estudamos e de tarde temos tempo de ficar com nossos amigos.”* Todavia, esse apontamento nos leva a questionar como essa aprendizagem está sendo desenvolvida para que esses estudantes ressaltem as aprendizagens dos saberes clássicos e pouco mencionem outras formas de saberes promovidos na escola.

Ainda com relação à operacionalização da integralização, a Coordenadora do Turno Integral da Escola A chegou a mencionar que algumas ações propostas no contraturno promovidas pelo Programa Mais Educação e/ou pelo Projeto Municipal são as mesmas, porém intituladas de maneiras diferentes. Neste ponto, percebemos uma não adequação das políticas, ou uma sobreposição delas. Como diria Ball (2006, p. 20), políticas não coordenadas podem “[...] inibir, contradizer ou influenciar a possibilidade de fixação de outras”. Indo além, pode-se dizer que se faz mais do mesmo sem chegar ao objetivo da constituição de uma educação integral.

*“Então, para mim, o reforço escolar [refere-se à oficina de acompanhamento pedagógico obrigatória pelo Programa Mais Educação], já tendo o laboratório de aprendizagem na escola [política da SMED], é um pouco mais do mesmo. É mais um RH com a mesma função dentro da escola, né? Apesar de o laboratório não ter esse caráter de reforço escolar, mas de ser mais assim, voltado pras questões das dificuldades de aprendizado...”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifo nosso).

Como para ambas as políticas essas ações são obrigatórias, não há como a escola não as oferecer. De fato, percebe-se nesse contexto que a autonomia de escolas é mais aparente do que real. Por mais que elas quisessem romper com esses regramentos, tal organização enrijecia inclusive o trabalho pedagógico capaz de ser desenvolvido. E os professores acabam assumindo a organização escolar enrijecida, conforme percebemos no excerto a seguir:

*“Professora Referência da Escola B: Teremos aula de geografia, hoje, à tarde. Então gente, eu vou dar um período de geografia e depois do recreio eu vou fazer um trabalho de grupo valendo nota!*  
*Aluno: Bah, profe, mas eu não vou estar aqui... [referindo-se a que, neste horário, estaria participando do Laboratório de Aprendizagem].*

**Professora Referência da Escola B:** *Paciência, eu vou ter que dar!*” (Excerto do meu diário de campo, 13/10/14).

Mas há que se destacar dois pontos essenciais que dificultam a concretização de um currículo integrado. O primeiro diz respeito à dificuldade de os monitores/oficineiros do Programa Mais Educação e os educadores sociais oriundos da parceria entre prefeitura municipal e instituições parceiras integrarem-se com todas as atividades da escola, ou seja, compreenderem tanto o que acontece pela manhã quanto pela tarde. Tal fato ocorre, pois esses monitores e educadores sociais não recebem ressarcimento para uma maior integração ou aproximação de suas atividades com a realidade vivenciada pela escola. A supervisora da Escola B menciona a dificuldade:

*“É, eles acabam não tendo horário nas reuniões pedagógicas, então assim, o que a supervisão pode passar, o que a gente pode, assim, fazer com que esse pessoal entrem e saibam o que que está acontecendo com aquela turma que eles trabalham, a gente sempre tenta falar dos projetos que estão sendo desenvolvidos na escola...”* (Supervisora da Escola B, grifo nosso).

E isso faz com que, na maioria das vezes, essas oficinas se apresentem como atividades à parte da realidade da escola, ou seja, não se integrem, de fato, no currículo escolar, apesar de a Escola B buscar fazer alguns arranjos para superar essa questão, como mostram estes excertos:

*“A gente tenta fazer uma parceria com os professores e os outros [do Programa Mais Educação ou da parceria de instituições com a prefeitura]. A gente até, esse ano, implementou um caderninho, um caderno que ficasse na mesa do..., na mesa da sala de aula, né? Onde o professor anotasse as suas questões, o que deu naquele dia de conteúdo, o que ensinou, e algumas dificuldades que encontrou ou se entregou bilhete, não entregou bilhete ou... Para ter uma parceria com quem, quando o professor sai, entra uma outra pessoa e essa pessoa lê o caderno e fica a par do que o professor da manhã fez. Isso eu acho que foi bem bom. Eu acho que a gente ouviu o pessoal do [parceria público/privada] e dos professores têm, tem professores que conseguiram, assim, ser super bom esse caderno e tem professores que são mais resistentes. Tu sabe que a gente vai trabalhando nessa forma.”* (Supervisora da Escola B, grifo nosso).

*“[...] o Mais Educação, ele tem pouco tempo na escola [referindo-se a quantidade de horas que os monitores ficam com os alunos], são coisas muito direcionadas, assim, muito fechadas tipo, vou pegar exemplo, assim, mais dos dois que são bem de fora que é Judô e Capoeira, são específicos ali, é o Judô, a Capoeira, então não tem assim, não faz parte do dia a dia.”* (Diretora da Escola B, grifo nosso).

Como conquistar uma educação integral e um currículo integrado se não há diálogo entre os parceiros que se inserem na escola, via Programa Mais Educação ou via parceria de

instituições com a Secretaria de Educação? A ideia dessas políticas é muito rica, porque busca promover outros conhecimentos na escola, que não somente os saberes sistematizados. Todavia, a sua operacionalização esbarra na organização, principalmente financeira, dos oficinheiros e/ou educadores sociais, que não recebem para, por exemplo, participar de reuniões pedagógicas ou do planejamento com os professores.

No caso das parcerias/convênios com a prefeitura, o problema esbarra em “[...] *uma questão legal por trás disso que [a parceria], por exemplo, ela, ele tem um limite de horas pra atender porque ela é regime CLT, o educador [da parceria]. Ele não pode extrapolar esse regime.*” (Coordenador do Turno Integral da Escola B). Já no caso dos monitores do Programa Mais Educação, a sua integração no espaço escolar não é diária, como apresentado na seção anterior, e acaba revelando-se mais distante da realidade escolar do que a parceria firmada entre instituições parceiras e a prefeitura municipal.

O segundo ponto que revela a dificuldade da concretização de um currículo integrado é a falta de recursos humanos encaminhados pela própria prefeitura. Mesmo as escolas tendo conseguido professores de 40 horas para atuarem nessa jornada ampliada de educação, o coordenador do turno integral da Escola B afirmou: a escola “[...] *passa apagando incêndio [...] em termos de horário.*” A mesma sinalização a equipe diretiva da Escola A apontou, e explico por que: esses professores de 40 horas têm atividades regulares com os seus alunos pela manhã, mas também desenvolvem projetos ou extensão de atividades escolares no turno da tarde. Quando um desses profissionais falta por algum motivo, a sua falta é sentida nos dois turnos.

Na escola A, por ocasião de minhas idas a campo, presenciei a dificuldade vivenciada em uma semana na qual sete dos 26 professores encontravam-se em licença saúde, ou seja, a escola não podia contar com esses professores nos seus dois turnos de funcionamento. Dessa forma, muitas vezes, a equipe diretiva acabava deslocando-se para a sala de aula, o que era muito comum, aliás, juntando algumas turmas para a realização de alguma atividade que não havia sido planejada. E, de fato, nessas horas, configurava-se o tempo esvaziado que eu havia sinalizado no início desse processo de doutoramento, pois era apenas um tempo preenchido, ocupado com alguma atividade não dirigida. Destaca-se, assim como Coelho, Marques e Branco (2014, p. 373), que “[...] atividades outras são muito bem-vindas, desde que integradas ao currículo escolar, entendidas como parte significativa da formação.” Quando perguntei o que era possível de ser feito quando verificavam que alguns profissionais não conseguiriam atuar no seu turno e horário destinados, a supervisora e orientadora da Escola A e a diretora da Escola B responderam:

*“Danise: E daí vocês, como é que vocês resolvem esses “buracos” na grade curricular, na organização da escola?*

*Supervisora e Orientadora Educacional da Escola A: Ou a gente dá quadra, ou a gente vai lá e dependendo da turma, do dia, vai alguém [da supervisão e orientação] substituir, em último caso até a diretora entrou bastante, o professor que atenderia uma turma que naquele dia veio pouco aluno se junta, se faz várias coisas, são várias opções que a gente usou ao longo do ano, nenhuma, ao meu ver, a contento para atender o aluno mais ou menos, para dar uma ocupação ao aluno mais ou menos. Mas em termos de aprendizagem ou de desenvolvimento mesmo pedagógico sem muita qualificação porque: - “ah, quantos vão lá”, - “eu tenho dez”, - “pode ficar com mais dez ou doze da outra turma?” (Supervisora e Orientadora Educacional da Escola A, grifo nosso).*

*“[...] essa gestão de pessoal [referindo-se a alguns aspectos negativos da integralização] é que é a pior de todas, porque quando tu tens um professor de [licença saúde], tu tens um professor de [licença saúde] 40 horas, e aí? [...] chega uma hora que tu senta, assim, e diz “ai Jesus, e agora?” Sabe? Até a gente mesmo entrava em sala de aula, supervisão entrava em sala de aula, tanto de manhã, quanto de tarde. A gente tentava dar um jeito, botava na biblioteca, trazia aqui pra [sala da frente] para a gente poder ficar mais junto, levava, a gente isso aí... Esse ano considero assim, dos últimos anos, acho que foi um dos mais pesados nesse sentido, em função, também, de termos menos [professores sociais da parceria entre prefeitura e entidades parceiras].” (Diretora da Escola B, grifos nossos).*

Essa questão de recursos humanos é ainda mais polêmica, pois, segundo as diretorias das escolas investigadas, o regime de itinerância<sup>42</sup> (volância) que ocorre nas escolas não é repassado para o que seria o turno complementar, acarretando, portanto, “a perda” de mais um profissional para atuar nesse período. Isso ocorre, pois as escolas, com os professores em regime de 40 horas, mais a ação dos monitores do Programa Mais Educação e dos educadores sociais das parcerias entre prefeitura e entidades parceiras, supostamente, conseguiriam dar conta de organizar a jornada escolar ampliada, segundo a Secretaria de Educação.

Mas a Escola A destacou um assunto ainda mais intrigante: a concretização de um currículo integrado depende, também, da vontade dos professores em transformar a escola, de maneira a construir as bases para uma educação integral. A Escola A justificou, assim como a Escola B, que no início do processo de integralização houve muita resistência por parte dos professores ao novo:

*“Aqui, a escola, tradicionalmente, sempre teve postura de uma reação negativa contra tudo o que vem como política da secretaria. Então isso é bem difícil e a equipe diretiva fica numa situação delicada porque os professores têm uma postura contra e, enfim, a direção não pode ter uma, essa postura de antemão e mesmo se tiver tem que lidar com a..., com essa divergência de maneira pacífica, de maneira produtiva, que as coisas têm que acontecer. Mas, isso, assim, eu vejo que foi*

<sup>42</sup> Conforme informações que constam no site desse município, o professor itinerante é um profissional que faz parte das escolas organizadas por ciclo de formação. Ele trabalha em parceria com o professor referência e assume diferentes turmas (dependendo do ano-ciclo). Dessa forma, ele auxilia o processo educativo e atende as turmas nos dias em que os professores referências não estão, porém “este profissional não é um substituto do trabalho docente”.



*uma coisa, foi um processo difícil, hoje as coisas estão mais, o grupo já aceita mais essa transformação da escola, assim, já assimilou que não, que isso é um caminho, que não tem mais volta, de que as escolas que ainda não são assim vão acabar sendo... Já entendem que isso vai virar uma política, que não é um... que não é um prejuízo para a escola.”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).

Ball (1994) ressalta que nem todas as políticas são coercitivas, regressivas e apresentam respostas negativas no contexto de sua prática. Todavia, alguns textos políticos são deslegitimados e muitas vezes falham por não compreender as circunstâncias nas quais os professores trabalham. Dessa forma, as: “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais.” (BALL, 2009, p. 306).

O desenho em que o Programa Mais Educação e o Projeto Municipal aparecem no sistema escolar do município está planejado e organizado para ocorrer no turno da tarde, com horários específicos para cada um, pois esse sistema não aceita que se tenha mais de um projeto complementar cadastrado ao mesmo tempo. Ou seja, a própria política que se apresenta como uma possibilidade de renovação curricular assume um desenho burocrático que a impede de conseguir promover essa transformação e leva as escolas a terem um horário para registro e um horário em que, de fato, essa ação se operacionaliza na prática, conforme conversas informais com a direção da Escola A. Associada a isso, no contexto da Escola A,

*“[...] há a questão das verbas [do Programa Mais Educação] que custam a chegar na escola e o baixo valor que é pago aos oficinheiros do Programa Mais Educação. Tal fato gera uma rotatividade de monitores que atrapalha a organização da escola, além de gerar expectativas nos alunos que não são desenvolvidas e nem contempladas, reconfigurando-se, novamente, os saberes habituais do currículo, na escola.”* (Excerto do meu diário de campo, Escola A, 20/08/14).

Principalmente na Escola A, o contexto de atuação, como já foi apresentado, é mais precário; os professores acabam assumindo mais horas com as suas turmas, em função da não existência do monitor do Programa Mais Educação e nem da parceria entre prefeitura e entidades parceiras. Os professores, na sua maioria, mostram-se cansados; e alguns, ainda relutantes com essa possibilidade de se constituir uma nova forma de educação.

Muitas queixas desses profissionais fazem menção ao pouco espaço que a escola oferece para a promoção de uma educação integral. E é sobre esse ponto em especial que procuro dissertar na subseção seguinte, tomando as políticas de ambos os programas/projetos como voltadas à exploração da cidade como espaço educativo.

### 5.3 OS ESPAÇOS DA OFERTA DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: a cidade como espaço educativo e as políticas intersetoriais

Nesta seção, procuro compreender como o espaço tem sido relatado em ambos os programas/projetos e de que forma as escolas investigadas têm trabalhado com relação a essa questão na prática.

Tabela 9 – Os espaços da oferta da ampliação da jornada escolar nos textos políticos e nas escolas observadas

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO		CONTEXTO DA PRÁTICA	
PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	PROJETO MUNICIPAL	ESCOLA A	ESCOLA B
<p>“§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.” (BRASIL, Decreto 7.083/10).</p> <p>“II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas.” (BRASIL, Decreto 7.083/10).</p> <p>Duplo desafio: educação/proteção a partir de políticas intersetoriais.</p> <p>Uso da cidade como território educativo.</p>	<p>Não faz menção ao espaço para o oferecimento do processo educacional. Apenas destaca “[...] a participação da comunidade na formulação, execução e avaliação dos planos educativos” e permite “processos associativos de construção de parcerias”. (Diretrizes [do Projeto Municipal] 2013/2014).</p>	<p>Possui um espaço extremamente reduzido para a oferta de educação integral.</p> <p>Está situada em uma região com pouca possibilidade de exploração cultural.</p> <p>As atividades, na maioria das vezes, são realizadas nas salas de aula.</p> <p>Os poucos espaços de áreas comuns da escola, como pracinhas e quadra de esportes, têm horários para o seu uso.</p>	<p>A escola possui espaço físico para a promoção da educação integral.</p> <p>Os professores exploram os espaços da escola para realizar as atividades da jornada ampliada.</p> <p>Está situada em uma região de fácil acesso e com possibilidades de exploração das áreas comuns da comunidade.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Antes de dar prosseguimento à análise, é fundamental descrever que tomo o espaço como categoria aproximada do tempo, a qual revela uma nova condição da existência humana na contemporaneidade (HARVEY, 2012). “Espaço” e “tempo” são, pois, como afirma Bauman (2001), conceitos que muito sofreram mudanças e evidenciam o que este autor chama de “modernidade líquida”.

Os líquidos, para Bauman (2001, p. 8), “[...] não mantêm a sua forma com facilidade [...] não fixam o espaço e nem prendem o tempo.” Em tempos, portanto, que tanto o tempo quanto o espaço são relativizados e podem assumir diferentes contornos, por que desenvolvo uma seção sobre políticas intersetoriais e cidade educadora priorizando a questão do espaço? Justamente porque ambas as expressões – “tempo” e “espaço” – pressupõem um novo entendimento principalmente do campo político, escolar e da cidade.

E esse entendimento desnaturaliza os significados estáveis que cada um desses termos assumiu na modernidade, principalmente a partir dos seus sentidos abstratos, transcendentais, impessoais e universais (VEIGA-NETO, 2002), que lhes foram atribuídos em função de uma cientificidade e racionalidade modernas. Na possibilidade de estes assumirem novos contornos e significações, o espaço, entendido como limitação, supera os seus contornos clássicos, ou seja, pode assumir novas fronteiras mais significativas e experienciadas.

Isso quer dizer que, no campo político, as políticas educacionais não precisam ficar restritas ao campo educacional, podem se associar com outras demandas, como da saúde, do esporte, da segurança... para somar esforços na luta pela melhora não somente educacional mas da vida do cidadão, por exemplo. Este é o caso do Programa Mais Educação, que pressupõe uma ação intersetorial no campo político.

A intersetorialidade demanda uma articulação de políticas públicas, atores e diferentes programas para intensificar a promoção da educação integral, superando, deste modo, a visão clássica de política setorial, ou seja, estruturada para funcionar isoladamente. Dessa forma, a política do Programa Mais Educação pode assumir diferentes contornos em cada um dos municípios nos quais ela será implementada, sendo que cada um “[...] poderá participar da definição de seus critérios de implementação, de acordo com a relevância que eles têm em cada realidade municipal, isto é, quais as articulações setoriais mais relevantes e adequadas a cada contexto local.” (BRASIL, 2009a, p. 32).

No que compete a romper barreiras com relação ao espaço escolar e aos arranjos políticos para oferecer maior qualidade de vida à população, isso está posto, nesta política, pela percepção de que a escola sozinha não consegue dar conta das inúmeras demandas e funções que a ela foram atribuídas na contemporaneidade (BRASIL, 2009a, 2009b, 2009c). A

escola não pode ser a única responsável pela situação de fracasso e de não aprendizagem escolar, pois esses problemas são frutos de um conjunto de situações complexas que, muitas vezes, não se restringem somente ao contexto escolar. No entanto, há dificuldades nessa parceria entre secretarias municipais, o que, novamente, ressalta o aspecto ambíguo da operacionalização dessa política. A Escola B, em seu PPP, chega a mencionar que “[...] os docentes até conseguem encaminhar os alunos para diferentes atendimentos e pré-requisitos para a aprendizagem, mas a demanda é maior do que a capacidade dos serviços prestados.” E, com isso, alegam que “O poder público não supre as necessidades básicas da população [...]” (PPP, Escola B, 2014) e a escola “acaba sendo o canal mais próximo de manifestação das insatisfações da comunidade” (PPP, Escola B, 2014).

Além deste enfoque de uma aproximação entre os investimentos públicos para concentrar esforços que, muitas vezes, são comuns e atingem o mesmo público, através da proposição de políticas intersetoriais, o Programa Mais Educação investe, ainda, na constituição de arranjos com as comunidades e/ou cidades, percebendo-as como territórios, em potencial, educativos. Dessa maneira, a educação integral torna-se um projeto de cidade (MOLL, 2002) baseado em um processo de educação comunitária, na qual o seu projeto pedagógico integra os “[...] saberes emanados do contexto local [...] [e divide] com a comunidade e com as demais instituições, ali localizadas, a responsabilidade sobre a educação das [...] crianças, adolescentes e jovens.” (BRASIL, s/d, p. 19).

Dessa forma, estendem-se os espaços, tanto o da escola quanto o da cidade, como espaços que alargaram as suas fronteiras sólidas, na contemporaneidade. E, de posse dessas concepções, volto-me ao contexto das escolas investigadas para compreender como esta perspectiva espacial estava sendo trabalhada em cada um dos contextos educacionais.

A Escola A, como mencionei na sua descrição, no capítulo metodológico deste estudo, é uma escola com pouca infraestrutura e localizada em uma região basicamente industrial, que não oferece áreas comuns, como praças ou espaços culturais para visitação. A sua comunidade é extremamente carente. Como a escola é muito pequena, no período de observação, ficava com a sensação de estar presa naquele espaço; e tal percepção era muito recorrente nas falas dos professores que entrevistei:

*“[...] nós temos pouco espaço físico, eu não sei como seria... Eu, enquanto educador, e o aluno também, fazer uma integralização num espaço físico maior, não só em nível de projetos, que variasse, mas também o espaço físico para isso acontecer. Nós temos uma limitação, é pequeno. Então, se sai de uma sala, não tem muita área livre pra circular, isso é uma reclamação que eles (alunos, principalmente os maiores) trazem, não tem muito onde se esconder nem, assim, andou ali já está*

*em outro lugar. Então essa mobilidade é prejudicada na escola, a mobilidade física mesmo, inclusive para atividades e projetos que envolvam corporeidade, espaço para essa corporeidade se manifestar.*” (Professor de História e Informática da Escola A, grifos nossos).

*“[...] basicamente, nós estamos trancados aqui. Tu não tens muito acesso, porque são empresas de todos os lados. O que tu podes conseguir é, talvez, uma, um espaço maior em uma ou outra empresa que ceda em algum momento, mas tu vês que aqui não tem uma praça que eles possam ir, um lugar assim que tu possas levá-los pra fazer uma atividade. Então, tu ficas muito... nesse, nesse espaço reduzido e dentro desse espaço reduzido tu tem que criar os vínculos e criar propostas que eles consigam fazer um trabalho de uma maneira, como é que eu vou te dizer, não de uma maneira autoritária, mas de uma maneira com autonomia e ao mesmo tempo respeitando aquilo, aquele contexto.”* (Professora do Jardim e do Projeto de Sustentabilidade e Meio Ambiente da Escola A, grifos nossos).

Apesar de constar em seu PPP (Escola A, 2014) que a educação “[...] passou a ocorrer circunstancialmente em outros espaços a partir do estabelecimento de parcerias eventuais e/ou permanentes da escola com outras instituições já que a responsabilidade pela formação das futuras gerações pode ser compartilhada em sociedade”, as saídas direcionadas do espaço físico escolar ainda eram muito pontuais. Mas vale aqui destacar uma atividade significativa que observei ocorrer com o terceiro ciclo de formação enquanto acompanhava as ações da escola. Esses alunos, segundo conversa informal com o professor de história e do laboratório de informática, estavam participando de um curso de informática, que seria certificado, no Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), a partir de arranjos conquistados pela parceria da Escola A com uma instituição sem fins lucrativos. O professor anteriormente referenciado comentou-me informalmente: *“Sem projetos alternativos a escola seria uma prisão domiciliar, pelo fato de termos pouco espaço e promover uma hiperescolarização.”* (Registro do meu diário de campo, dia 19/08/14).

A Escola B localiza-se em uma área de maior circulação, ao lado das casas de uma das comunidades atendidas. O seu espaço físico é maior e com mais áreas comuns para circulação do que a Escola A, como já fora apresentado. Mesmo assim, a escola já sinalizava alguns impasses que a questão do espaço oferecia para um melhor aproveitamento das ações da educação de turno integral.

*“[Problema] é de estrutura, de estrutura física. Porque lá pelas tantas assim, tu pegas uma turma e tu divides ela, o que [a fulana] quer? A [a fulana] quer teatro. O que [o beltrano] quer? O [beltrano] quer esporte. Tu não tens dois espaços pra mesma turma entendeu? Tu vai ter um espaço pra cada turma, aí o [beltrano] vai ter que fazer dança ou a [fulana] vai ter que fazer esporte, que ele não quer e que ela não quer. Então tem esse sentido assim, acho que a partir... A gente tinha que ter outra quadra coberta, a gente tinha que ter mais uma sala de música sabe, tinha que ter alguns espaços*

*assim... Acho que isso agregaria mais as coisas...*” (Coordenador de Turno Integral da Escola B, grifos nossos).

Interessante também perceber que essa escola atende comunidades que não são as suas devido à procura dos pais por uma educação integral, conforme expressa a diretora:

*“[...] é uma escola muito grande para o número de alunos que tinha [referindo-se ao porque integralizaram] Hoje, nós estamos..., não temos mais para onde crescer. Nós estamos, parece, com quinhentos alunos. Isso significa mil, porque eles dobram, os alunos [em função do turno complementar]. Alunos, muitos que vêm de fora. Antes nós não tínhamos isso, nós tínhamos alunos só daquele loteamento, muito raro um aluno até daqui de cima, da faixa mesmo, começava mas não terminava... Hoje são três linhas de escolar que fazem aqui a escola, vários alunos vindo de escolar [de outras comunidades]. Sim, de alunos que vêm inclusive enviados pela central de vagas, [porque] eles querem integral e aí eles acabam vindo pra cá, pra fazer nessa.”* (Diretora da Escola B, grifos nossos).

A partir dessas entrevistas e das observações que realizei nas escolas, percebi que ambas as instituições educacionais organizam as suas ações do turno complementar no próprio espaço da escola, ou seja, não estenderam as suas atividades para o espaço da cidade, como propõe o Programa Mais Educação. O tempo a mais se resumia aos espaços já adotados na escola: sala, pátio, vídeo, biblioteca, quadra esportiva... E, dessa forma, não observei ser promovida a questão da cidade educadora, pelo menos não no momento em que me fiz presente nesses espaços educativos e em nenhuma recorrência nas entrevistas realizadas.

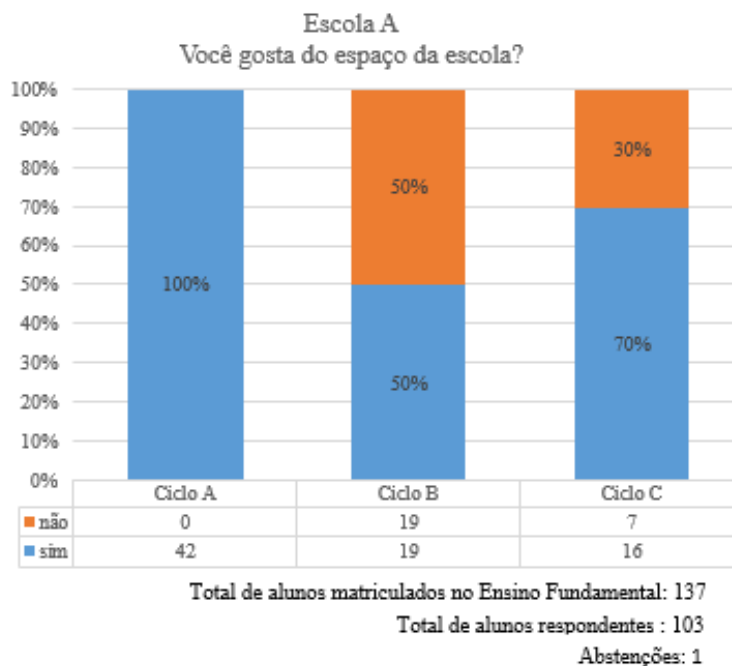
E, neste momento, vale refletirmos por que isso ocorre. Há que se pensar nas demandas administrativas, de cuidado, que se precisa ter com os estudantes para sair da escola, além dos acordos com os alunos que, muitas vezes, não são cumpridos por eles... Enfim, não é simplesmente sair da escola e ir para outros espaços; precisa-se conhecer e estudar quais os espaços são educadores na cidade.

É preciso destacar que o silenciamento também diz coisas, e, neste caso, que essa abordagem não estava sendo promovida na sua integralidade. Diante disso, resolvi questionar aos alunos se eles realizavam muitas atividades fora do contexto escolar. A grande maioria dos alunos respondeu que sim, mas, quando perguntei para eles descreverem que espaços eram esses que eles visitavam, observei que tais saídas não representavam atividades, propriamente, do turno integral, mas as saídas habituais que são realizadas com as turmas ao longo do ano letivo, como zoológico, feira do livro, teatro...

Tendo percebido que as crianças e adolescentes ficavam, basicamente, restritos ao contexto escolar, questionei-os se gostavam do espaço que a escola lhes oferecia e, como é

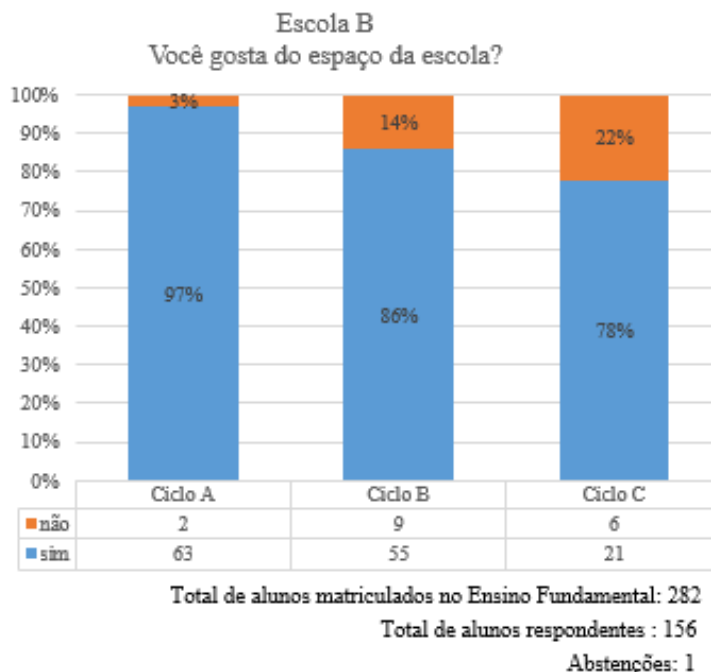
possível ver nos gráficos que seguem, a maioria dos alunos respondeu que sim. Entretanto, é preciso destacar que essa aceitação começa a sofrer alguns questionamentos, à medida que aumenta o ciclo de formação.

Gráfico 5 – Opinião dos alunos da Escola A sobre o espaço físico da sua escola



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 6 – Opinião dos alunos da Escola B sobre o espaço físico da sua escola



Fonte: Elaboração da autora.

Os alunos do ciclo A de ambas as escolas relataram que gostam desse espaço porque *“Dá para brincar, jogar bola e pular corda”* (Aluno da Escola A); *“Porque é grande o espaço para brincar”* (Aluno da Escola A); *“Porque dá para jogar futebol”* (Aluno da Escola A); *“Cada lugar diferente, cada sala tem um espaço e não precisamos ficar amontoados”* (Aluno da Escola B); *“É gigantesco, tem muito lugar para caminhar, brincar e correr”* (Aluno da Escola B); *“Tem espaço para brincar e fazer atividades”* (Aluno da Escola B).

Os alunos dos ciclos B e C de ambas as escolas que disseram não gostar desse espaço, na sua maioria, justificaram: *“Porque quando chove não dá para ir para a quadra e tenho que ficar dentro da sala”* (Aluno da Escola A, ciclo B); *“Os grandes não deixam nós brincar e derrubam os pequenos correndo”* (Aluno da Escola A, ciclo B); *“Porque o espaço da escola é para todos, deveria ser só nosso”* (Aluno da Escola A, ciclo C); *“Porque quando as pessoas fazem muitas coisas, não tem espaço”* (Aluno da Escola B, ciclo B); *“Porque é muito pequena”* (Aluno da Escola B, ciclo C).

Nas respostas, principalmente dos alunos da Escola A, percebe-se uma clara relação de poder entre quem pode usar quais espaços, de acordo com a faixa etária dos alunos. Dessa forma, os alunos mais velhos assumiam os espaços de sua preferência, principalmente a quadra de futebol, e não deixavam os alunos menores participar basicamente do jogo de futebol que, naquele lugar, praticavam.

Observei, realmente, que o espaço da quadra de futebol descoberta (ressalta-se, a única da Escola A) era sempre ocupado pelos alunos maiores, do ciclo C. Os alunos menores ou pré-adolescentes ocupavam esse espaço somente quando havia horário marcado para eles nas aulas de educação física ou quando um professor de uma parceria público/privada comparecia à escola para treinar, com os alunos, uma modalidade esportiva.

De posse destes dados apresentados, reafirmo que as escolas centram as suas ações educacionais no espaço escolar, mas por diferentes razões. A Escola A, por não ter uma comunidade mais ativa; entretanto, reconheço que ter uma comunidade ativa nada garante que a escola ocuparia esse espaço, além de estar localizada em uma região com pouca possibilidade de exploração de uso de áreas comuns. Já a escola B, parece-me que desenvolve as suas atividades em seu próprio espaço geográfico, porque tem diferentes áreas comuns que possibilitam esse arranjo e por receber educadores sociais que trabalham com os alunos no próprio espaço escolar.

Dessa forma, a perspectiva de trabalho com a cidade educadora acaba não ocorrendo nessas escolas. Além disso, percebo que, para a escola tomar a cidade como fonte educadora,



há a necessidade de ela conhecer esse espaço e ter clareza de em quem ela poderá se basear e com quem poderá contar para conhecer o espaço comunitário e o da cidade, configurando, para isso, parceria intersetorial. Porém, essas parcerias precisam ser constituídas para que, efetivamente, se pense e elabore conjuntamente uma perspectiva de trabalho coletivo, em comum.

A relação escola-comunidade precisa, então, ser pensada, estudada. Ela não acontece “magicamente” e, de igual forma, a cidade não se torna uma cidade educadora sem investimentos das políticas locais, em parceria com os espaços educacionais. Dizer, portanto, que uma ação de indução à educação integral no Brasil será intersetorial não quer dizer que isso acontecerá por si só. A cidade educadora segue o mesmo propósito. Conforme sinaliza Ball (2009), o texto de uma política é uma parte importante do processo de sua produção, porém depende também dos atores envolvidos com a sua implementação, que não são meros expectadores, mas sujeitos que assumem o controle da sua operacionalização na prática.

Com isso, não estou retirando a característica educadora que o território da cidade possui, mas ressaltando que, mesmo que exista, essa possibilidade precisa ser planejada e contextualizada para assumir um valor educacional; indo além, para essa educação integral em tempo integral não soar como uma retórica, “[...] mas como um projeto coletivo viável, concretizado em práticas que possibilitam reinventar a escola, ressignificando não só seu lugar, central num projeto educativo, mas, sobretudo, como articuladora de ações, de educadores, agentes e instituições.” (TITTON, 2012, p. 295).

## **6 O TEMPO E SUAS DIFERENTES MARCAS NA ORGANIZAÇÃO DA JORNADA AMPLIADA**

Neste capítulo, **analiso a maneira como as escolas organizavam a sua ampliação da jornada educativa, a fim de dar conta do segundo<sup>43</sup> objetivo específico constituído para esta pesquisa.** Ressalto que grande parte deste capítulo foi elaborada a partir das observações realizadas nas duas escolas de investigação. Porém, apoio-me ainda nas entrevistas e nos questionários realizados com alunos, equipe diretiva e professores para contribuir neste processo de análise.

E inicio apresentando a constatação observada em ambas as escolas: a operacionalização da integralização demandou uma organização espaço-temporal mais rígida, no que se refere tanto ao tempo cronometrado quanto ao tempo disciplinar da escola. Dessa forma, o tempo ampliado assumiu marcas ambíguas, quais sejam: (a) da disciplina; (b) do imprevisto/inventivo; (c) do conhecer e conviver; (d) da proteção – que serão exploradas ao longo deste capítulo.

A rigidez no processo de organização desse tempo “a mais” nas escolas é decorrente de uma tentativa de planejamento de sua operacionalização, que é demasiadamente difícil. Sim, pois, como foi observado no capítulo anterior, o tempo ampliado desnuda as dificuldades vivenciadas, como a falta de monitores e de verbas para a sua contratação, a falta de espaço ou, então, a necessidade de limitar os espaços escolares para cada prática ou turma, a não assessoria por parte do poder municipal para a realização da jornada estendida, principalmente no contexto da Escola A... Enfim, cito aqui apenas alguns pontos para retomar esta abordagem.

De qualquer forma, havia uma grande preocupação acerca do que fazer com esse tempo a mais na escola, o que gerava a tentativa de sua organização. Assim, é possível percebê-lo como uma dimensão que não é nem neutra nem simplesmente uma estrutura esvaziada na educação. Ele opera com um conjunto de aprendizagens, pois, “[...] como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar” (FILHO; VIDAL, 2000, p. 21), regulam quadros de horários, séries, atividades, campanhas, pátios... Enfim, ele constitui uma força educativa que, de certa maneira, possibilita determinadas práticas escolares.

---

<sup>43</sup> Relembrando: “Investigar como as escolas pesquisadas integrantes do Programa Mais Educação organizam a ampliação de sua jornada educativa.”

E, por isso, vi o tempo ser programado cronometricamente e linearmente. Aliás, um dos efeitos que a ampliação do tempo provoca na administração da equipe diretiva é justamente a sua constante organização diária, como é possível observar no excerto de entrevista com a coordenadora do turno integral da Escola A:

*“[...] quando a escola não é integral, as pessoas não têm essa dimensão da influência da divisão do tempo, dos espaços, o que causa na vida do outro, mas, assim, é um desafio, porque se eu atraso no refeitório, eu vou atrasar todas as turmas da escola, vou causar um problema para todas as turmas, vou causar um problema para a merendeira, para as gurias da cozinha. Então eu não posso simplesmente resolver que agora, hoje, eu quero ir contar história para os meus alunos no pátio porque tem vários professores de educação física..., então eu tenho que planejar, eu tenho que descobrir se naquele dia tem o pátio livre para poder fazer uma tarefa diferente. Então restringiu, diminuiu um pouco da nossa liberdade e nós precisamos ser muito mais organizados.”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).

Vê-se que tudo precisa ser regrado para funcionar. E, nesse contexto, revela-se uma ambivalência: ao mesmo tempo que passa a ter mais tempo para tornar-se uma escola que supere o projeto disciplinar, a escola precisa seguir à risca os projetos estipulados para estes não interferirem na organicidade do grupo, seja com relação aos seus tempos ou aos seus espaços – fato que pode impedir a constituição do novo, da experimentação de novas práticas, de um tempo que se vive no memento presente. Os excertos das entrevistas com as professoras da Escola A revelam isso:

*“[...] quando entrei aqui até senti uma certa dificuldade, sendo bem sincera, porque sempre fui de trabalhar fora da sala, assim... Eu gosto de: vamos montar um painel lá embaixo da árvore, ou vamos para o outro lado da escola, mas sempre assim com um objetivo, com um projeto, não deixando, de trabalhar os conteúdos socialmente exigidos, mas numa tarefa diferente, num modo diferente de dar aula. E aqui não tem muito..., não dá para tu criar muito em cima disso, por causa disso, por falta do espaço físico. Então é muito controlado, tem horário para tudo, pode ver, se educação física tem horário, não pode sair no pátio. Então acho que as crianças ficam, principalmente o jardim, são crianças que não saem da sala de aula, eles não têm nem recreio fora, então assim, o recreio que eles têm é a pracinha deles, claro. Mas assim, eles ficam muito concentrados lá.”* (Professora Volante e da Hora do Conto da Escola A, grifo nosso).

*“[...] o que a gente perde muito é no espaço físico, sabe? Porque nós não temos espaço físico para todo mundo ficar brincando ou jogando, porque todo mundo quer jogar na quadra, principalmente os guris, todos, desde o jardim até [o nono ano]. Nós temos uma quadra só, então tem que escalonar a quadra. Daí um joga vôlei, outro quer jogar nilcon, então, esse espaço físico a gente briga, porque à tarde, principalmente, porque à tarde têm os monitores, então os monitores, digamos, se ocupam uma quadra, o professor de Educação Física não pode usar a quadra.”* (Professora de Arte e Educação da Escola A, grifo nosso).

Essa organização, que passa à constituição de tabelas de horários e de atividades de cada uma das turmas atendidas, em cada uma das escolas investigadas, não garante a

previsibilidade das ações; mas reafirma a preponderância da escola de operar sobre certa ordem, dentro de uma rotina compreendida como “[...] uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições, para organizar e controlar a vida cotidiana.” (BARBOSA, 2000, p. 95-96).

As rotinas são necessárias para a promoção das práticas pedagógicas no contexto escolar, entretanto não devem se tornar automatizadas e nem se sobrepôr ao cotidiano, na promoção de uma educação integral. O inesperado e a possibilidade de integração de algo novo em relação às situações cotidianas revelam uma aprendizagem que supera a lógica hegemônica dos tempos cronometrados e rotinizados escolares, oriundos de uma organização da sociedade moderna. Como destaca Elias (1998, p. 20), “[...] o tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação.” Logo, o cotidiano contém a rotina na sua base, mas não fica restrito a ela. Pode-se inclusive aproximar a concepção do cotidiano da ideia do tempo de duração de Bergson (2006), um tempo vivido, experienciado e real, em contraposição ao tempo linear e cronometrado, que amordaça a possibilidade de criação. Conforme este autor, “Duração real e tempo espacializado não seriam portanto equivalentes e, por conseguinte, não haveria para nós tempo em geral; haveria apenas a duração de cada um de nós.” (BERGSON, 2006, p. 63).

Na sequência, apresento, por escola, as tabelas diárias<sup>44</sup> (base) da programação de cada uma das turmas observadas. Interessante perceber que pouco se encontram oficinas do Programa Mais Educação, nas duas escolas.

Tabela 10 – Programação semanal das atividades por horários em cada turma observada nas Escolas A e B

<b>ESCOLA A – TURMA 5º ANO ACOMPANHADA</b>					
	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>1º MÓDULO</b> <b>07:40 às 08:40</b>	Referência/ Matemática	Referência/ Português	Volância	Reunião de professores	Referência/Estu dos Sociais
<b>2º MÓDULO</b> <b>08:40 às 09:40</b>	Referência/ Matemática	Referência/ Português	Volância		Informática
<b>RECREIO – 09:40 às 10:00</b>					
<b>3º MÓDULO</b>	Referência/Estu	Referência/	Artes	Volância	Referência/Estu

<sup>44</sup> Reitero que essas foram as tabelas que acompanhei por ocasião da minha observação nas escolas. Elas não correspondem às ações totais do que foi desenvolvido em cada espaço, pois, como mesmo comentei, elas, constantemente, sofriam alterações.

<b>10:00 às 11:00</b>	dos Sociais	Ciências			dos Sociais
<b>4º MÓDULO</b> <b>11:00 às 12:00</b>	Espanhol	Hora do Conto	Educação Física	Referência/ Ciências	Referência/ Matemática
<b>ALMOÇO/RECREIO – 12:00 às 12:20</b>					
<b>5º MÓDULO</b> <b>12:20 às 13:20</b>	Parceria com a Empresa	Referência	Oficina Mais Educação	Referência	Parceria com a Empresa
<b>6º MÓDULO</b> <b>13:20 às 14:20</b>	Referência	Referência	Referência	Informática	Projeto Meio Ambiente
<b>RECREIO – 14:20 às 14:40</b>					
<b>7º MÓDULO</b> <b>14:40 às 15:40</b>	Referência	Referência	Artes	Hora do Conto	Oficina Mais Educação Esporte
<b>8º MÓDULO</b> <b>15:40 às 16:40</b>	Referência	Referência	Referência	Reunião de Professores	Oficina Mais Educação Cineclube
<b>JANTAR ALUNO/PLANEJAMENTO PROFESSOR</b>					

<b>ESCOLA B – TURMA 5º ANO ACOMPANHADA</b>					
	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
<b>1º PERÍODO</b> <b>07:30 às 08:20</b>	Referência	Biblioteca Referência	Volância	Reunião de Professores	Educação Física
<b>2º PERÍODO</b> <b>08:20 às 09:10</b>	Educação Física	Referência	Volância		Arte e Educação
<b>3º PERÍODO</b> <b>09:10 às 10:00</b>	Referência	Referência	Espanhol		Referência
<b>RECREIO – 10:00 às 10:20</b>					
<b>4º PERÍODO</b> <b>10:20 às 11:10</b>	Referência	Referência	Volância	Referência	Espanhol
<b>5º PERÍODO</b> <b>11:10 às 12:00</b>	Referência	Referência	Volância	Arte e Educação	Referência
<b>ALMOÇO</b>					
<b>6º PERÍODO</b> <b>12:00 às 13:15</b>	Educação Física	Arte e Educação	Educação Física	Projeto Esporte	Educador Social Informática
<b>7º PERÍODO</b> <b>13:15 às 14:05</b>	Educador Social Esporte	Referência	Oficina Mais Educação	Referência	Referência
<b>8º PERÍODO</b> <b>14:05 às 14:55</b>	Referência	Referência	Filosofia	Informática	Referência
<b>RECREIO – 14:55 às 15:15</b>					
<b>9º PERÍODO</b>	Referência	Oficina Mais	Educador Social		Referência

15:15 às 16:10		Educação Judô	Esporte	Reunião de	
10º PERÍODO	Referência	Referência	Educação Física	Professores	Referência
16:10 às 17:00					
<b>JANTAR ALUNO/PLANEJAMENTO PROFESSOR</b>					

Fonte: dados coletados nas Escolas A e B, observadas.

Dos nove dias em que observei as aulas da turma de 5º ano da Escola A, 38 módulos correspondiam ao tempo destinado às atividades da tarde. Pela tabela verificada, deveria ter acompanhado a turma em quatro atividades relativas ao Programa Mais Educação. Todavia, apenas acompanhei a turma em duas atividades do programa – uma relativa à temática esportiva e a outra com relação ao Cineclubes. A monitora do Cineclubes, em conversa informal, comentou que o seu horário de atendimento às turmas varia de acordo com a necessidade da escola. Ela relatou ainda que, por vezes, precisa assumir essa turma duas vezes por semana ou, então, que fica uma ou duas semanas sem atendê-los. E essa situação, no seu ponto de vista, prejudica a continuidade do trabalho que ela propõe aos alunos, principalmente porque, com o passar do tempo, os alunos vão esquecendo-se dos filmes assistidos.

Em outra oportunidade, uma aluna, ao saber que não haveria a atividade de Cineclubes, comentou: “*Ai que bom. Porque ficar parada olhando filme eu faço isso em casa. Isso é muito chato.*” (Aluna do 5º ano da Escola A).

Na Escola B, dos oito dias que acompanhei a turma de 5ª ano, 46 períodos eram correspondentes ao turno da tarde. Desses 46 períodos, quatro deveriam ser do Programa Mais Educação, com atividade de judô e letramento. Todavia, consegui acompanhar a turma em três dessas oficinas, pois em uma delas o professor não compareceu. Nesse dia, pude perceber que as faltas de oficinairos, educadores sociais e/ou professores não ficavam tão evidenciadas como na Escola A. A escola B procurava contornar a situação sem que isso transparecesse como uma desorganização do horário. É importante ressaltar também que, como essa escola contava com o trabalho dos professores parceiros, os alunos tinham acesso a outras atividades e em diferentes espaços, que não somente o espaço da sala de aula, como observado no contexto da Escola A.

Isso não quer dizer que esse tempo alterado, modificado não era percebido pelos alunos, até mesmo porque registrei em meu diário de campo algumas falas desses estudantes com relação à alteração do cronograma, na Escola B:

“Após uma conversa da professora referência com a supervisora na porta da sala, a professora comunica aos alunos que o horário da tarde havia sido alterado. Ao invés da turma ter aula de

Educação Física passaria a ter aula com ela, na sala. Neste momento um aluno expressa a sua opinião para todos: *Ah, isso é bem melhor! Porque nós já tínhamos física antes e assim não ficam dois iguais seguidos. Vocês já perceberam como a gente tem aula de Educação Física neste dia?*” (Excerto do meu diário de campo, Escola B, 13/10/14).

“Uma aluna volta-se para mim e comenta: *A professora [...] daria aula de computador, informática. Mas como faltam muitos professores a direção tira esse nosso período e põe a turma sem profe por lá. Então, desde o início do ano fomos apenas duas vezes nesta aula de informática.*” (Excerto do meu diário de campo, Escola B, 16/10/14).

E são essas alterações e ausências que geram o que chamei de **tempo do improvisado**. A escola tem a necessidade de ocupar e conseguir manter o aluno na instituição, de tal forma que isso passa a ser a sua tarefa primeira, antes mesmo da promoção das aprendizagens nesse local. Havia a necessidade de ocupar esse tempo, preenchê-lo. E, na impossibilidade de executar o cronograma de atividades como havia sido definido, apelava-se para a integração de turmas, para o uso dos espaços da informática – onde seria dada uma aula –, para a biblioteca como local de leitura, para o pátio como atividade livre, para a sala com a oferta de uma atividade disciplinar... Enfim, passava-se a realizar uma atividade sem que esta tivesse sido planejada, como é possível observar no excerto do meu diário de campo:

“Toca o sinal para o primeiro momento de atividades da tarde (12:20), porém os alunos permanecem no pátio sem saber o que eles fariam naquele momento. Às 12:30 aparece a professora de Arte e Educação para assumir três turmas juntas (4º, 5º e 6º anos). Este não seria o seu horário de ficar com a turma do 5º ano que acompanhava, mas devido as faltas de professores e dos oficinairos coube a ela assumir estas três turmas. Levou todos os alunos para a quadra e demonstrava a preocupação de que todos estivessem sob a sua supervisão. Os alunos não foram direcionados para nenhuma atividade. Alguns jogavam futebol, outros jogavam bolita na areia. Um grupo de alunos foi buscar a caixa amplificadora de som para plugarem os seus celulares e, assim, escutar a seleção de músicas de *funk* que ali havia. No volume máximo, colocam as músicas para cantar e dançar. As meninas começaram a fazer uma competição de quem dançava melhor. A professora levou para o grupo um chimarrão para dividi-lo com os alunos, um costume seu que pude acompanhar em outros momentos destas observações. Os alunos se organizaram para tomar o chimarrão. Eles estavam se divertindo. Os que jogavam futebol e bolita cantavam as músicas junto. Os alunos tinham o cuidado de selecionar algumas músicas que não aparecessem tantos nomes ofensivos, pois a professora a cada palavra agressiva que ouvia ressaltava: *“Olha o que eu falei destas músicas. Nome, não! Os alunos rebatiam: “Não profe, essas aqui não tem nome e nem putaria.”* Quando tocou o sinal, os alunos automaticamente, foram deixando a quadra de esportes e se questionando que atividade que teriam a seguir.” (Excerto do meu diário de campo, Escola A, 27/08/14).

Poderíamos definir, então, o horário das tardes das duas escolas como o tempo do improvisado. A organização desse tempo ampliado requer um estudo diário, principalmente pelas faltas que ocorrem (seja dos professores municipais ou dos educadores sociais e oficinairos) e que comprometem a sequência do trabalho programado. Na Escola A, cheguei a acompanhar a atuação diária da supervisora e orientadora pedagógica que precisava alterar

seguidamente a programação preestabelecida, até mesmo várias vezes ao dia. Ou seja, desde o início daquele ano de observação, 2014, até o mês de setembro, no qual ainda acompanhava sequencialmente as atividades da escola, a tabela, ou o cronograma, de horários e atividades precisou ser alterada diariamente. Até mesmo os alunos tinham por hábito olhar no mural da escola o cronograma de atividades que era afixado diariamente nesse local para saber quais atividades teriam durante o dia – realmente, um trabalho extremamente desgastante para quem o está organizando. E essa situação também foi destacada pela Escola B, como é possível perceber pelo excerto da entrevista com a diretora:

*“[...] [nós estamos] durante muito tempo, muitos meses, até aqui, assim, fazendo só..., **todo dia fazendo um horário diferente. A gente garantiu um horário mais fechadinho para os menores e tentava deslocar alguns [educadores sociais das parcerias] que são mais..., como é que eu vou dizer, mais..., tipo assim, letramento, que pegam mais alunos né? Tentava colocar, sempre garantindo os menores. Para os diferenciados [oficinas] [poderem ficar] para os maiores porque daí eles já conseguem se organizar melhor, tipo assim, a informática, então vai para o maior; esportes, a gente conseguia juntar duas turmas, mas dos maiores, não dos menores. Mexia no horário, professor tinha que mudar o seu horário de planejamento... Então todo dia, ai, faltou um [educador social], faltou alguém aí sim, é por dia, assim. Tem que olhar, olhar o todo, ver quem tem alguma janela, pedir para aquele professor pegar, então é tudo bem fechadinho.**”* (Diretora da Escola B, grifos nossos).

Além disso, através do depoimento da diretora da Escola B, podemos perceber que o tempo não era garantido para todos os alunos da mesma maneira. Oficinas mais “interessantes” ou então com uma característica menos escolarizada ficavam mais disponíveis para os adolescentes, ao passo que as oficinas mais voltadas às questões de saberes escolares, com os alunos menores.

No contexto da Escola A, por exemplo, como o recurso do Programa Mais Educação não havia sido encaminhado, o programa foi suspenso na escola. Todavia, isso não ocorreu sem impactar o horário da escola integralizada. Dessa forma, assim como a Escola B, a equipe diretiva tentou manter o horário integral dos alunos menores, até mesmo porque estes tinham professores referência de 40 horas até o 5º ano do Ensino Fundamental, como visto no capítulo anterior. Mas os alunos do 6º ano em diante foram encaminhados para suas casas, após o horário das 14h20min, pois não havia como garantir a sua participação na escola de educação de turno integral sem a presença e contribuição dos monitores do Programa Mais Educação e/ou de professores de 40 horas para atuarem com esse ciclo de formação, como destaca a diretora da Escola A:

*“**Diretora da Escola A:** [...] eu tinha que esperar chegar a segunda parcela para poder dar um pouco de fôlego para escola, comprar umas coisas, qualificar mais... [...] a segunda parcela não entrou. Aí o que que eu disse agora, então não caio mais no golpe! Então assim, [se a parcela veio referente a seis*



*meses] se é seis meses: abril, maio, junho, julho, agosto e setembro, trinta de setembro, se não chegar dinheiro na conta, o Mais Educação parou na nossa escola.*

*Danise: E, mas e daí, como é que vocês vão operacionalizar?*

*Diretora da Escola A: Mandar o aluno pra casa.*

*Danise: O aluno volta?*

*Diretora da Escola A: Volta. A aula é até as duas e pouco, o que eu puder aguentar com o professor.*

*Danise: Com a carga de horário dos professores?*

*Diretora da Escola A: Eles vão pra casa [alunos de 6º ano em diante]...”*

Nesse depoimento e no depoimento da diretora anteriormente apresentado, conseguimos verificar a relação de poder ressaltada no capítulo anterior no que se refere ao uso dos espaços e tempos escolares da educação integralizada. Aqui cabe ainda a seguinte pergunta: a escola integralizada é para todos? Conforme argumentam Coelho, Marques e Branco (2014, p. 374), “Os alunos – todos os alunos – querem participar de atividades mais lúdicas, mais criativas, mais esportivas. Isso faz parte de sua formação completa, que é função da escola. Por que, então, incluir excluindo, na educação integral?”.

Além disso, percebi que a organização desse tempo, pela constituição da tabela de horários e atividades, demonstrava a elaboração de um tempo homogêneo para todo mundo. Ou seja, a escola de educação integral que se propõe a possibilitar uma formação mais completa possível para os sujeitos acaba respondendo por estes, dizendo o que cada turma pode fazer e em qual horário. E esse quadro configura um tempo direcionado, fragmentado e impessoal, à medida que os alunos não podem escolher de quais atividades gostariam de participar.

Nesse tempo homogeneizado, todos de uma mesma turma precisavam fazer as mesmas coisas, as mesmas tarefas, gostando ou não daquela atividade. Apenas algumas poucas atividades diferenciadas eram proporcionadas para os alunos e, mesmo assim, com alguns quesitos: ou para aqueles que tinham alguma habilidade e bom comportamento, no caso da oficina de flauta e violino da Escola B; pela idade, alunos com mais de 12 anos, para participar da oficina de atletismo, fruto da conquista da Escola A com uma instituição parceira; ou, então, pelo ciclo de formação que se encontravam – no caso, apenas o terceiro ciclo de formação da Escola B poderia participar da oficina de mosaico, mesmo assim, era por adesão e havia vagas limitadas.

Vejamos alguns excertos em que essa situação ficava perceptível:

“Alguns alunos conversavam sobre a possibilidade de fazer a oficina de flauta enquanto faziam o exercício de matemática. A professora (referência do 5º ano da Escola B) que escutou esta conversa aproximou-se deles dizendo: “*Nem pensem em pedir para fazer flauta por que não tem mais vaga. Além disso, só quem tem bom comportamento consegue fazer, e não é o caso de vocês.*” (Exceto do meu diário de campo, Escola B, 16/10/14).

*“Danise: Então não são todos os alunos que participam de todas as ações que tem à tarde? O mosaico, por exemplo, eu percebi que era para o ciclo C...”*

*Vice-diretora da Escola B: É, o mosaico eles se inscrevem, porque não tem vaga pra todos.*

*Danise: Sim, mas só pode o pessoal do C?*

*Vice-diretora da Escola B: [de 6ª ano em diante], eu não sei se a [professora] pega alguns de [6º ano] para cima. Então já tem os grupos, os que já têm mais tempo de mosaico são os que vem na segunda-feira e na terça. E aí os outros na quarta e na quinta. É bem, bem...”*

*Danise: E a música também é assim?*

*Vice-diretora da Escola B: A música também a [professora], porque assim... É flauta, ela pega os grupos pequenos, para de tarde, e o violino, então para tu dar aula de violino, tu não consegue dar aula assim para mais de três no início, não é? Aí depois, quando tem ensaio sim, é quando ela já começa formar... Então tem três irmãos. São três irmãos que tem aula juntos de violino, eles tocam flauta e violino.”*

Sob esta ótica, retomo a concepção de Arroyo (2011), que diz que a escola homogeneizou tempos, espaços, idades para compor o seu processo de escolarização. As escolas de turno integral que observei e analisei para esta pesquisa acabam retomando esse mesmo processo, todavia com um objetivo diferente: possibilitar uma educação mais completa possível. Ora, será que estamos conseguindo realizar esta ação?

Na escola A, os alunos tiveram uma pequena liberdade para escolher entre duas oficinas que eles poderiam participar, hora do conto ou laboratório sobre a questão ambiental e de sustentabilidade. Todavia, uma vez escolhida a oficina, os alunos deveriam seguir até o final do ano, ou seja, não poderiam realizar trocas – fato que deixava alguns alunos da turma que acompanhei insatisfeitos, pois demonstrava uma forma de execução rígida das atividades diferenciadas. Aliás, esses novos saberes que penetravam o espaço escolar acabavam assumindo a lógica temporal e espacial da escola que evidenciam as relações de poder e regulavam as ações dos estudantes.

Conforme enfatiza Acorsi (2007, p. 44), a escola promove as suas atividades em: “Um tempo normatizado [e] em um espaço estrategicamente organizado para preparar os sujeitos que irão viver em sociedade.” E a escola de jornada ampliada continua cumprindo o papel de manter a ordem e auxiliar na configuração de um projeto social que se iniciou no período da modernidade.

Entretanto, esse destaque que está sendo apresentado não é para culpabilizar as escolas investigadas. É preciso ressaltar que essa foi a forma encontrada pelas escolas para operacionalizarem a demanda do turno integral com o total de professores e oficinairos que dispunham, mas essa forma não respeitava, muitas vezes, nem o tempo e nem o interesse dos alunos e/ou dos professores. E essa situação era reconhecida pela supervisora e orientadora pedagógica da Escola A. Vejamos o que ela diz referindo-se à necessidade de melhorar as escolas que têm a ampliação da jornada educativa:

*“[...] tem que melhorar esse programa Mais Educação, começando pela verba mesmo para pagar os oficinairos, mas oferecendo oficinas paralelas de modo que ele [aluno] não ficasse na mesma sempre. O adolescente ele não tem essa tolerância, entende? De fazer a mesma coisa o ano inteiro, e talvez se a escola conseguisse oferecer três, quatro paralelas e ele pudesse..., bom por dois, por três meses, sei lá eu o que, que aquele professor que vai oferecer a oficina, ele tivesse um cronograma de atividades de modo que fechasse um bloco, ele fechou esse bloco, ele vai automaticamente girar entre as outras oficinas. Até poderia ser todos [os alunos] fazem todas [as oficinas], mas nesse modelo.”* (Supervisora e Orientadora Pedagógica da Escola A, grifo nosso).

Tal realidade também se fez presente no comentário da professora referência da Escola

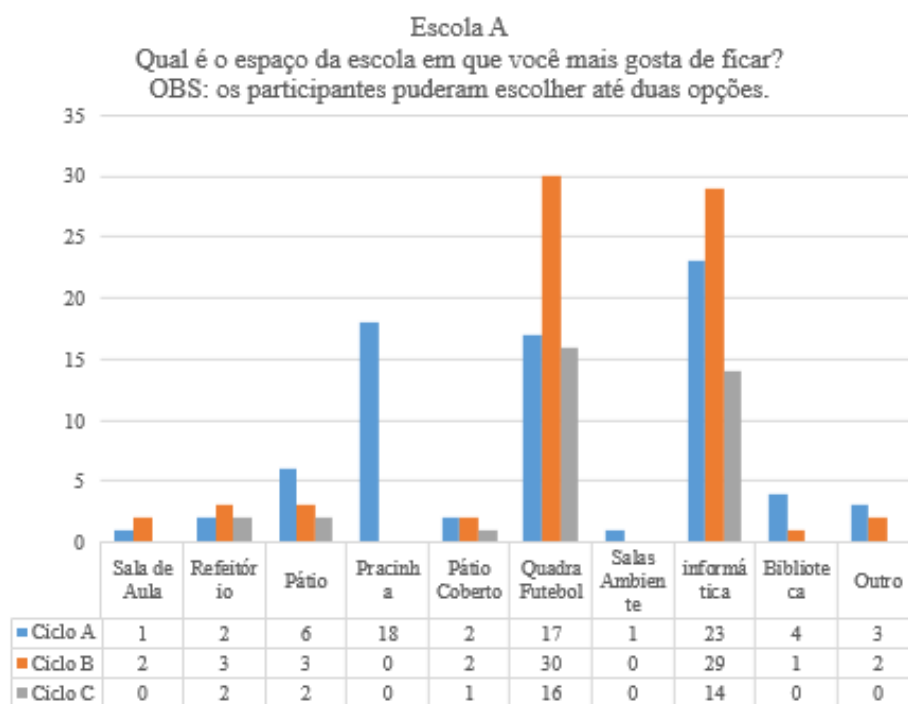
B:

*“Ano passado a gente tinha, por exemplo, eu tinha uma turma de trinta alunos. Então eu achava bem legal esse formato [dos alunos escolherem as oficinas que gostariam de fazer], só que esse ano não foi possível fazer em função do recurso humano. A gente tinha aula de dança. O professor de dança veio aqui, perguntou quem é que queria fazer dança então dez alunos daqui vão fazer dança, dez alunos da outra turma vão fazer dança. Ele levava todo mundo para lá para a sala e eu ficava com os outros aqui, aqueles que não queria fazer dança. Judô, a mesma coisa e assim por diante. Então tinha várias atividades que eram assim. Esse ano não foi possível fazer assim, não deu por causa da função... O professor de dança não está mais. A gente teve um aumento de duas turmas e a diminuição de quatro ou cinco professores [da parceria município e instituições parceiras]. Então não deu, mas eu achava que era uma coisa boa, porque ia quem queria. Então tinha a turma que queria fazer Judô, quem não queria ficava na sala comigo. Aí eu dava jogos, a gente fazia alguma atividade, alguma brincadeira, alguma coisa assim enquanto os outros iam lá. Eu fazia reforço com quem estava com dificuldade na divisão.”* (Professora Referência da turma de 5ª ano observada da Escola B, grifos nossos).

Os excertos ora expostos demonstram sensibilidade em perceber que o aluno, principalmente o aluno adolescente, tem uma identidade cambiante, não gosta de repetir sempre a mesma rotina e o seu interesse vai-se alterando ao longo do tempo, ainda mais neste momento de significativas mudanças espaço-temporais proporcionadas pelo processo de globalização (HALL, 2006). E isso também se estende ao contexto escolar, pois, afinal de contas, a escola atua no espaço de relação com o outro. Dessa forma, a escola de educação de tempo integral pode estar pecando justamente na configuração de conteúdos únicos com arquiteturas curriculares e temporais rigidamente estipuladas e fragmentadas. Já destaca Carrano (texto digital, p. 02) que a escola deveria “[...] caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.”

Então, procurei pesquisar, através dos questionários, quais eram os espaços em que os alunos mais gostavam de ficar na sua escola e por quê. Cada aluno poderia escolher até duas opções. Seguem os gráficos com os resultados.

Gráfico 7 – Espaços escolares preferidos pelos alunos da Escola A



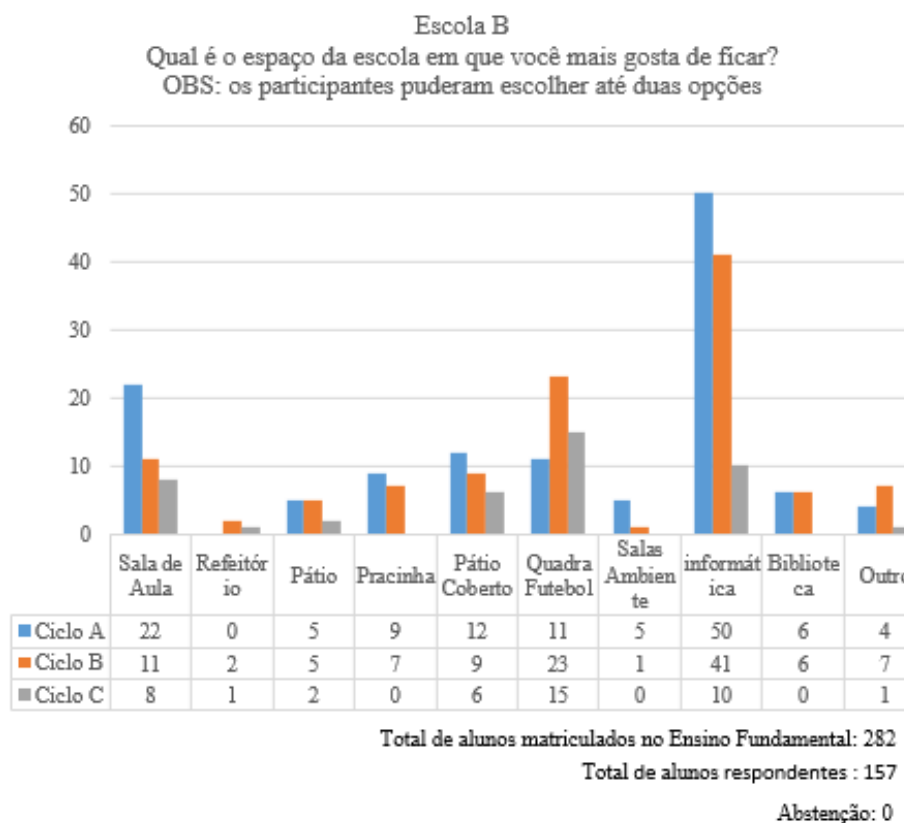
Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 137

Total de alunos respondentes : 104

Abstenção: 0

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 8 – Espaços escolares preferidos pelos alunos da Escola B



Fonte: Elaboração da autora.

Interessante observar que os espaços mais recorrentes foram a informática e a quadra de futebol, justamente os espaços em que esses alunos podem ficar mais “livres” e supostamente direcionar o que farão naquele momento. Conforme descreveram alguns alunos, a quadra de futebol representa um “espaço livre” (Aluno do 3º ciclo da Escola A) e a informática, ao mesmo tempo que possibilita “jogar jogos” (Aluno do 1º ciclo da Escola A), também é um espaço para “pesquisar e aprender” (Aluno do 2º ciclo da Escola A).

Esses espaços representam mais o tempo do aluno do que o tempo de escola, pois, como comenta um aluno da Escola B, nesses lugares, “ficamos livres” (Aluno do 2º ciclo da Escola B), além de poder “Faz[er] o que [se] quer” (Aluno do 3º ciclo da Escola B). Mas há que se destacar que muitos alunos marcaram como opção o espaço da sala de aula, na Escola B, diferentemente de na Escola A, e como justificativa descreverem que gostam desse local “Para ser alguém na vida” (Aluno do 3º ciclo da Escola B), porque “Aprendo e faço exercícios” (Aluno do 2º ciclo da Escola B) e “Porque podemos fazer coisas legais e importantes” (Aluno do 1º ciclo da Escola B).

O espaço da sala de aula ainda configura a imagem clássica da escola como aquele local onde, definitivamente, se aprende, de maneira séria. E essa é a representação moderna da escola imperando ainda hoje, na contemporaneidade. Porém, é possível observar que o interesse por esse local diminui conforme aumenta o ciclo de formação, e o interesse pela escola passa da vontade de “Aprender a ler e a escrever” (Aluno do 1º ciclo da Escola A) para o “Eu acho muito bom porque aqui na escola dá para ficar com meus amigos” (Aluno do 2º ciclo da Escola B), configurando aquele cenário apresentado por Fabris (2007), ou seja, a escola torna-se também um espaço de socialização.

Analisando o contexto de cada uma das escolas, penso que mais alunos marcaram essa opção pela sala de aula na Escola B do que na Escola A, pois, como já fora mencionado, o espaço da escola A é mais limitado do que o espaço da Escola B e, praticamente, esses alunos ficavam restritos ao espaço da sua sala de aula. Desta maneira, qualquer atividade que ocorresse fora desse local era mais atrativa, até mesmo porque as oficinas do Programa Mais Educação não estavam ocorrendo naquela escola e, portanto, a ideia daquele currículo menos disciplinarizado, composto de outras experiências, não estava em pleno funcionamento. Vejamos como a professora referência da turma observada na Escola A e um aluno referiram-se com relação a isso:

*“Eu acho que uma escola de turno integral, ela tem que ter espaço, tinha que ter no mínimo um ginásio, uma área coberta para o aluno em dia de chuva. Dia de chuva aqui é um caos! Então eles passam muitas horas na sala de aula, mesmo tu inventando dança, brincadeiras, isso e aquilo, é na sala de aula, não saem muito dali, entende?”* (Professora Referência da turma de 5º ano da Escola A, grifo nosso).

“Durante a observação da Oficina de Meio Ambiente uma aluna volta-se para mim e comenta: *“Eu não gosto desta oficina, porque a profe só fica na sala. Eu queria ir em outro lugar.”* (Excerto do meu diário de campo, 29/08/14).

Observa-se, ainda com relação às tabelas de organização dos horários das Escolas A e B, uma diferença na relação com o tempo. Uma primeira diferença diz respeito ao total de horas de escolarização diária em cada uma das escolas investigadas, como mencionado no capítulo anterior. Outro ponto faz menção à forma de organização desse tempo. Na Escola A, o tempo foi organizado por módulos, com duração de uma hora cada, com o objetivo de ir, paulatinamente, superando a característica da fragmentação do tempo que consideravam ocorrer com os períodos de 50 minutos, como afirma a professora.

*“Ficou melhor na minha visão [a alteração para módulos de uma hora]. Ficou melhor, porque eu achava que era muito fragmentado tudo para eles, entende? Tanto de manhã quanto de tarde, cinquenta minutos aqueles... Então, por exemplo, se eles têm dois módulos naquela atividade, aquilo ali rende mais, é uma hora, é uma hora mesmo de tarde, é uma hora que eles têm ali.”* (Professora Referência da turma de 5º ano observada da Escola A, grifo nosso).

Já na escola B, a organização do tempo era via períodos de 50 minutos. Porém, como observado no capítulo anterior, a fronteira delimitada de turno e contraturno, proposta pela política do projeto municipal, configurava um quadro de duas escolas em uma única; e essa situação acabava sendo reforçada por alguns professores, em suas conversas, registradas em meu diário de campo:

*“Professora de Arte e Educação da Escola A: Alguém me perguntou se iríamos desenhar. Quero lembrar que de manhã nós fazemos atividades. À tarde podemos desenhar, olhar filme, jogar jogo... É um pouco mais livre. Mas pela manhã é para trabalhar!*

*Aluno: Profe, vamos tomar chimarrão?*

*Professora de Arte e Educação da Escola A: Não! Eu já falei, de manhã é atividade. À tarde é que podemos tomar”.* (O curioso é que a professora estava tomando chimarrão no momento deste questionamento. Excerto do meu diário de campo, 20/08/14).

“A professora referência estava trabalhando, pela manhã, com os alunos, sobre perímetro. E propôs que a turma medisse o perímetro da escola no turno da tarde. Imediatamente um dos seus alunos, que não fica no turno da tarde por ser muito agitado, lhe questionou:

*Aluno: Faz de manhã, porque de tarde eu não estou.*

**Professora referência da Escola B:** *Viu, Fulano, de tarde tu não estás e é de tarde que fazemos as coisas legais.”* (Excerto do meu diário de campo, 06/10/14).

Esse tipo de comentário acaba constituindo a representação da escola de turno integral, uma escola que se configura com duas “caras” – por um lado, uma escola séria, a escola que promove a aprendizagem dos saberes legitimados historicamente; por outro, a cara feliz, da alegria, da liberdade, de uma escola, aparentemente, menos regulada. Com essa dualidade, evidencia-se o quanto é difícil superar essa lógica disciplinar e reguladora do espaço escolar. Entre a intenção de se fazer uma educação integral e a operacionalização da jornada educativa estendida, está a escola de turno integral que busca compor uma identidade e uma forma de fazer-se que não repita velhos hábitos, como comenta o professor de história e informática da Escola A:

*“[...] integralizar [o problema é] essa questão do engessamento, principalmente em detrimento de um currículo, dependendo da parte mais oficial. E onde passa a educação integral como um todo? É estranho que todas essas coisas gostosas que é o inverso, essa palavra é perversa, turno inverso, que são coisas boas, estão no inverso. Interessante que as coisas boas não precisam de nota e as outras precisam, né? Então a ciências, a matemática, o português, a história, perdem a possibilidade de*

*também serem gostosos junto com o projeto, um planejamento que inclua o projeto com o currículo. Eu acho que esse é o desafio do turno integral é fazer esse casamento do projeto com o currículo. Eles têm que estar integrados por que aí, você está numa aula de dança, você pode fazer, por exemplo, uma interligação da dança da capoeira, se é o caso, com a vinda dos primeiros escravos ao Brasil, como é que se instaurou esse processo todo...”* (Professor de História e Informática da Escola A, grifo nosso).

O professor faz menção justamente à unidade necessária entre as disciplinas curriculares, que são importantes na educação, mas na sua relação com outras formas de aprender e outros saberes importantes para o processo de formação humana. Percebi que, quando se tem tempo a mais na escola, é preciso fazer uma reconstrução das ações no tempo para não continuar a fazer sempre a mesma coisa e dizer que ainda falta tempo. Abre-se um precedente para a reflexão de uma proposta de integração curricular, sobre a qual me detenho a falar na seção seguinte.

As duas escolas observadas organizavam a jornada educativa dividida em quatro diferentes momentos separados por recreios: nas Escolas A e B, existiam dois recreios, de vinte minutos cada, e um almoço com um pequeno intervalo para o recreio na sequência. O interessante é percebermos que esse tempo menos direcionado dos recreios era muito pequeno se comparado ao das atividades reguladas e propostas ao longo do dia. Se contabilizarmos, das nove horas de escolarização existentes na Escola A, apenas 40 minutos, e ainda fragmentados, eram destinados a atividades menos reguladas e mais livres para os alunos. Ao passo que na escola B, das nove horas e meia de escolarização, 40 minutos eram destinados aos recreios e as outras horas estavam sempre sob a vigilância de algum adulto.

Significativo destacar ainda que, na Escola A, o horário destinado ao almoço e o pequeno intervalo depois dele não era igual para todos os alunos. Em conversa informal com a coordenadora de turno da escola, percebi e pude acompanhar a existência de três diferentes horários para os alunos almoçarem, até mesmo porque o refeitório era pequeno e não comportava todos ao mesmo tempo. Dessa forma, os alunos do primeiro ciclo de formação almoçavam das 12h às 12h15min. Mesmo quem acabasse de comer antes ou não quisesse comer era obrigado a permanecer naquele local em silêncio, sob supervisão de alguns professores escalonados para cumprir o horário do almoço. Os alunos do segundo ciclo de formação almoçavam das 11h45min até às 12h, ao passo que os alunos do terceiro ciclo de formação almoçavam depois das 12h20min. Importante mencionar que as atividades do turno da tarde iniciavam às 12h20min para todos os alunos; sendo assim, os alunos do primeiro ciclo praticamente não tinham horário de recreio, os do segundo ciclo tinham os vinte minutos de recreio e os do terceiro ciclo tinham os vinte minutos de recreio, mas acabavam entrando o



horário de atividade para conseguirem almoçar. Já na escola B, assim que saíam do almoço, os alunos já se direcionavam à primeira atividade do turno da tarde.

A professora referência da Escola B, em conversa informal, comentou que, em função da redução do número de educadores sociais do convênio entre o município e as instituições parceiras, os alunos passaram a ter mais períodos do que chamou de “escolares” do que os períodos “recreativos”, que, na sua percepção, seriam os oferecidos pelos oficinairos do Programa Mais Educação e por esses educadores sociais. Logo, percebe-se que esse tempo a mais é capturado pelas rotinas escolares já consolidadas, como os períodos, as disciplinas, os recreios... De tal forma, apesar de se ter esse maior tempo para renovação das práticas escolares, basicamente estas se sustentavam em saberes do campo disciplinar, cobranças e atividades no caderno – é sobre esse aspecto que passarei a dissertar.

## 6.1 AS MARCAS DE UM TEMPO DISCIPLINAR

Fundamental iniciar a reflexão que segue ressaltando que a noção de “disciplina” assume dois significados já destacados por Veiga-Neto (2001) em seus estudos: um deles diz respeito à questão dos saberes historicamente acumulados e legitimados na sociedade; o outro faz menção ao controle do corpo. E essas percepções sobre o poder disciplinar dizem respeito aos corpos dos alunos no que concerne aos seus usos no espaço e no tempo.

Dessa forma, espaços e tempos, mais especificamente o tempo, como noção que se sobressai neste estudo, nos disciplina, ordenando ações ao nosso corpo, “[...] onde devemos estar, fazendo o quê, em que momento, com quem [...] e mais sutilmente, eles [tempos e saberes] nos ensinam a ver o mundo como um mundo disciplinar.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 214).

Observei que ter mais tempo para promover o processo de escolarização, por vezes, significa ter mais tempo para promover um “efeito civilização”, ou seja, para promover a formação dos alunos não somente nas áreas de conhecimentos escolares, mas nas relações sociais e no próprio controle do corpo aceitáveis como padrões dentro da sociedade.

Vejamos situações em que esses pontos se destacam:

*“[...] eu insisto bastante, não pode ficar ajoelhado na cadeira, porque é uma cadeira estofada, daqui a pouco o joelho fica marcado. Depois, como é que nós vamos sentar? Vai marcar tudo isso e a gente*

vai... *E é todo dia, todo dia, todo dia a mesma cantilena.*” (Professora de Arte e Educação da Escola A).

*“Danise: O que você está aprendendo na escola?”*

*Aluna: Eu estou aprendendo a conviver com as pessoas, a estudar. Brincar direito, porque eu não sei brincar direito.*” (Aluna 3, da turma de 5º ano observada da Escola A, 11 anos).

“Os alunos estavam no refeitório para almoçarem juntos com outros alunos de outras turmas. Três professores que estavam escalonados aquele dia para cuidar do horário do almoço controlam o grupo que ali estava. Eram constantes os pedidos para não conversarem à mesa, não comerem com as mãos e não falarem de boca cheia, além de esperarem o horário correto para sua saída do refeitório.” (Excerto do meu diário de Campo, Escola A, 20/08/15).

Essas passagens demonstram “[...] algumas técnicas espaço-temporais que funcionam na escola, e que tomam o corpo da criança com o objetivo de torná-lo dócil.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 10). Essa configuração civilizatória pressupõe um olhar sobre dois significativos aspectos com os quais o currículo se relaciona, o conhecimento escolar e a cultura.

Com relação ao conhecimento escolar, é tarefa primeira da escola garantir a aprendizagem dos saberes historicamente legitimados na sociedade. Todavia, cabe a ela, também, na contemporaneidade, incluir outros conhecimentos que dialoguem com a lógica disciplinar do contexto escolar. Essa percepção inclusive está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, quando, no artigo 26, defende-se que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, LDB/1996, Artigo 26).

A esse respeito, aproxima-se do currículo o aspecto cultural, principalmente pelo reconhecimento de uma pluralidade de culturas no nosso contexto social. Charlot (2006, s/d) bem coloca que “A dificuldade atual da escola é consequência da democratização.” À medida que a Educação Básica torna-se um elemento para a escolarização de todos, diferentes atores passam a integrar o espaço da escola, provocando uma pluralidade de culturas no contexto escolar. Mas essa diversidade nem sempre é reconhecida na escola ou, como foi observado, os estudantes que ali se encontravam precisavam seguir um regramento comum, proposto pelo espaço escolar.

Dessa forma, as diferentes identidades que ali se manifestavam na figura dos diferentes estudantes que compunham o espaço comum da escola não eram significadas ou ressaltadas. O contexto escolar continuava unificando todos, independentemente das suas

particularidades de classe, de raça e de gênero, etc. numa grande identidade cultural comum: a de serem alunos, e, desta forma, representam todos da mesma maneira.

Mesmo reconhecendo-se a possibilidade proporcionada pela concepção da educação integral, de dialogar com os saberes comunitários, com a cultura dos alunos, ainda observei uma grande dificuldade nesse movimento de abrir o currículo para novos saberes e tempos que se apresentavam no espaço escolar. O aluno, que há tempos atrás possuía uma identidade estável e unificada, tem-se apresentado de maneira fragmentada e composta de várias outras identidades no contexto escolar. Ele já não é somente um aluno. Ressalta Hall (2006, p. 12) que “[...] as identidades que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam a nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.”

Por significativas vezes acompanhei os alunos trazendo seus desejos e vontades para o espaço escolar, mas acompanhei também esses desejos serem ignorados pela necessidade de se vencer os conteúdos disciplinares escolares. Vejamos alguns exemplos sobre isso:

“A professora da hora do conto chega à sala de aula e convida os alunos a pegarem o seu caderno de português. Comenta, então, que leu os textos e encontrou algumas dificuldades relativas ao uso da letra M antes de P e B. Dirige-se até o quadro para escrever as regras e copiar algumas atividades. Enquanto ela copia, três alunos escutam *funk* no celular e outros tantos conversam. Quando ela se vira para explicar a atividade, percebe que os alunos não estavam prestando a atenção, além de estarem utilizando o celular na sala de aula. Solicita, imediatamente, que os alunos guardem o aparelho telefônico e, naquela hora, um aluno quis lhe mostrar a música que havia feito, afinal de contas ele gostaria de ser um MC. A professora escuta a sua música, elogia a criatividade do aluno e ressalta que poderiam trabalhar aquela música como um texto. Mas, na sequência, volta-se para o quadro, explica a atividade e distribui folhas para realizarem a separação silábica.” (Excerto do meu diário de campo, Escola A, 21/08/14).

“Os alunos estavam na sala de aula recortando uma folha xerocada com problemas matemáticos para colorem no caderno e resolverem. Havia muita conversa sobre assuntos diversos e a professora então fala:

**Professora Referência:** “*Gente, eu não pretendo ficar a manhã toda nesta folha. Vocês precisam se concentrar e não conversar*”.

**Aluno 1:** “*Profe, é verdade que a Dilma vai transformar todas as escolas em um único turno?*”.

**Professora Referência:** “*Eu acho que não. O que ela está defendendo é justamente o contrário*”.

**Aluno 2:** “*Olha, mas eu acho que a melhor prefeita para o Brasil é a Dilma*”.

**Professora Referência:** “*Gente, nós podemos deixar para discutir política de tarde. Quem sabe a gente faz uma rodinha sobre isso. Agora nós estamos fazendo outra atividade.*”

**Aluno 3** (não tem permissão para acompanhar as aulas no turno da tarde pelo seu comportamento agitado): “*Ah, profe. Só porque eu não estou de tarde, né?!*”

Na sequência a professora vai ao quadro e começa a corrigir os exercícios. No turno da tarde daquele dia, nada foi trabalhado sobre política, apesar da professora, que veio conversar comigo sobre isso no horário do recreio, se mostrar interessada em trabalhar com este tema em sala de aula.” (Excerto do meu diário de campo, Escola B, 13/10/14).

Essas passagens demonstraram que ter mais tempo de escola não necessariamente significa ter mais tempo para incorporar novos saberes ao contexto educacional. O que observei, na maioria das vezes, foi justamente o contrário, ter mais tempo para a escolarização pressupõe também ter maiores possibilidades de vencer os conteúdos disciplinares programados para cada ano/ciclo de formação, além de ter este maior tempo para regular o comportamento dos alunos.

Parece-me essencial, dessa forma, compreender se os professores assumem essa proposta de turno integral com a intencionalidade de uma educação integral. Não basta saber se a escola em que se trabalha tem uma jornada ampliada, mas há que se compreender o que de fato ela tenciona e perceber que esse processo passa pela tarefa de assumir a responsabilidade pela sua conquista. Há uma necessidade, portanto, de construir um “sentimento de pertencimento docente” para buscar-se a viabilidade da educação integral em tempo integral. Representantes da equipe diretiva da Escola A, por muitas vezes, manifestaram essa reflexão. E trago, a seguir, um excerto de entrevista que ressalta isso:

*“[...] os professores de quarenta horas que ficam nos dois turnos, eu vejo que eles dão aula do mesmo jeito que eles dão de manhã. Poucos professores inovam, poucos professores têm uma proposta diferenciada à tarde. Então o professor, ele está muito ligado a essa ideia de que ele é o transmissor da verdade, transmissor de conteúdos que têm uma relevância e que isso cabe na função de educador. Mas eu acho que, numa escola de turno integral, ela dá muito mais espaço, muito mais possibilidades de o professor estar reinventando, se reinventando nesse lugar, fazendo outras coisas, se permitindo outras coisas, que eu vejo que não acontece na proporção que poderia acontecer, na intensidade que poderia acontecer, entendeu? São poucas pessoas que tentam, poucas ousadias...”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).

Para complexificar essa reflexão, ainda é possível destacar a não aceitação de alguns professores com relação à proposta de turno integral presente nessas escolas, especificamente no contexto da Escola A. Participei de algumas reuniões pedagógicas e pude acompanhar uma divisão nesse grupo de professores: entre aqueles que buscavam compor uma nova identidade para a escola, inclusive fazendo o que chamaram de “Escola de Pais”<sup>45</sup> para, junto com estes, compreender o sentido e qual seria a proposta daquela escola de jornada ampliada para a comunidade; e aqueles que, simplesmente, não aceitavam o fato de a escola ter integralizado.

Sobre essa questão, a supervisora e orientadora educacional da Escola A comentou:

---

<sup>45</sup> Em entrevista, a professora da Escola A, do Jardim e da Oficina de Meio ambiente e Sustentabilidade, explicou-me o que seria essa Escola de Pais: “[...] até soa mal quando a gente fala, Escola de Pais. Parece que tu quer, sabe, escolarizar pais e não é isso! A gente quer trazer os pais e a comunidade para dentro da escola, saber o que eles querem da escola, o que eles precisam, para, a partir daí, fazer uma educação integral.”

*“[...] é desgastante o professor ficar com falas e atitudes de rebeldia, que não é bem rebeldia, mas de não aceitação do turno integral. O turno integral está posto, não vai mudar, é isso! A escola já está neste processo há quase quatro anos. Está posto desde a metade de 2012, que ou era isso ou fechava a escola. Então acho que a fase do não gostar, do não concordar, tinha que estar superada e ela não está superada para alguns professores. E a fala desses, por o grupo ser pequeno, ela contamina os que recém fizeram a opção, porque alguns fizeram a opção. Tem gente que veio de remanejo este ano para a escola porque era vantajoso, olhando de fora, ficar 40 horas numa escola.”* (Supervisora e Orientadora Educacional da Escola A, grifos nossos).

O professor precisa ser cativado na sua tarefa de educar e se comprometer com o projeto da escola. Ele precisa sentir-se provocado a assumir essa construção da escola de turno integral sem, contudo, deixar de manifestar os seus métodos para o desenvolvimento da aprendizagem. Nóvoa (s/d, texto digital, p. 3) destaca a necessidade da disposição do professor para a sua tarefa docente. E escolhe o termo “disposição” justamente porque desfaz aquela ideia sólida de vocação e coloca a ênfase em uma “[...] (pre)disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa *profissionalidade* que não pode deixar de se construir no interior de uma *personalidade* do professor.”

Identifiquei também, nos momentos de observação, que o tempo ampliado possibilitou a oportunidade de trabalhar com aquelas disciplinas que são “menos valorizadas” no espaço escolar, porque não são averiguadas em exames nacionais, como geografia, história, espanhol... Não somente pude observar essa situação como também tive relatos vinculados às duas professoras no que diz respeito a isso:

*“[...] [a professora do 5º ano] tem uma fala pontual há muitos anos, [...] de que não dá tempo de vencer todo conteúdo de manhã e que o turno integral para ela é... Isso é o que ela diz pra nós, que o turno integral favoreceu isso. [...] E ela não, dividiu os tempos [manhã e tarde], então ela sempre disse “Eu não conseguia vencer o conteúdo de ciências e agora com turno integral eu consigo”.*” (Coordenadora e Supervisora Educacional da Escola A, grifos nossos).

A professora referência da Escola B comentou, em conversa informal, que deixava para trabalhar as disciplinas de história, ciências e geografia no horário da tarde, pois preferia centrar esforços no português e na matemática no turno da manhã, garantindo horário para a ocorrência dessas matérias que assumem maior visibilidade no contexto avaliativo nacional. Ressaltou que, apesar de a escola de turno integral parecer ter mais tempo para a escolarização, isso não era verdade; ela descreveu a sua escola como um local de “efervescência de atividades”:

*“Estou atrasada com alguns conteúdos. Também, toda vez eu preciso alterar o meu planejamento porque é festa junina, festa do cabelo louco, olimpíadas de filosofia, semana da criança...”* (Excerto do meu diário de campo, professora referência do 5º ano da Escola B, 24/10/14).

Aqui, ficam evidentes também as marcas de um tempo social se sobrepondo ao contexto escolar, determinando, inclusive, o ordenamento das atividades que serão exploradas em termos de conteúdos ao longo do ano letivo. Logo, percebi que o tempo de escola se compõe a partir do tempo social, sendo a escola “[...] tanto produtora quanto produto da sociedade como um todo.” (FILHO, 2012, p. 22). Todavia, esse tempo social impedia, muitas vezes, o sequenciamento do tempo escolar ou, então, a constituição de sua própria temporalidade.

De qualquer maneira, o tempo a mais remetia a uma ideia de vínculo com os saberes legitimados socialmente, baseados na divisão desses em campos do saber, configurando uma lógica disciplinar na escola. E evidentemente esse debate também pressupõe entendermos como os saberes sistematizados historicamente assumiram tamanha importância, na modernidade, e como se tornaram a centralidade na configuração curricular das escolas.

Como argumentam Macedo e Lopes (2002, p. 73), há uma estabilidade do currículo disciplinar no contexto das escolas de Educação Básica, de forma que podemos descrever que a “[...] organização disciplinar é a que tem sido hegemônica na história do currículo”, à medida que ela se justifica legitimando a representação de escolarização. A grande maioria das pessoas qualifica o espaço escolar como aquele que vai transmitir os conhecimentos, aqui entendidos como disciplinas, para os alunos. E é isso que, na maioria das vezes, se espera de uma escola.

O espaço escolar ganhou força na sociedade, justamente, conforme Filho (2002), por provocar significativas mudanças culturais, dentre elas a de desqualificar outras instituições sociais como formadoras das crianças, adolescentes e jovens (leia-se “família, igreja, trabalho”), por tornar-se a única instituição capaz de transmitir os conhecimentos validados e por apoiar-se no discurso salvacionista, ou em uma ideia de progresso que marcaram a crença no sujeito autônomo e livre, da modernidade. Mas, conforme Fabris (2001, p. 94), a “[...] escola terá que rever as suas pedagogias, pois o espaço e tempo pós-modernos levam, cada vez mais, para além dos muros escolares, as possibilidades de conhecimento.”

Por isso, as críticas que são direcionadas ao currículo da escola dizem respeito à forma de organização disciplinar desse espaço, de tal maneira que: “Esse currículo é identificado como incapaz de integrar saberes, de permitir uma compreensão global dos conhecimentos ou

de gerar maior aproximação com saberes cotidianos dos alunos [...] dificultando a aprendizagem de conhecimentos significativos.” (LOPES; MACEDO, 2002, p. 74).

No contexto da escola de turno integral, vê-se a possibilidade de ter mais tempo de educação para superar a rigidez e a fragmentação dos conhecimentos como matérias impenetráveis e que não dialogam entre si, fato já ressaltado por Freire (2005) na sua conceituação de “educação bancária”<sup>46</sup>. A proposta de uma educação integral requer visitar esse currículo fixo, estático, procurando dar vida e significado a ele. Mas a força da organização disciplinar, dos tempos cronometrados e dos saberes determinados para cada ano/série da operacionalização escolar tem dificultado tal superação.

E, com essa lógica, as escolas continuam a reforçar um tempo de preparação para uma vida futura e conhecimentos que merecem maiores destaques no cenário educacional. Se já na escola de um turno o tempo de preparação para algo que virá a ser importante na formação da criança e adolescente impera como uma ordem, nas escolas observadas essa lógica continua a vigorar. Vejamos essa percepção em algumas falas coletadas em meu diário de campo:

*“A professora de português foi embora da aula. Agora é hora de ciências. Trocou a aula, trocou a professora. Vocês precisam ir se acostumando por que terão vários professores no ano que vem.”* (Excerto do meu diário de campo, Escola A, professora referência da Escola, 19/08/14).

*“A professora referência da turma de 5º ano observada explica para os alunos que eles desenvolveriam um ditado de texto. Naquele momento, ela volta-se para mim e comenta: “Eles gostam de ditado de texto. E eu acho importante fazer isso com eles. Quero treiná-los porque no ano que vem eles irão para o sexto ano e terão muitas trocas de professores.”* (Excerto do meu diário de campo, Escola B, 24/10/14).

Porém, além desse tempo de preparação para um tempo futuro, sobre o qual a escola se respalda enfatizando que esses saberes serão importantes para a vida do educando, há o tempo presente do estudante, dos seus interesses – mas este ainda não conseguia encontrar espaço para acontecer. Por mais que eu tenha observado as professoras referências das Escolas A e B tentarem, por vezes, aproximar os conteúdos trabalhados de alguns aspectos da realidade dos alunos, essa ação ainda era direcionada pelos seus planejamentos, muito envolvidos com os conteúdos da base disciplinar. Como salienta Fabris (2001, p. 91), “A escola, desde a sua gênese, vem assumindo um lugar privilegiado e uma confiança

---

<sup>46</sup> Para Freire (2005, p. 66-67), a educação bancária imobiliza uma ação dos educandos com relação ao conhecimento, sendo que a única “[...] margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção ‘bancária’ da educação. Arquivados, porque fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.”

generalizada na instrução e no que isso representa para a ascensão social e econômica. A idéia de progresso marca toda a educação escolar.”

Ambas as professoras esforçavam-se muito para não reproduzir um cenário de hiperescolarização no turno oposto ao intitulado “regular”, mas, por vezes, viam-se limitadas, pela própria organização da escola e pelos arranjos em que essa integralização estava posta, a recorrerem a tal estratégia. Por isso, algumas situações observadas ainda reforçavam a força disciplinar que existe na representação escolar, por parte das duas professoras. Observei que até mesmo o tempo do recreio acabou sendo capturado pelo tempo disciplinar, pois à medida que os alunos não conseguiam finalizar uma tarefa, automaticamente sabiam que teriam de desenvolvê-la no horário do intervalo, do almoço, ou nas aulas mais recreativas, especificamente no contexto da Escola B. Em certo momento, a professora referência enfatizou:

*“Mais quinze minutos para acabar esta tarefa, tá gente. Daí é hora do almoço. Quem não terminou vai dar um jeito de terminar ao meio dia. Eu estou gostando de tirar a Educação Física de quem não faz porque daí vocês se puxam para fazer.”* (Excerto do meu diário de campo, professora referência da Escola B, 13/10/14).

Já na Escola A, a professora referência destinava um turno da tarde para os alunos concluírem trabalhos, temas e atividades que não haviam sido concluídos no turno da manhã. Mesmo assim escutei-a dizer para os estudantes que, se não concluíssem essas atividades, precisariam “dar um jeito” para finalizar as suas atividades. Mas esses momentos de controle disciplinar também davam espaço para os momentos do vazio, caracterizados neste estudo como momentos do improviso, nos quais os alunos ficavam sem supervisão por algum tempo ou eram conduzidos a desenvolver algumas atividades “criadas” naquele mesmo instante. E é sobre isso que passo a dissertar a seguir.

## 6.2 MARCAS DE UM TEMPO DO IMPROVISO/INVENTIVO

Retomo aqui a percepção do tempo do improviso para demonstrar que este também tem uma característica ambivalente. Porém, nesta seção, destaco-o não mais como um tempo esvaziado e preenchido de qualquer maneira para dar conta da jornada ampliada; ressalto, então, esse tempo como um tempo inventivo, um tempo da oportunidade e do cotidiano.



Como comentei anteriormente, a percepção relativa ao vazio, ou tempo esvaziado, dizia respeito mais às práticas que eram esvaziadas de significado na sua concretude, um tempo apenas preenchido e que pude acompanhar mais no contexto da escola A, devido à falta de professores por motivo de licença-saúde ou pela descontinuidade dos monitores do Programa Mais Educação. A título de exemplo, apresento situações dessas vivenciadas em cada uma das escolas observadas:

“14h05min. Os alunos estavam em aula com a professora referência da turma. Sentados em duplas, uns atrás dos outros, copiavam e realizavam algumas contas de multiplicação que a professora passou no quadro como atividade daquela tarde. Às 14h10min ocorreu a troca de períodos. Passariam a ter aula de letramento com a monitora do Programa Mais Educação. Esta chegou à sala, apresentou-se para os alunos e, na sequência, pediu licença para ir buscar o material que usaria naquele encontro. A monitora retornou oito minutos depois com jogos e folhas de desenho. Solicitou que os alunos sentassem em grupos para jogar jogos ou então que retirassem uma folha para fazer um desenho livre. Naquele momento muitos alunos se queixaram da atividade proposta, tanto que um grupo permaneceu fazendo as contas de multiplicação oferecidas pela professora referência. Outros se levantaram para fazer desenhos no quadro negro. Alguns, ainda ficaram num canto da sala sentados e conversando sobre assuntos do seu interesse.” (Excerto do meu diário de campo, Escola B, 16/10/14).

“Às 14h40min toca o sinal para o retorno do recreio da tarde. Os alunos ficam dispersos pelo pátio. Uns faziam fila, outros seguiram espalhados pelos espaços escolares. Demoraram uns quinze minutos para a professora de Arte e Educação recolher os alunos do pátio e os levar para a sala temática de ciência. Comunicou que aquele não seria o seu horário com eles, mas que iria supervisioná-los. Deixou a sala para buscar jogos para os alunos. Retornou com jogos de carta e com uma caixa de som para os alunos escutarem as suas músicas do celular. Após saiu do ambiente deixando os alunos sozinhos. Apenas três destes jogam carta. O restante da turma se espalhou pelo colégio, mas antes trataram de plugar os seus celulares na caixa de som para tocar os seus *funks*. Aproveitaram que a professora não estava ali para colocar músicas com uma letra de forte apelo sexual. 15h05min a professora de Arte e Educação retornou a sala de aula, onde se encontravam apenas três dos cerca de 16 alunos presentes naquele dia. Todavia ela não questionou nada sobre os colegas que ali não estavam. Solicitou que baixassem o volume e cuidassem das letras de música com palavras ofensivas. Às 15h15min entrou na sala um aluno de outra turma que passou a ficar conversando com os três alunos que ali estavam.” (Excerto do meu diário de campo, Escola A, 20/08/14).

O tempo inventivo, por outro lado, era o que se apresentava como tempo, em potencial, para descobrir novos conhecimentos e trabalhar com assuntos ou práticas não disciplinarizados no contexto escolar – e, se fossem analisados isoladamente, poderíamos incorrer no equívoco de julgá-los como momentos sem sentido, à medida que vigora como representação escolar: “O mito da intencionalidade pedagógica como a viga mestra da educação [que] não permite a emergência dos acasos significativos, das surpresas reveladoras, da escuta do outro e nem permite que alunos e professores corram o risco da experimentação.” (CARRANO, texto digital).

Explico: em ambas as escolas, pude acompanhar momentos em que as professoras valiam-se de situações das aulas realizadas no período da manhã para criarem situações reais

de operacionalização das aprendizagens que estavam promovendo, a título de saber sistematizado. Porém, percebia-se que não eram situações previamente planejadas, mas que surgiam como possibilidades decorrentes de fatos vivenciados com os alunos.

Por exemplo: a professora referência da Escola B explicava a matéria escolar perímetro, da área de matemática, no turno da manhã, para os alunos. Ao dar um exemplo, do que significava medir o perímetro de alguma coisa, um aluno, rapidamente, questionou: “*Nossa, quanto deve ser o perímetro desta escola?*” A professora, valendo-se desse questionamento do aluno, teve a ideia de aproveitar o horário da tarde para levar os alunos ao pátio para que medissem objetos e calculassem o perímetro das coisas, a partir de exemplos reais. Entretanto, ela só conseguiu efetivar essa sua ideia porque no horário do almoço daquele dia retornou até sua casa para buscar trenas para os alunos poderem utilizar naquela tarde.

Acompanhei a animação da turma com essa ideia lançada e também o momento de sua execução. Os alunos puderam escolher de que iriam calcular o perímetro e puderam ficar livres pelo pátio. Mediam, desenhavam e calculavam o valor do perímetro de cada um dos objetos que selecionaram para seu estudo. Uma atividade que demandou iniciativa, investigação, experimentação e envolvimento dos alunos. E, para além de tudo isso, essa atividade exigia um tempo não cronometrado, não regulado, mas sentido pelo aluno – situação bem diferente da vivenciada no turno da manhã, quando a matéria parecia ainda desconexa da realidade estudantil. A saber, cito o registro do meu diário de campo:

“10h25min. Retorno do recreio. A professora referência vai até o quadro negro e escreve a palavra PERÍMETRO. Um aluno questiona: “*Profe, o que é agora? Que caderno usar?*” Aliás, esta era uma das perguntas mais recorrentes nas duas escolas analisadas. A professora comenta que o caderno necessário era o da matemática e que para estudar esta nova matéria precisariam relembrar de duas coisas anteriormente trabalhadas: formas geométricas e unidades de medida. Com o auxílio de uma fita geométrica a professora pede para um aluno medir os lados de uma mesa. Questionou aos alunos qual era a forma geométrica da mesa, desenhando-a no quadro e colocando os valores medidos pelo aluno. Volta-se para a parte do quadro onde escreveu a palavra ‘perímetro’ e escreve o seu conceito: ‘É a soma dos lados de uma polígono’. Um aluno lê aquilo, e comenta: “*Sabia que não presta se medir? O meu vô disse que quem se mede está medindo o tamanho do seu caixão.*” Nada foi dito com relação a isso. Em silêncio a professora começa a passar exercícios sobre a matéria no quadro negro, copiados, diretamente, de um livro didático. Um aluno então questionou: “*Este P, profe, que tu tá colocando na atividade é para fazer o que?*” Naquele momento outros alunos lhe responderam: “*É o P de polígono.*” E a professora, interrompendo-os, comenta: “*Não gente. É o P de perímetro que eu acabei de explicar!*” (Excerto do meu diário de campo, Escola B, 06/10/14).

Observo que ter esse tempo a mais significa poder vivenciar as aprendizagens de uma forma não mecânica, ou seja, de uma forma que surge pelo interesse do acaso, pela

possibilidade de oportunidade – uma oportunidade que foi oferecida ao aluno porque, supostamente, já se cumpriu, no horário da manhã, a matéria copiada e registrada no caderno, como representação das aprendizagens.

Chamou-me a atenção, certo dia em que acompanhava essa mesma turma para uma atividade na informática, por ocasião da ausência de uma professora, que um aluno, em vez de jogar joguinhos no computador ou escutar e dançar *funk*, como seus colegas faziam, valeu-se desse ambiente para pesquisar a diferença entre sapos e rãs. Isso ocorreu porque a professora referência da sua turma lhes havia ditado um texto com essa temática. O aluno, por conta própria, foi buscar a informação.

Conforme destaca a professora referência da Escola A, os alunos tornaram-se mais críticos, mais participativos e exigentes quanto à sua formação, devido ao processo de integralização da escola, de acompanharem outra possibilidade de desenvolver o saber. Essa professora comentou:

*“Os alunos, na minha visão, eles ficaram mais exigentes, os maiores não é? Os pequeninhos assim... Mas até os pequenos, porque aquela hora da oficina para eles, aquela hora da atividade menos formal, isso e aquilo, passa a ser importante. Então, às vezes, eles questionam bastante, eu observo isso.”* (Professora Referência da turma de 5º ano observada da Escola A, grifo nosso).

E, realmente, presenciei uma aula de hora do conto, nesta Escola A, em que os alunos defendiam a ideia para a professora de que *“a gente não vai aprender só copiando, profe”* (excerto do meu diário de campo, 20/08/14). Os alunos estavam reclamando da aula da professora que, naquele dia, entregou uma folha xerocada sobre o folclore brasileiro e, posteriormente, passou diversas atividades sobre essa temática e sobre o conteúdo gramatical. Muitos alunos não fizeram a atividade, outros copiavam dos colegas. Uns ainda ficaram caminhando em círculo pela sala, brigando, escrevendo no quadro e cantando músicas de *funk* acompanhadas do som dos seus celulares.

A professora, depois de um tempo, percebendo a situação, voltou-se para o grande grupo e disse: *“Se vocês já acabaram, vão se sentar.”* Naquela hora, já muito desconfortável com a situação, por observar que aquele tempo não estava tendo nenhum significado para os alunos, comecei a refletir sobre o que fazemos com o tempo que temos na escola, como o organizamos e com qual finalidade. Pareceu-me que o tempo era ocupado apenas com atividades soltas e rotineiras. Não era um tempo vivido ou sentido pelos alunos. E o tempo vago, desinteressante, gera confusão.

Algumas falas dos professores – como “*Quem terminou já vai pegando o caderno de português para copiar a atividade. Os outros têm cinco minutos para terminar este texto porque já estão há mais de vinte minutos nesta atividade e quando der trinta minutos eu vou recolher como estiver, pois trinta minutos para escrever uma historinha é muito tempo.*” (excerto do meu diário de campo, professora referência da turma A, 19/08/14) – ressaltam a promoção de um tempo corrido na escola, controlado, impessoal e que não é vivido ou experienciado pelo aluno. Dessa forma, as atividades e aprendizagens tornam-se tarefas mecânicas ou, como comenta o professor de História e Informática dessa mesma escola, atividades sem sabor:

*“[...] eu te digo assim, se nós não fizermos aquela inversão prazeres-saberes, não [há repercussão na aprendizagem do aluno]. Se a gente construir uma base curricular que seja mais prazerosa, sim. [...] a aprendizagem sem sabor não acontece, ela é mnemônica só. É o decorado, é aquilo que vai dar a nota, é o jogo do faz de conta que de repente todo mundo acha que tá bom. Isso pode subir um IDEB, explodir um IDEB. A gente pode muito bem, por uma fórmula mnemônica, aumentar o IDEB. Ah os alunos decoraram, aprenderam! Aprenderão não! Os alunos tiveram uma imitação que possibilitou o aumento, mas que não deu necessariamente uma aprendizagem, porque sem sabor não tem. Então a gente, o caminho é esse, é que a gente possa atingir índices de desenvolvimento interno, que vai repercutir em índice de aprendizagem, mas que venha acompanhado de sabor, de vontades, de desejos. Acho que falta ainda a escola ser desejante.”* (Professor de História e Informática da Escola A, grifos nossos).

Todavia, há que se destacar que o tempo inventivo não necessariamente precisa repercutir para todos de uma maneira positiva, de uma maneira cativante ou desejante, como o professor anteriormente falava no excerto de entrevista destacado. Acompanhei a aula da professora referência da Escola A, em dado momento, que levou para a sua sala um microfone e uma caixa amplificadora do som para os alunos lerem estrofes de uma poesia tradicionalista gaúcha no microfone, tendo em vista que estavam trabalhando sobre o Rio Grande do Sul no turno da manhã. Uma aula diferente, mas com uma base tradicional, ler em público, ter o domínio da leitura, algo fundamental como produto da escolarização. Uma aluna disse: “*Eu não quero ler no microfone, profe*”, mas, mesmo sem querer, a atividade precisou ser realizada por todos; volta-se, novamente, à característica de a escola promover um tempo hegemônico até mesmo nesse tempo não disciplinar.

E essa situação, muitas vezes, ocorria também contra a vontade do próprio professor, que se via amordaçado com a sistemática de integralização apresentada. Essa mesma professora referência da turma de 5º ano observada da Escola A relatou ter desenvolvido um projeto significativo para ela e os alunos, de dança gaúchesca, no ano anterior ao da observação naquela escola (2013). Disse-me que ela teve a oportunidade de trabalhar com a

tradição gaúcha que ela tanto gostava; conseguiu um professor de dança voluntário e explorou com os alunos a dança e as tradições gaúchas, no turno da tarde.

A sua proposta de trabalho tomou tanta visibilidade que a escola lhe solicitou criar um projeto para dar continuidade a essa ação no ano seguinte (no caso, no ano de 2014, ano em que eu realizava a observação na escola). Todavia, ela percebeu que, ao institucionalizar o projeto, ela passaria a perder justamente a característica da “liberdade” e da opção dos alunos para a realização daquela oficina. Por uma necessidade, a escola queria aumentar o número de alunos que essa professora teria de atender, passando, portanto, a assumir turmas que não eram as suas e com alunos que não gostariam de estar ali. E tal fato fez a professora desistir de prosseguir com a iniciativa.

A seguir, apresento o relato dessa professora:

*“Gosto [da possibilidade de estar mais tempo com o aluno]. Esse ano, inclusive, como deu tudo certo, elas me pediram 10 horas do projeto de Cultura Gaúcha. Falaram lá com a mantenedora e cederam essas 10 horas, só que eu pedi para reverter e por quê? Porque no momento que tu tem um projeto elas obrigaram a... E eu queria por causa da [turma que atualmente era a do 6º ano, mas que no ano anterior era a sua turma de 5º ano, com a qual ela iniciou o desenvolvimento do projeto] para poder dar continuidade para eles. Então seria [a turma de 5º ano que ela tinha naquele ano de observação e mais a turma de 6º ano que era a sua turma atendida com o projeto no ano anterior, 2013]. Tem voluntário que vem e me ajuda a fazer dança, ele é professor de dança gaúcha e tal. Aí já me obrigaram [a escola] a pegar a [turma de 4º ano] um encontro por semana... Não tem quem desenvolva a dança em um encontro por semana com uma turma de vinte alunos, entende? Então eu só me estressei, aí este ano quem se incomodou fui eu e pedi para reverter, fechei o projeto, voltei para as minhas 40 horas com a minha turma e fiquei com a minha turma, dessa vez não deu para dançar.”* (Professora Referência da turma de 5º ano observada da escola A, grifos nossos).

Percebo, portanto, que o tempo a mais que supostamente seria um tempo de viver outras experiências também depende da inventividade do professor. Exige-se mais desse profissional que passa a ter de encontrar alternativas para conseguir desenvolver um trabalho atraente para o aluno. Dessa forma, não basta somente ocorrer uma reestruturação da organização espaço-temporal da escola, mas também da própria dinâmica de trabalho do professor; isso quer dizer que esse profissional precisa se reinventar. A professora referência da turma de 5º ano da Escola B observada relatou:

*“[...] eu fiquei sabendo que vinha, que eu vinha com as quarenta horas [para esta escola integralizada e que ficaria com a mesma turma o dia inteiro]. Eu me assustei um pouco, eu disse “meu Deus, ficar o dia inteiro com a mesma turma, como é que vai ser isso?” Depois eu vi que não, que era bem mais tranquilo, que eles tem outras atividades. Que tu consegue te organizar nesse tempo. Mas eu te confesso que eu me organizei melhor esse ano do que logo que eu cheguei ano passado [2013]. Logo que eu cheguei ano passado eu fiquei meio sem saber o que fazer de tarde,*

*assim, sabe? Eu fiquei “ai, e agora, o que é que eu faço, né?”* (Professora Referência da turma de 5º ano observada da Escola B, grifo nosso).

Mas é preciso destacar, novamente, que os tempos propostos pelas políticas de ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação e do Projeto Municipal ressaltam as dificuldades de operacionalização dessa integralização. A própria professora referência da turma de 5º ano da Escola A observada relatou que a sua investida na concretização do trabalho com a cultura gaúcha também esbarrou na questão do financiamento e na parceria intersetorial com o Programa Mais Cultura<sup>47</sup> nas escolas:

*“[...] a gente entrou no projeto Mais Cultura na Educação no ano passado, com a Cultura Gaúcha. Até esses dias eu estava mexendo lá nos projetos e nunca veio um retorno do MEC, nada, nada, nada, nada. Fizemos parceria, corri atrás da parceria com o CTG [...], eles vieram aqui, fizeram oficina com eles ano passado, oficina de chimarrão, de dança, foi muito bom. E aí a verba, que era uma verba bem significativa, era quase vinte mil reais por escola, do Mais Cultura na Educação, até hoje estou esperando, desde o ano passado... A coisa toda foi no ano passado e aí disse: “bah, então esse ano vai chegar o dinheiro”. Vou vestir os alunos, a gente vai poder ir em Charqueadas, vai fazer rota disso, rota daquilo, porque daria o dinheiro... Mas até hoje não veio, então abortamos tudo.”* (Professora referência da turma de 5º ano observada da escola A, grifo nosso).

Dessa maneira, acompanhei muitas vezes as professoras valendo-se de seus próprios investimentos para conseguir promover uma aula diferente. A professora referência da turma de 5º ano observada, da Escola B, por exemplo, levava o seu *tablet* e emprestava o seu celular e a sua *internet* deste equipamento para conseguir fazer uma atividade mais dinâmica e de pesquisa com os seus alunos no horário da tarde. A mesma situação foi acompanhada pela professora da oficina do meio ambiente e sustentabilidade da Escola A.

A professora da Escola B chegou a mostrar-me um livro que os alunos fizeram, durante as tardes, chamado *O segredo dos animais*. Segundo ela, os alunos dividiram-se em grupos para estudar sobre alguns animais que eles tinham interesse, mesmo sem ser esse um conteúdo listado como obrigatório para os alunos dos 5º anos. Ela informou-me que tinha o costume de deixar uma caixa de perguntas para os alunos questionarem coisas de seu interesse, sem precisar se identificar. A temática sobre os animais surgiu a partir do uso dessa

<sup>47</sup> Segundo informações disponíveis no site do Ministério da Cultura, através do link <[http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento\\_maisculturanasescolas\\_periodo\\_eleitoral\\_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56](http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1171222/manualdesenvolvimento_maisculturanasescolas_periodo_eleitoral_19-08.pdf/ecf78e5c-f9bd-4528-a427-a1c906d12c56)>, acessado em 14 de janeiro de 2015, o Programa Mais Cultura nas Escolas consiste em “[...] uma iniciativa interministerial, firmada entre os Ministérios da Cultura (MinC) e da Educação (MEC), com a finalidade de fomentar ações que promovam o encontro entre o projeto pedagógico de escolas públicas contempladas com os Programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador e experiências culturais em curso nas comunidades locais e nos múltiplos territórios.”

caixa de perguntas e a professora valeu-se dos turnos da tarde para desenvolver esse estudo, com o apoio de seu *tablet* e o roteador do seu celular.

De acordo com o depoimento da professora, a turma acabou aprendendo sobre a classificação dos animais (vertebrados, invertebrados, vivíparos, ovíparos...) de uma maneira interessante e que partiu da própria vontade dos alunos, sem ser um conteúdo obrigatório para trabalhar naquele ano. Todavia, esse processo criativo esbarrava no enrijecimento institucional de uma escola disciplinar que, por vezes, impedia o processo de criação pedagógica. Uma conversa informal com essa professora confirmou tal inferência, pois ela destacou que tinha como preferência trabalhar com os alunos em grupos, como fazia no período da tarde, em vez de realizar avaliações individuais. Para ela, os trabalhos em grupos eram práticos, dinâmicos e exigiam investigação e conhecimento dos alunos – e a realização de uma prova não dava conta de toda essa aprendizagem. Porém, ela precisava seguir realizando as provas, à medida que nos conselhos de classe escolares lhes era solicitada uma demonstração da aprendizagem individual de cada um dos seus alunos.

Além disso, percebi que esse tempo inventivo só era possível de ser realizado porque as professoras atuavam com o seu grupo de alunos em um regime de trabalho de 40 horas. E esta sistemática do projeto municipal de integralização possibilitou ao professor ter uma maior aproximação com os seus alunos, passando a constituir com eles um vínculo mais expressivo na relação professor e aluno – é sobre este aspecto que me detenho a abordar na sequência.

### 6.3 AS MARCAS DE UM TEMPO DE CONHECER E CONVIVER

Um dos pontos bem significativos que a grande maioria dos professores relatou com relação ao processo de ampliação da jornada educativa foi que ele possibilitou uma maior proximidade entre os professores e os alunos, constituindo um vínculo, um convívio mais expressivo entre esses dois atores no espaço escolar. A professora referência da turma de 5º ano observada da Escola B comentou, que quando ela começou a trabalhar na escola, achou

*“[...] interessante poder estar com a turma o dia todo. Porque o vínculo que se cria é maior. Então eu achei, achei legal, assim, esse ponto de poder estar com as crianças o dia todo e achei também que o envolvimento deles com a escola também é maior em função de ter, de estarem no turno*

*integral. Assim, eles faltam menos, eles são mais responsáveis, inclusive as famílias.*” (Professora Referência da turma de 5º ano da Escola B, grifos nossos).

Esse vínculo contribuiu também com uma desnaturalização da figura do professor como alguém que é o único detentor do conhecimento e muito distante da realidade cultural do aluno. Por ocasião de uma observação na Escola B, a professora de arte e educação comentou, em tom de brincadeira, com os alunos:

**“Professora de Arte e Educação:** *Taca lê pau nesta pintura, pessoal!*

**Aluno:** *Até tu profe?! Falando isso?*

**Professora de Arte e Educação:** *Ué? Mas vocês acham que eu sou de outro planeta? Que eu não olho YouToube, Facebook, WhatsApp?”*

Os alunos ficaram surpresos com o fato de a professora conhecer o vídeo viralizado no *WhatsApp* chamado “Marco Véio”, como se aquela postura não fizesse parte da representação de o que é ser professor em uma escola. Percebi que o processo de integralização do tempo escolar contribuiu também para o aluno enxergar o seu professor como alguém que tem uma vida fora do contexto escolar. E essa situação fez-me recordar que a forma como o turno integral estava implementado nas escolas, sem aqui, todavia, evidenciar os embates cotidianos da operacionalização da política de turno integral, possibilitava ao professor trabalhar com o que gostava e fazer-se presente nos currículos escolares (ARROYO, 2011). Como exemplo, trago a exploração da dança flamenca pela professora da hora do conto e volância na Escola A, e também o trabalho com a tradição gaúcha realizado pela professora referência da turma observada de 5º ano dessa mesma escola.

Porém, ao mesmo tempo, ou seja, de forma ambivalente, esse processo de ampliação da jornada escolar e de ser um professor referência de 40 horas com os alunos reforçava a ideia, por exemplo, do professor como figura representativa desse espaço. Como comentou o professor de história e informática da Escola A, certa vez, um aluno lhe questionou: *“Professor, por que tu não dorme aqui? Por que tu não traz um colchão para cá?”*, fazendo menção à sua figura constante naquele local.

Comecei a perceber, mesmo que timidamente, também uma aproximação não declarada das áreas de conhecimento ou, melhor dizendo, uma corresponsabilização pelo processo de aprendizagem dos alunos. Quando algum estudante precisava valer-se do horário da educação física para concluir uma atividade, por exemplo, o professor procurava orientar a criança. Da mesma forma, na Escola A, o professor de informática que tomou conhecimento



de que a professora referência da turma de 5º ano observada estava trabalhando com as Missões, no Rio Grande do Sul, solicitou que a turma procurasse, na *internet*, cinco imagens sobre as Missões e a localização desse lugar para colar em um documento de texto. Dessa forma, o professor explorou o uso da ferramenta tecnológica computador para explicar como se realizava essa tarefa de copiar e colar um arquivo, como criar um cabeçalho para uma tarefa que precisa ser entregue e como justificar/formatar um texto.

Ter esse tempo a mais no processo de escolarização significa a constituição de novas relações no contexto escolar, à medida que essa relação não se fixa somente entre o professor e os alunos, mas estende-se ao contexto da comunidade escolar em geral. Pode-se dizer que esse é um projeto de vida comunitário que extrapola o contexto escolar. Pois, conforme relata a professora de Educação Infantil e da oficina de meio ambiente da Escola A, não é possível promover uma educação em jornada ampliada buscando separar as funções que a escola e a família assumem com relação à educação de uma criança, adolescente ou jovem. Segundo ela,

*“[...] a dicotomia, aquilo é da família, isso é da escola, quando há uma educação integral não pode ter essa visão, ou tu trabalha junto com a família, ou tu te rala, literalmente [...] esse movimento, porque assim “ah, isso não me cabe, isso é com a família”, “ah, isso não sei o quê”, “ah, não, isso é da escola”, se for nesse processo, educação integral não vai ter. O cuidado vai ter que entrar, tu não vai ficar com uma criança das 7h30 da manhã às 17h da tarde e não envolver cuidado, não envolver higiene, não envolver atitudes, não envolver os valores... não tem como.”* (Professora da Educação Infantil e da Oficina de Meio Ambiente e Sustentabilidade da Escola A, grifos nossos).

Percebe-se que a proposta de educação em turno integral afeta e produz efeitos nos vínculos que se estabelecem na escola e fora dela. Na escola, como observado, percebi que alguns professores já tomavam os seus alunos como uma extensão da sua própria família, pois acabavam ficando mais tempo na escola do que no seu próprio núcleo familiar, como ressalta a professora a seguir:

*“Existe um desgaste [do professor] porque na verdade eles [os alunos] são agora a nossa família, se tu for pensar. Se a gente sai às 7h30 de casa e sai às 17h da tarde daqui, aí até tu chegar em casa já são 18h, até tu sentar com a tua família pra jantar, pra fazer alguma coisa, tem que fazer outras coisas dentro de casa né? Aí já é quase 20h da noite, aí tu fica lá um pouquinho com a tua família e tal, no outro dia tu já está aqui de novo, então na verdade eles [com os alunos], o convívio é muito maior.”* (Professora da Educação Infantil e da Oficina de Meio Ambiente e Sustentabilidade da Escola A, grifos nossos).

Fora da escola, os maiores efeitos dessa ampliação do tempo de permanência do aluno sob supervisão escolar apareceram na relação dos alunos com as suas famílias. Sobre esse ponto, detenho-me a dissertar no capítulo seguinte, mas adianto que “Essa espécie de entrega

da criança à escola pela família reflete – contrariamente ao que se estabeleceu na Modernidade – um enfraquecimento da instituição familiar [...]” (ACORSI, 2007, p. 84), ou a situação de um afastamento forçado, em nome do processo de aprendizagem, dos responsáveis pelas crianças, adolescentes e jovens do convívio com o espaço familiar.

Além disso, há a constituição de uma ação de proteção e cuidado com os alunos que colocam a figura dos professores na condição de que *“aqui todo mundo é meio mãe”* (Diretora da Escola B). Como ambas as escolas tinham um número de alunos considerado baixo e uma jornada educativa ampliada, não tinham, na escola, como os professores não conhecerem até mesmo os alunos das outras turmas que não eram atendidos por eles. E, dessa maneira, os professores relatavam que se sentiam trabalhando a todo o momento. Até mesmo no recreio ou no horário do almoço, eles cobravam postura e buscavam solucionar conflitos que, porventura, ocorressem. É possível compreender essa situação com o depoimento do professor de história e informática da Escola A:

*“[...] vai ter um dia da semana que você professor sai da sua área curricular, da sua grade curricular de manhã e vai cuidar de um almoço de [um primeiro ciclo de formação], de um período em que estão os alunos no refeitório, menores, que estão jogando a comida para fora e aí você tem que aprender... Quando você inicia você não sabe o nome daqueles alunos porque se você é de área você não sabia o nome dos alunos de primeiro ciclo, ou do segundo. Então isso influencia. Você perde o silêncio, você perde aquilo que estava acostumado, mas você ganha outras coisas, você ganha, por exemplo, um pertencimento à escola mais efetivo, tu te sente, você se enraíza mais na escola, não é aquela coisa assim “Ah eu faço às 20h, vou embora pra casa”, ou faço até 40h com intervalo, mas é outra turma [...] Quando você vivencia essa escola 40h com esses horários juntos, horários de almoço, você conhece mais os alunos e a escola como um todo.”* (Professor de História e Informática da Escola A, grifo nosso).

As repercussões desencadeadas não dizem respeito, entretanto, somente à relação do professor e do aluno, como uma forma de convívio, apenas; começam, sim, a destacar, mesmo que timidamente, em alguns depoimentos dos professores uma mudança na forma de promoção das práticas escolares. E uma dessas mudanças é poder respeitar o tempo do aluno no fazer pedagógico, pois, com a extensão da jornada educativa, há, necessariamente, mais tempo para promover as aprendizagens.

Sempre se falou muito no campo educacional da necessidade de se respeitar o tempo de aprendizagem do aluno (PIAGET, 1977, 1987; BECKER, 2004), mas pouco se conseguia efetivar essa questão tendo em vista um tempo cronometrado de trabalho e uma listagem de conteúdos para se contemplar ao longo do ano letivo. A institucionalização da educação configurou-se com esta marca do tempo cronometrado.

Contudo, acompanhei a prática de alguns professores que entenderam que, com o aumento do tempo educativo na escola, os alunos não necessariamente precisariam fazer todas as atividades no mesmo momento que todos os outros. Essa ação era mais observada nas aulas dos professores de educação física e arte e educação, mas já evidenciavam um enfoque não linear e impessoal de relação do aluno com o tempo institucionalizado escolar. Apresento, na sequência, o depoimento da professora de arte e educação da Escola A, que ressalta tal aspecto. A professora mantinha um envelope para cada um dos alunos de cada uma das turmas e havia realizado um combinado com os alunos de que eles precisavam manter a sua pasta atualizada, independentemente do tempo que levariam para realizar tal ação dentro da organização de trimestres:

*“[...] às vezes eles [os alunos dizem] “ah professora hoje eu não tô a fim de pintar”, eu não vou forçar porque o resultado fica pior, então digo “bom, então tu já sabe, tá aqui essa tarefa”, e eles realmente, eles cumprem, porque daí eles sabem que eles têm que botar no envelope, eles pegam o envelope, tá incompleto, eles tem que completar.”* (Professora de Arte e Educação da Escola A, grifo nosso).

Esse respeito demonstrado ao aluno também revela uma forma de cuidado. E, quando falamos em cuidado, logo lembramos de um tempo de proteção, um ponto muito significativo destacado nas entrevistas dos professores, que passo a refletir na seção a seguir.

#### 6.4 MARCAS DE UM TEMPO DE PROTEÇÃO: “a escola como local à parte de todos os conflitos que acontecem na comunidade”

Em ambas as escolas investigadas para esta pesquisa, ficou sobressalente a indissociabilidade do educar/cuidar como tarefa necessária à formação escolar e tomada como ação quase que naturalizada no contexto da escola de turno integral. Aqui, cabe mencionar que esse binômio é um velho conhecido do campo da Educação Infantil, que passa a penetrar o contexto de toda a Educação Básica, principalmente após a resolução 4/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e que evidencia, em seu artigo 6º, a condição de a escola “[...] considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social desse nível da educação, a sua

centralidade, que é o educando, pessoa em formação na sua essência humana.” (BRASIL, resolução 4/2010).

Bujes (2001), ao colocar esse binômio como dilema deste século, procura dissertar sobre o que significa cuidar e educar na contemporaneidade, chegando a uma compreensão comum dos termos que, para a autora, é muito estreita em seus significados. E, neste sentido, o cuidar remete, “[...] na maioria das vezes, [a] realizar as atividades voltadas para os cuidados primários: higiene, sono, alimentação” (BUJES, 2001, p. 51), ao passo que a tarefa de educar refere-se ao “[...] processo, que faz com que a criança passe a participar de uma experiência cultural que é própria de seu grupo social.” (BUJES, 2001, p. 51).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica destacam essa aproximação ao mesmo tempo que superam tal visão limitadora dos conceitos, defendendo a impossibilidade de educar sem cuidar e cuidar sem educar. O documento citado esclarece que o cuidado é “[...] um princípio que norteia a atitude, o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Por isso, na escola, o processo educativo não comporta uma atitude parcial, fragmentada, recortada da ação humana, baseada somente numa racionalidade estratégico-procedimental.” (BRASIL, 2013, p. 18). A educação, nesse sentido, constitui-se como integral, porque: “Inclui ampliação das dimensões constitutivas do trabalho pedagógico, mediante verificação das condições de aprendizagem apresentadas pelo estudante e busca de soluções junto à família, aos órgãos do poder público, a diferentes segmentos da sociedade.” (BRASIL, 2013, p. 18).

A diretora da Escola B comentou que a comunidade ainda não compreendeu essa proposta de educação integral, pois muitos familiares sobrepõem a função do cuidar, do controlar e vigiar à função fundamental educativa da escola e não as colocam em relação. Segundo ela, para uma parcela da comunidade,

*“O turno integral seria o ficar aqui dentro o dia inteiro... Que nem eu digo assim, são as babás, [os responsáveis pelos alunos] enxergam como as babás de luxo. Às vezes me incomoda assim, porque têm pais que acham, alguns pais ainda acham que aqui é ... mandam doente, mandam daquele jeito sabe? E aí é a escola que tem que dar conta disso também, então tem ainda, alguns têm essa visão de “Ah, tá lá o dia inteiro guardado”, mas não é estar o dia inteiro aqui, apenas resguardado dos perigos da rua, é estar o dia inteiro aqui com qualidade, isso pra mim é uma educação integral.”* (Diretora da Escola B, grifos nossos).

Mas pude observar, na contramão do depoimento dessa diretora, que, nas duas escolas analisadas, a atenção a esse binômio era concentrada, em sua maior parte, à questão da

proteção. Muitos foram os depoimentos de professores e das equipes diretivas que ressaltaram essa significação, como é possível verificar nos excertos abaixo:

*“[...] aqui eles estão seguros, eles têm o que fazer, eles se sentem seguros conosco, a gente respalda, se um se machuca a gente atende, chama a mãe, chama pai, não sei o que... se tem uma briga a gente conversa, coisa que na rua eles correm perigo, correm perigo de tiro. Agora eu acho que esse impacto para eles foi muito grande, é um impacto social.”* (Professora de Arte e Educação da Escola A, grifos nossos).

*“Eu acho que eles aqui dentro o dia todo estão como eu te falei: protegidos, estão à parte de todos os conflitos que acontecem na comunidade. [...] acho que eles estando na escola estão protegidos das próprias coisas que acontecem dentro da casa deles, da própria realidade deles. Assim que, às vezes, é bem dura. Então aqui dentro da escola é um mundo à parte né? Eles estão protegidos de tudo isso, assim, acho que vai ser um impacto. Acho que a longo prazo vai ser muito bom pra comunidade, que a gente vai ter, vai conseguir aí ter pessoas, famílias, as famílias melhorarem de forma geral, assim.”* (Professora Referência da turma de 5º ano da Escola B, grifos nossos).

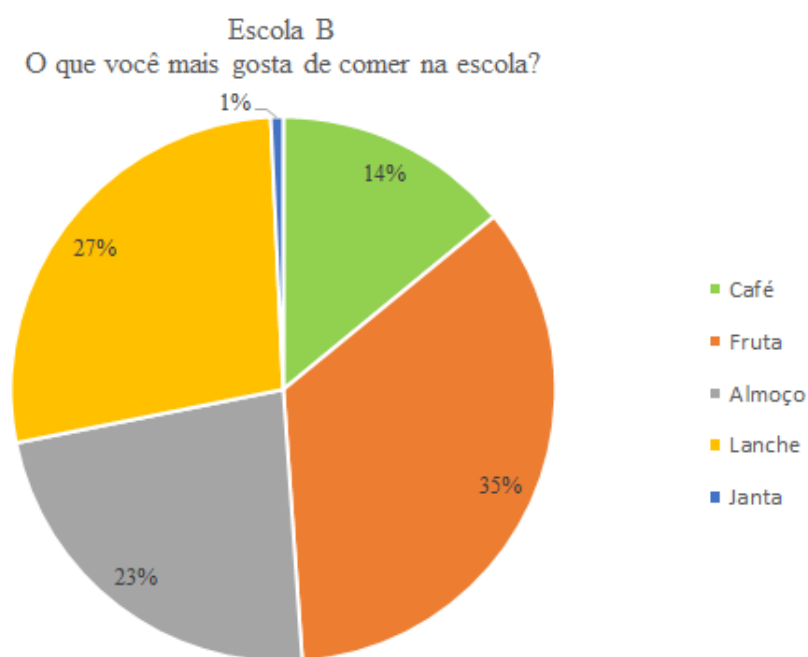
Essa proteção evidencia, contudo, uma situação ambivalente: ao mesmo tempo que se configura pelo discurso do medo, instaurado em nossa sociedade, e que, conforme Bauman (2006, p. 17), revela-se como o “[...] horror de cair através da ‘crosta fina’ da civilização nesse vazio despido dos ‘pontos elementares da vida organizada, civilizada’ (“civilizada” precisamente porque “organizada” – rotina, previsibilidade, balançando o lembrete com o repertório comportamental)”, ela confina os alunos nos espaços escolares como um mundo à parte no seu horário de escolarização, colocando a escola em uma representação de salvação das condutas morais da sociedade. A professora da hora do conto e volância da Escola A referiu-se à sua instituição de ensino como uma “prisão” ou “depósito de crianças”, pelo fato de esses alunos ficarem confinados, o dia inteiro, basicamente, ao espaço da sala de aula.

Com relação ao cuidado, essa preocupação era ressaltada, principalmente, no seu aspecto relacionado à alimentação. E a sua importância ficava evidente à medida que muitos alunos destacaram que o melhor da escola de turno integral é *“Por que aqui eu tenho cinco refeições para comer durante o dia”* (Aluno do 5º ano da turma observada da Escola B) ou, então, *“É bom ficar na escola porque dá muita coisa: barra de chocolate, comida, bola e doce”* (Aluno do ciclo A da Escola A).

Chamou-me a atenção que, nos questionários que realizei com a Escola B, procurando investigar, a pedido da direção dessa instituição educacional, qual era o alimento que os alunos mais gostavam de comer no colégio, as frutas apareceram como a opção mais

destacada, contrariando a minha expectativa de ser o almoço. Segue o gráfico representativo sobre essa questão.

Gráfico 9 – Preferência alimentar dos alunos da Escola B



Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 282

Total de alunos respondentes: 135

Abstenções: 22

Fonte: da autora.

Percebi que, no contexto da escola de turno integral, a opção por alimentos saudáveis era colocada como um processo de aprendizagem propriamente; para os alunos, reforçado, inclusive, pelos professores que ali lanchavam. Havia um cuidado em oferecer alimentos saudáveis e equilibrados para os alunos, pois, conforme a direção das duas escolas, muitos se faziam presentes nos espaços educacionais para garantir a sua alimentação.

Com relação a esse ponto, é fundamental refletirmos quanto à importância que essas escolas assumem, pois ter acesso a uma comida saudável demanda um investimento financeiro e uma dedicação por parte dos responsáveis dessas crianças, adolescentes e jovens, o que nem sempre era possível de ser oferecido para esses alunos fora do contexto educacional. Na praticidade do dia a dia, e também devido a questões econômicas, os alunos e seus responsáveis recorriam a bolachas recheadas e salgadinhos como opção de lanche

escolar. Logo, ter esse tempo para a alimentação passa a se integrar, nessas escolas, como um tempo de adquirir novas aprendizagens, seja com relação a uma consciência de quais seriam os melhores alimentos para o consumo, seja por uma questão de valores e do não desperdício, ou seja, por ter a possibilidade de experimentar outras opções de comidas a que não se tinha acesso anteriormente ao ingresso na escola de turno integral.

O momento da alimentação torna-se, portanto, um momento educativo no espaço escolar. Em um dia de observação da turma de 5º ano acompanhada na Escola B, presenciei um debate entre os alunos da turma sobre o que seria oferecido no horário do almoço. Um aluno havia ido até o refeitório para ler o cardápio que ficava afixado na sua porta e retornou comunicando aos colegas que haveria *carreteiro*<sup>48</sup> de pato. Imediatamente os alunos negaram-se a comer, pois não queriam comer a carne de um pato. O debate estava tão intenso que resolvi explicar que patinho era um tipo de corte da carne de boi, mas que eles poderiam questionar a merendeira sobre essa minha informação. Após esse comentário, observei que os alunos foram almoçar e a merendeira comentou informalmente comigo que *“Essas situações que acontecem são importantes momentos para trabalhar com os alunos outros conhecimentos necessários para a vida.”*

Todavia, os aspectos relativos à saúde dos alunos, especialmente os que dizem respeito à saúde bucal, não eram incentivados, diariamente, no contexto das turmas pesquisadas. Não havia uma rotina do escovar os dentes, por exemplo, para evidenciar-se, assim, o cuidado à saúde do aluno. As poucas vezes em que verifiquei os alunos irem escovar os dentes era por vontade própria, não por uma rotina estabelecida no contexto educacional.

E, por isso, apesar de ter-se um tempo de educação estendido possibilitando a integração, no espaço escolar, de saberes não disciplinarizados, esse tempo demonstrava ficar aprisionado aos conteúdos disciplinares como fora exposto na seção 6.1 deste capítulo. E, dessa forma, esse tempo revelava-se como um tempo de preparação para uma vida adulta, como um tempo para aprender a viver e a conviver em sociedade. Já evidenciava Fabris (1998, p. 91) que: *“A escola tem sido denunciada como a mais conservadora das instituições, presa a um tempo e espaço anacrônico e lento, a um espaço do passado e do futuro, jamais do presente.”* Até mesmo as questões relativas a uma rotina de saúde e higiene não conseguiam penetrar na cultura de escolarização da educação escolar.

O tempo de proteção, então, ainda apresentava-se como o destaque da escola de turno integral, apesar de esta característica também fazer parte das escolas de turno único, entendido

---

<sup>48</sup> Comida típica da cultura gaúcha feita à base de arroz e carne.

aqui como o turno da manhã ou da tarde. Mas um ponto revelou-se como significativo nesse contexto: a ideia de proteção voltada também a uma percepção do direito de aprender, como é possível averiguar no depoimento da professora referência da turma de 5º ano da Escola B:

*“[...] uma das coisas que também acho bem importante é que eles estando no turno integral, eles obrigatoriamente frequentam o laboratório de aprendizagem, que é uma coisa que não acontece nas outras escolas. Eu via lá [outra escola] a gente encaminhava para o laboratório, só que eles tinham que ir em casa, voltar, e não voltavam. Então, a começar não frequentavam o laboratório e a [sala de recursos], então **acho que é uma das coisas bem importantes eles já estarem dentro da escola e já frequentarem esses espaços** e há, com certeza, um tempo há mais para tu pegares aquele aluno que está com aquela dificuldade, “vem cá fulaninho, vamos sentar aqui, vamos ver isso aí...” (Professora Referência da turma de 5º ano da Escola B, grifos nossos).*

Estando por mais tempo na escola, o aluno pode ter garantido o seu direito de participar das atividades de apoio, como a sala de recursos, laboratório de aprendizagem, pois a sua participação nesses espaços dependia também da contrapartida dos seus responsáveis, de os levarem para participar dessas atividades no turno oposto ao de escolarização, o que nem sempre era realizado. E justamente por isso, para essa professora, os alunos da Escola B não poderiam ter a opção de almoçar ou não na escola, à medida que se tratava de uma escola de turno integral. Para ela, muitas vezes, os alunos que saíam ao meio-dia não retornavam ao espaço escolar ou chegavam atrasados, rompendo o sequenciamento estipulado para as atividades da tarde.

*“[...] na minha posição, se eu fosse diretora eu não ia concordar com isso [os alunos retornarem no horário do almoço para as suas casas]. A escola é de turno integral, tu tens que ficar aqui o dia todo e ponto. Acho assim, entendeu? **Esse negócio de ir ao meio-dia em casa tem gente que não volta, tem gente que chega atrasado, aí ficam já sabendo de uma fofoca que aconteceu lá não sei aonde e já vem trazendo pros outros aqui, já deixam os outros agitados.** Eu acho que eles aqui dentro o dia todo estão como eu te falei: protegidos, estão à parte de todos os conflitos que acontecem na comunidade, acho bom pra eles, para o desenvolvimento deles.” (Professora Referência da turma de 5º ano da Escola B, grifo nosso).*

Pelo observado até o momento, pode-se não ter se concretizado ainda, em ambos os contextos escolares, a ideia de um currículo integrado, tema que passarei a dissertar no capítulo a seguir. Porém, essa ampliação do tempo tem contribuído para a escola tentar concretizar minimamente a aprendizagem dos direitos construídos socialmente, como explora



Veiga-Neto (2007), e evidenciar-se como um espaço de proteção<sup>49</sup>, um local de segurança e à parte dos conflitos e da dura realidade que vivem essas crianças.

---

<sup>49</sup> A partir de uma abordagem foucaultiana, Silva (2014) explora a temática da “pedagogia das proteções” como “tecnologias da seguridade” no campo educacional do Ensino Médio. Para maiores detalhes, ler: SILVA, Roberto Rafael Dias da. Comunidades como Espaço de Intervenção Pedagógica: um estudo da docência no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 945-966, out./dez. 2014.

## **7 O TEMPO A MAIS E AS SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO ESCOLAR: efeitos do ser aluno e professor em escolas de turno integral**

Neste capítulo, **procuro visibilizar e analisar os impactos/efeitos do aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana das escolas estudadas**, contemplando o terceiro<sup>50</sup> e último objetivo desta pesquisa. A partir desse enfoque, é possível descrever que tais impactos ainda são muito singelos, mas caminham no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma escola mais significativa e acolhedora para os discentes e docentes dessas instituições. As observações demonstraram que as aulas ainda eram trabalhadas de forma disciplinar, que o currículo, na maioria das vezes, estava baseado em conteúdos desconexos da vida dos estudantes e não efetivava uma política de integração curricular.

Com essa percepção, não estou defendendo que as escolas, aqui representadas pelo seu corpo docente e administrativo, não procuravam investir em outro processo de formação educacional, mas que Arroyo (2001) expressou-se bem ao determinar que o currículo escolar é o núcleo mais estruturante da escola, como território normatizado, regado e burocrático. O alargamento horizontal do tempo, então, por si só, não promoveu a formação de um novo fazer cotidiano da escola, mas contribuiu para evidenciar dois importantes aspectos: (a) a necessidade de se repensar práticas promovidas nesses espaços e (b) contar com condições cotidianas (infraestrutura, recursos humanos com profissionais qualificados, regularidade de oficinairos, repasse financeiro sistemático...) de operacionalização das políticas de integralização.

Além disso, os efeitos mais expressivos, se não estavam evidenciados no currículo escolar, apareceram, com intensidade, nas figuras do ser professor e ser aluno em escolas de turno integral – dado que procurarei explorar a partir de uma proximidade com o conceito de “representação” de Hall (2006). Interessante verificar que a luta histórica dos profissionais da educação para permanecerem 40 horas atuando em uma mesma instituição de ensino é justamente o fato que provoca desconforto nesses profissionais que atuam 40 horas nessas escolas de turno integral. Segundo eles, estar com a mesma turma o dia inteiro pode tornar-se uma tarefa difícil e extremamente cansativa, pelo fato de precisar prestar atenção nos alunos, inclusive no momento que seria, por lei, de descanso desses profissionais, como o horário de almoço.

---

<sup>50</sup> Lembrando: “Visibilizar e analisar quais são os impactos/efeitos do aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana das escolas estudadas.”

Com relação aos alunos, a interferência do alargamento do tempo na escola se reflete, principalmente, em um esgotamento físico e mental deles. Foram constantes as queixas com relação à necessidade de um horário de descanso. Também, foi possível observar uma queda de interesse pela jornada ampliada de educação à medida que aumentava o ciclo de formação do estudante. Os alunos adolescentes e jovens, ao mesmo tempo que gostavam de estar na escola como local de socialização, também relataram que não gostavam de estar vigiados o tempo inteiro, sendo repreendidos justamente em suas culturas juvenis,<sup>51</sup> que os identificam como integrantes das comunidades do entorno da escola.

Diante do exposto, e assim como nos demais capítulos, a construção analítica deste foi realizada na tentativa de demonstrar as ambivalências presentes na construção curricular da política de turno integral – sobre esses aspectos passo a dissertar na sequência deste estudo.

#### 7.1 AS ORGANIZAÇÕES CURRICULARES DAS ESCOLAS DE TURNO INTEGRAL: o que o uso do tempo diz sobre ele?

Ao longo desta tese, tenho colocado a noção do tempo institucionalizado na educação como um importante componente da cultura escolar. O tempo, desta maneira, foi concebido como um elemento que, ao lado de outros, como espaço, conhecimento, sujeitos e práticas escolares, compõe o ato educativo. Portanto, concebi o tempo como integrante do currículo, à medida que entendo o currículo como um conjunto de experiências que promovem situações de aprendizagem.

A centralidade desta argumentação estava na ideia de que uma alteração de horários na escola, neste caso, o alargamento de tempo do aluno sob supervisão escolar, traria consequências, inevitavelmente, “[...] para o conjunto de vida, não apenas das crianças, professoras e diretoras, mas para suas famílias, patrões e, de uma maneira geral, para o conjunto da cidade.” (FILHO, 2002, p. 17). Se o tempo afeta e impacta sobremaneira esses atores, é porque ele também configura-se como um componente educativo desse espaço.

Mas interessava-me compreender de que maneira ter mais tempo promoveria um repensar da escola de turno integral, ou seja, se as escolas estudadas haviam modificado a representação clássica e moderna das aulas escolares: mesas e alunos enfileirados, uns atrás

---

<sup>51</sup> Sobre esta temática da escola e juvenilização, ler: NASCIMENTO, Carmen Teresinha Brunel. **A casa, a escola e a rua: o espaço de múltiplas práticas juvenis**. Porto Alegre: UFRGS, 2014.

do outros, com um quadro negro à frente da sala sendo preenchido pela figura de um professor que transmitia o conhecimento particular da sua área de formação. Afinal, a educação idealizada pelo Programa Mais Educação e o projeto municipal fundamentava-se na concepção de promover uma formação o mais completa possível para o educando. E, se na escola, anteriormente caracterizada, vinham sendo enfrentadas dificuldades para isso ocorrer, haveria de se pensar em outra forma de organização espaço/temporal e dos conhecimentos promovidos nessas e para essas instituições de ensino.

Uma maneira que encontrei para analisar o currículo dessas escolas foi acompanhar o cotidiano desses espaços, como observadora, e também realizando entrevistas com a equipe diretiva, professores e alunos; e aplicar questionários aos alunos e professores dessas escolas. Julguei também importante investigar o que estava escrito com relação à organização curricular dessas escolas em seus PPPs, além de verificar se o turno integral e a sua forma de organização estavam referenciados nesse documento orientador da escola. Dessa maneira, almejava analisar os significados que a ampliação da jornada escolar construía em ambos os espaços educacionais acompanhados.

E inicio esta análise pelos registros contidos nos PPPs de cada uma das escolas estudadas. No PPP da Escola A, o processo de integralização é mencionado pela significativa atuação que o Programa Mais Educação promoveu, desde o ano de 2008, naquela instituição de ensino e, desde a metade do ano de 2012, pela determinação da integralização completa do número de alunado, proporcionada pela mantenedora. Conforme esse documento, o processo de integralização da escola foi bem acolhido pela comunidade atendida, pois auxiliou a afastar os alunos “[...] do trabalho infantil, da exploração sexual e das drogas. [e possibilitou à família] [...] trabalhar tendo a certeza de que seus filhos estão em local seguro e sendo bem alimentados.” (PPP, Escola A, 2014). Tal significação para esse espaço escolar era constantemente retomada no discurso dos alunos e dos professores, constituindo uma forte representação da educação de turno integral nessa comunidade.

A descrição ora referida faz menção ao aspecto social da integralização e reforça a característica do tempo de proteção apresentado no capítulo anterior. Todavia, não qualifica o trabalho pedagógico desenvolvido que vem a ser, posteriormente, caracterizado como multicultural, “de respeito às diferenças”, voltado para um “conviver ético em comunidade” e “para a formação moral”, com a perspectiva de “(trans)formação da realidade tanto cognitiva como social”. Por essas descrições, a escola segue, no documento, defendendo que o seu currículo “não deve se limitar à mera transmissão de conteúdos”; qualifica a sua forma de

operacionalização baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seus temas transversais, em conformidade com a tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos.

Ao apresentar a sala de integração e recursos como um importante espaço para viabilizar o ensino inclusivo, a Escola A destaca que os alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) recebem “[...] atendimento complementar ao ensino regular, frequentando-a no turno da tarde, turno inverso ao de aula.” (PPP, Escola A, 2014). Novamente, observo que o turno integral fica compartimentado em dois momentos, nesta escola, um chamado de “regular” e outro, de complementar; o mesmo ocorre com o laboratório de aprendizagem. A ideia de uma educação integral, portanto, não consegue se efetivar com essa lógica fragmentada.

Além disso, em dado momento da escrita do PPP, a Escola A ressalta que a tarefa de planejar contribui com a formação integral dos estudantes, mas descreve essa formação como “um aprimoramento afetivo e cognitivo” (PPP, Escola A, 2014). Sendo a proposta de educação integral voltada para o desenvolvimento das múltiplas capacidades formativas dos estudantes, destacar e, conseqüentemente, representar somente o aprimoramento afetivo e cognitivo como função essencial da escola conseguiria dar conta dessa integralidade?

Ainda no mesmo documento, a Escola A observa em uma seção intitulada “Turno Integral” a forma de organização para cada ciclo de formação dessa proposta. Destaca a atuação dos professores, dos professores que oferecem projetos na própria rede, aprovados pela Secretaria Municipal de Educação para ocorrerem no turno da tarde, a parceria com instituições sem fins lucrativos e a atuação dosicineiros voluntários do Programa Mais Educação para a operacionalização dessa demanda do turno integral.

Contudo, de maneira geral, não havia maiores referências registradas com relação ao entendimento da comunidade escolar sobre o turno integral, ou seja, esse assunto encontrava-se diluído e, por vezes, subentendido na caracterização das ações pedagógicas daquela instituição de ensino, em seu PPP; ao passo que, com relação ao PPP da Escola B, verifiquei que ele apresentava uma reflexão maior no que compete à organização e conceituação da educação de turno integral. Como a sua caminhada era de mais tempo com a integralização, desde o ano de 2006, e por ela ter sido a escola pioneira no processo de implementação do turno integral – “considerado o embrião da escola de tempo integral” (PPP, Escola B, 2014) –, nesse documento, a escola destacou forte aproximação e apoio da Secretaria Municipal de Educação na reflexão do que entendem por uma “nova proposta de educação”, em turno integral – movimento este não sinalizado pela Escola A.

A escola B afirma trabalhar com os pressupostos da perspectiva pedagógica adotada na rede municipal em que está inserida. Sendo assim, evidencia “o ensino por competências, [...] a possibilidade de mudança social, de construção de cidadania, busca permanente por valores humanos positivos, de uma vida saudável, na tentativa de uma sociedade melhor, mais igualitária e justa” (PPP, Escola B, 2014). E, logo no início da apresentação desse documento, há o destaque para a “necessidade de uma avaliação diagnóstica constante da realidade de cada escola e comunidade, na construção curricular” (PPP, Escola B, 2014). Porém, o documento também reforça a relevância de constituírem-se “parâmetros e referenciais curriculares que norteiem de forma mais uniforme o ensino fundamental da rede municipal” (PPP, Escola B, 2014), ao mesmo tempo que faz menção ao “desejo de integração curricular entre as diferentes áreas e ciclos de formação, a tentativa de se trabalhar por temas geradores ou temas culturais sempre que possível” (PPP, Escola B, 2014).

Mas há um capítulo especial nesse documento orientador da Escola B que se intitula “Proposta de tempo integral”, destinado a refletir sobre o que é o turno integral. E, antes mesmo de se chegar à sua leitura, o PPP já orienta que a integralidade da educação pretendida “[...] deverá considerar e perceber o aluno além de sua concepção cognitiva, [...] integrado em outros contextos: social, cultural, familiar... E nesta perspectiva [...] oportunizar outras atividades curriculares, sejam esportivas, artísticas, lúdicas, entre outras aprendizagens.” (PPP, Escola B, 2014). Segue mencionando que a educação integral é “[...] entendida como uma educação completa em tempo e espaço, que pense o aluno (ser humano) por inteiro, em todas as suas dimensões” e oportunize “[...] o direito a diferentes atividades extraescolares, tais como: artes, lazer, cultura e diferentes conhecimentos, que permitam ao alunado a ampliação da visão de mundo.” (PPP, Escola A, 2014).

Para isso ocorrer, a Escola B reforça, nesse documento, a atuação dos professores, o apoio do projeto municipal e do Programa Mais Educação na busca por uma educação de qualidade, além de defender que “[...] todas as formas de saber compunham o currículo em ação do [Projeto Municipal/Escola B], sendo a concepção de currículo numa proposta educacional deste tipo mais ampla.” (PPP, Escola B, 2014).

Mas, ao afirmar que a escola é “uma instituição social” e declarar que ela “poderá também se ocupar desta criança, deste jovem, filho deste cidadão, desta cidadã que trabalha por seu país e que cumpre as suas obrigações” (PPP, Escola B, 2014), reforça a característica assistencialista e pragmática dessa concepção de educação integral. Com isso, não estou querendo afirmar que este não possa ser o propósito de tal concepção educacional, mas ele

não deve ser o único se a escola busca uma formação mais completa possível para o estudante.

E, assim como a Escola A, o documento orientador da Escola B referia-se ao turno integral a partir de uma perspectiva fragmentada, ou seja, fazia menção a um turno regular e frequentemente usava a expressão “turno inverso”. Em seu PPP, que conta com 92 páginas, havia onze ocorrências da expressão “turno inverso”. Já no PPP da Escola A, documento de 38 páginas, havia cinco dessas ocorrências. Pode parecer um dado sem sentido, mas, à medida que compreendo a linguagem como constituinte daquilo que conta como realidade para nós, essa representação acaba subjetivando a compreensão que se forma sobre o turno integral. Ou seja, “[...] os fatos e objetos só estão inseridos dentro daquilo que chamamos de ‘realidade’ a partir do momento que existam saberes e que se constituam narrativas sobre os mesmos.” (SARAIVA, 2009, p. 17).

Das descrições apresentadas nesses documentos, é possível perceber que o currículo dessas escolas se configura por um processo híbrido, mestiço – entendendo aqui o conceito de “hibridismo” como algo que foge à ideia de fronteira precisa e de binarismos fortemente estipulados na modernidade, como saber científico X senso comum. Canclini (2008, p. XIX) define por “hibridação” os “[...] processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas.” O autor esclarece que as estruturas discretas não podem ser definidas como puras, pois elas mesmas já passaram por processos de hibridações.

Dessa maneira, compreendo que o currículo das Escolas A e B tanto ressaltam a necessidade e importância dos conteúdos clássicos, oriundos de uma matriz curricular tradicional, reforçam o papel da escola como instituição capaz de promover a emancipação e conscientização do sujeito, características expressivas da tendência crítica curricular, quanto evidenciam a importância de trabalhar e reconhecer as diferentes culturas que integram o espaço escolar das orientações curriculares pós-modernas, além de agregar o debate de que novos saberes são possíveis de serem desenvolvidos no espaço escolar.

A extensão do tempo, por sua vez, define-se pela sua ambiguidade, pois o currículo vê-se com uma duração capaz de oferecer “todo o tempo do mundo”, para contemplar novos saberes e conhecimentos que passam a penetrar o espaço escolar ou, então, ter mais tempo para viver e realmente significar as disciplinas, que são a marca registrada da escola. Mas, também de maneira ambígua, o tempo a mais evidencia o fato de “não termos tempo a perder” na tentativa de qualificar a educação pública brasileira, principalmente no que compete à aprendizagem dos conteúdos e disciplinas clássicas do campo educacional ou, então, na busca

pela significação de uma formação o mais completa possível, que se mostra como inédito viável. Este último, o inédito viável é aqui apresentado na sua concepção freireana de práxis como uma ação reflexiva ante as situações-limite, “[...] nas quais se encontram razões de ser para ambas as posições: a esperançosa e a desesperançosa.” (FREIRE, 2000, p. 138).

Mas toda essa promoção pedagógica, que se faz em um tempo-espço, a partir de um processo curricular formativo, precisa de seus atores. E busquei, justamente, compreender a perspectiva da equipe diretiva, professores e alunos a respeito dos efeitos que a ampliação do tempo provocou no currículo das escolas observadas. Aos professores e a equipe diretiva questionei diretamente; com relação aos alunos, solicitei que me relatassem o que faziam em um dia de escola, desde a hora em que chegavam até o horário de ir embora para suas casas.

Início apresentando, então, o que a coordenadora do turno integral da Escola A comentou. Para ela, por um lado, essa extensão do tempo teve “[...] *alguns ganhos, por exemplo, a escola oferece coisas que não oferecia antes. Por exemplo, capoeira. Então eles vão acabar tendo contato com outras possibilidades de conhecimento que a escola regular não proporcionaria.*” Todavia, por outro lado, ela expôs que, em sua opinião, os efeitos no currículo ainda eram muito tímidos em termos de romper com uma cultura escolar enraizada. Segundo ela,

*“[...] a escola ainda é muito mais pensada para o bem estar do professor do que para o bem estar do aluno. Isso de maneira real sabe. Então eu, às vezes, eu brinco nas reuniões quando eu estou falando ‘Não, tá na hora de chutar tudo e começar de novo?’ ‘Não deu desse jeito? Está na hora de quebrar tudo e começar de novo!’ Mas tem que começar um, de novo, totalmente diferente e enquanto a gente não tiver coragem pra quebrar essas estruturas que, supostamente, nos sustentam que é isso, pensar em períodos, em horários, em fronteiras muito definidas de conteúdo e muito essa tradição da escola... A escola de turno integral vai avançar muito pouco nisso, eu acho que é pouca ousadia, nós temos que repensar essa coisa dos tempos, dos espaços, da organização, das turmas... As aulas poderiam ser muito mais criativas em outro sentido. **Eu vejo muito, muito agarro à tradição ainda.**” (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifos nossos).*

Mas essa sua visão não era acompanhada por todos, principalmente nos depoimentos registrados na Escola B, que, na sua maioria, discorriam sobre o enriquecimento que esse currículo proporcionou à escola: *[...] a enriquece porque a gente vê isso, a gente tem percebido isso na aprendizagem dos alunos.*” (Vice-diretora da Escola B). Entretanto, no diálogo com a diretora da Escola B, ela ressaltou: *“[...] a gente tenta oferecer de tarde projetos que são atrativos.*” E, novamente, percebe-se que a escola, na medida do possível, busca proporcionar atividades diferenciadas, não disciplinares, mas que, por vezes, não as consegue realizar devido a alguns aspectos burocráticos da política pública que impedem de



efetivar tais atividades, como visto no capítulo 5 desta pesquisa, ou então relativos às questões estruturais da escola, principalmente no que se refere ao seu espaço.

E essa percepção também foi exaltada na entrevista de uma aluna:

*“Falta mais professores nesta escola, porque, às vezes, a gente fica assim, tipo, sozinhos. Daí vem outra professora de outra turma. Ou senão vem a diretora ficar com nós.”* (Aluna 2, da turma de 5º ano observada da Escola B, 13 anos).

E tal consideração da aluna vai ao encontro do que falava a diretora da Escola B, que nem sempre a escola consegue efetivar os seus propósitos, e isso fica visível para os estudantes. A diretora da Escola A argumenta que eles vivenciaram o que ela chamou de “movimento contrário”, pois primeiro integralizaram para depois pensar em como operacionalizar essa ação na prática – quando, na realidade, ela acreditava que se deveria primeiramente querer integralizar, constituir uma proposta pedagógica e, posteriormente, organizar os profissionais que auxiliariam com essa tarefa, bem como compor os seus horários e atividades. A seguir, o excerto da diretora da Escola A, que disserta sobre esse aspecto apresentado:

*“Na minha concepção primeiro que [deveria se ter] um currículo todo pensado para essa escola integral, e não primeiro a política do RH, primeiro o que vem do MEC, primeiro... não! **Primeiro a escola tem que fazer uma proposta pedagógica. Um currículo que ela acha que aquilo é o que vai dar uma melhor aprendizagem pro seu aluno, daquela comunidade onde ela vive, naquele contexto, primeiro é isso. O que é que nós vamos trabalhar com os nossos alunos da escola integral, pra mim essa é a primeira pergunta [...]. Esse deveria ser o ponto de partida. Bom é necessário que a gente complemente o currículo com tais e tais ações, com tais e tais disciplinas, com tais e tais... Primeiro pensa isso, esse é o início, depois eu vou pensar que RH eu preciso ter, como é que isso vai acontecer, porque senão a gente faz o movimento contrário. **Tudo que a gente tá fazendo aqui é... é viver na organização de horário, na organização de RH, não sei do que... nós não conseguimos chegar lá onde é o importante, que é o currículo, que é o pedagógico, que é discutir. A gente não consegue chegar lá porque tem outros entraves no meio né? Mas eu acredito na escola integral.**”*** (Diretora da Escola A, grifos nossos).

Já para a supervisora e orientadora da Escola A, a mudança curricular parte não somente de uma realização precisa da política pública mas também de uma mudança de práticas e de planejamento dos professores com relação à escola de turno integral. O professor, na sua ótica, precisa se reconhecer como um profissional de uma escola de turno integral. Ela relatou ter observado que apenas duas professoras da escola compreenderam o que é ser uma professora referência de turno integral:

*“A proposta da referência é exatamente essa: de manhã tu garantes o máximo que tu consegues da base e à tarde, aí então a professora dava aula de ciências, pesquisas e essas coisas eram todas à tarde. E eles pesquisavam, eles fizeram entrevista conforme o trabalho desenvolvido, eles andavam lá entrevistaram a diretora, andaram por lá. [...] **Então era uma espécie mesmo de complementação curricular.** Se estão estudando o corpo humano de manhã, aí à tarde eles vão preparar os cartazes para apresentar para os colegas, porque [a professora] dividia os temas. Isso eles faziam à tarde, **então tu estás trabalhando o currículo mas está trabalhando o currículo de outra maneira.**”* (Supervisora e Coordenadora Educacional da Escola A, grifos nossos).

Com a visão gerada do que pensa a equipe diretiva sobre o currículo da escola de turno integral, passo a descrever o que alguns alunos relataram-me, a partir da solicitação que fiz a eles – relembrando, solicitei que me contassem como era um dia comum de escola para eles, desde o horário que chegavam à escola até o momento de ir embora. Seguem algumas respostas:

*“Quando eu chego, eu pego o caderno que é para pegar e escrevo. Copio todas as matérias. Daí no recreio eu vou jogar futebol e bolita com os meus amigos. Daí no almoço eu não almoço, porque não gosto. Daí no outro recreio nós jogamos bola e bolita e, na saída, eu vou embora com os meus amigos e o meu irmão.”* (Aluno 1 da turma de 5º ano observada na Escola A, 13 anos).

*“Às vezes é chato, às vezes é legal. Às vezes não tem graça. Daí, às vezes, a sora não passa muita coisa no quadro e fica falando um monte de tempo ali e daí passa já um período. Depois do café eu vou para a fila e nós entramos para a sala e daí nós abrimos o caderno de português, matemática, ciência e estudos sociais. Daí nós começamos a escrever. Tem dois períodos e depois tem o recreio. E depois do recreio mais dois períodos e almoço. E depois mais dois períodos e recreio e depois mais dois.”* (Aluno 2 da turma de 5º ano observada na Escola A, 11 anos).

Fica sobressalente na descrição desses estudantes que a rotina e o tempo das atividades escolares estavam compostos, basicamente, de atividades disciplinares, caderno e cópias do quadro negro. Os seus depoimentos evidenciam também o silenciamento das ações que eram realizadas no período da tarde, as chamadas “aulas de oficinas” ou “projetos”, o que me fez questionar qual era a relevância desses momentos para tais alunos a ponto de eles nem os mencionarem.

Outra aluna da Escola A, pelo contrário, chegou a mencionar que havia atividades à tarde, mas que, na sua ótica, elas não eram significativas. Já o turno da manhã, no seu relato, era marcado pelo tempo cronometrado, regulado, e com os saberes fragmentados.

*“Eu estudo, eu brinco e, às vezes, brigo. Só isso! [Reforcei o questionamento para a aluna sobre o que ela fazia na escola]. É que a gente tem hora marcada para as coisas. A gente tem uma hora para cada coisa. Uma hora para matemática, uma hora para português, uma hora para espanhol, uma hora para tudo. E depois do almoço a gente não tem horário marcado e a gente faz o que a gente quiser. É diferente estudar de manhã e de tarde, por que de manhã a gente aprende mais... Eu sei que a gente*

*aprende de qualquer forma, de manhã e de tarde, mas de manhã a gente aprende mais porque de tarde a gente, praticamente, só brinca.*” (Aluna 3 da turma de 5º ano observada na Escola A, 11 anos).

Não posso deixar de evidenciar que a representação da escola como local de aprender os conteúdos disciplinares ainda repercute, fortemente, nos discursos desses alunos, demonstrando uma relação de poder entre os saberes mais valorizados socialmente, neste caso, as disciplinas regulares da escola, como português, matemática, ciências, etc., no que compete ao processo de aprendizagem. Uma aluna da Escola A chegou a mencionar que de tarde acontecem os projetos e/ou oficinas, mas buscou destacar que também há aulas em alguns momentos, reforçando a característica escolarizada desse local:

*“De manhã é mais aula, assim. De tarde é mais projetos, mas tem aula também.”* (Aluna 4 da turma de 5º ano observada na Escola A, 11 anos).

Mas, por acompanhar a rotina desses estudantes e perceber que eles participavam de algumas atividades diferenciadas, procurei instigá-los a dissertarem mais sobre as aprendizagens, a partir do questionamento: “Vocês aprendem algumas coisas diferentes, na escola?” E, somente com essa provocação, alguns alunos expressaram:

*“Eu aprendo a respeitar os amigos, os professores e os colegas. Também aprendo a recolher o lixo, que nem nós estamos fazendo na [oficina de meio ambiente e sustentabilidade] e daí a gente limpa o colégio. A gente sai para fazer voltas e aprende um monte de coisas. Eu gosto de fazer pesquisa na internet no colégio. Quando a sora dá eu faço a pesquisa, demoro para encontrar, mas eu acho. E daí eu pergunto para ela como é que é e daí ela diz e eu começo a fazer. Eu fui aprendendo a usar o computador com a sora.”* (Aluno 1 da turma de 5º ano observada na Escola A, 13 anos).

*“Judô, capoeira. Tinha dança, agora não tem mais.”* (Aluna 2 da turma de 5º ano observada na Escola B, 13 anos).

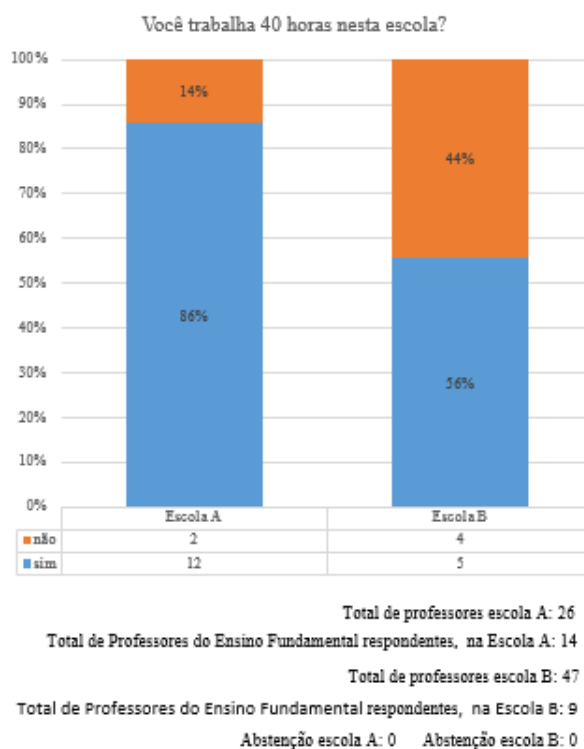
O relato desses estudantes pode demonstrar dois pontos essenciais para a minha análise: (a) existem experiências diferenciadas ocorrendo no espaço escolar – sem, contudo, deter-me a apontar sua frequência e/ou regularidade; (b) os alunos mantêm a representação clássica da escola como local para a aprendizagem dos conhecimentos historicamente validados, ou seja, tomam as disciplinas do campo do saber escolar como as mais significativas para serem apreendidas na escola, reforçando uma relação de poder entre os conhecimentos que circulam pelo espaço escolar.

Como argumenta Hall (2006), um sistema de representação cultural produz sentidos, cria padrões e influência a nossa ação, subjetivando-nos a certos valores e normas. Neste caso, a representação da escola e o seu conservadorismo em termos de práticas sobressaem-se

nessas descrições, fazendo os alunos se silenciarem quanto às aprendizagens não disciplinarizadas promovidas no tempo/espaço escolar. Fica, portanto, patente a composição de novas representações da escola que superem ou alarguem essa visão tradicional dessa instituição como espaço único e exclusivo da aprendizagem dos conhecimentos historicamente validados.

Além disso, percebi também que, para se concretizar um currículo integrado e não fragmentado nas escolas observadas, seria preciso ter mais profissionais se envolvendo com a tarefa de construir a escola de turno integral. Mas isso não era possível nessas escolas, pois nem todo o seu corpo docente trabalhava 40 horas nas respectivas instituições. Tal fato impedia a constituição de uma identidade com o projeto de escola. O gráfico a seguir demonstra o percentual de professores que atuam 40 horas nas escolas investigadas.

Gráfico 10 – Professores que trabalham 40 horas nas Escolas A e B



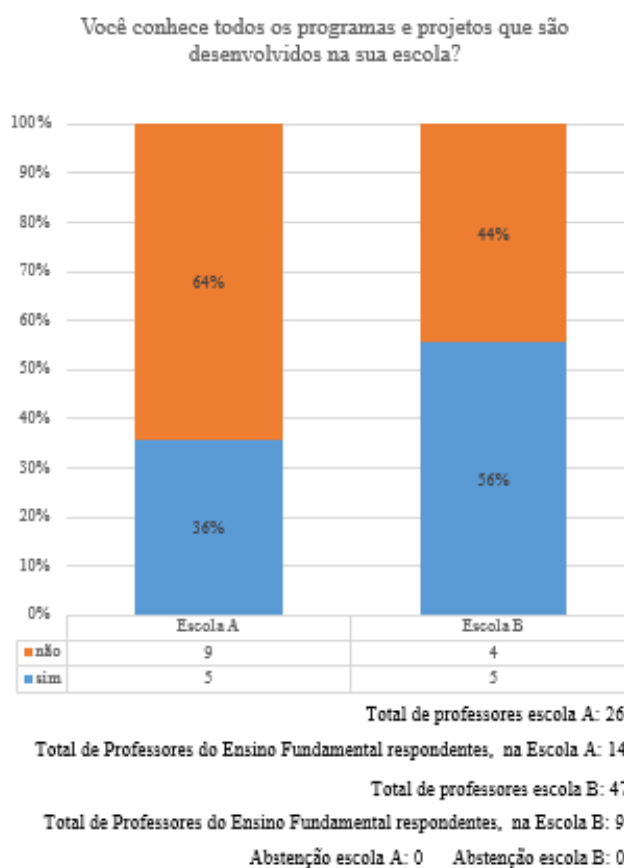
Fonte: Elaboração da autora.

Enquanto alguns profissionais descreveram “*Só tenho 10 horas, gostaria de ter mais*” (Professor da Escola B), “*Gostaria de ter meus projetos aprovados para ficar também no turno da tarde*” (Professor da Escola B), outros observaram “*Quem só tem 10 horas na escola fica sempre por fora do que ocorre e é excluído das reuniões pedagógicas*” (Professor da Escola B). Essa situação não favorece o reconhecimento de todas as ações que são

promovidas no espaço escolar, seja pelo projeto municipal, com o oferecimento de projetos pelos professores da própria rede, pelas oficinas oferecidas pelos monitores do Programa Mais Educação, ou, então, pelos novos atores que circulam no espaço escolar devido às parcerias firmadas entre escola e/ou prefeitura com instituições sem fins lucrativos.

De acordo com o gráfico a seguir apresentado, era expressivo o número de professores que não conheciam todas as atividades que a sua escola propunha para os estudantes, principalmente no contexto da Escola A, na qual a maioria dos professores relatou trabalhar 40 horas.

Gráfico 11 – Professores das Escolas A e B que conhecem todos os programas e projetos que são desenvolvidos nas suas escolas



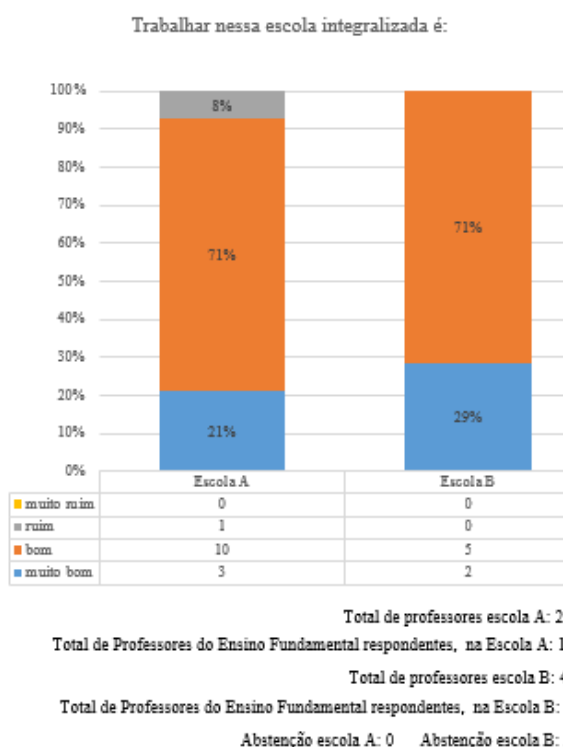
Fonte: Elaboração da autora.

Como constituir uma nova representação de escola se nem os professores conhecem tudo o que nela é oferecido? Como compor um currículo integrado a partir desse reconhecimento fragmentado das ações escolares? Observei ser fundamental para uma escola de turno integral a definição de um trabalho em equipe, além de conhecer os objetivos e

projetos que são oferecidos pela escola na qual se trabalha – e isso passa pela constituição de uma identidade comum para o grupo da escola.

Os diferentes recortes do tempo, simbolizados pelas diferentes matérias e projetos que ocorrem na escola, demonstram ainda um trabalho individualizado, com pouca aproximação entre os saberes. Essa configuração possibilita as velhas práticas escolares de promoção dos trabalhos multidisciplinares, nos quais as disciplinas ficam justapostas e sem relação aparente entre si. Contudo, as possibilidades viáveis que as escolas têm para operacionalizarem essa proposta de educação em tempo integral acabavam por enrijecer as probabilidades de mudanças mais expressivas. E essa situação, por vezes, conduzia a um aparente desgosto do professor pela sua atividade docente, apesar de a grande maioria dos professores declarar que achava muito bom, ou bom, trabalhar em uma escola de tempo integral, como é possível verificar no gráfico que segue.

Gráfico 12 – Opinião dos professores das Escolas A e B sobre trabalhar em escolas de turno integral



Fonte: Elaboração da autora.

O professor que marcou a opção “ruim” na Escola A justificou que “*As relações de maneira geral, tanto alunos/profes, alunos/alunos e até profes/profes, ficam desgastadas e tensas.*” – e esse seu ponto de vista foi recorrente nas entrevistas dos professores. Desta

maneira, observei que um significativo impacto do aumento das horas da jornada ampliada recaí sobre a figura do ser professor de uma maneira ambivalente, ou seja, ao mesmo tempo que esse professor desejava estar em uma mesma escola o dia inteiro, essa situação, por vezes, provocava-lhe desconforto – é sobre esse aspecto que passo a refletir a seguir.

## 7.2 OS EFEITOS DO SER PROFESSOR NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

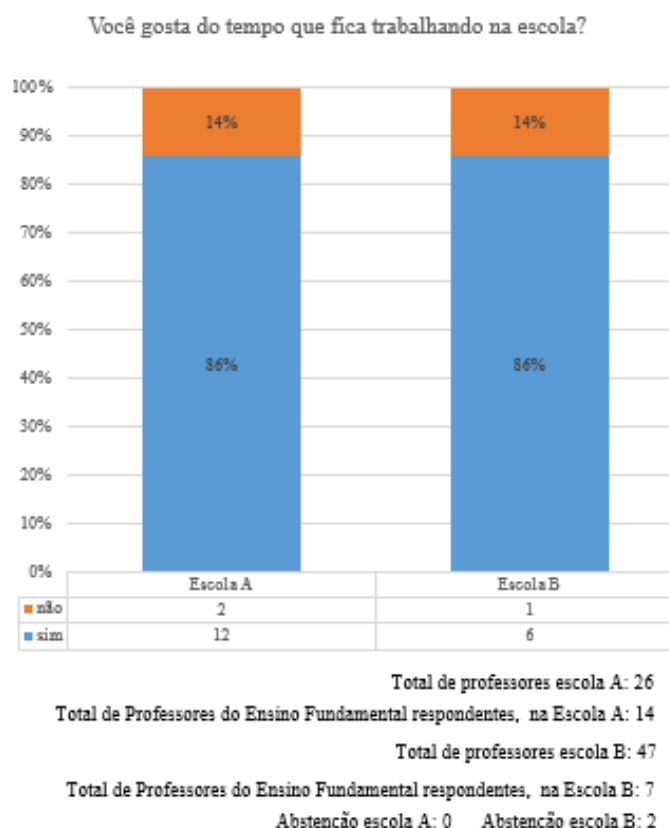
Quero iniciar esta seção ressaltando o que ouvi, reiteradamente, durante a minha atuação como professora da Educação Básica pública municipal: que a possibilidade de trabalhar 40 horas em uma mesma escola favorecia o reconhecimento da comunidade escolar na qual se trabalhava, facilitava a vida do professor, que não precisaria deslocar-se a cada novo turno de trabalho, e contribuía com a constituição de um vínculo e uma identidade de escola. Esse processo positivo também era destacado em um texto que muito me inspirou na docência e do qual, aliás, ainda recomendo a leitura para os meus alunos das licenciaturas. O texto, que, na verdade, é uma entrevista realizada por Marília Pontes Sposito e Angelina Teixeira Peralva, intitula-se “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”, de François Dubet (1997). Em determinado momento, Dubet (1997, p. 229) descreve: “[...] se a gente quiser a autonomia dos estabelecimentos, isto é dos estabelecimentos capazes de ter políticas, é obviamente preciso que os professores sejam cooptados num estabelecimento.”

E justifico porque iniciei esta seção com tal abordagem: muito me surpreendeu o fato de os professores rebaterem a idealização de trabalhar em uma única escola as 40 horas semanais descrevendo que esse processo era extremamente desgastante, ao mesmo tempo que fundamental para a constituição de uma escola de turno integral, um efeito que configurou-se nessa constituição. Evidentemente é necessário explicar os motivos que conduziram a esta observação, da mesma forma que é preciso destacar que isso não foi referenciado por todos os professores entrevistados.

O interessante é que eu estava, novamente, diante de uma situação ambivalente, na qual se podiam vivenciar situações que parecem opostas, mas que vivem no “ao mesmo tempo que”.

Começo, então, por apresentar o gráfico composto a partir do questionamento “Você gosta do tempo que fica trabalhando na escola?”

Gráfico 13 – Professores das Escolas A e B que gostam de trabalhar na escola integralizada



Fonte: Elaboração da autora.

Como é possível verificar, a grande maioria dos professores sinalizou que, sim, gostava do tempo que ficava trabalhando na escola. Todavia, quando me detive a ler com atenção suas respostas abertas a essa questão, verifiquei que aqueles que marcaram a opção “sim” evidenciaram também outras formas de expressar esse “sim”, que não aquela unicamente que classificava, com toda a certeza, o direcionamento da resposta. Ou seja, compunha-se um porém.

“A ambivalência é um subproduto do trabalho de classificação e convida a um maior esforço classificatório. [...] A luta contra a ambivalência é, portanto, tanto autodestrutiva quanto autopropulsora.” (BAUMAN, 1999, p. 11). Parece-me que há potência nessa imprecisão e uma compreensão de processo inacabado, cambiante, que demanda uma reflexão; mas que também gera um sentimento de angústia, por não se conseguir definir uma coisa de forma taxativa.

Alguns professores da Escola A que assinalaram a opção “sim” assim justificaram-se: *“Porque apesar das dificuldades, como sala de educação física, falta de ginásio de esportes ou quadra coberta e dificuldades relacionais de alguns alunos, gosto muito desta*



comunidade”; “Às vezes tenho que me adaptar com os horários e nem sempre estou planejada, mas geralmente tenho dias bem bons”; “Porém acredito que o horário do meio dia seja complicado”. Na escola B, esses professores responderam: “Preciso trabalhar este tempo. Se não precisasse prefiro 20 horas”; “Eu gosto do meu trabalho, mas penso que essa questão é muito mais complexa do que dizer apenas sim ou não”.

Foi a partir desse questionário e das entrevistas realizadas com os professores que percebi que fazer uma escola de turno integral não evidencia somente efeitos no currículo ou ressalta dificuldades na operacionalização da política pública. Esse processo revela impactos na vida do professor, como manifesta a professora da Educação Infantil e do Projeto de Meio Ambiente e Sustentabilidade, na sequência deste texto, quando a questioneei “Como é ser professora por 40 horas em uma mesma escola?” O relato é extenso, mas significativo para compreender esse sentimento do ser professor de educação em turno integral, que precisa trabalhar com outros saberes no espaço escolar em relação aos quais não estava habituado.

*“[...] tem dois vieses. O ano passado que eu atendia a minha turma o dia inteiro, que eu pegava eles de manhã, tinha um tempo para o almoço e pegava eles, à tarde, era uma coisa assim, que era um cansaço físico. Eu tinha um cansaço físico, mas não tinha um cansaço mental. [...] Esse ano [a professora é referência da turma da Educação Infantil, mas promove o projeto de Meio Ambiente e Sustentabilidade] eu tenho mais um cansaço mental, na verdade, porque tem que fazer com que essas crianças, [trabalhem] com educação ambiental. E, assim, o lixo, que é onde eles vivem, eles vivem no lixo. Como é que eu vou dizer para eles: - não, a gente tem que cuidar para não jogar papel no chão. Porque isso pode acontecer... Até isso entrar pra eles como uma coisa que é positiva, eu chegava em casa assim: - gente eu não vou conseguir... O que eu tenho de cultura, para eles, é uma outra cultura [...] Então sempre que eu chegava em casa eu dizia assim: - eu sou um ET naquela escola, eu me sinto um ET, porque eu não consigo chegar neles. Porque eles têm uma outra vivência, tu tem essa coisa de se colocar no lugar do outro, mas isso não existe. [...] Eu não tenho condições de me colocar naquela situação, jamais vou chegar perto, mesmo que eu tente. A gente vê, ali assim, o processo de que eles estão sem saneamento nenhum, sem um posto de saúde, sem um atendimento nenhum, eles estão completamente sem ninguém. [...] então tu te colocar nessa situação [...] para poder fazer um trabalho que chegue neles. Mas eu chegava em casa assim com a cabeça estourando. Eu dizia: - ah, eu não vou conseguir, não vou conseguir, sou um ET.”* (Professora da Escola A de Educação Infantil e do Projeto de Meio Ambiente e Sustentabilidade da Escola A, grifos nossos).

Além disso, principalmente no contexto dessa Escola A, em que os professores ficavam, em sua maioria, no horário do almoço na escola, foi possível observar um maior desgaste desse profissional, ao mesmo tempo que se exaltava o fato de se constituir um sentimento de pertença, como destaca o professor de história e informática: “Quando você vivencia essa escola 40 horas com esses horários juntos, horários de almoço, você conhece mais os alunos e a escola como um todo.” Mas tal situação também exigia maior esforço do professor, que não conseguia deixar de ser esse profissional nem mesmo nos horários que

deveria descansar, como no recreio e no almoço. É possível verificar isso no depoimento da professora de matemática da Escola A:

*“É diferente, mas tu sabes que é bem cansativo?! Eu, o ano passado, o ano retrasado, eu tinha 60 horas, eu trabalhava em três escolas. E esse ano, com 40 horas aqui eu me sinto tão cansada quanto andando de uma escola pra outra. O ritmo do trabalho do integral, dos alunos não irem embora no meio-dia, todo o tempo que eu estou aqui eu sou professora, não tenho... Eu não me sinto naquele intervalo. Se estou no meu intervalo, mas se eu vejo alguma coisa, eu tenho que ir lá e agir. É diferente “os alunos vão embora ao meio-dia, agora eu vou descansar ou vou sair pra almoçar e tal”. As vezes eu saio, mas é menos do que antes, que eu saia sempre para almoçar, porque me deslocava pra outra escola. Então estou no meu horário de almoço e os alunos também estão aqui na escola é diferente daquela escola que os alunos vão embora, tu tem aquele uma hora e depois chegam os outros. E aqui não tem esse... Esse respiro falta. Então eu me sinto trabalhando muito.”* (Professora de Matemática da Escola A, grifos nossos).

Nessa escola, acompanhei constantemente a dificuldade dos professores em usufruírem do horário do almoço e do recreio, pois alguns alunos lhe solicitavam coisas que não os deixavam parar, descansar. Em uma ocasião, acompanhei o recreio do turno da manhã, com os professores, em sua sala do café. Esse local ficava ao lado do pátio da escola, e o barulho era intenso. Em menos de vinte minutos, cinco crianças entraram na sala para questionar os professores sobre o que poderiam fazer, para avisar que alguém havia se machucado e/ou estava brigando ou para solicitar giz para desenharem no chão. Realmente não havia como descansar. E o horário do almoço não era diferente, principalmente porque *“a escola não para, então não tem aquele silêncio em nenhum momento”* (Professor de história e informática da Escola A).

Por outro lado, há também a questão do envolvimento do professor ao observar e buscar reverter a situação de vulnerabilidade social em que os estudantes vivem, e não somente buscar trabalhar de forma diversificada com os saberes disciplinares e não disciplinares no contexto escolar. Neste caso, ter mais tempo para estar na mesma escola promovendo atividades com os estudantes gera maior oportunidade de conhecer a realidade das “vidas mal vividas” dos alunos, sobre as quais Arroyo (2011) comenta. E passo a entender por que o tempo de proteção da escola de turno integral é tão recorrente nos comentários desses professores. Relata a professora de arte e educação da Escola A:

*“E para mim esse impacto social é um impacto muito... Eu chego em casa, eu converso com meu marido e tal, e mesmo que eu converse, que eu fale com a minha família, a compreensão não é assim... O entendimento não é como estar aqui dentro trabalhando com essa realidade. E esse impacto de briga, de droga, que a gente está perdendo para as drogas, para o roubo, isso aí, esse impacto aí me, me afeta.”* (Professora de Arte e Educação da Escola A).

Todavia, esse desejo de reverter a situação social difícil em que vivem esses alunos é acompanhada da dificuldade de estar com a mesma turma o dia inteiro; afinal de contas, se existe um aluno considerado problema em sala de aula, ele será o mesmo aluno que continuará a dar problemas no turno da tarde. Alguns professores disseram que é justamente essa característica de estar 40 horas com a mesma turma que pode gerar tal situação, pois ter 40 horas em uma mesma escola com uma mesma turma é diferente de ter 40 horas em uma mesma escola, ou em uma escola diferente, mas modificando-se a turma que se atende. Argumentou a diretora da escola A:

*“Eu tenho colegas que adoram e colegas que acham cansativo ficar com a mesma turma [o dia inteiro], que são os mesmos problemas. Pois não muda de problema. Quando se tem duas turmas, tu tem dois tipos de problemas. Sai de um grupo com um perfil e vai para o outro. Então, tem gente que acha que isso é um problema, porque os problemas tu passa a conviver com eles nos dois turnos. Tu precisa ter mais tolerância. Ele [o aluno] não fica só quatro horas contigo, ele fica nove.”* (Diretora da Escola A).

Na perspectiva do professor de educação física da Escola B, essa possibilidade de estar com o mesmo grupo de alunos, atuando na mesma escola, favoreceu o planejamento do professor, que passou a reconhecer as necessidades que deveriam ser trabalhadas com o seu grupo de alunos. A seguir, o depoimento desse professor:

*“[...] tu sabes mais o que acontece na tua escola. Quando eu tinha 10 horas aqui eu vinha [...] só na quinta-feira. Então eu passava uma semana sem vir. Então eu chegava na quinta aqui e, eu não tinha informação nenhuma do que tinha acontecido na semana, de aula, de planejamento, se tinha tido algum problema [com] algum aluno... Então era uma convivência muito restrita. Com 40 horas eu sei o que o aluno precisa mais, quais são seus interesses, problemas...”* (Professor de Educação Física da Escola B).

Verifiquei também, por parte de alguns professores, a preocupação com relação a essa nova organização espaço-temporal da escola ou a qual papel deveriam assumir naquele contexto. Como já mencionado nesta pesquisa, esses professores perceberam que precisam alargar as suas funções educacionais e escolares para garantirem a aprendizagem dos alunos. Um exemplo disso são os questionamentos que o professor de história e informática da Escola A apontou: *“O que que significa cuidar de um almoço? Aonde está escrito isso? Em qual pauta curricular? Como é que se cuida de um almoço? Tem na Educação Infantil, mas não tem, por exemplo, para o Ensino Fundamental o que é o almoço... O que se faz dele? Como se pode utilizá-lo?”*

Em contrapartida, as equipes diretivas manifestam a necessidade de o professor ser mais criativo e buscar revisar as suas práticas. Salientaram que, para compor uma educação em turno integral, não é possível repetir as mesmas dinâmicas, tarefas que realizam em um ou outro turno. Sobre isso, a coordenadora do turno integral da Escola A comentou:

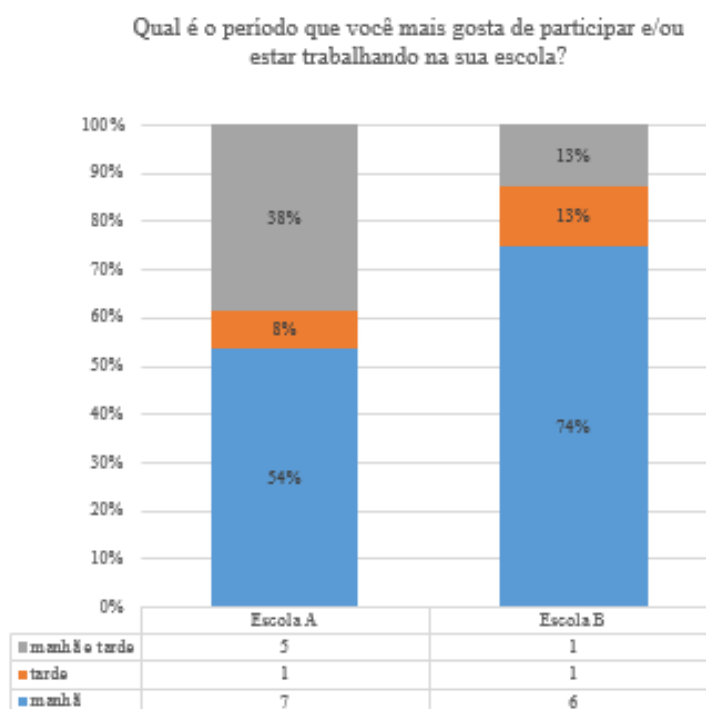
*“[...] eu ainda sou muito crítica assim em relação... Eu me lembro, acho que foi uma frase do Miguel Arroyo que eu ouvi ele falando em uma palestra, que ele disse assim: “na realidade a gente não pode fazer mais do mesmo que não deu certo”. Ele fala isso. **A escola já tem toda uma crítica na estrutura da escola como ela se organiza curricularmente, os tempos, os espaços, já só num turno. Nós não podemos fazer mais do mesmo no turno integral. Então, eu vejo que isso, ainda, o grupo está muito engatinhando.**”* (Coordenadora do Turno Integral da Escola A, grifo nosso).

Mas, ao buscar constituir uma educação integral, o professor revela que não cabe somente a ele o processo de mudança. Percebe, portanto, que a escola inteira precisaria modificar-se e renovar também os seus aspectos burocráticos que enraízam as possibilidades criadoras dos profissionais. De acordo com isso, a professora de História, filosofia e bibliotecária da Escola B ressalta:

*“[...] se procura fazer uma integração entre os turnos, mas não é uma coisa tão simples, porque até a lógica é diferente, de avaliação. De manhã é aquela coisa mais regular mesmo, e de tarde é outro... É outro tipo de ficha de avaliação, é outro tipo de conselho de classe, é diferente, entende? Então integrar esses dois momentos da escola, esses dois espaços, não sei qual termo usar, não é uma coisa muito simples.”* (Professora de História, Filosofia e Bibliotecária da Escola B).

Pensando na visível divisão de turno e contraturno desenvolvida nas duas escolas investigadas pela proposta do projeto municipal, questionei aos professores se gostavam mais de trabalhar no turno da manhã, da tarde ou nos dois turnos (manhã e tarde). O meu objetivo com era investigar se esses professores se sentiam pertencentes a essa escola de turno integral e se a extensão da jornada escolar era por eles classificada como fundamental nos seus dois turnos de atuação. Vejamos o que o gráfico e as respectivas justificativas nos dizem:

Gráfico 14 – Período de preferência dos professores das Escolas A e B para trabalhar



Total de professores escola A: 26

Total de Professores do Ensino Fundamental respondentes, na Escola A: 13

Total de professores escola B: 47

Total de Professores do Ensino Fundamental respondentes, na Escola B: 8

Abstenção escola A: 1    Abstenção escola B: 1

Fonte: Elaboração da autora.

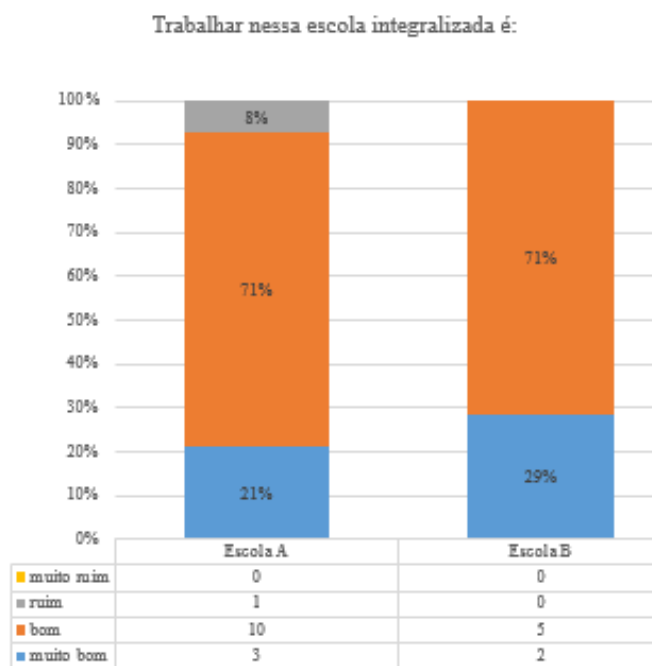
A maioria expressiva dos professores respondentes ainda prefere trabalhar no turno da manhã, pois “O trabalho rende mais. À tarde, devido às condições físicas da escola, é esgotante” (Professor da Escola A); “Produzo mais e os alunos estão mais dispostos a aprender” (Professor da Escola B). Esse dado revela que ainda há uma dificuldade de operacionalização da proposta de turno integral, não somente de adaptação pedagógica desse profissional mas também de uma questão estrutural da escola, como comenta um professor da Escola A: “Não temos ambiente climatizado então de tarde as crianças ‘cozinham’.”

Procurei, então, questionar aos professores se eles gostavam de trabalhar em uma escola integralizada, ou seja, de turno integral. O gráfico a seguir mostra que a maioria dos profissionais acha boa essa experiência e justifica a sua escolha: “Assinalei bom e não muito bom, devido ao espaço físico reduzido, aos recreios bastante tensos e agitados e o tempo excessivo de permanência dos alunos, neste contexto” (Professor da Escola A); “Porque nossos alunos não ficam na rua; porque temos mais tempo com os alunos e colegas e todos crescem em seus conhecimentos e relações...” (Professor da Escola B). Mas quero destacar a

justificativa de um professor da Escola A que marcou a opção “muito bom” descrevendo que essa é *“Uma nova experiência para todos, um processo de (des)construção.”*

A seguir, o gráfico sinalizado:

Gráfico 15 – Opinião dos professores das Escolas A e B sobre trabalhar em escola de turno integral



Total de professores escola A: 26

Total de Professores do Ensino Fundamental respondentes, na Escola A: 14

Total de professores escola B: 47

Total de Professores do Ensino Fundamental respondentes, na Escola B: 7

Abstenção escola A: 0    Abstenção escola B: 2

Fonte: Elaboração da autora.

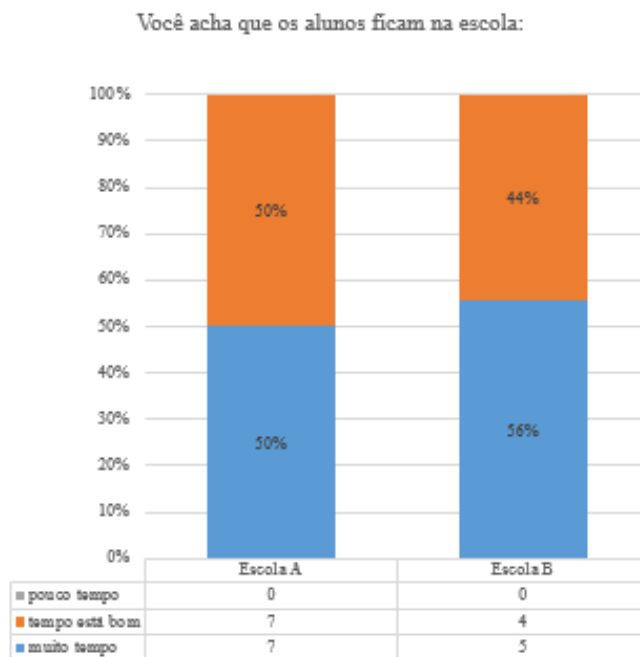
Nesse gráfico, é possível ainda perceber que um professor marcou a opção “ruim” para a questão proposta, alegando que *“As relações de maneira geral, tanto alunos/profes, alunos/alunos e até profes/profes ficam desgastadas e tensas”* (Professor da Escola A); principalmente se considerarmos os apontamentos anteriores de dificuldades de operacionalização do turno integral e pelo aspecto estrutural das escolas.

Diante disso, em uma pergunta aberta, questionei aos professores: “O que você considera que os alunos estão aprendendo a partir desta ampliação da jornada escolar?” De maneira geral, os aspectos de aprendizagem mais destacados dizem respeito à socialização dos estudantes, como é possível observar nas respostas a seguir: *“A ter paciência, a conviver com colegas e muito pouco do resto”* (Professor da Escola B); *“Convívio social, boas*

*maneiras, dividir espaços, jogos*” (Professor da Escola A); *“Vejo que os alunos estão mais comprometidos com o espaço da escola e a organização, também com relação aos aspectos sociais e afetivos”* (Professor da Escola A). Todavia, alguns professores, em menor número, destacaram que a extensão da jornada escolar favoreceu *“[...] um tempo maior para o ensino formal (clássico) no turno da manhã”* (Professor da Escola B) e *“Um reforço das aprendizagens”* (Professor da Escola A). Mas houve também quem se manifestasse descrevendo *“Sinceramente, não sei”* (Professor da Escola B). De todas essas respostas apresentadas, é possível sinalizar que as aprendizagens dos alunos ainda estão vinculadas aos saberes legitimados na sociedade e relacionados aos aspectos de civilização. Pouco se tem feito com relação a uma ampliação curricular de conhecimentos no espaço escolar.

Ainda, como havia escutado de vários professores que os alunos ficavam muito tempo reclusos no espaço escolar, principalmente no contexto da Escola A, na qual o espaço era muito restrito, procurei questionar ao coletivo de professores das duas escolas se consideravam que o aluno ficava muito tempo, pouco tempo ou se o tempo de permanência do aluno na escola era bom. O retorno desses professores demonstrou certo equilíbrio entre as opiniões apresentadas nas duas escolas, como é possível analisar no gráfico que segue.

Gráfico 16 – Opinião dos professores das Escolas A e B sobre o tempo de permanência do aluno na escola



Total de professores escola A: 26

Total de Professores do Ensino Fundamental respondentes, na Escola A: 14

Total de professores escola B: 47

Total de Professores do Ensino Fundamental respondentes, na Escola B: 9

Abstenção escola A: 0    Abstenção escola B: 0

Fonte: Elaboração da autora.

Entretanto, uma pequena maioria dos professores considerou que os alunos ficavam muito tempo na escola. A representação que o corpo docente manifestava sobre esse tempo, em sua maioria, refletia uma situação de **proteção**: “Acredito que simplifica a vida da comunidade este tempo dos alunos na escola e para as crianças é mais saudável estar no espaço da escola” (Professor da Escola A); “Apesar de achar que eles ficam muito cansados no turno da tarde, mas ainda acho melhor eles fiquem sobre vigilância” (Professor da Escola B); de **exagero**: “Dez horas por dia cansa os alunos. Além disso, a escola não tem estrutura para os alunos ficarem tanto tempo” (Professor da Escola B); “Devido às dificuldades de espaço e organização, acho o tempo de permanência excessivo” (Professor da Escola A); ou **adequação**: “Me parece um tempo adequado” (professor da Escola B); “Há tempo para muitas atividades” (professor da Escola A). Mas alguns professores manifestaram uma reflexão especial para o terceiro ciclo de formação descrevendo uma situação de **inadequação do tempo para os anos finais do Ensino Fundamental**: “O terceiro ciclo não aproveita plenamente o turno integral” (professor da Escola B), “Para os alunos de [Jardim]



*até [quinto ano] está bom, os maiores parecem mostrar-se pouco tolerante às atividades”* (Professor da Escola A).

Outro ponto que me chamou muita atenção e me fez refletir foi que uma professora ressaltou que nós estávamos capturando o tempo de socialização dessa criança com o seu reduto familiar, à medida que considerávamos que todos que ali estavam estariam protegidos de situações de vulnerabilidade social. Mas, para ela, aqueles alunos que não viviam situações delicadas no seu contexto familiar também perdiam a oportunidade de se relacionar com a sua família devido à extensão da carga horária que os alunos permaneciam na escola. Segundo essa professora,

*“[...] as crianças ficam extremamente cansadas e depois que elas estão cansadas elas não conseguem produzir mais nada. Elas chegam cansadas em casa, as mães reclamam que às vezes não conseguem nem ter um convívio com a criança. Então assim, eu não acredito que seja a quantidade de horas que vai garantir uma boa aprendizagem [...]. E a outra situação é porque aquelas crianças que, digamos, inspiraram a nossa escola ser projeto piloto do turno integral, eles já não moram mais aqui, essas crianças que estão aqui, a maioria não tinha problema nenhum, poderia estar em casa, e eles falam isso pra gente “ah professora a essa hora depois do almoço eu dormia na frente na TV, brincava com minhas amigas, com minhas primas na rua, e agora a gente fica preso aqui”... Eles dizem, eles sentem falta disso. Sentem falta que é o horário que, às vezes, ficava com o pai em casa, ou que ficava com a mãe em casa... Então, a minha única questão assim, contra o turno integral é essa, é o massacre da carga horária.”* (Professora de Arte e Educação da Escola B, grifos nossos).

Esse tempo que retira a criança de uma situação de vulnerabilidade social é o mesmo tempo que diminui, expressivamente, o convívio familiar da criança. Apesar de poucas crianças manifestarem isso nos questionários – descrevendo, por exemplo: *“Não queria ficar tanto tempo na escola para não ficar tanto tempo longe dos pais”* (Aluno do ciclo A da Escola B); *“Porque vamos para casa quando está quase anoitecendo”* (Aluno do Ciclo A da Escola A) e *“Porque, às vezes, o pai chega, já está escuro. Parece que a pessoa vai morar na escola”* (Aluno do Ciclo A da Escola A) –, penso ser este um debate extremamente contemporâneo e necessário de ser pesquisado. Quais efeitos esse aumento do tempo escolar tem provocado na relação família-criança?

Dessa forma, percebi que esse tempo ampliado também repercutia fortemente na vida do ser aluno – é esta a questão que passo a analisar na sequência deste estudo.

### 7.3 OS EFEITOS DO SER ALUNO NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: o pertencimento estudantil na escola de turno integral

Até o presente momento desta tese, tenho dissertado, dentre outros assuntos, sobre a forte significação atribuída à jornada ampliada de educação como importante instrumento para contribuir com a proteção das crianças, retirando-as, assim, de uma situação eminente de vulnerabilidade social. Esse discurso foi reconhecido nos aspectos que configuram as propostas políticas do projeto municipal e do Programa Nacional Mais Educação, que acabam subjetivando a figura de gestores e professores à promoção dessa tarefa. Não que tais profissionais não procurem compor uma nova identidade para a escola pública de educação integral em tempo integral, até mesmo porque tal ação coloca-se como possível nesse período de investimento na educação. Acontece que o discurso da proteção mostra-se mais potente para ser executado nesse momento contemporâneo; e isso demonstra que a política em si, com o seu discurso, também produz o professor e a equipe diretora de uma escola.

Dessa forma, quis compreender também como o aluno se observava nesse processo de extensão da jornada escolar e se ele havia constituído o seu pertencimento como estudante dessa escola de turno integral. Mas, antes mesmo de apresentar os dados coletados, qualifico como significativo expor as considerações a que cheguei com esta investigação, nesta tese: (a) há uma relação do processo de ampliação do tempo de escolarização e da configuração de um pertencimento à proposta de educação em tempo integral com a vontade dos alunos menores em adquirir a cultura escolar, ou os chamados conhecimentos escolares; (b) os alunos maiores manifestam uma relação ambígua com a escola de turno integral: ao mesmo tempo que gostam da escola como um local de aprendizagem e gostam de estar na escola pela sua facilidade de socialização com os amigos, também demonstram ter outros interesses que vão além ou se sobrepõem aos chamados conhecimentos escolares; (c) os alunos, em sua maioria, ficam cansados com a extensa jornada de escolarização diária; (d) a formação humana e integrada da educação em tempo integral é uma proposta de educação partilhada que se manifesta na contramão de uma lógica neoliberal, de consumo e de exacerbação de um tempo individualizado de ser na contemporaneidade, característico de uma modernidade líquida.

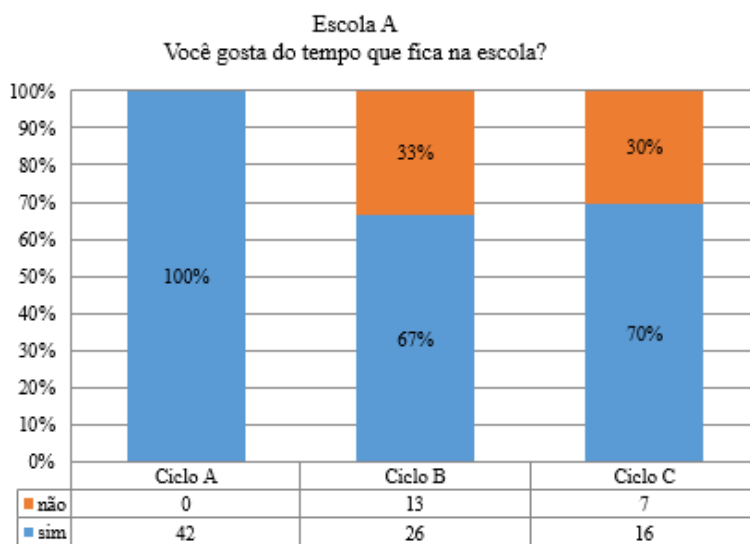
De posse dessas considerações, detenho-me a apresentar os caminhos para a sua construção. E inicio demonstrando que os alunos menores estão mais propensos a uma aceitação desse tempo ampliado da jornada educativa, pois já conheceram a escola nesse

formato, como bem comenta a professora referência da turma observada de 5º ano da Escola B:

*“[...] eu acho que essas crianças que estão vindo sempre com o turno integral, elas tem outra, elas já vêm adaptadas com o processo, elas já vêm sabendo como é que funciona. E esses, por exemplo, eu não sei como é que vai chegar a ser, o impacto que vai ser quando eles chegarem [sétimo e ou a oitavo ano], porque esses daqui que agora estão em [oitavo, sétimo e nono anos] eles não estão adaptados com o turno integral e o turno integral não está funcionando pra eles.”* (Professora Referência da Escola B, grifo nosso).

E verifiquei, através do questionário distribuído aos alunos das duas escolas, que o aluno de menor idade, especificamente o aluno do primeiro ciclo de formação, manifesta satisfação em estar na escola de turno integral, principalmente porque aquele é o local que vai lhe ensinar *“[...] a ler e fazer amigos. Escrever, fazer continhas e me comportar”* (Aluno do 1º ciclo da Escola A). Vejamos os percentuais de cada ciclo de formação para a questão “Você gosta do tempo que fica na escola?”

Gráfico 17 – Alunos da Escola A que gostam do tempo que ficam na escola de turno integral



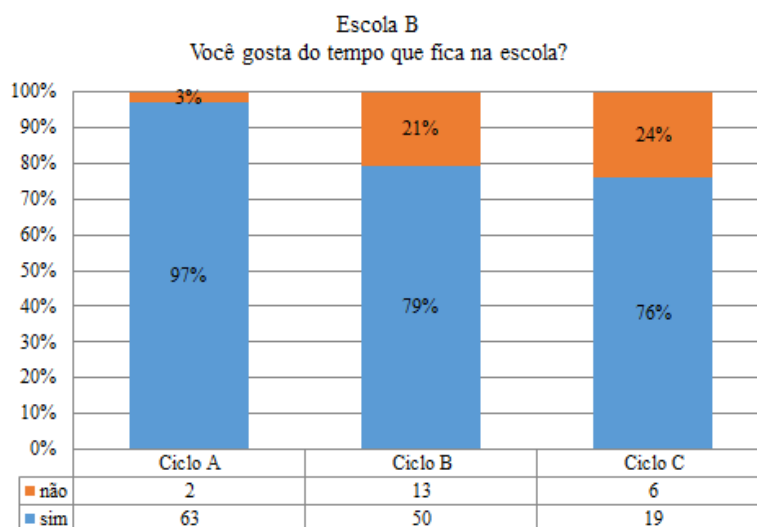
Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 137

Total de alunos respondentes : 104

Abstenção: 0

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 18 – Alunos da Escola B que gostam do tempo que ficam na escola de turno integral



Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 282

Total de alunos respondentes : 153

Abstenções: 4

Fonte: Elaboração da autora.

Na Escola A, a aceitação dos alunos do primeiro ciclo de formação com relação à escola de turno integral é completa. Dentre as justificativas para gostar dessa escola, estas: “*Porque a [fulana] dá coisa para a gente comer*”; “*Temos mais tempo para estudar*”; “*Tem aula de informática*”; “*É muito legal e em casa não posso desenhar*”; “*Tem profe legal e tem pracinha*”. Esses alunos manifestaram receber coisas nessa escola que não teriam disponíveis no espaço do seu lar, como pracinha, professores, comida, computadores, papel para desenhar... E esse fato reforça a sua aceitação a essa instituição, principalmente porque é naquele local que supostamente serão capazes de “aprender a ler”, “escrever emendado” e “fazer continhas” – três coisas absolutamente recorrente nas respostas dessas crianças. Elas constituem a representação de um espaço de escola que passa a se associar com a cópia do quadro, a figura do professor, atividades avaliativas... E, portanto, passam a ser coisas que se espera que aconteçam nesse local.

Já na escola B é possível observar uma pequena e quase inexpressiva queda na aceitação do tempo que a criança do ciclo A fica na escola. Os dois alunos que manifestaram o seu posicionamento contrário descreveram que prefeririam sair ao meio-dia para ter mais tempo para fazer outras coisas. Contudo, trago o depoimento de três alunos que demonstram que, desde pequenos, já internalizaram um discurso existente na sociedade – seja conduzido no contexto familiar, seja a partir do exemplo dos professores ou das abordagens

telejornalísticas – de que a escola é um importante espaço onde se “*Aprende mais coisas novas e em casa a gente não aprende nada*”; “*Em casa nós não temos o que tem na escola*”, ou, então, de que “*Os pais precisam trabalhar e aqui se fica até mais tarde*”.

Um aluno da turma de 5º ano observada na Escola B comentou que passou a achar importante ir para a escola porque sua mãe defendia que lá tem muitas coisas para fazer:

*“[...] minha mãe acha legal [ficar na escola o dia inteiro]. Tipo, antes, quando eu não gostava da escola minha mãe dizia: “- Home, tu não vai para a escola? Lá tem atividade e em casa não tem nada para fazer”. E eu dizia: “-É, né, mãe.”* (Aluno 5 da turma de 5º ano observada na Escola B, 13 anos).

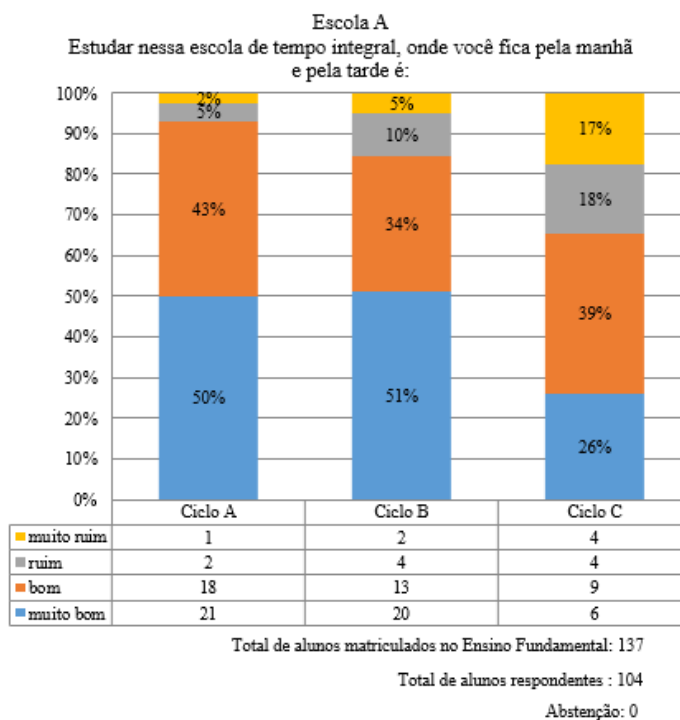
Esses são discursos que produzem uma subjetivação, uma aceitação dessa escola de tempo ampliado. Isso não quer dizer que o aluno não goste de estar nessa escola, mas que a partir dessa justificativa passa-se a ter um motivo para estar e permanecer nesse espaço. E é por esta questão, na maioria das vezes, que o aluno adolescente e jovem encontra-se em uma situação ambivalente: ao mesmo tempo que descreve que não gosta de permanecer no espaço escolar “*Porque não. É frau<sup>52</sup>*” (Aluno do 3º ciclo da Escola B), justifica a importância da sua permanência ali: “*Se tem mães ou pais que trabalham à tarde, o filho não fica sozinho*” (Aluno do 3º ciclo da Escola B).

Porém, tal imprecisão, ou a manifestação de dois sentimentos diferentes ao mesmo tempo, não os impediu de registrar que a escola não lhes tem sido atrativa em alguns momentos, como é possível observar no gráfico a seguir, elaborado a partir da questão “*Estudar nesta escola de tempo integral, onde você fica pela manhã e pela tarde, é:*”.

---

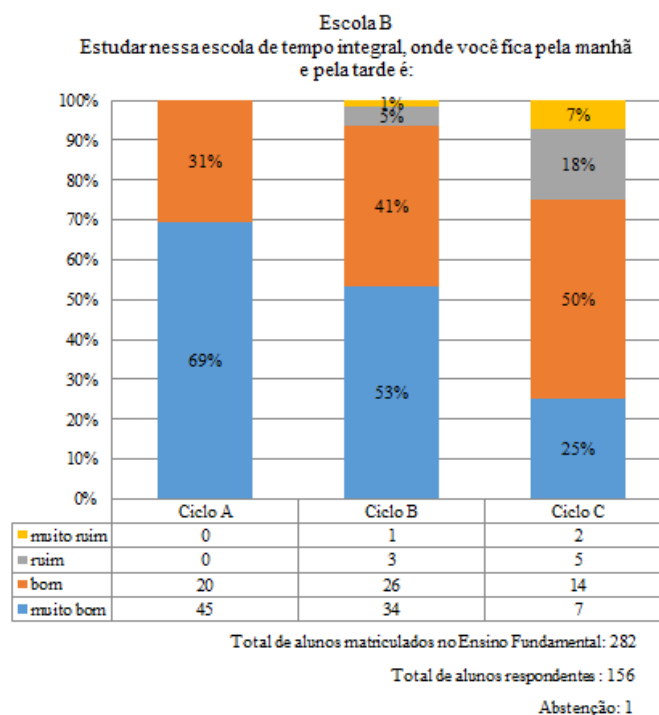
<sup>52</sup> Gíria que significa “uma coisa ruim”, “que não é legal”.

Gráfico 19 – Opinião dos alunos da Escola A sobre estudar em uma escola de turno integral



Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 20 – Opinião dos alunos da Escola B sobre estudar em uma escola de turno integral



Fonte: Elaboração da autora.

Nesse gráfico, é possível averiguar que a vontade de estudar em uma escola de turno integral diminui à medida que aumenta o ciclo de formação desse estudante. A queda mais expressiva é justamente verificada no terceiro ciclo de formação, período em que os alunos se encontram na fase da adolescência e juventude e em que começam a ter despertado o interesse por outras coisas que não somente a cultura escolar. E estes alunos manifestaram isso nos questionários: *“Eu acho muito ruim porque tem que ficar trancado o dia todo”* (Aluno do 3º ciclo da Escola B); *“Não tem nada para fazer e é até muito tarde. Até 16h e 40min da tarde. É muito ruim”* (Aluno do 3º ciclo da Escola A); *“Eu perco meu dia livre”* (Aluno do 3º ciclo da Escola B).

Corroborando este último depoimento, uma aluna da turma observada de 5º ano da Escola A comentou, quando questionei se ela gostava do tempo que ficava na escola:

*“Tem vezes que é chato estar no colégio. A gente podia estar em casa brincando, se divertindo fazendo outras atividades.”* (Aluna 3 da turma de 5º ano observada na Escola A, 11 anos).

E essa é uma situação a respeito da qual tanto a equipe diretiva das escolas quanto os professores manifestaram ter conhecimento e estar preocupados, no que se refere à viabilidade da escola de turno integral para essa faixa etária. Alegam que, se não for pensada uma readequação dos tempos, espaços e saberes proporcionados para esses estudantes jovens, a escola vai tornar-se cada vez menos atrativa. E a escola de turno integral que não consegue manter as suas oficinas devido a alguns entraves já apresentados para a operacionalização da política pública, ou que obriga o aluno a fazer uma determinada oficina por falta de opções, acaba afastando o aluno jovem, como comenta a supervisora e orientadora pedagógica da Escola A:

*“Começam os alunos, imagina, alunos que estão com o sentimento de confinados, de que estão presos e aí vai fazer oficina [única oferecida na escola, na qual lhe é exigida a presença] que é obrigada, não é o que ele esperava o que ele vai fazer? Ele vai responder com indisciplina, com falta de educação, com palavras, más palavras, os impropérios, como eles dizem.”* (Supervisora e Orientadora Pedagógica da Escola A).

A professora referência da turma de 5º ano observada na Escola B comentou que o modelo de turno integral que é desenvolvido na escola limita muito a escolha do aluno e acaba escolhendo, por ele, o que será preciso fazer. Segundo ela,

*“[...] a gente limita muito, né? E vai aqui, vai ali, é aula disso, aula daquilo, não sei o quê... eles não têm um momento de liberdade, de “agora eu vou fazer o que eu quero”. Eles não têm e para*

*adolescente isso é complicado. Então eu vejo, assim, que para os maiores eu pensaria uma forma diferente de fazer isso. De repente oficinas que eles pudessem escolher as oficinas que eles querem participar, uma coisa mais livre assim.*” (Professora Referência da turma de 5º ano da Escola A, grifo nosso).

Para a equipe diretiva das escolas, a política de turno integral precisa ser repensada para esses alunos do terceiro ciclo, como comenta a diretora da Escola B:

*“Questiono ainda e acho, apenas, que o terceiro ciclo teria que ser por adesão, não por obrigação, porque eles têm outras atividades. Hoje em dia se oferece muito mais curso pra quem está em terceiro ciclo do que antes. Tem cursos de informática... Muitos não gostam, não querem estar aqui no turno da tarde. E esses que não querem estar aqui no turno da tarde, acabam tumultuando o espaço. E também muitos querem estar aqui pelo social, mas não querem entrar na aula da Matemática, não querem entrar na aula do Português, não querem entrar nas aulas. Eles querem ficar no pátio, eles querem ir na informática, eles querem ficar só no prazer. Outros não. Não vou dizer que são todos, mas pra mim o terceiro ciclo, teria que ser por adesão.”* (Diretora da Escola B, grifo nosso).

E a supervisora e orientadora pedagógica da Escola A acompanha o posicionamento anteriormente apresentado pela diretora da Escola B:

*“[...] eu acho que a escola ideal seria mais até [quinto ano] obrigatório, [quinto ou sexto ano] e depois opcional. Só que com aquela condição, não opcional como os alunos querem. Porque os alunos querem opcional: hoje eu fico, amanhã eu não fico, ou então, eu fico até às três. Não! Opcional tu vai ficar no turno integral e vai fazer o que tem. Mas tem que melhorar esse programa Mais Educação, começando pela verba mesmo para pagar os oficinairos. Mas oferecendo oficinas paralelas de modo que ele não ficasse na mesma... O adolescente ele não tem essa tolerância, de fazer a mesma coisa o ano inteiro. E, talvez, se a escola conseguisse oferecer três, quatro paralelas [oficinas] e ele pudesse... Bom, por dois, por três meses, sei lá eu o que... **Que aquele professor que vai oferecer a oficina, ele tivesse um cronograma de atividades de modo que fechasse um bloco.** Ele fechou esse bloco, ele vai automaticamente girar entre as outras oficinas, até poderia ser todos fazem todas, mas nesse modelo.”* (Supervisora e Orientadora Pedagógica da Escola A, grifos nossos).

De acordo com o PPP (2014) da Escola B, a educação integral não necessariamente precisa ocupar toda a carga horária do aluno, “[...] prendendo-o na escola e afastando-o de sua vida no bairro, mas aquela que possibilita a integração de diferentes linguagens, saberes e manifestações de vida, onde o aluno compõe seu currículo.” No entanto, essa é uma tarefa que tem se mostrado ainda muito difícil e não operante, pois uma aluna da turma observada de 5º ano na Escola B comentou:

*“Tipo no calor eu queria usar calção e aqui não pode. Não pode usar celular. E queria dançar, às vezes, mas a música que a gerente gosta e não a música que eles botam. Não dá para dançar funk aqui, porque aqui é uma escola.”* (Aluna 2 da turma de 5º ano observada na Escola B, 13 anos).



Dessa forma, a escola acaba limitando a própria potência que poderia ter para elaborar novas formas de se conhecer no espaço escolar, novos saberes que, mesmo não integrantes dos saberes legitimados socialmente, também educam. E, por isso, acredito que a escola deve se desamarrar das armadilhas institucionais que ela mesma compôs ao longo dos anos, como idade para estar em cada uma das séries de formação, tempos fixos e curtos para a construção das aprendizagens, saberes multidisciplinares e que não dialogam entre si – aspectos que não são fáceis de serem superados porque já estão enraizados em uma cultura escolar, mas que a própria legislação brasileira tem permitido repensar. Por exemplo, é significativo mencionar aqui o que se defende na Resolução n. 4/2010 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em seu Artigo 17:

Art. 17. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, 20% do total da carga horária anual ao conjunto de programas e projetos interdisciplinares eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência. (BRASIL, 2013, p. 68).

Esse documento ressalta a possibilidade de configurar uma escola diferente e, quiçá, explorar outras temáticas que não sejam somente aquelas vinculadas aos saberes historicamente legitimados na sociedade. Quando questionados, nas entrevistas, sobre o que gostariam de ter na escola que ainda não é oferecido, esses estudantes comentaram:

*“Eu queria que botassem aula de culinária a aprender a fazer comida. Eu já sei fazer um pouco, mas eu queria aprender a fazer mais e mais tipos, um monte de coisa. E queria que tivesse aula de bateria.”* (Aluno 1 da turma de 5º ano observada na Escola A, 13 anos).

*“Eu queria ter aula de dança nessa escola. Eu queria... Só isso que eu queria.”* (Aluna 1 da turma de 5º ano observada na Escola A, 11 anos).

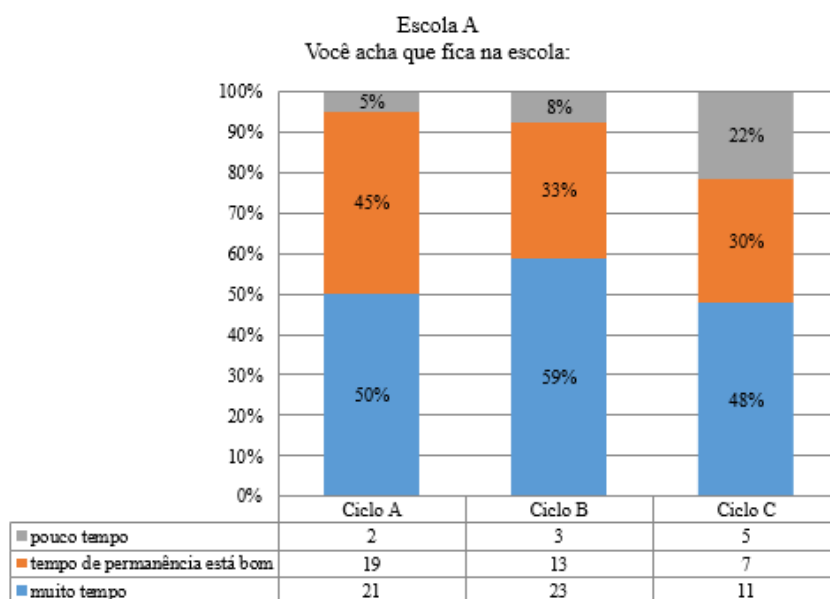
E, nos questionários, mais assuntos foram mencionados e demonstraram que esses alunos também gostariam de ter um tempo mais livre para eles, sem tanta vigilância e regulação por parte dos adultos. Destaco alguns exemplos quando os questioneei sobre o que gostariam de fazer na escola e que ainda não há possibilidade: *“Aula de teatro e dança”*; *“Ficar no corredor conversando com os amigos não dá, por motivos que compreendo”*; *“Aula de box para aprender a desabafar tudo o que sinto no saco de areia”* (Alunos do 3º ciclo da Escola B); *“Sair mais cedo”*; *“Dormir, brigar, tomar refri, namorar, fazer o que quero”*; *“Ficar o dia inteiro na informática quando estiver chovendo”* (Alunos do 3º ciclo da Escola A).

A professora de arte e educação da Escola B comentou que, mesmo quando estão participando de atividades mais lúdicas, os alunos estão sendo direcionados a fazer aquela atividade, ainda que não tenham vontade, e pelo tempo que lhes for determinado. E isso, segundo ela, cansa muito os alunos:

*“[...] a nossa escola, os alunos entram, por exemplo, começa a ter aula às sete e meia e tem direto aula até as cinco, mesmo que eles estejam do meio-dia a uma e quinze numa atividade que parece lúdica, eles tão no jogos, jogos de matemática, jogos que exigem raciocínio, alguns vão pro judô, outros vão jogar futebol, então, eles não param nunca, eles param vinte minutos de recreio pela manhã e vinte minutos de recreio pela tarde. Eu sinto eles muito cansados, quando eu tinha os pequenos do primeiro ano, eles dormiam no último período, e se eu não deixasse eles choravam.”* (Professora de Arte e Educação da Escola B, grifo nosso).

A partir da construção do gráfico apresentado a seguir, percebi o que os alunos de todos os ciclos de formação comentaram sobre o tempo que ficam na escola:

Gráfico 21 – O que o aluno da Escola A considera sobre o tempo que fica na escola



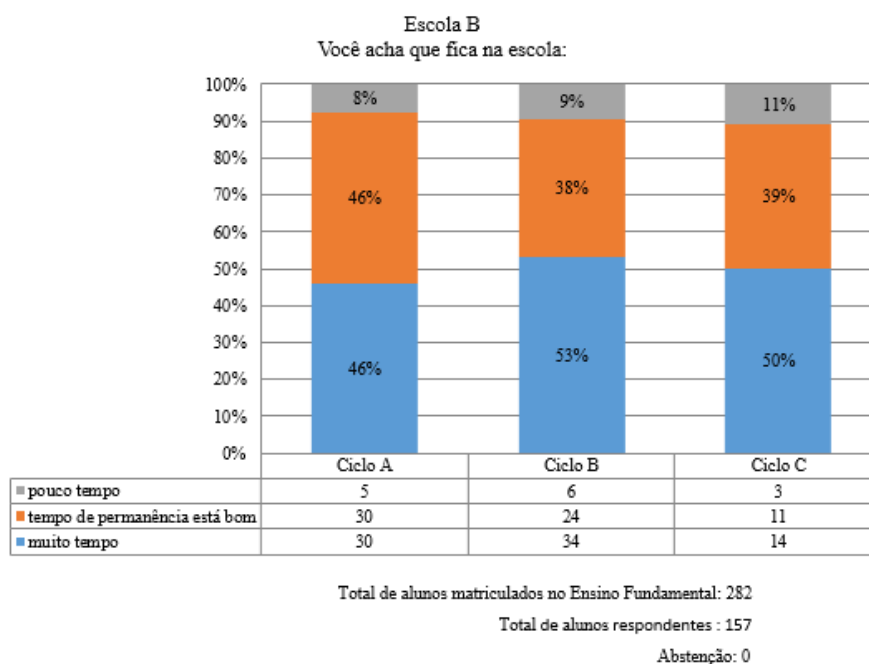
Total de alunos matriculados no Ensino Fundamental: 137

Total de alunos respondentes : 104

Abstenção: 0

Fonte: Elaboração da autora.

Gráfico 22 – O que o aluno da Escola B considera sobre o tempo que fica na escola



Fonte: Elaboração da autora.

Justificam sua opinião: “*Eu não tenho nada para fazer em casa*” (aluno do 3º ciclo da Escola B), “*Cansa e chateia ficar muito tempo na escola*” (Aluno do 2º ciclo da Escola A), “*Não tá bom, não dá para brincar em casa*” (Aluno do 1º ciclo da Escola A). Esses alunos apresentaram um cansaço físico e mental por estarem envolvidos com atividades direcionadas o dia inteiro, apesar de eu me surpreender ao verificar que os alunos do terceiro ciclo de formação foram os que mais marcaram a opção “pouco tempo”, nas duas escolas.

Tal fato reforça o argumento de que esse estudante jovem gosta de estar na escola ao mesmo tempo que também manifesta não gostar de estar tutelado e sendo observado o dia inteiro, porque “*O tempo é estar sozinho para fazer o que se quer*”. Neste depoimento, resta reconhecida a importância desse espaço, de adquirir o conhecimento escolar, mas também que outros interesses, outras vontades surgem. Uma aluna do 5º ano da Escola B observada, em conversa informal, declarou que gostaria de poder ficar em casa, vendo TV, dormindo e conversando com os seus amigos via celular. Ela queria ter o seu espaço individualizado, ficar sozinha, cuidar de si, uma realidade que é recorrente neste mundo globalizado e tecnológico da modernidade líquida, no qual estamos sozinhos, e não estamos ao mesmo tempo, pois interagimos com muitas pessoas via celular, *Facebook*, etc.

Mas o tempo da escola ainda reflete uma modernidade regrada, vigiada e individual. A palavra “individual” entra nesse contexto não como a aluna anteriormente referenciava, mas

na maneira de construir e averiguar os conhecimentos produzidos na escola. E a educação em tempo integral faz-se sobre os aspectos da coletividade, da partilha, da cidade educadora, da interação, principalmente quando essa proposta argumenta que novos saberes precisam entrar no espaço escolar. Novos saberes precisam penetrar esse espaço e romper com o tempo anacrônico da escola. E isso parece estar constituindo um paradoxo, pois, se, por um lado, os alunos querem estar na escola para usufruir dessas atividades diferenciadas e não disciplinarizadas propostas pela educação em turno integral, por outro, querem romper com a sistemática de escola pré-existente que não lhes é interessante.

De acordo com Fabris (2007, p. 8), “O que mobiliza uma criança ou um jovem em querer ou não ir à escola é o modo como cada um significa suas aprendizagens e as articula com as oportunidades para a sua vida futura.” Pergunto-me, então, que significados essas escolas de turno integral estão produzindo nesses alunos nesta nossa sociedade líquido-moderna, “em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir”? (BAUMAN, 2001, p. 7). Essas instituições têm conseguido modificar a representação clássica da escola moderna, à medida que “A vida líquida, assim como a sociedade líquido-moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo”? (BAUMAN, 2001, p. 7).

## NOTA FINAL SOBRE ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Roda mundo, roda gigante. Roda moinho, roda pião. O tempo rodou num instante. Nas voltas do meu coração.” (Chico Buarque. Roda Viva). E o tempo, no seu movimento incessante, faz-me encontrar, agora, envolvida na tarefa linear e previsível, mas não menos difícil por isso, de compor um necessário “fechamento” para este trabalho, pois, se antes “tinha todo o tempo do mundo”, agora eu “não tenho tempo a perder” (Renato Russo. Tempo Perdido).

Justamente por tal fato, e para não compor uma consideração que fique confinada em si mesma, resolvi escrever esta nota final sobre considerações iniciais que passaram a me provocar durante o desenvolvimento deste estudo. Como no início desta pesquisa, optei por apresentar-lhes os caminhos e alguns “resultados” produzidos no decorrer deste processo investigativo; julguei importante realizar também, neste momento, o exercício de síntese analítica sobre os dados explorados. Nesta nova tarefa a que me proponho, busco apresentar-lhes as principais considerações construídas para cada um dos objetivos específicos desta pesquisa. Afinal, é sobre eles que, neste encerramento da tese, me disponho a tecer algumas considerações sobre *o tempo escolar na escola de tempo integral*.

Dessa forma, a elaboração desta seção foi feita da seguinte maneira: apresento-lhes os objetivos específicos da minha pesquisa e, na sua sequência, as ponderações que construí sobre cada um deles; ao final, retomo a problemática central desta pesquisa de maneira a tecer a tese defendida, a partir desta investigação.

Tendo-lhes explicado isso, passo a construir a minha argumentação, a partir da constituição do que chamei de tabela de análise final.

Tabela 11 – Análise final

OBJETIVO ESPECÍFICO	CONSIDERAÇÕES CONSTRUIDAS
Compreender de que maneira o tempo escolar do Programa Mais Educação se recontextualiza nas práticas cotidianas nas escolas investigadas.	A ambivalência, como noção que caracteriza esse processo recontextualizador, evidenciou que, ao mesmo tempo que as políticas demonstraram avanços nas abordagens educacionais que se propõem a transformar, evidenciavam também desafios sobressalentes no seu processo de implementação e que acabavam dificultando a transformação de algumas práticas disciplinares na escola.  O tempo ampliado se recontextualiza, a partir de muitos enfrentamentos: a não regularidade dos repasses financeiros do Programa Mais Educação; o comprometimento dos profissionais que executam essa proposta; o chamado tempo do vazio, ou horário do meio-dia, no qual, muitas vezes, os

	<p>professores precisam ainda se comprometer com a sua operacionalização; os espaços limitados para a realização da ampliação da jornada escolar; a configuração de um quadro de duas escolas em uma única, pela clara divisão de turno e contraturno proporcionada pela política do projeto municipal.</p> <p>O tempo ampliado configura um quadro de recontextualização por hibridismo, no qual os aspectos globais se mesclam com as possibilidades locais de operacionalização. Dessa forma, os efeitos e ações locais de operacionalização da política de ampliação da jornada ampliada são influenciados, mas também influenciam as circunstâncias gerais nas quais as políticas são produzidas.</p> <p>A política do Programa Mais Educação e do projeto municipal apresentam características específicas que, por vezes, não constituem uma aproximação, como é o caso do macrocampo de acompanhamento pedagógico, obrigatório no Programa Mais Educação, e da participação no laboratório de aprendizagem, no caso do projeto municipal.</p>
<p>Investigar como as escolas pesquisadas integrantes do Programa Mais Educação organizam a ampliação de sua jornada educativa.</p>	<p>A educação pretende-se integral, mas caminha apenas no sentido da ampliação da jornada escolar.</p> <p>A operacionalização da integralização demandou uma organização espaço-temporal mais rígida, no que se refere tanto ao tempo cronometrado quanto ao tempo disciplinar da escola.</p> <p>Dessa forma, o tempo ampliado assumiu marcas ambíguas, quais sejam: (a) da disciplina; (b) do improvisado/inventivo; (c) do conhecer e conviver; (d) da proteção.</p>
<p>Visibilizar e analisar quais são os impactos/efeitos do aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana das escolas estudadas.</p>	<p>Como as escolas ainda encontravam-se em um processo de implementação operacional da jornada ampliada escolar, no qual os objetivos centrais ainda eram manter as crianças sob sua supervisão e tentar promover uma aprendizagem dos saberes legitimados histórica e socialmente, a constituição de um currículo único ou a formação de um projeto pedagógico de educação integral ainda não se materializou.</p> <p>A extensão do tempo, em certa medida, tem provocado uma reflexão por parte dos professores e da equipe diretiva do que fazer com ele no espaço da escola – uma reflexão que começa a tencionar o próprio currículo da escola.</p> <p>Os efeitos mais significativos foram observados na figura do ser aluno e professor nas escolas de turno integral. A extensão da jornada ampliada é cansativa tanto para alunos quanto para professores.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Com relação ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, qual seja, o de compreender de que maneira o tempo escolar do Programa Mais Educação se recontextualizava nas práticas cotidianas nas escolas investigadas, foi possível identificar que o conceito de “ambivalência” de Bauman (1999) sustenta esse processo. A ambivalência foi aproximada pelo fato de não configurar uma situação de oposição ou contradição, mas por proporcionar as situações vivenciadas mais de uma possibilidade/categoria ao mesmo tempo, fugindo da dominação classificatória de ser apenas ou uma ou outra coisa.

E aproximo esse conceito da abordagem estudada, à medida que as políticas do Programa Mais Educação e do projeto municipal avançavam, em seus textos, no sentido de elaborar e contribuir com a proposição de uma educação ressignificada. Porém, a sua materialização nos espaços escolares desnudava e esbarrava em muitos enfrentamentos para sua concreta operacionalização, como a não regularidade dos repasses financeiros do Programa Mais Educação; a falta de espaço físico escolar para a promoção das atividades diversificadas; o (des)comprometimento dos profissionais voluntários do Programa Mais Educação que executavam essa proposta de turno integral; o chamado tempo do vazio, ou horário do meio-dia, no qual, muitas vezes, os professores precisavam se comprometer com a sua oferta, pois não havia oficinairos suficientes para realizar esse acompanhamento; a configuração de um quadro de duas escolas em uma única, pela clara divisão de turno e contraturno proporcionada pela política do projeto municipal, mas potencializada pela irregularidade do repasse financeiro do Programa Mais Educação, que, por vezes, impedia a contratação e a permanência de monitores/oficineiros voluntários nas ações de turno integral, desenvolvidas nas escolas investigadas.

E esse cenário observado configurou um processo de recontextualização por hibridismo (BALL, 1998; LOPES, 2005, 2008), no qual os aspectos globais das políticas de ampliação da jornada escolar se mesclavam com as possibilidades locais de operacionalização, proporcionando uma relação entre o global e o local. Por este fato, é possível perceber que as políticas não são somente reproduzidas em seus contextos locais; elas assumem potencial criador para a sua materialização, configurando diferentes possibilidades de ser de uma escola de turno integral.

A Escola A, por ter integralizado as suas ações mais recentemente, no ano de 2012, enfrentava maiores dificuldades para a realização da jornada escolar ampliada do que a Escola B. Os seus espaços limitados, a falta e inconstância no trabalho dos oficinairos/monitores do Programa Mais Educação e o não encaminhamento de educadores sociais para lhes auxiliar com a jornada educativa, por parte do poder municipal, configuravam um quadro mais delicado de operacionalização dessa política de turno integral. Porém, ao mesmo tempo, foi nessa escola que observei uma tentativa mais significativa por parte de alguns professores na tarefa de repensar os propósitos de uma formação em jornada ampliada. Alguns docentes começavam a manifestar o desejo de rever a configuração curricular que estava sendo desenvolvida; não acreditavam que uma escola de turno integral pudesse somente beneficiar os saberes acadêmicos, como estava ocorrendo. Contudo, por outro lado, também compreendiam que estavam fazendo o possível dentro das condições de trabalho que

possuíam. E aqui destaco o que verifiquei: na impossibilidade de promover uma prática diferenciada (seja por falta de espaço físico na escola, por não poder contar com o trabalho dos oficinairos ou não conseguir compor com os outros professores uma prática comum e coletiva de planejamento), o professor acabava retomando as suas aulas “tradicionais”, pois não tinha como fazer diferente.

A Escola B, por estar integralizada há mais tempo, desde o ano de 2010, e ter recebido uma grande atenção e investimentos do poder público municipal para a operacionalização da jornada escolar de turno integral, apresentava um quadro relativamente mais organizado de execução dessa extensão diária do tempo. Vale recordar que, nessa escola, o aluno e/ou a sua família tinha a autonomia para escolher pela permanência ou não do aluno no horário do almoço, configurando um novo arranjo dessa escola de turno integral. Além disso, a redução do número de educadores sociais começava a preocupar a escola quanto à garantia da oferta de outros saberes sendo promovidos no espaço escolar. E, novamente, percebi que cabia à escola e ao seu corpo docente efetivarem arranjos para a operacionalização desse turno integral mesmo com tais carências. Essa situação acaba culpabilizando esses profissionais da escola quando da não concretização das propostas de turno integral e educação integral defendidas pelas políticas nacional e municipal que a sustentavam.

Com relação ao segundo objetivo específico de minha pesquisa – “investigar como as escolas pesquisadas integrantes do Programa Mais Educação organizavam a ampliação de sua jornada educativa” –, foi possível perceber que a educação promovida nas duas escolas analisadas, A e B, pretendia-se integral mas caminhava no sentido da ampliação da jornada escolar. Isso porque o tempo proporcionado a essa extensão da jornada escolar tornou-se aprisionado pela cultura escolar moderna, de horários fixos e delimitados, distribuídos para alunos que estavam separados por faixa etária, sem a possibilidade de escolha dos saberes a serem construídos no espaço escolar.

Uma situação que se constituiu por diversos motivos: a impossibilidade de executar o Programa Mais Educação, no que compete ao seu oferecimento de oficinas com saberes diversificados; a dificuldade dos professores em aceitar as novas configurações do espaço da escola e de assumir as novas funções que passam a integrar o espaço escolar; a orientação da Secretaria Municipal de Educação em manter, no turno da manhã, o currículo base da escola, ou os chamados saberes legitimados socialmente, e, no turno da tarde, a oferta de atividades complementares ao processo de formação, mas que eram basicamente desenvolvidas por professores com contrato de 40 horas pelo poder municipal... Esses fatos conduziam a escola



a elaborar um quadro de horários e uma organização espaço-temporal ainda mais rígida para que a ampliação da jornada integral conseguisse se efetivar no contexto escolar.

Dessa forma, foi possível observar diferentes marcas do tempo que também revelavam características ambivalentes no processo de ampliação da jornada educativa. Uma delas refere-se ao tempo disciplinar durante o qual se aproveitava a extensão da jornada escolar para ressaltar a relevância dos saberes acadêmicos e/ou científicos como determinantes da organização da prática educacional. Uma disciplina que também se aplicava num tempo de vigilância e controle dos alunos no que compete à sua civilização; mas que, pela sua concretização, acabava se afastando dos ideais de uma formação mais completa possível e voltada à promoção dos saberes comunitários para os estudantes.

Outra marca característica do tempo nessas escolas foi intitulada de improviso/inventivo, pois pude perceber o tempo ser explorado por alguns professores a partir de um viés cotidiano, de aproveitamento das situações-problema que se constituíam no dia a dia escolar com o propósito de promover novos conhecimentos, instigar e valorizar a curiosidade dos alunos. E isso acontecia ao mesmo tempo que foi observada a constituição de um tempo esvaziado de intencionalidade pedagógica ou de planejamento educativo, fato que configurou um preenchimento e/ou uma ocupação desse tempo ressaltado pelas falhas de operacionalização das políticas de ampliação de turno escolar.

Ainda, outra marca temporal foi chamada de um tempo para conhecer e conviver, no qual ter mais tempo para a escolarização resultou em ter mais tempo para conhecer o aluno, criar vínculos afetivos com ele e desmitificar a figura do ser professor, à medida que este se apresentava como alguém que também tem vida fora do contexto escolar. Todavia, esse tempo a mais igualmente provocou uma maior vigilância dos professores na vida dos alunos, ressaltou relações de poder entre os espaços de ocupação da escola pelos estudantes e provocou os professores a se colocarem na condição das vidas mal vividas dos alunos. E, por este último fato apresentado, o tempo assumiu ainda a marca de proteção, destacando a força de um tempo que busca proteger os alunos de um contexto de vulnerabilidade social. Contudo, esse é o mesmo tempo que impede um maior convívio do aluno com a sua própria comunidade, com a sua família e com o direito de ter uma infância sem tantas obrigações.

O terceiro e último objetivo específico desta pesquisa, que era “visibilizar e analisar quais eram os impactos/efeitos do aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana das escolas estudadas”, permitiu-me compreender que a formação de um projeto pedagógico de educação integral ainda não se materializou em termos de produção de efeitos no currículo escolar. O currículo das escolas investigadas, então, estava muito amarrado à promoção dos

conteúdos disciplinares construídos com base nos enfoques acadêmicos que se afastavam do cotidiano dos alunos e de seus interesses. Logo, o tempo desse currículo demonstrava-se aprisionado ao espaço escolar e à legitimidade das disciplinas escolares.

Entretanto, os maiores efeitos verificados foram percebidos na constituição do ser professor e ser aluno nas escolas de ampliação da jornada educacional – uma constituição que também se apresentava como ambivalente. No que compete a uma análise do ser professor, ao mesmo tempo que este gostava de atuar em uma escola de jornada ampliada de educação, por poder conhecer mais os alunos e se envolver com a realidade da comunidade, o mesmo fato era também destacado, negativamente, por não possibilitar a esse docente uma renovação de espaços, de problemas e de realidade com as quais precisava lidar diariamente. E isso se sobressaía, pois esse professor precisava ficar com a sua turma nos dois turnos de escola, constituindo um panorama diferenciado da antiga luta do professorado por atuar em uma mesma escola nas suas 40 horas de trabalho semanal.

Os alunos, por sua vez, na mesma medida em que gostavam de estar na escola para poder brincar com os amigos, conversar, estudar, não gostavam de estar aquele tempo todo vigiados e direcionados no seu processo de aprendizagem. Os jovens eram os que mais assumiam o discurso da família e da sociedade, em geral, com relação à importância de estar na escola para os seus responsáveis poderem trabalhar tranquilamente ou mesmo pelo benefício de estarem ali para não ficarem soltos pela rua, envolvendo-se com más companhias. Isso não quer dizer que eles gostassem de estar na escola, mas sabiam da relevância daquele espaço para a sua proteção e para o desenvolvimento do sustento de suas famílias.

Tal percepção não era acompanhada pela grande maioria das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que ressaltavam o desejo de estar ainda mais tempo na escola para conseguirem adquirir os conhecimentos dominantes daquele espaço, leia-se “a promoção da escrita, da leitura, do saber matemático e de poder escrever a letra emendada”. Elas também referenciavam a importância da escola como local para poder brincar, fazer amigos, ter acesso à pracinha, computadores e também ter garantido o direito de aprendizagem dos saberes legitimados socialmente.

E com essas informações volto a refletir sobre o meu problema de pesquisa, que partiu do seguinte questionamento: “como o tempo escolar ampliado do Programa Mais Educação é operacionalizado na instituição educacional e de que maneiras a sua ampliação produz efeitos no currículo escolar?”

Após a análise de todos os objetivos específicos deste estudo, é possível dizer que, ao iniciar esta pesquisa, tinha a hipótese de que a ampliação do tempo escolar estivesse vinculada à gradativa implementação da educação integral nos espaços educacionais e, por consequência, de uma reestruturação curricular dos seus saberes, conhecimentos e processos educativos. Todavia, percebi que o foco escolar ainda incide sobre o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar, ou seja, sobre o processo de implementação desse tempo a mais proporcionado ao desenvolvimento da escolarização, em ambas as escolas investigadas, em vez de se debruçar sobre uma renovação curricular da escola. Quero ressaltar que essa situação não ocorria por falta de investidas e de interesse das escolas, mas pela dificuldade da operacionalização das políticas de ampliação da jornada escolar, como fora mencionado anteriormente.

Por isso, a tese que defendo é a de que o aumento do tempo escolar induzido pelo Programa Mais Educação e recontextualizado, pelo processo de hibridismo cultural, no município investigado torna-se indispensável para a efetivação da educação integral como política curricular. Entretanto, os obstáculos encontrados atualmente para sua execução tendem a esvaziar o tempo ampliado, dificultando a constituição de uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral – um quadro que configura o que chamei de “**tempo esvaziado**”, nesta tese. Um tempo ambivalente, esvaziado de intencionalidade pedagógica, mas que, ao mesmo tempo, constitui o aluno e cria significados para a escola.

Como as escolas encontravam-se em um processo de implementação operacional da jornada ampliada, os seus objetivos centravam-se na tentativa de manter as crianças sob sua supervisão e de promover uma aprendizagem dos saberes legitimados histórica e socialmente. Dessa forma, a constituição de um currículo integrado, ou a formação de um projeto pedagógico de educação integral, ainda não havia se materializado em ambas as instituições de ensino, apesar de estas manifestarem o desejo de tal ocorrência. Ou seja, as escolas ainda não haviam conseguido pensar na estruturação de um trabalho diferenciado e que impactasse efetivamente o currículo escolar pelas faltas da política já evidenciadas, como de espaço, de verbas e de profissionais qualificados e comprometidos com a execução da proposta.

Foi possível observar que existem outros tempos anteriores ao próprio tempo de reflexão de uma renovação da escola, e dos quais esta precisava dar conta antes mesmo de promover a sua tarefa primeira, que é a construção de conhecimentos significativos à vida dos alunos. Exemplos disso podem ser verificados pela preocupação dessas instituições em conseguir manter os alunos sob sua responsabilização, retirando-os de uma situação de

vulnerabilidade social, além de proporcionar que esse tempo estendido seja concretamente um tempo de aprendizagem.

Verifiquei, ainda, que os tempos dessas escolas continuam amarrados em uma perspectiva linear e cronológica de formação de um currículo que ressalta a relevância dos saberes disciplinares, mas que, paulatinamente, tem incorporado e compreendido a importância do desenvolvimento dos saberes não disciplinares – leia-se “comunitários, sociais, culturais, estéticos, etc.” – à promoção do seu percurso educativo. Ainda, as práticas diversificadas e promovidas no contexto escolar pelos professores são vinculadas aos profissionais que se identificam com a perspectiva de ampliação da jornada escolar com o propósito de renovação curricular e, portanto, a uma “esperança” na mudança ou transformação do currículo conservador da escola.

Dessa forma, não eram todos os profissionais à frente da operacionalização dessa jornada ampliada de educação que compactuavam com a promoção de uma educação integral em turno integral. Havia professores que gostariam de estar trabalhando na escola com a carga horária de 40 horas com lotação nesse espaço, mas não eram contemplados pela mantenedora para serem professores com dedicação exclusiva àquela comunidade escolar. E essa situação ocorria ao mesmo tempo que professores que não se identificam com a extensão da jornada escolar lá permaneciam por 40 horas de trabalho, repetindo as práticas de uma educação centrada nos conhecimentos acadêmicos, o dia inteiro.

Por fim, ressalto que ambas as políticas de ampliação da jornada escolar analisadas, Programa Mais Educação e Projeto Municipal, defendiam a promoção da jornada educativa ampliada em função da busca da qualidade da educação. Todavia, ao final desta tese, questiono: o que significa qualificar a educação? Estariam os entes federados nacional e municipal tratando da mesma qualidade da educação ao defenderem a jornada ampliada? Estamos qualificando a educação com o aumento da jornada escolar? Ou o aumento da jornada escolar torna-se um fator de tensionamento para a promoção de uma mudança nos tempos e espaços curriculares da escola?

Neste trabalho, portanto, busquei ressaltar as ambivalências que compõem a formação de um texto político e de sua implementação no contexto da prática, enfatizando a política como um campo híbrido, de produção cultural, que elabora e se materializa em meio a negociações de sentido; e o sujeito constituído e formado por essa ação política como capaz “[...] de transcender à estrutura, ao mesmo tempo que só pode agir porque esta mesma estrutura se constitui por meio da indecidibilidade.” (LOPES; OLIVEIRA, 2011, p. 275).

A tese direcionou-se, então, no sentido de contribuir com o processo de formulação e reorientação da política pública das ações de educação integral defendidas no país, mais especificamente sobre o Programa Nacional Mais Educação e a política municipal de educação em turno integral adotada no município de investigação. O estudo apresentado evidenciou a necessidade de os formuladores dessas políticas públicas reavaliarem ações propostas em seus programas, pois o processo burocrático de operacionalização dessas políticas e os enfrentamentos que as escolas investigadas precisavam superar para proporcionar a sua execução em seus espaços, por vezes, impossibilitavam o objetivo maior desses programas: a ressignificação da escola.

E, desse modo, esse tempo ampliado de educação acabava tornando-se um tempo em que se sobressaia a característica de socialização e proteção dos educandos. Estas são funções significativas da escola na contemporaneidade, entretanto, não são as únicas e, se assim forem tomadas pela escola e pelas políticas de educação, podem vir a deixar de provocar alterações significativas no currículo e nos tempos escolares cronometrados já tão arraigados na instituição educacional, desde a sua constituição para todos, no período da modernidade.

O fato que destaco, com este estudo, é que o tempo, nessa perspectiva, precisa ser analisado como um elemento significativo nas práticas educativas, ou seja, ele assume um potencial criador para assegurar, ou não, práticas para o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões. E, justamente por isso, ressalto a intenção de dar continuidade aos estudos sobre o tempo e o currículo escolar.

## REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes**: espaço e tempo na escola contemporânea. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil/ULBRA, Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2007.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar**: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP, 2003.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e a organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP: CEDES, v. 31, n. 113, p. 1381-1415, out/dez. 2010.

ARROYO, Miguel. **Currículo**: território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J. **Education Reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen. In: MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 6 jul. 2013.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em políticas educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2014.

BALL, Stephen; BOWE, Richar; GOLD, Anne. **Reforming Education & Changing School: case studies in policy sociology**. Londres – New York: Routlegde, 1992.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a rotinização da Infância. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 93-113, jan./jun. 2000.

BAUMAN, Zigmunt. A síndrome de Titanic e os seus medos. Entrevista. In: **IHU online**. São Leopoldo, 22 maio 2006. Disponível em: <[www.unisinos.br/ihu](http://www.unisinos.br/ihu)>. Acesso em: 10/ jan. 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BECKER, Fernando. Tempo de Aprendizagem, Tempo de Desenvolvimento, Tempo de Gênese. In: MOLL, Jaqueline. **Ciclos na Escola, Tempos na Vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 41-64.

BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade: a propósito da teoria de Einstein**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOTO, Carla. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BUJES, Maria Isabel. Alguns dilemas deste final de século: educar e/ou cuidar? In: SCHMIDT, Saraí (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 49-52.

BRASIL. A Série Mais Educação. **Série Cadernos Pedagógicos**. Brasília: SEB/MEC. Disponível em: <<https://docs.google.com/folderview?usp=sharing&id=0B3qzwUftmEY0aUxM3VvTHBSeWc>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

BRASIL. **Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada**. Brasília/DF, SEB/MEC, 2011a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988. Brasília/DF, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de janeiro de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 23 dez. 2010.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação).

BRASIL. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação).

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Manual operacional da educação integral**. Brasília/DF, 2014. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos>>. Acesso em: 12 set. 2014.

BRASIL. **Nota técnica sobre a inclusão da educação integral como linha temática da SECAD**. Brasília: SECAD/MEC, 2007a. [Mimeografado].



BRASIL. PARECER CNE/CEB n. 7/2010. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 7-60.

BRASIL. **Passo a Passo**. Brasília/DF, SEB/MEC, 2011b.

BRASIL. Portaria n. 17, de 20 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 24 abr. 2007b.

BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escola. Brasília: MEC/SECAD, 2009c. (Série Mais Educação).

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 63-79.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20e%20Juventude%20-%20Carrano.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 1000 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Em busca do tempo de aprender. Cadernos **CENPEC**, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/130/162>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CHARLOT, Bernard. **O conflito nasce quando o professor não ensina**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/bernard-charlot-conflito-nasce-quando-professor-nao-ensina-609987.shtml>>. Acesso em: 28 maio 2015. Ano da publicação na Revista Nova Escola: out. 2006.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha; MARQUES, Luciana Pacheco; BRANCO, Verônica. Políticas Públicas de Educação Integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.

COMENIUS. **Didática magna**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-68.

DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. **Espaço Aberto**, n. 5, p. 222-231, maio/jun./jul./ago./set./out./nov./dez. 1997.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLANO, Augustín. Tiempo y Educación: notas para uma genealogia del almanque escolar. **Revista de Educación**, n. 293. p. 55-79, 1992.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-57.

FABRIS, Elí Henn. Não resta dúvida: a escola vive em outro tempo e espaço. In: SCHMIDT, Sarai (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 91-97.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-35.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GEWIRTZ, Sheron; CRIBB, Alan. Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123-142.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 144-158.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. The work of representation. In: Hall, Stuart. **Representation**: cultural representation and signifying practices. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 23. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2012.

HATTGE, Morgana Domênica. Performatividade e inclusão no movimento todos pela educação. 182 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

LECLERC, Gesuína. Programa Mais Educação e Práticas de Educação Integral. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 55-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. A Estabilidade do Currículo Disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-94.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Ana de. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 19-41, jan./abr. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 248-282.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de Tempo escolar e Aprendizagens Significativas: os diversos tempos da educação integral. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2011.

MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. O tempo na produção em educação: reflexos na/da escola. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 13, n. 3, p. 5-18, set./dez. 2010.

MARX, Karl. **O Capital**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: aportes do Programa Mais Educação. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **Educação integral: histórias e práticas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013. p. 69-83.

MOLL, Jaqueline. Reinventar a escola dialogando com a comunidade e com a cidade: novos itinerários educativos. **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, ano IV, n. 24, p. 58-61, nov./2002-jan./2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. P. 7-37.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o Currículo: Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Simone Costa. Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio-RS. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2013.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da formação**. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2014.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

PIAGET, Jean. **Comportamento motriz da evolução**. Porto: Rê, 1977.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo em educacion**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SANTOS, Graziella Souza. **Política curricular da rede municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SARAIVA, Karla. Diário de uma Pesquisa *Off-Road*: análises de texto como problematização de regimes de verdade. In: FERREIRA, Taís; SAMPAIO, Shaula Maíra Vicenti (Orgs.). **Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação**. Maceió/AL: UFAL, 2009. p. 13-33.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação (ANPEd)**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. Caminhos da Educação Integral no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 295-300, jul./set. 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete. O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea. Mesa-redonda: desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar? In: **4º SBECE/1º SCIECE**, 2011, Universidade Luterana do Brasil: Canoas, RS.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, p. 68-96, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Das geometrias, currículo e diferenças. In: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 163-186, ago. 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e currículo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 201-220.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: **Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**: la distribución del tiempo e del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936). Barcelona: Ariel, 1998.

VOSS, Dulce Mari da Silva. **Os movimentos de recontextualização da política Compromisso Todos pela Educação na gestão do Plano de Ações Articuladas (PAR) e seus efeitos**: um estudo de caso no município de Pinheiro Machado (RS). Pelotas: UFPEL, 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Porto Alegre, 2012.

XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas. Escola contemporânea: o desafio do enfrentamento de novos papéis, funções e compromissos. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Bonin (Orgs.). **Pedagogias sem Fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010. p. 93-104.

WHITROW, Gerald. James. **O tempo na História**: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. O uso do termo representação na educação em ciências e nos estudos culturais. **Pró-Posições**, v. 12, n. 1, p. 151-161, mar. 2001.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Institucional****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL**

À instituição de ensino

**Prezado(a) Senhor(a),**

Eu, Danise Vivian, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS e responsável pelo projeto de pesquisa intitulado, provisoriamente, “**Do Tempo Oficial ao Tempo Vivido**: a dimensão cultural do tempo no currículo da ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação”, desenvolvido sob orientação da Professora Dra. Clarice Salete Traversini, venho, através deste, solicitar autorização para a realização da presente pesquisa em vossa Instituição. A Instituição não se comprometerá com nenhum ônus financeiro que, por acaso, possa haver durante a pesquisa.

A coleta de dados para este estudo será realizada através de observações e entrevistas cujas informações poderão ser gravadas e/ou anotadas, conforme o desejo dos sujeitos entrevistados. Além disso, os participantes da pesquisa poderão deixar de participar dela a qualquer momento. O presente documento autoriza a utilização do material das observações realizadas nessa Instituição ou sob sua supervisão, bem como das entrevistas individuais, assim como a utilização de imagens, falas e materiais produzidos ao longo do estudo. Os dados coletados ao longo do estudo serão gravados e armazenados, juntamente com os outros materiais da pesquisa, na Faculdade de Educação, na sala do grupo de pesquisa ao qual pertença (sala 612), pelo prazo mínimo de cinco anos. Comprometo-me com a Instituição e com os sujeitos entrevistados a manter as identidades destes em sigilo. Qualquer dúvida, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com a doutoranda pelo telefone (51) XXXX-XXXX, ou pelo e-mail danisevivian@yahoo.com.br.

Cordialmente,

Doutoranda: Danise Vivian

Orientadora da Pesquisa: Professora Dra. Clarice Salete Traversini

## VERIFICAÇÃO DO CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, diretor(a) da \_\_\_\_\_, localizada na \_\_\_\_\_, número \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, autorizo a doutoranda Danise Vivian a realizar a sua pesquisa na referida escola municipal. Estou ciente de que a doutoranda realizará observações, entrevistas, gravações e utilização das produções feitas na escola, como textos, cartazes, desenhos, falas, dos(as) alunos(as) e dos(as) professores(as).

**Declaro que li ou leram para mim o consentimento acima e autorizo a realização da pesquisa.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Orientadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Doutoranda

CPF: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Informado para Entrevista com Professores e com a Equipe Diretiva

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado a participar como entrevistado(a) da pesquisa, com título provisório, “Do Tempo Oficial ao Tempo Vivido: a dimensão cultural do tempo no currículo da ampliação da jornada escolar do Programa Mais Educação”. Esta pesquisa tem como objetivo investigar a ampliação do tempo escolar e as suas implicações no campo do currículo da escola de tempo integral, investigando a operacionalização das políticas públicas de ampliação da jornada escolar. Trata-se da Tese de Doutorado em Educação de Danise Vivian, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, que se desenvolve sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Clarice Salete Traversini.

O estudo será efetivado através de visitas ao(s) local(is) de investigação, observações, anotações, conversas informais, coleta e análise de documentos, aplicação de entrevistas e registros fotográficos. As pessoas – sujeitos da pesquisa – serão convidadas a fornecer informações a respeito do tema e do objetivo acima propostos. Ressalta-se que a realidade poderá ser fotografada, observada e as entrevistas serão gravadas, tudo quando houver consentimento.

O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a finalidade de fornecer elementos para a realização da respectiva tese de doutoramento e dos artigos e comunicações que dela resultem.

Durante o processo em curso, e mesmo na escrita da tese de doutorado, será assegurada a confidencialidade dos dados e das informações que possibilitem a identificação do(s)/da(s) participante(s) da pesquisa.

A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s)/a(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento a este(s). Se, no decorrer do procedimento o/a participante manifestar vontade de que sua entrevista seja interrompida e/ou seu conteúdo não seja divulgado, a pesquisadora atenderá a sua vontade.

É compromisso desta pesquisadora manter os(as) participantes informados sobre o andamento da pesquisa e, ao final de sua realização, pretende-se comunicar-lhes os resultados e/ou devolver-lhes, de alguma forma, o produto alcançado.

Colocamo-nos à disposição para o esclarecimento de dúvidas que possam surgir.

Assinatura da pesquisadora: Danise Vivian  
Contatos:  
E-mail: danisevivian@yahoo.com.br  
Fone: 51 XXXX-XXXX

Orientadora da pesquisa: Clarice Salete Traversini  
Contatos:  
E-mail: clarice.traversini@ufrgs.br

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li ou  
leram para mim o consentimento acima e concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa.

Assinatura do(a) entrevistado(a)  
CPF ou RG:.....

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2014.

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Informado para Entrevistas com Alunos**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO**

Senhores Responsáveis,

Estou realizando a minha pesquisa de Doutorado em Educação (PPGEDU/UFRGS) na EMEF \_\_\_\_\_ com o objetivo de investigar a relação da ampliação do tempo escolar com o currículo pensado e desenvolvido nas práticas escolares. Além de observações, entrevistas com a equipe diretiva e com os professores, precisarei entrevistar também os alunos desta escola para verificar como estes narram o tempo que passam sob orientação escolar. Por isso, peço a autorização do(a) senhor(a) para entrevistar o(a) aluno(a) durante o período de aula.

A entrevista será gravada em áudio. Os dados coletados serão de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizados com a finalidade de fornecer elementos para a realização da pesquisa de doutoramento e dos artigos e comunicações que dela resultarem. Será assegurada a confidencialidade dos alunos participantes desta entrevista.

Desde já agradeço,

\_\_\_\_\_  
Danise Vivian – doutoranda no PPGEDU/UFRGS

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do CPF/RG \_\_\_\_\_, declaro ser responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ e o(a) autorizo a participar da entrevista para a pesquisa de doutoramento de Danise Vivian.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

**APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com a Equipe Diretiva****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ENTREVISTA COM A EQUIPE DIRETIVA**

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Tempo de escola: \_\_\_\_\_

- 1) Como esta escola se tornou uma escola de turno integral?
- 2) O que para você é uma escola de educação integral?
- 3) Como é gestar uma escola de turno e/ou educação integral? No que essa gestão se diferencia das outras?
- 4) Como a escola organiza o seu tempo ampliado?
- 5) Que programas se desenvolvem na escola e quais são as dificuldades e/ou facilidades encontradas na sua operacionalização?
- 6) Quais são as oficinas existentes na escola oferecidas pelo Programa Mais Educação e quais são as oficinas oferecidas pelo Projeto Municipal?
- 7) Que impactos percebe que este tempo a mais, ou seja, esta ampliação do tempo de permanência do aluno sob supervisão escolar gera nos alunos, professores e na aprendizagem de maneira geral?
- 8) Como vocês usam os recursos financeiros do Programa Mais Educação e de que maneira esta verba contribui para qualificar as práticas pedagógicas promovidas pela escola?
- 9) Que impactos esta ampliação da carga horária provoca na organização curricular da escola?
- 10) Você acha que a instituição educacional consegue fazer o que propõe cada um dos Programas desenvolvidos na escola? Por que?

**APÊNDICE E – Roteiro de Entrevista com os Professores****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ENTREVISTA COM PROFESSOR**

Nome: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Tempo de escola: \_\_\_\_\_

- 1) Como é participar de uma escola de turno integral?
- 2) O que é educação integral para você?
- 3) Que impactos você observa ocorrer com a ampliação da jornada escolar nos alunos, professores e na aprendizagem de forma geral?
- 4) Quais são os aspectos positivos e negativos que ressaltaria dessa experiência vivida?
- 5) Para você enquanto profissional, professor(a) de turno integral, o que este aumento do tempo ocasionou?
- 6) Você acha que a ampliação da jornada escolar tem provocado alterações significativas no currículo da escola?
- 7) Qual a diferença sentida na alteração de período para módulo?<sup>53</sup>
- 8) Que coisas que este tempo a mais sob orientação da escola proporciona para a educação que não seria possível fazer sem esta ampliação da jornada?
- 9) Como você organiza as suas atividades durante o dia na escola, pela manhã e pela tarde?

---

<sup>53</sup> Esta questão foi formulada, especificamente, para os professores e para a equipe diretiva da Escola A. Desta maneira, não foi realizadas com os docentes e com a equipe diretiva da Escola B.

**APÊNDICE F – Roteiro de Entrevista com os Alunos****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ENTREVISTA COM ALUNO**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Ano/Ciclo: \_\_\_\_\_

- 1) O que é o tempo para você?
- 2) Quanto tempo você fica na escola?
- 3) Você gosta de ficar todo este tempo lá? Por que?
- 4) Se você pudesse comparar o tempo com algum objeto ou alguma pessoa, como ele seria?
- 5) O que você faz na escola? Conta-me um dia seu de escola, desde a hora em que você chega até a hora de ir embora.
- 6) Que coisas você aprende quando está na escola?
- 7) O que você acha que está faltando na sua escola?
- 8) O que você gostaria de fazer na escola que não ainda não é possível fazer neste tempo que você está por lá?

Faça um desenho sobre como você considera o tempo na escola.



## APÊNDICE G – Questionário Aplicado<sup>54</sup> com os Alunos das Escolas A e B

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário para a pesquisa de doutoramento em Educação, de Danise Vivian, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, que se desenvolve sob a orientação da professora Dra. Clarice Salette Traversini. O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a finalidade de fornecer elementos para a realização da respectiva tese de doutoramento e dos artigos e comunicações que dela resultem. A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s)/a(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento a este(s).

### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Turma: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Você é: ( ) MENINO Escola: \_\_\_\_\_  
( ) MENINA

**1. Estudar nesta escola de turno integral, onde você fica pela manhã e pela tarde é:**

( ) MUITO BOM	Por quê?
( ) BOM	
( ) RUIM	
( ) MUITO RUIM	

**2. Você gosta do tempo que fica na escola?**

( ) SIM	Por quê?
( ) NÃO	

**3. Você acha que fica na escola:**

( ) MUITO TEMPO	Por quê?
( ) O TEMPO DE PERMANÊNCIA ESTÁ BOM	
( ) POUCO TEMPO	

**4. Qual é o período de que você mais gosta de participar e de estar na sua escola?**

( ) NO PERÍODO DA MANHÃ	Por quê?
( ) NO PERÍODO DA TARDE	
( ) NOS DOIS PERÍODOS, MANHÃ E TARDE	

<sup>54</sup> Este questionário foi aplicado nas duas escolas, porém, para a Escola A não foram realizadas as questões de número 10 e 11 incluídas neste material por uma solicitação da direção da Escola B.

5. Que coisas você aprende quando está na escola?

---

---

---

---

6. Quais são as atividades diferentes que você tem participado na escola, durante este ano?

---

---

---

7. Você gosta do espaço da escola?

<input type="checkbox"/> SIM	Por quê?
<input type="checkbox"/> NÃO	

8. Qual é o espaço da escola em que você mais gosta de ficar? Marcar até duas opções.

<input type="checkbox"/> SALA DE AULA	<input type="checkbox"/> QUADRA	DE	Por quê?
	FUTEBOL		
<input type="checkbox"/> REFEITÓRIO	<input type="checkbox"/> SALAS AMBIENTE		
<input type="checkbox"/> SALA DE VÍDEO	<input type="checkbox"/> INFORMÁTICA		
<input type="checkbox"/> SALA JUDÔ	<input type="checkbox"/> BIBLIOTECA		
<input type="checkbox"/> PÁTIO	<input type="checkbox"/> _____		
COBERTO			

9. Durante o tempo de escola você costuma sair com a turma para outros lugares em passeios?

<input type="checkbox"/> SIM	Para onde?
<input type="checkbox"/> NÃO	

10. A alimentação oferecida na escola é?

<input type="checkbox"/> BOA	Por quê?
<input type="checkbox"/> RUIM	

11. O que você mais gosta de comer na escola?

CAFÉ     FRUTA     ALMOÇO     LANCHE     JANTA

**12. Você acha que está aprendendo muitas coisas neste tempo que fica a mais na escola?**

( ) SIM

O que você está aprendendo?

( ) NÃO

**13. O que você gostaria de fazer que não dá para fazer na escola?**

---

---

---

**14. Se você não estivesse na escola o dia inteiro, o que faria no tempo que não estaria na escola?**

---

---

---

**15. O que você considera que precisa melhorar na sua escola?**

---

---

---

## APÊNDICE H–Questionários aos Professores

Você está sendo convidado(a) a responder um questionário para a pesquisa de doutoramento em Educação, de Danise Vivian, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, que se desenvolve sob a orientação da professora Dra. Clarice Saete Traversini. O material coletado será de uso exclusivo da pesquisadora, sendo utilizado com a finalidade de fornecer elementos para a realização da respectiva tese de doutoramento e dos artigos e comunicações que dela resultem. A pesquisa não oferece nenhum dano ou desconforto ao(s)/a(s) participante(s) e não será objeto de nenhum benefício, ressarcimento ou pagamento a este(s). Será preservada a identidade dos participantes.

### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES – Escola: \_\_\_\_\_

**1. Você trabalha 40 horas nesta escola?**

( ) SIM      ( ) NÃO

**2. Você gosta do tempo que fica na escola?**

( ) SIM  
( ) NÃO

Justifique.

**3. Trabalhar nesta escola de turno integral é:**

( ) MUITO BOM  
( ) BOM  
( ) RUIM  
( ) MUITO RUIM

Justifique.

**4. Você acha que os alunos ficam na escola:**

( ) MUITO TEMPO  
( ) O TEMPO DE PERMANÊNCIA ESTÁ BOM  
( ) POUCO TEMPO

Justifique.

**5. Qual é o período em que você mais gosta de participar e/ou estar trabalhando na sua escola?**

( ) NO PERÍODO DA MANHÃ  
( ) NO PERÍODO DA TARDE  
( ) NOS DOIS PERÍODOS, MANHÃ E TARDE

Justifique

6. Você conhece todos os programas e projetos que são desenvolvidos na sua escola?  
( ) SIM ( ) NÃO
7. O que você considera que os alunos estão aprendendo a partir desta ampliação da jornada escolar?
8. Que benefícios a integralização promoveu a comunidade escolar?
9. Quais os desafios e os benefícios que a integralização traz ao professor?
10. O que este aumento do tempo impactou no seu planejamento e na sua prática docente?
11. Completar a frase: O tempo em uma escola integralizada  
é \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_