

JAQUELINE IMACULADA LOPES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ENTENDIMENTOS E VIVÊNCIAS EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Rita de Cássia de Souza

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

L864e
2020
Lopes, Jaqueline Imaculada, 1995-
Escola de tempo integral : entendimentos e vivências em uma
instituição pública de Viçosa-MG / Jaqueline Imaculada Lopes. -
Viçosa, MG, 2020.

138 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Orientador: Rita de Cássia de Souza.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.131-138.

1. Educação integral. 2. Ensino integrado. 3. Construcionismo
social. 4. Viçosa (MG). I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
II. Título.

CDD 22. ed. 370.112098151

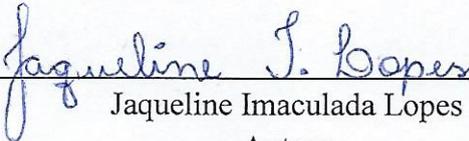
JAQUELINE IMACULADA LOPES

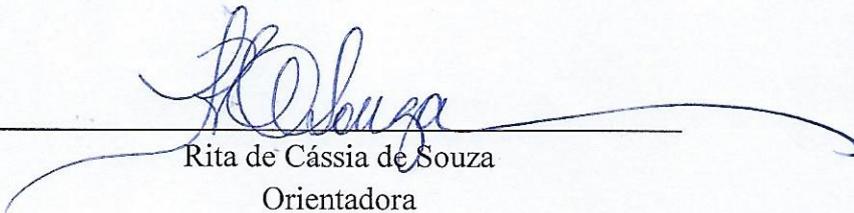
**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ENTENDIMENTOS E VIVÊNCIAS EM UMA
INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE VIÇOSA-MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de julho de 2020.

Assentimento:


Jaqueline Imaculada Lopes
Autora


Rita de Cássia de Souza
Orientadora

AGRADECIMENTOS

*Sou feita de retalhos.
Cora Coralina.*

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

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

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

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

Com sentimento de gratidão, os meus agradecimentos a todos que deixaram pedacinhos de si em minha vida durante esses dois anos do mestrado.

Sou grata a Deus por sempre me guiar e proteger.

Agradeço aos meus pais, que sempre incentivaram meus voos com carinho, afeto e amor incondicional. Aos meus irmãos, por serem a expressão mais singela do verbo amar.

Enorme gratidão ao Gerson, por caminhar comigo, me apoiar e acreditar em mim com tanto amor e cumplicidade. Aos meus amigos, especialmente Pedro – minha “sombra” –, Anmaly e Patrícia. Sou grata a Deus por me conceder o privilégio de tê-los em minha vida, por termos compartilhado afetos, sonhos, almoços no RU, trabalhos acadêmicos e outras coisas mais. Sem dúvida, estar com vocês era a parte mais leve e agradável do mestrado. Obrigada por tanto, queridos. Eu amo muito vocês.

Agradeço a minha orientadora, Rita Souza, pelo cuidado e zelo; por cuidar de seus orientandos com amor, carinho, respeito, solidariedade e empatia. Sou grata por tudo que

pude aprender com você, Rita, em relação à formação acadêmica e profissional, e, mais importante, formação humana. Contigo aprendi a ser mais humana e sensível com o outro. Aprendi sobre a vida, sobre ser mais empática e dialógica, sobre apreciar a beleza da vida. Obrigada por tudo.

Agradeço às professoras Heloísa Herneck e Lílian Perdigão por acompanharem o desenvolvimento da pesquisa desde o início, pelas sugestões e pela leitura atenciosa que sempre fizeram. À professora Celiane Camargo-Borges e à professora Wânia Ladeira por aceitarem participar e contribuir com a etapa final do trabalho – a defesa da dissertação. Grata por esse bom encontro.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa por proporcionar-me formação acadêmica, profissional e pessoal, de forma pública e gratuita. À professora Silvana por coordenar o PPGE nesse período com alegria e amor que transbordavam em nós. À Nayany e Mayara, por todo o suporte, apoio e carinho.

Imensamente grata aos alunos, professores e funcionários da Escola Esperança, especialmente àqueles que fizeram parte do projeto da educação em tempo integral.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

LOPES, Jaqueline Imaculada, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2020. **Escola de tempo integral: entendimentos e vivências em uma instituição pública de Viçosa-MG.** Orientadora: Rita de Cássia de Souza.

Cada vez mais, a legislação educacional brasileira vem incentivando o aumento do tempo de permanência das crianças na escola. Neste sentido, considerando que a escola tem se tornado um espaço onde as crianças passam mais tempo, em termos quantitativos de horas, acreditamos na relevância de entender o que os sujeitos que vivenciam a extensão do tempo escolar têm a dizer sobre esse processo. Dessa forma, esta pesquisa objetivou compreender as significações e entendimentos produzidos e compartilhados por estudantes, docentes, pais/responsáveis e demais membros de uma escola pública estadual na cidade de Viçosa-MG sobre o tempo integral. Ademais, especificamente, desejamos: compreender a política de tempo integral e alguns efeitos de sua implementação no cotidiano da escola; vivenciar o cotidiano escolar de uma escola pública de tempo integral, observando como discentes, docentes e demais funcionários da escola se organizam e desenvolvem suas atividades; propiciar espaços de conversação sobre a escola de tempo integral com discentes, docentes, funcionários da instituição e familiares. Utilizamos como instrumentos metodológicos a observação participante, rodas de conversa com 16 estudantes e oito entrevistas semiestruturadas com quatro docentes do tempo integral, a diretora da instituição, uma professora de História, uma auxiliar de serviços básicos e uma mãe. Usamos o Construcionismo Social como aporte teórico-metodológico. Esta pesquisa aponta a grande perda de vagas nas escolas de tempo integral em Viçosa no momento em que foi realizada. Os resultados mostram que a forma como a educação em tempo integral estruturava-se na escola pesquisada possuía mais relação com as experiências já vividas em anos anteriores e com as possibilidades das pessoas que trabalham na escola ou do entorno, dos recursos e da estrutura da escola do que com as prescrições da Secretaria da Educação. De forma geral, os entendimentos dos participantes evidenciam a existência da escola de tempo integral como uma política necessária. Os docentes, a mãe entrevistada e a gestão ressaltam que a escola de tempo integral é importante por ser um espaço seguro em que os estudantes podem estar. Estes, por sua vez, gostam de estar na escola por ser ambiente de socialização. Nas conversações, os participantes apresentaram impressões positivas sobre o tempo integral e abordaram os aspectos que poderiam ser alterados, bem como os desafios do cotidiano

escolar, etc. Os estudantes dizem que a escola poderia incluir atividades que lhes fossem mais interessantes, os docentes ressaltam a necessidade de formação. Isso mostra que a oferta de uma educação em horário integral pode ser entendida sobre múltiplos olhares, a depender das experiências e sentidos atribuídos pelos que a vivenciam.

Palavras-chave: Construcionismo Social. Educação Integral e Integrada. Escola de tempo integral. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

LOPES, Jaqueline Imaculada, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, July, 2020. **Full-time school:** understandings and experiences in a public institution in Viçosa-MG. Adviser: Rita de Cássia de Souza.

Increasingly, the Brazilian educational legislation is encouraging the increase in the length of time children stay in school. In this sense, considering that the school has become a space where children spend more time, in quantitative terms of hours, we believe in the relevance of understanding what the subjects who experience the extension of daily school time have to say about this process. Thus, this research aimed to understand the meanings and understandings produced and shared by students, teachers, parents / guardians and other members of a state public school in the city of Viçosa-MG on a full-time basis. In addition, we specifically want to: understand the full-time policy and some effects of its implementation on the school's daily life; experiencing the school routine of a public full-time school observing how students, teachers and other school staff organize and develop their activities; provide spaces for conversation about the full-time school with students, teachers, employees of the institution and family members. We used participant observation, conversation circles with 16 students and eight semi-structured interviews with four full-time teachers, the institution's director, a regular history teacher, a basic services assistant and a mother as methodological instruments. Social Constructionism was used as a theoretical-methodological contribution throughout the development of the research, its main premises influenced us as to the way of carrying out the readings, the way of understanding the authors, talking to the participants during their stay at school, in the way of studying the material produced and writing the work. This research points to the great loss of places in full-time schools in Viçosa at the time it was carried out. The results obtained show that the way in which full-time education was structured in the researched school had more relationship with the experiences already lived in previous years and with the possibilities of the people who work in the school or the surroundings, the resources and the structure of the school. school than with the prescriptions of the Department of Education. In general, the participants' understandings show the existence of the full-time school as a necessary policy. The teachers, the interviewed mother and the management emphasize that the full-time school is important because it is a safe space in which students can be. These, in turn, like to be in school because it is a social environment. In the conversations, the participants presented positive impressions about the full time and addressed the aspects that could be changed, as well as the challenges

of the school routine, etc. The students' impressions show that the school could include activities that were most interesting to them. Teachers, on the other hand, emphasize the need for training for the work developed. This shows that the offer of a full-time education can be understood from multiple perspectives, depending on the experiences and meanings attributed by those who experience it.

Keywords: Social Constructionism. Integral and Integrated Education. Full-time school. Elementary School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Idade mínima para ingresso na educação escolar obrigatória no Brasil.....	16
Quadro 2 – Documentos estaduais analisados na dissertação.....	33
Quadro 3 – Objetivo dos projetos de tempo integral desenvolvidos de 2005 a 2012.....	38
Quadro 4 – Matriz curricular dos projetos desenvolvidos de 2005 a 2012.....	42
Quadro 5 – Organização curricular dos projetos de tempo integral a partir de 2015.....	45
Fotografia 1 – Pátio da escola.....	54
Fotografia 2 – Quadra de esporte da escola.....	55
Quadro 6 – Horários de funcionamento da escola.....	55
Quadro 7 – Funcionários da escola em 2019.....	58
Quadro 8 – Participantes entrevistados na investigação.....	60
Quadro 9 – Campos de Integração Curricular de oferta obrigatória.....	66
Quadro 10 – Oficinas dos Campos de Integração Curricular não obrigatórios.....	68
Quadro 11 – Distribuição das oficinas em 2019 – turma 1.....	70
Quadro 12 – Distribuição das oficinas em 2019 – turma 2.....	71
Fotografia 3 – Sala de Acompanhamento Pedagógico – turma 1.....	72
Fotografia 4 – Atividade de Matemática realizada pela turma 2.....	73
Fotografia 5 – Atividade de Matemática realizada pela turma 2.....	74
Fotografia 6 – Atividade de Língua Portuguesa realizada pela turma 2.....	74
Fotografia 7 – Estudante da turma 2 produzindo parte de um jogo.....	76
Fotografia 8 – Exposição dos jogos produzidos.....	77
Fotografia 9 – Peça teatral sendo encenada pelos estudantes.....	77
Fotografia 10 – Pannel da turma 2 exposto no corredor da escola.....	78
Fotografia 11 – Estudantes em atividade de leitura na biblioteca.....	79
Fotografia 12 – Estudantes se preparando para a apresentação da performance.....	80
Fotografia 13 – Cena final da apresentação.....	81
Fotografia 14 – Alunos da turma 1 assistindo filme na sala multimídia.....	83
Fotografia 15 – Alunos da turma 2 assistindo o professor manusear o teclado.....	85
Fotografia 16 – Alunos da turma 1 participando de uma roda de conversa.....	86
Fotografia 17 – Ensaio da turma 1.....	88
Fotografia 18 – Ensaio da turma 2.....	88
Fotografia 19 – Apresentação da Fanfarra em colégio particular.....	89
Fotografia 20 – Apresentação da Fanfarra no Festival de Inverno.....	90

Fotografia 21 – Representação do tempo integral feita por Denis.....	114
Fotografia 22 – Representação do tempo integral feita por Maya.....	115
Fotografia 23 – Alunos da turma 1 e 2 brincando com pipas.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASB	Auxiliar de Serviços de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CIC	Campo de Integração Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEJAP	Escola Estadual José de Assis Pinto
EVCA	Escola Viva, Comunidade Ativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PATI	Projeto Aluno de Tempo Integral
PEI	Projeto Educação Integral
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME	Programa Mais Educação
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PROETI	Projeto Educação em Tempo Integral
PROETI	Projeto Escola de Tempo Integral

SEE/MG Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SRE Superintendência Regional de Ensino

UFV Universidade Federal de Viçosa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 – UMA INTRODUÇÃO AO CONSTRUCIONISMO SOCIAL.....	22
1.1 Linguagem como uma prática social.....	24
1.2 Pensando as investigações científicas a partir do Construcionismo Social.....	26
1.2.1 A pesquisa colaborativa, dialógica e relacional.....	29
CAPÍTULO 2 – CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	32
2.1. Projeto Aluno de Tempo Integral – PATI.....	36
2.2 Projeto “Escola de Tempo Integral” – PROETI/2007.....	36
2.3 Projeto “Educação em Tempo Integral” – PROETI/2012.....	37
2.4 PATI, PROETI/2007 e PROETI/2012: semelhanças e diferenças.....	38
2.5 Projeto Educação Integral.....	43
2.6 Educação Integral e Integrada.....	44
2.7 Educação Integral e Educação Integral e Integrada: semelhanças e diferenças.....	45
CAPÍTULO 3 – CONSTRUCIONISMO SOCIAL, PESQUISA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESSA INVESTIGAÇÃO.....	50
3.1 A política de Educação Integral e Integrada do Estado de Minas Gerais em 2019.....	50
3.2 Os percursos iniciais da investigação: caminhos e instrumentos metodológicos utilizados.....	52
3.3 A escola pesquisada.....	53
CAPÍTULO 4 – ENTENDIMENTOS CONSTRUÍDOS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	63
4.1 O currículo ofertado.....	65
4.1.1 Campos de Integração Curricular não obrigatórios.....	67
4.2 As oficinas.....	70
4.2.1 Acompanhamento Pedagógico.....	72
4.2.2 Educação em Direitos Humanos.....	81
4.2.3 Música, Percussão e Dança.....	84
4.3 Os sentidos atribuídos ao projeto de tempo integral.....	96
4.3.1 A necessidade da existência da escola de tempo integral.....	96
4.3.2 A escola de tempo integral: como era e como poderia ser.....	106
REFERÊNCIAS.....	131

INTRODUÇÃO

Os acontecimentos e as mudanças históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais afetam a forma como um sistema educacional é estruturado. As práticas educacionais são marcadas por todas essas transformações. A proposta de escola pública de tempo integral foi, e ainda continua sendo, uma dessas modificações que aconteceram/acontecem na escola e repercutem nas suas formas de organização, fazendo com que as instituições escolares se reconfigurem diante dos objetivos educacionais postos pelas políticas.

O art. 208 da Constituição Federal preconizou como dever do Estado para com a educação a garantia de oferecimento do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito nas instituições de ensino públicas brasileiras (BRASIL, 1988). Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o art. 32 regulamentou a oferta do Ensino Fundamental gratuito e a obrigatoriedade de sua duração mínima de 8 (oito) anos, sendo obrigatória a matrícula dos estudantes nessa etapa da educação aos 7 anos de idade. Além disso, no art. 34, a LDB também trouxe para o cenário educacional a expressão “tempo integral” ao estabelecer que a jornada escolar no Ensino Fundamental incluísse pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula. O § 2º desse artigo instituiu que o Ensino Fundamental fosse ministrado progressivamente em tempo integral, orientando também a conjugação dos esforços para progressiva ampliação das redes escolares públicas urbanas de Ensino Fundamental para escolas de tempo integral (BRASIL, 1996). Mas é principalmente a partir dos anos 2000 que a legislação educacional brasileira efetiva leis para orientar o aumento do tempo de permanência das crianças na escola e a política educacional de tempo integral começa a tornar-se parte do cotidiano das escolas.

Nessa mesma época, ainda pequenininha, eu começava a entender o que era a escola. Cresci¹ na zona rural de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, numa comunidade pequena, habitada por poucas famílias. Uma escola, uma igreja católica e cerca de 30 famílias era o que se via ao estar naquele lugar. Fechada pela prefeitura da cidade em 2006, a Escola Municipal São Sebastião até então atendia matrículas da pré-escola à 4ª série do

¹ Neste momento inicial do texto me disponho a falar de minha trajetória, pois considero que ela tem impacto significativo no processo de construção desta pesquisa. Na introdução, problematizo o tema da pesquisa, no caso, a educação em tempo integral, no âmbito das legislações educacionais. Pelo fato de a apresentação dizer sobre mim, espaço onde trago meus posicionamentos particulares, optei por escrever essa apresentação/introdução na primeira pessoa do singular. O mesmo ocorre com passagens do texto nos capítulos seguintes que versam sobre questões de cunho pessoal, como as sensações e sentimentos. Nesses casos, também adoto o uso da primeira pessoa do singular.

Ensino Fundamental², cujos alunos eram da comunidade e arredores. Eu morava muito perto dela, cerca de cem metros ou até menos. Cresci vendo alunos e professores, todos os dias, entrarem e saírem daquele lugar. Poucas salas de aula, um refeitório e o pátio constituíam o espaço físico desta instituição que sempre atendia classes pequenas, muitas vezes multisseriadas³, devido ao pouco número de crianças em cada série. No entanto, o acolhimento que se tinha ali era imenso! Todos se conheciam, conviviam juntos. Era um ambiente de muito afeto!

Eu via as crianças com idades próximas à minha frequentando aquele espaço e sempre insistia com minha mãe para me deixar ir também. A escola parecia um lugar muito interessante! Quando, enfim, completei 6 anos, a idade mínima para ingresso à época (2001), pude ser matriculada no pré-escolar, onde permaneci estudando até a 4ª série do Ensino Fundamental. Em âmbito nacional, em 09 de janeiro de 2001 estava sendo publicado o Plano Nacional de Educação⁴ (PNE) para o decênio 2001-2010. O PNE, Lei nº 10.172, fez menção à escola de tempo integral em suas metas 21 e 22:

21- Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente.

22- Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima associado a ações Sócio-educativas. (BRASIL, 2001, p. 62).

A carga horária mínima anual das escolas regulares é de oitocentas horas para o Ensino Fundamental, que devem ser distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (BRASIL, 1996). A partir da publicação do PNE 2001-2011, passou a ser considerada escola de tempo

² Naquele período, início dos anos 2000, usava-se “séries” como termo marcador para o período letivo de um ano escolar. Com o aumento de um ano na etapa do Ensino Fundamental e as mudanças de nomenclatura, passou-se a usar a terminologia “ano”. Assim, a 4ª série corresponde hoje ao 5º ano.

³ As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino em que um mesmo professor atende simultaneamente em sua sala de aula estudantes de diferentes idades e níveis educacionais. Naquela época, e ainda hoje em algumas realidades educacionais, era/é uma prática comum nas escolas rurais em razão do pouco número de matrículas para a formação de turmas de acordo com a idade e o nível de escolaridade dos estudantes.

⁴ Segundo a LDB, a elaboração de um Plano Nacional de Educação é uma das incumbências da União, a ser feita em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Estados, Municípios e Distrito Federal também precisam elaborar Planos de Educação com um planejamento de metas e estratégias para o período de dez anos, de forma que haja inter-relações entre as propostas nacionais, estaduais e municipais, sendo a primeira referência para as demais e ficando inválidas propostas que não estejam de acordo com o Plano Nacional (BRASIL, 1996).

integral aquelas em que o tempo de permanência dos estudantes na instituição é de sete horas diárias, pelo menos.

Em 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, ampliou a duração do Ensino Fundamental obrigatório de oito para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (e não sete, como era até então). Assim, desde esta ocasião os estudantes permanecem um ano a mais no Ensino Fundamental, como vemos no quadro 1, que apresenta essas mudanças na idade mínima para ingresso na educação obrigatória no Brasil.

Quadro 1 – Idade mínima para ingresso na educação escolar obrigatória no Brasil

Ano	1988	2006	2009	2013
Lei	Constituição Federal	Lei nº 11.274	Emenda Constitucional nº 59	Lei nº 12.796
Idade mínima	7 anos	6 anos	4 anos	4 anos
Caráter	Obrigatório	Obrigatório	Opcional	Obrigatório

Fonte: elaborado pela pesquisadora, a partir das legislações estudadas.

Nesse ano, as minhas experiências escolares começariam a ampliar-se. Como aquela escola em que estudava não possuía a 5ª série (o que hoje corresponde ao sexto ano do Ensino Fundamental) fui matriculada na Escola Estadual José de Assis Pinto (EEJAP), localizada em uma comunidade vizinha. Pertencente à rede estadual de ensino, a EEJAP ofertava as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Embora essa escola fosse bem mais longe de minha casa e frequentemente tínhamos dificuldade de deslocamento para chegar até lá, eu continuava achando-a um lugar interessante! Era um ambiente com muitos alunos, professores e as “tias da cozinha”. Na minha visão de estudante naquele momento, a escola estadual era muito maior, com muitas salas de aula, uma biblioteca espaçosa e uma sala de informática novinha, em função da reforma que estava sendo feita naquele ano (2006). Tudo me fascinava naquele lugar!

Passados uns dois anos que eu já estava lá, certo dia, descobri que a escola começaria a atender uma turma de alunos em tempo integral, formada por alguns estudantes da 5ª a 8ª série. Foi uma novidade e tanto na escola! Assim como outros alunos, eu tinha interesse de saber o que seria o chamado tempo integral. Ao mesmo tempo, aquilo parecia não fazer muito sentido para mim. Não conseguia entender por que algumas crianças e adolescentes permaneceriam na escola no contraturno, enquanto eu e tantos outros colegas tínhamos de

voltar para casa e ajudar a família com os afazeres de casa e do trabalho com a agricultura familiar, tipo de agricultura predominante na região.

Quando o projeto começou a funcionar na escola, durante o turno matutino ocorriam as aulas regulares do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, e no vespertino, as oficinas do tempo integral em que os alunos ficavam na escola fazendo oficina de circo, aulas de música, bordando, tricotando, pintando, etc. Tudo aquilo parecia muito estranho, era visto como “falta do que fazer”, expressão usada por determinadas famílias para se referir ao fato de alguns alunos ficarem na escola o dia todo, sendo que poderiam estar em casa ajudando as suas famílias no trabalho. Como eu não podia participar, por muitos anos permaneci sem entender o que era o tempo integral, de onde tinha vindo essa ideia e por que a escola participava daquele projeto.

Nesse período, meados de 2009, o governo brasileiro publicava a Emenda Constitucional nº 59, que alterou o inciso I do art. 208 da Constituição Federal e definiu como dever do Estado para com a educação a garantia de educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, trazendo a possibilidade, caso as famílias desejassem, de a criança começar a frequentar a escola aos 4 (quatro) anos de idade.

Em 4 de abril de 2013, a Lei nº 12.796, no art. 6º, determinou como sendo dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (BRASIL, 2013). Desse modo, desde 2013, ao completarem quatro anos, as crianças em território brasileiro precisam começar a frequentar a escola. Nesse mesmo ano, em minhas experiências pessoais, eu ingressava no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

A entrada em uma instituição pública de ensino superior foi o que me possibilitou responder àqueles meus questionamentos sobre aquelas turmas que ficavam em horário integral na escola. Durante a graduação, pude participar de programas de extensão e de iniciação à docência, oportunidades que me aproximaram ainda mais do mundo acadêmico e, por consequência, descobri que era possível fazer pesquisa sobre temas que nos interessavam e tinham relação com a Educação. Havia editais de financiamento para isso! E o passo inicial era ter um projeto de pesquisa. Eu nem sabia ao certo o que era isso, mas comecei a procurar meios e caminhos para entender mais sobre isso. Aos poucos, entendi que a minha curiosidade de criança poderia virar um tema de investigação científica. Eu só precisaria de um (a) professor (a) do Departamento de Educação que embarcasse nessa ideia comigo!

Foi assim que descobri a pesquisa e percebi o quanto sempre tive interesse e encanto pela escola pública! Certo dia, um dos professores que me orientava em um projeto de

extensão que desenvolvíamos juntos, sabendo desse interesse e encanto, me disse que conhecia uma professora que pesquisava o tema que tanto me afetava: o tempo integral. Ele me apresentou a essa professora e o destino tratou de cruzar os nossos caminhos. Desta forma é que conheci a professora Rita de Cássia de Souza, docente do Departamento de Educação da UFV. À época, ela me convidou para participar como bolsista de um projeto de extensão, substituindo uma estudante que trabalharia com ela e não pôde permanecer no projeto. Trabalhamos juntas nesse projeto enquanto ela tentava financiamento para outro que tratava exatamente do que eu queria investigar: o tempo integral. Quando esse projeto sobre o tempo integral foi aprovado, eu comecei a atuar como bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFV, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A pesquisa objetivou analisar o processo de ampliação da jornada escolar em três instituições públicas de Viçosa-MG, duas da rede estadual de ensino e uma da rede municipal. Foi a perfeita oportunidade de responder àquelas dúvidas que eu tinha desde a escola básica, quando ainda era estudante.

A Iniciação Científica teve muita importância para a minha vida pessoal e profissional, pois me oportunizou entender o que é uma escola de tempo integral, do ponto de vista legal e político; conhecer as orientações das políticas públicas federais e estaduais; entender como se deu o processo de implantação em três escolas de Viçosa; ter contato com a literatura acadêmica e científica sobre a temática. Além disso, colocou-me em contato com a pesquisa, a escrita acadêmica, leitura de artigos, fichamentos, eventos e outras coisas mais. Incutiu em mim esse espírito de interesse por saber mais e mais, pois a partir daí comecei a ter outros questionamentos sobre a escola de tempo integral e a educação em tempo integral. A minha curiosidade de infância me fez trilhar caminhos inimagináveis e me despertou para algo que eu nem sabia que existia: ser pesquisadora. Constituir-me pesquisadora foi um reflexo daquele processo de querer melhor compreender o que era o tempo integral e a sua dinâmica de existência.

Finalizamos as atividades da pesquisa de iniciação em 2016. Concluída a graduação, em 2018 ingressei no mestrado com a perspectiva de aprofundar meus estudos sobre a educação em tempo integral e responder àquelas questões não contempladas durante a iniciação científica. Eu vinha pensando sobre as pessoas que vivem cotidianamente a educação em tempo integral nas escolas e, assim, com a possibilidade de realização da pesquisa do mestrado, interessei-me por compreender o que os sujeitos escolares que vivenciam o tempo integral pensam sobre ele, o que essas pessoas entendem por escola de

tempo integral, já que vivenciam parte de seu tempo em uma. O que esses sujeitos têm a dizer sobre a escola? Que experiências e vivências constroem estando nesse tipo de escola?

Essas questões impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa e esse foi o contexto que vem me constituindo pesquisadora e gerando todas essas questões que nortearam o desenvolvimento desta pesquisa a partir da minha história, dos meus afetamentos e de tudo que construí ao longo dos anos como estudante e pedagoga.

Sobre as legislações aqui apresentadas, é importante dizer que todas trouxeram contribuições para ampliar o número de anos em que as crianças ficam na escola, tornando a iniciação escolar cada vez mais precoce. Mas além da ampliação em anos, a escola tem se tornado um espaço onde as crianças também passam mais tempo, em termos quantitativos de horas.

Em âmbito federal, um dos programas mais recentes criados pelo governo para a proposição do tempo integral nas escolas públicas é o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17/2007 e que tinha por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem, ampliando tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral com jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias (BRASIL, 2010). O Programa não foi a primeira iniciativa de tempo integral no Brasil a nível federal, pois antes de sua promulgação outras experiências já haviam sido desenvolvidas, como é o caso dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), entre outros⁵.

Outra legislação relevante na trajetória das políticas educacionais para a escola de tempo integral é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual propõe: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, s./p.).

Dois anos depois da publicação do PNE, o Ministério da Educação (MEC) promulgou o Programa Novo Mais Educação (PNME), pela Portaria MEC 1.144/2016. O Novo Mais Educação revogou o PME, publicado em 2007, e objetivou melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL, 2016). Em nível federal, é o programa que

⁵ Um estudo histórico sobre essas ações pode ser acessado a partir da dissertação Educação em tempo integral: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012, de autoria de Paiva (2013).

direciona recursos financeiros para que as instituições escolares possam atender alunos em tempo integral.

Como visto, as legislações brasileiras recentes vêm incentivando a permanência cada vez maior de estudantes nas escolas. A partir deste panorama legal, nos perguntamos: o que esta ampliação do tempo escolar acarreta na vida da escola e dos seus protagonistas? Esta foi a questão que nos motivou a desenvolver este trabalho. Tínhamos curiosidade em entender como as pessoas vivenciam a escola de tempo integral, o que essa comunidade escolar pensa sobre a ampliação do tempo escolar diário. Dessa forma, esta pesquisa objetivou compreender os entendimentos produzidos por estudantes, docentes e familiares sobre a escola de tempo integral. Ademais, especificamente, desejamos: contextualizar a trajetória da política de tempo integral no Estado de Minas Gerais; observar a organização e como o desenvolvimento das atividades escolares era realizado no projeto; propiciar espaços de conversação sobre a escola de tempo integral; e mapear como os sujeitos escolares produzem sentidos em relação à escola de tempo integral.

Nesta pesquisa, que foi realizada em uma escola estadual da cidade de Viçosa-MG, usamos o Construcionismo Social como inspiração filosófica. Este movimento, que melhor descreveremos no capítulo 1, teve influência em todas as etapas desse trabalho, na elaboração dos objetivos, na forma de estruturar a metodologia e realizar a pesquisa em campo. Do mesmo modo, suas principais premissas nos influenciaram quanto à maneira de realizar as leituras, o modo de compreender os autores, conversar com os participantes durante a estadia na escola, enfim, na maneira de estudar o material produzido e na escrita do trabalho.

Pelas lentes construcionistas⁶, entendemos que nossa pesquisa foi coletivamente construída. Há muito mais mãos e mentes envolvidas numa pesquisa do que podemos imaginar. A partir daqui, escrevemos na primeira pessoa do plural, considerando que este estudo foi um trabalho conjunto entre orientanda, orientadora e muitas pessoas que colaboraram e participaram direta ou indiretamente da nossa pesquisa. Desta forma, não caberia falar em primeira pessoa do singular. O aspecto coletivo de nossas pesquisas existe e pode ser reconhecido, mencionado e valorizado.

O percurso metodológico será mais bem descrito à medida que os capítulos forem sendo evidenciados. No entanto, de antemão, anunciamos que o desenvolvimento deste trabalho foi realizado em duas etapas. Na primeira, com o suporte da pesquisa documental,

⁶ Os termos “Construcionismo” e “socioconstrucionismo” são sinônimos de “Construcionismo Social”. Eles foram utilizados de maneira alternada ao longo desta dissertação, a fim de evitar repetições de um mesmo termo.

analisamos documentos e legislações nacionais e estaduais para verificar como eles apresentavam a temática da educação em tempo integral. A pesquisa de campo, como segunda etapa deste processo, foi construída a partir do período de convivência de quatro meses na escola, dos registros no diário de campo, das entrevistas e rodas de conversa.

Antes de apresentarmos a pesquisa, consideramos relevante expor a base teórico-metodológica que fundamenta todo o nosso trabalho. Por essa razão, o primeiro capítulo da dissertação intitula-se “*Uma introdução ao Construcionismo Social*” e destina-se a descrever este movimento filosófico. Entendendo que é importante sempre atentar-se ao contexto social e histórico, o segundo capítulo, “*Caminhos das políticas públicas de escola de tempo integral no Estado de Minas Gerais*”, tem por objetivo compreender os caminhos da política de tempo integral a nível estadual. Na pesquisa que realizamos, intencionamos compreender as percepções construídas pelos sujeitos escolares sobre a escola de tempo integral, mas ao vivenciarmos o cotidiano desse tipo de instituição, percebemos a importância de também compreendermos as perspectivas legislativas que regem o funcionamento das escolas de tempo integral em Minas Gerais; por isso, a existência deste segundo capítulo. Já o capítulo 3, “*Os percursos metodológicos da investigação*”, traz a contextualização do nosso caminho metodológico e do *locus* de pesquisa, em que caracterizamos a Escola Esperança⁷ e a dinâmica da educação em tempo integral nesta instituição. Por sua vez, o quarto capítulo traz os conhecimentos produzidos durante a pesquisa de campo e os entendimentos e vivências construídos pelos sujeitos escolares no cotidiano da escola pesquisada. Para finalizar, as considerações finais narram os dilemas, desafios, aprendizados e saberes que construímos com o desenrolar deste trabalho.

⁷ Com objetivo de preservar os participantes da pesquisa e a instituição, o nome da escola é fictício.

CAPÍTULO 1 – UMA INTRODUÇÃO AO CONSTRUCIONISMO SOCIAL

Este capítulo apresenta o Construcionismo Social, utilizado como aporte teórico-metodológico no desenvolvimento deste trabalho. Nesse sentido, temos por objetivo discorrer sobre essa perspectiva, primeiramente fazendo uma breve contextualização histórica das suas origens e, em seguida, expondo as suas principais características. Por fim, também apresentamos as premissas construcionistas sugeridas para pensarmos as pesquisas científicas.

Tendo ganhado destaque principalmente na literatura da área de Psicologia, o Construcionismo não possui uma definição única e amplamente aceita do que vem a ser (RASERA; JAPUR, 2005). Por isso, alguns o consideram como um movimento (GERGEN; GERGEN, 2010), outros, como uma postura filosófica (MCNAMEE, 2014) e há, ainda, aqueles que o visualizam como uma “perspectiva multifacetada” (RASERA; JAPUR, 2005). Segundo Clarissa Corradi-Webster, os autores construcionistas não o entendem como uma teoria pelo fato de que:

a palavra “teoria” traz a ideia de algo que representa a realidade e que explica, de modo válido e fidedigno, a natureza do mundo e das pessoas. [...] esta não é uma proposta construcionista, já que o seu discurso compreende que as teorias são legitimadas a partir de um contexto histórico e cultural definido. Assim, ao chamarmos de discurso construcionista social, convidamos o leitor a não aceitá-lo como a verdade, mas a tratá-lo como mais um modo de construir um entendimento sobre o mundo e sobre as pessoas. (CORRADI-WEBSTER, 2014, p. 73).

Um marco na história do Construcionismo é a publicação do artigo “*Social psychology as history*”, em 1973, pelo professor e pesquisador estadunidense Kenneth Gergen, um dos principais difusores do movimento. Em 1985, este autor publicou também “*O Movimento Construcionista Social na Psicologia Moderna*”, segundo Mary Spink (2010), um texto clássico e introdutório a este pensamento.

Com suas bases na Psicologia Social, o socioconstrucionismo traz reflexões sobre a forma como tradicionalmente entendemos o conhecimento. O que tomamos como realidade é uma construção social, e o conhecimento é fruto de conexões, diálogos, interações entre determinadas comunidades, sendo orientado por suas hipóteses, crenças e valores particulares (GERGEN; GERGEN, 2010). Com essas premissas, para os construcionistas, há verdades,

sempre no plural. “[...] A verdade é a verdade de nossas concepções, de nossas instituições, de nossas relações, de nossos acordos sociais” (SPINK, 2010, p. 13). O Construcionismo também abdica “da visão representacionista de conhecimento que toma a mente como o espelho do mundo” (SPINK, 2010, p. 9), pois entende que conhecimento é algo que as pessoas produzem juntas, por meio das práticas sociais que compartilham.

Entre as marcas características do movimento construcionista social está uma postura que questiona a possibilidade de representação da realidade por meio de um conhecimento universal. Segundo os autores construcionistas, não é possível ter uma descrição do real independente das condições sócio-históricas de produção dessa descrição, sendo todo conhecimento situado e relativo. Esse questionamento de representação aponta que nenhum objeto do mundo exige ser descrito e representado de determinada forma. Assim, é possível identificar como diferentes sentidos constroem certos objetos em acordo com as condições sócio-históricas dos sistemas de significação. (RASERA; GUANAES-LORENZI; CORRADI-WEBSTER, 2016, p. 328).

No entendimento de Emerson Rasera e Marisa Japur (2005), quatro descrições são centrais para o entendimento da perspectiva construcionista: 1 – a especificidade cultural e histórica das formas de se conhecer o mundo; 2 – a primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento; 3 – a interligação entre conhecimento e ação; e 4 – a valorização de uma postura crítica e reflexiva. Estas descrições consideram a dimensão coletiva e relacional das formas de existência e ação no mundo, pois compreendem que o sujeito se constitui na e a partir da relação.

As relações são elemento fundamental nas discussões construcionistas. Com elas, construímos nossos mundos, tradições, valores e formas de convivência sociais. “É a partir das nossas relações que o mundo se faz preenchido com o que nós concebemos como ‘árvores’, ‘sol’, ‘corpos’, ‘cadeiras’ e assim por diante” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 21). Deste modo, o que tomamos por realidade é algo criado a partir das convenções sociais que realizamos estando em relação com os outros. O que consideramos serem as nossas experiências, os entendimentos que temos sobre o mundo e sobre nós mesmos “são mediados pela linguagem, cultura e época em que vivemos. Qualquer significado e valor estão associados a um modo de vida temporal e historicamente situado. O diálogo, a troca e a interação linguística são condições para a construção do mundo e de si” (RAPIZO; ZUMA, 2014, p. 233).

Este é um aspecto importante desta metateoria. Para o Construcionismo, o conhecimento é produzido de forma relacional, é algo que está entre o indivíduo e suas relações sociais. Por essa razão, autores como Rasera e Japur (2005) o enxergam como uma perspectiva antiessencialista e antirrealista:

À medida que o construcionismo destaca o processo de construção do mundo social, ele se posiciona contrário à visão de que haja uma essência no interior das coisas que determina e explica o que estas coisas são. [...] esta postura se traduz pela rejeição da ideia de que o conhecimento possa ser produzido por uma apreensão direta da realidade, a qual existe independente de nossa percepção e pode ser acessada através de determinados procedimentos que revelarão a verdadeira natureza do real. Para os construcionistas, o conhecimento é gerado por processos sociais que constroem o real a partir de diferentes descrições. (RASERA; JAPUR, 2005, p. 23).

Neste sentido, importa mais os processos relacionais, em que as pessoas constroem seus mundos, do que a visão da mente humana como algo individual. O foco passa a ser a interação e as práticas sociais. Assim, privilegiam-se as interações sociais e os relacionamentos entre as pessoas, pois “são nestas relações que as negociações sobre as definições a respeito do mundo ocorrem e, portanto, onde se pode apreender o processo de construção social do mesmo.” (RASERA; JAPUR, 2005, p. 24). Por esses contextos, a linguagem ocupa papel primordial nas discussões construcionistas.

1.1 Linguagem como uma prática social

Em algumas tradições, a linguagem é tida como uma forma de imagem e representação do mundo. Para os construcionistas, a linguagem constrói a realidade, por isso é considerada “uma prática social, já que diferentes descrições constroem diferentes realidades, diferentes tipos de ação social. [...] A linguagem nos oferece uma forma de estruturar nossas experiências do mundo e de nós mesmos.” (CORRADI-WEBSTER, 2014, p. 74). Deste modo, é um artefato histórico-social que produz objetos, relacionamentos e realidades (RASERA; GUANAES-LORENZI; CORRADI-WEBSTER, 2016).

Considerando que a linguagem constrói as realidades, muda-se também o entendimento do conceito de verdade. Assim, “a compreensão da Verdade ou Realidade é substituída pelo entendimento de verdades e realidades, que são localmente produzidas. Além

disso, essas múltiplas verdades e realidades têm uma dimensão cultural, histórica e situacional” (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010, p. 598). Neste sentido, compreendemos que há múltiplas verdades, cuja existência depende das construções históricas e locais realizadas pelas pessoas. Logo, verdade e realidade são dependentes dos participantes envolvidos nos processos de produção e negociação de sentidos.

Gergen e Gergen (2010) consideram que usamos a linguagem para efetuar relações, por isso, as palavras que usamos “não são imagens do mundo, mas ações práticas no mundo” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 24). Por este ângulo, a linguagem cria as coisas, nos permite construir diferentes concepções sobre o mundo e sobre o que vivemos, a depender das convenções compartilhadas pela cultura em que estamos inseridos: “o que fazemos juntos produz os nossos mundos sociais” (MCNAMEE, 2014, p. 115).

Uma das principais características do movimento construcionista é a ênfase na linguagem, no contexto sócio-histórico e no processo interativo que permitem que o reconhecimento e a valorização de múltiplas descrições de si, que variam de acordo com o contexto e com as particularidades de cada interação. Para os autores construcionistas, a dinâmica da construção de si pode ser compreendida na trama de processos conversacionais, através dos quais determinadas versões de si são trazidas para a coordenação, sendo ativamente negociadas e transformadas na relação colaborativa entre as pessoas (MARTINS; SANTOS; GUANAES-LORENZI, 2014, p. 153-154).

Entende-se a linguagem como forma de ação social. “Os construcionistas não definem a linguagem como meio passivo de expressão e transmissão de informações, mas a consideram em seus aspectos performáticos, de construção ativa do mundo” (RASERA; JAPUR, 2005, p. 23). Assim, associando a linguagem com as práticas relacionais em que as pessoas vivem, podemos construir versões diferentes do mundo, das pessoas, das formas como nos relacionamos e produzimos nossa cultura. Entretanto, “estas construções serão sempre delineadas pelo contexto cultural discursivo e pelas posições de sujeitos disponibilizadas por tal contexto nos jogos de posicionamento estabelecidos nas relações” (CORRADI-WEBSTER, 2014, p. 87).

Fica evidente, portanto, que a linguagem não é apenas um instrumento, uma ferramenta usada para “transmitir ou trocar informações sobre a realidade (ao que se pode referir como uma visão representacional da realidade). Em vez disso, a linguagem é vista como construindo a realidade” (MCNAMEE, 2014, p. 105). Por intermédio da linguagem, construímos as práticas discursivas e culturais que sustentam nossas tradições, crenças e valores.

Usamos o socioconstrucionismo como uma opção para pensar, agir e produzir os conhecimentos na pesquisa que realizamos. Este modo de compreender o mundo e a vida social também aponta orientações, reflexões e sugestões para as práticas científicas, para as formas como as pesquisas são conduzidas e para o modo como o conhecimento científico é produzido. A seguir, vamos falar um pouco mais sobre esse processo.

1.2 Pensando as investigações científicas a partir do Construcionismo Social

Os construcionistas sociais apresentam uma forma alternativa para o entendimento da pesquisa. Porém, este entendimento é posto como uma perspectiva a mais para se pensar a relação com o conhecimento. Porém, não se tem por intenção que as suas premissas se sobressaiam em relação às demais perspectivas metodológicas de pesquisa. A maneira como os construcionistas entendem a pesquisa considera a multiplicidade como característica marcante, já que não há uma busca pelas regularidades, por aquilo que se repete ou mesmo a generalização dos resultados obtidos. O foco de interesse está muito mais naquilo que não se repete, no que diferencia, assim como nas descrições locais e contextualizadas de quais sentidos se constroem usando uma ou outra forma de investigação. Por essa razão, os métodos não oferecem aos pesquisadores os “reflexos da natureza, mas criam o que acreditamos ser a natureza. Do ponto de vista construcionista, os métodos de pesquisa refletem hipóteses e valores de uma determinada comunidade” (GERGEN; GERGEN, 2010, p. 83). Sheila McNamee (2017, p. 476) considera que “pesquisa não é o processo de documentar ou ‘descobrir’ aquilo que existe. Pesquisa é um processo de construção”. O Construcionismo cria, então, uma nova perspectiva para o entendimento das pesquisas em que a construção do conhecimento acontece baseando-se nas relações sociais entre as pessoas e nos intercâmbios de suas experiências praticadas no cotidiano.

Desta forma, as propostas de pesquisa construcionistas visam ressaltar a “especificidade cultural e histórica das formas de conhecermos o mundo, a primazia dos relacionamentos humanos na produção e sustentação do conhecimento, a interligação entre conhecimento e ação e a valorização de uma postura crítica e reflexiva” (RASERA; JAPUR, 2005, p. 21). São propostas que fazem um convite à promoção de práticas científicas que se impliquem culturalmente, promovendo a ampliação dos vocabulários relacionais (RASERA; JAPUR, 2005).

Os construcionistas consideram que o desenvolvimento de uma pesquisa, direta ou indiretamente, constrói realidades. Por isso, sob esse olhar, a pesquisa é considerada uma intervenção. A partir do momento em que o pesquisador se aproxima do lugar que pesquisa, das pessoas que ali estão e passa a construir relações com os participantes, está havendo intervenção. Por esta razão, acreditamos na relevância da promoção de práticas científicas que impliquem também os sujeitos envolvidos e não somente a pesquisa. Por isso, investigações inspiradas no socioconstrucionismo se pautam em criar práticas dialógicas e relacionais com os participantes durante todo o seu processo. Assim, o diálogo constitui elemento fundamental a ser considerado na condução de um trabalho de pesquisa, pois:

convida à diversidade, em que diferentes formas de se entender e se tomar uma realidade são sempre bem-vindas. Diferente do debate e da persuasão, em que sempre há uma disputa pelo melhor argumento e/ou pelo convencimento do outro, no diálogo o interesse reside na conformação de formas profícuas de conectar os participantes (CAMARGO-BORGES, 2014, p. 353).

A forma como os construcionistas concebem o uso da linguagem nas pesquisas é também diferente. “Na pesquisa como prática social, a linguagem é vista como ação no mundo, importando a maneira como se enuncia o objeto de investigação e os caminhos feitos para percorrer um objetivo” (RASERA; GUANAES-LORENZI; CORRADI-WEBSTER, 2016, p. 333). A pesquisa, enquanto prática social, toma a linguagem por suas características performáticas. Deste modo, ao descrever um fenômeno ou evento, estamos realizando a construção de formas de compreendê-lo e de nos relacionar com o mesmo. Assim, também nos diversos momentos da pesquisa, construímos modos de nos relacionar com os eventos. Através da linguagem, realizamos a escolha dos fenômenos/eventos que serão investigados e os interlocutores com quem vamos dialogar. Todas estas construções são feitas a partir da experiência do pesquisador, da sua imersão “em um contexto histórico e cultural que privilegia alguns fenômenos/eventos e legitimam alguns discursos para a compreensão destes” (RASERA; GUANAES-LORENZI; CORRADI-WEBSTER, 2016, p. 337).

Por este contexto, a pesquisa é produção de informações e não a busca de informações, como se houvesse uma realidade “lá fora” pronta para ser acessada. Tendo em vista que o pesquisador não faz separação entre sujeito e o objeto a ser estudado, “toda descrição na pesquisa será uma construção relacional, não havendo, dessa forma, uma posição privilegiada de acesso à realidade, mas diferentes possibilidades de construção” (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010, p. 604).

Neste tipo de pesquisa, com postura reflexiva, o pesquisador concentra seu olhar “no contexto local, para os participantes que estão envolvidos no contexto de produção de sentidos e para as circunstâncias culturais e históricas mais amplas que trazem à tona os significados particulares e ações produzidas em um dado momento interativo” (SOUZA; MCNAMEE; SANTOS, 2010, p. 599). Ademais, “a postura construcionista convida à novidade: de olhares, de descrições da realidade, de posicionamentos e de novas formas de se relacionar” (MARTINS; SANTOS; GUANAES-LORENZI, 2014, p. 165).

Assim, é importante que as pesquisas inspiradas no Construcionismo deixem claras as bases sobre as quais se assentam, delimitando os aspectos que guiam o pesquisador neste processo de fazer ciência. As premissas desta filosofia sugerem que o pesquisador construa metodologias de pesquisa dialógicas e relacionais. Isso implica que este sujeito se envolva com o trabalho que desenvolve, de modo a assumir que este processo não é neutro:

A produção de conhecimento ocorre na fluidez das relações sociais – e não podemos nos esquecer que como os pesquisadores(as) diferem entre si as relações que eles(as) estabelecem tendem também a ser distintas. Afinal, eles (as) possuem diferentes experiências de vida, trabalham com conceitos diversos e, muitas vezes, lidam com um mesmo fenômeno de modos distintos. Podemos dizer até mesmo que a singularidade do(a) pesquisador(a) está presente em cada etapa do processo de pesquisa, afinal, suas vivências interferem na escolha da temática estudada, no uso de recursos teóricos, nas estratégias de produção e análise de informações, nos recursos utilizados para a comunicação dos resultados etc. Não existe, portanto, neutralidade no fazer científico (CORDEIRO *et al.*, 2014, p. 46).

Orientando-se por estas perspectivas, aqueles que trabalham alinhados ao movimento construcionista partem do pressuposto de que as suas perguntas de pesquisa sofrem influência dos contextos discursivos que participam, implicando na forma como as investigações que realizam constroem o objeto de pesquisa. Segundo Clarissa Corradi-Webster (2014), em vez de o pesquisador buscar a conquista da neutralidade, ele deve procurar, utilizando uma postura reflexiva, compreender de que maneira suas escolhas interferem na construção do objeto, além de tentar se engajar em ampliar os modos de descrição destes, sabendo que estas ações vão gerar algumas práticas de pesquisa em detrimento de outras.

As premissas do Construcionismo permitem refletir sobre a maneira como desenvolvemos as pesquisas e quais alternativas considerar, se levamos em conta as suas orientações. Assim, as pesquisas colaborativas e relacionais são uma forma possível de fazer e

produzir a pesquisa científica em que os pesquisadores buscam possibilidades de evidenciar a multiplicidade e a potencialidade das relações humanas na construção do conhecimento.

1.2.1 A pesquisa colaborativa, dialógica e relacional

Gergen e Gergen (2010, p. 97) consideram que “as ideias construcionistas favorecem o pluralismo, ou seja, múltiplas vozes, métodos e valores”. Portanto, é possível adotar diferentes métodos para a condução de uma pesquisa, mas o movimento sugere que as investigações sejam realizadas de forma colaborativa, dialógica e relacional. Neste processo, a pesquisa é entendida como uma construção social, “um processo relacional no qual está em jogo a coordenação de discursos múltiplos” (MCNAMEE, 2017, p. 459). Ao sugerir essas perspectivas e, ao convidar o pesquisador a perceber a realidade como uma construção social dinâmica e múltipla, o Construcionismo não pretende desvalorizar e/ou menosprezar as metodologias e métodos de pesquisa tradicionais e empiristas, já que “a partir de uma postura construcionista, a pesquisa tradicional [...] é vista como uma – e não a única – opção discursiva para conduzir pesquisa” (MCNAMEE, 2017, p. 459).

Não há um método construcionista de pesquisa. Entretanto, McNamee (2017, p. 473) aponta que “embora não haja regras rígidas e fáceis para se conduzir uma investigação em uma posição construcionista, existem alguns recursos fluidos e flexíveis que podemos utilizar como guias para nossas investigações”. Esses princípios são: i) a existência de uma ênfase na natureza construída das realidades relacionais; ii) o reconhecimento de que o processo de pesquisa é povoado por múltiplas comunidades e pessoas, não havendo tentativa de alcançar um consenso entre as crenças ou valores dos participantes, tampouco determinar quais destes são melhores ou corretos; iii) o entendimento de que a pesquisa construcionista dá atenção às preocupações práticas e locais daqueles que participam do processo de investigação (MCNAMEE, 2017).

Ademais, é interessante que a pesquisa envolva os participantes, de forma que se sintam à vontade para construir coletivamente esse processo. E para que isso aconteça, McNamee (2017) afirma que tanto as práticas dos participantes quanto as práticas dos pesquisadores precisam estar em um contexto dialógico. Em relação à pesquisa, o Construcionismo entende que as pessoas que participam da pesquisa são coconstrutoras da investigação. Sob esse ponto de vista, há uma mudança na forma de entendimento sobre o

papel dos participantes, uma vez que eles passam a ser vistos como sujeitos do processo e não como tendo um papel de objetos de estudo das pesquisas científicas.

Outro aspecto muito importante para as discussões construcionistas diz respeito à forma como o pesquisador se posiciona e conduz o trabalho da pesquisa. Nessa perspectiva, considera-se que o pesquisador exerce influência no processo de pesquisa. Por isso, a orientação construcionista sugere que, enquanto pesquisadores, façamos uma escuta atenta do que os participantes têm a nos dizer, que dialoguemos com eles, evitando qualquer ato que porventura possa desprezar ou menosprezar o conhecimento que os sujeitos possuem e nos apresentam no momento da investigação. Observação, apreciação e reconhecimento da possibilidade de geração e elaboração de novos entendimentos são ações úteis e viáveis ao pesquisador (WARMLING *et al.*, 2017). O pesquisador deve, portanto, optar por construir práticas em que adote

uma postura reflexiva em relação a qualquer processo investigativo, de modo que tanto as práticas locais, contingentes e situadas dos participantes da pesquisa, quanto aquelas dos que conduzem a investigação possam dialogar umas com as outras. (MCNAMEE, 2017, p. 459).

Deste modo, o pesquisador é alguém que participa ativamente no processo enquanto constrói relações com os participantes. Não é neutro, nem passivo. “Os diferentes encontros do pesquisador, suas conversas, histórias e leituras vão compondo o modo como compreende e constrói seu campo de pesquisa” (RASERA; GUANAES-LORENZI; CORRADI-WEBSTER, 2016, p. 341). A pesquisa é um fazer. Então, enquanto está sendo desenvolvida, já produz interferências no ambiente onde o pesquisador está realizando seu trabalho. Sob a ótica construcionista, esse profissional é visto como apenas um entre os que produzem os conhecimentos gerados a partir da investigação que conduz. Neste sentido, a produção do conhecimento é entendida como uma prática coletiva, histórica e localmente situada.

Particularmente, o Construcionismo contribuiu para que eu pudesse pensar em formas mais dialógicas e relacionais de realizar uma investigação, que melhor abordaremos no capítulo metodológico. A partir da adoção dessa inspiração filosófica, coloquei-me a pensar sobre como eu, uma pesquisadora em construção, poderia conduzir o meu trabalho na escola de forma respeitosa e harmoniosa, sem uso de pré-conceitos e julgamentos de valor, de forma a entender e compreender os muitos sentidos e discursos que ali seriam construídos quando em campo eu estivesse. Percebi que criar boas relações e formas horizontais de comunicação poderia ser um bom caminho.

Pude também ampliar o meu entendimento sobre pesquisas e compreender que não precisaria ser alguém distante do meu “objeto de estudo”, neutro e indiferente aos acontecimentos da pesquisa. Aliás, essa foi também outra contribuição. Aprendi a ver o campo de pesquisa e as pessoas que ali estão como sujeitos de pesquisa e não como objetos. Esse conjunto de ideias me ajudou a alargar as perspectivas como pessoa, na vida e como pesquisadora, na pesquisa acadêmica.

Com o Construcionismo entendemos que as pessoas são seres relacionais e as relações que constroem são diferentes, se dão a partir das experiências vividas, do conhecimento de mundo que essas pessoas possuem. Embasando-nos nesta filosofia, entendemos que não há uma verdade única e absoluta sobre a escola. Existem verdades, construídas e compartilhadas pelos grupos sociais que compõem a escola. A instituição é construída coletivamente por esses grupos que ali estão e, deste modo, evidentemente, cada um, a partir da posição em que está, constrói também os seus olhares e entendimentos sobre a escola.

Este capítulo teve por intenção apresentar a base teórico-metodológica em que nosso trabalho se assenta. Contextualizamos os princípios dessa filosofia, seu entendimento sobre as práticas de investigação científica, as premissas importantes para a produção da pesquisa e as condutas adotadas por pesquisadores construcionistas. O Construcionismo nos ensinou que nada é neutro, tudo é construído pelas pessoas através da relação. Esta filosofia contribui para ampliar o nosso olhar sobre a pesquisa e entender que a forma como a escola de tempo integral está organizada nos dias de hoje é histórica, foi construída, e que uma das formas de se construir esta prática educacional é através da legislação.

O sistema educacional brasileiro é regido por uma base legal, composta por leis e orientações normativas. Entender o contexto histórico mais amplo em que nossas práticas científicas estão acontecendo é algo importante na perspectiva construcionista. Assim, percebemos que, para compreender como a educação em tempo integral está sendo vivenciada atualmente, precisaríamos também entender as bases legais que regem esta educação, afinal, nenhuma instituição de ensino pertencente ao sistema público que oferta tempo integral o faz sem autorização das Secretarias de Educação estaduais ou municipais e/ou sem seguir a legislação educacional do país. Por isso, o capítulo a seguir traz a dimensão histórica da política de educação em tempo integral no âmbito mineiro, já que é neste contexto que a escola pesquisada está inserida.

CAPÍTULO 2 – CAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS

A educação em tempo integral tem ganhado espaço no cenário educacional brasileiro através da criação de políticas públicas educacionais, sendo estas as responsáveis por encaminhar às escolas as orientações curriculares, recursos didáticos, pedagógicos e financeiros para o desenvolvimento de ações em horário integral. Na introdução, apresentamos como o tempo integral foi abordado em legislações brasileiras desde a Constituição Federal até o presente momento. Desde o início do século XXI, a implantação de políticas em níveis federal, estadual e municipal que contemplam esse tipo de organização escolar vem se tornando realidade no país. Neste capítulo, temos por objetivo descrever as ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) para a implementação da educação em tempo integral não para analisar os projetos educacionais aqui apresentados, mas para apresentar o contexto histórico da educação em tempo integral no Estado, partindo do princípio de que as políticas educacionais são construções sociais e têm implicações diretas na forma como as escolas se organizam. As legislações trazem impactos diretos para a sala de aula, para o currículo da educação em tempo integral e também para as pessoas que ali estão e trabalham.

Para a construção deste capítulo, usamos como instrumento metodológico a pesquisa documental, um “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5). Realizamos-a a partir da análise da legislação educacional brasileira e dos textos normativos dos projetos implementados pela SEE/MG para a educação em tempo integral, além de outros documentos governamentais, leis e decretos que serviram como subsídio para a contextualização da política em questão.

O estudo realizado neste capítulo contempla o período de 2005 a 2018, quando a política de educação em tempo integral em Minas Gerais começou a ser desenvolvida. É importante dizer que, neste estudo, estamos considerando as legislações e projetos que versam sobre ações direcionadas ao Ensino Fundamental das escolas públicas mineiras, já que a oferta do tempo integral se deu primeiramente em turmas deste segmento de ensino⁸. A busca

⁸ Recentemente, a partir de 2016, ações em nível federal e em nível estadual, dirigidas pela SEE/MG, têm sido efetivadas para promover a ampliação do tempo escolar diário também no Ensino Médio. Um

do material utilizado foi realizada nos *sites*⁹ oficiais do Estado de Minas Gerais, em que localizamos as orientações normativas dos projetos de ampliação do tempo escolar desenvolvidos até o momento nas escolas estaduais. O quadro abaixo apresenta os documentos que constituíram o *corpus* de investigação deste capítulo.

Quadro 2 – Documentos estaduais analisados nesta dissertação

DATA	DOCUMENTOS	IDENTIFICAÇÃO
2005	1. Projeto Aluno de Tempo Integral (PATI)	Cartilhas do Projeto Aluno de Tempo Integral.
2007	2. Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI)	Documento normativo do Projeto Escola de Tempo Integral.
2012	3. Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI)	Documento oficial do Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral.
2015	4. Projeto Educação Integral (PEI)	Resolução SEE Nº 2.749, de 01 de abril de 2015. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais.
2017	5. Projeto Educação Integral e Integrada (PEI)	Decreto nº 47.227 de 02 de agosto de 2017. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado.
2018		Documento Orientador das Ações Pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais).

Fonte: dados da pesquisa organizados pela autora.

Seguimos os preceitos de Figueiredo (2018, p. 144) que afirma que “os documentos nos auxiliam na complementação de elementos novos acerca do objeto de estudo. São empregados como recurso para aquisição de elementos e subsídios que contribuem com a pesquisa”. O uso deles na pesquisa possibilitou ampliar o entendimento do nosso objeto de estudo, “cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Pela ótica socioconstrucionista, entendemos a legislação – e os documentos normativos que as representam – como uma construção

exemplo é a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa Lei determinou que a carga horária do Ensino Médio deverá ser progressivamente ampliada para 1.400 horas anuais, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017). No entanto, nosso foco é o ensino fundamental integral, motivo pelo qual não abordamos as políticas criadas para o ensino médio integral.

⁹ No caso do Estado de Minas Gerais, foram consultados: a plataforma eletrônica da Secretaria de Educação (<http://www2.educacao.mg.gov.br/>) e o *site* da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (<https://www.almg.gov.br/home/index.html>).

sociocultural e histórica. A criação das leis é um processo social. Por essa razão, enquanto proposta de política educacional,

Os modelos de ampliação da jornada escolar e de educação em tempo integral são resultados da construção de diferentes atores, ou seja, há uma multiplicidade de atores e instituições delineando alternativas e possibilidades de construção de uma escola ampliada. Isso é decorrente da ação do Estado, mas a ação do Estado, na configuração das políticas públicas, não ocorre de forma isolada; tem recebido diferentes intervenções de diversos segmentos da sociedade e de instituições públicas e privadas (PARENTE, 2018, p. 416).

Sendo construções humanas coletivas de diferentes atores, as leis podem ser reconstruídas e revalidadas conforme as necessidades e as ocorrências econômicas, políticas, culturais e sociais. Da mesma maneira, as políticas podem variar de estado para estado, de estado para município, etc. Neste contexto, diz Claudia da Mota Darós Parente (2018, p. 416-417):

[...] há inúmeras políticas de educação integral em tempo integral sendo delineadas por diferentes instâncias de governo (União, estados, Distrito Federal, municípios), porém configuradas com a participação, negociação e indução de diferentes esferas públicas e privadas. Isso pode ser corroborado pela diversidade de políticas de educação integral em tempo integral existentes atualmente no Brasil: políticas de educação integral em tempo integral formuladas e implementadas no mesmo âmbito administrativo ou por diferentes esferas administrativas; políticas de educação integral em tempo integral implementadas com recursos públicos ou com recursos públicos e privados; políticas de educação integral em tempo integral implementadas no âmbito da Secretaria de Educação ou intersetorialmente; políticas de educação integral em tempo integral implementadas pelo Poder Público ou por meio de parcerias público-privadas.

Como indica Parente (2018), as políticas de tempo integral desenvolvidas pelas diferentes instâncias governamentais podem acontecer dentro e fora da escola, com ou sem a participação de outras entidades sociais, financiadas com recursos públicos ou privados. Essas perspectivas e formas de desenvolvimento das políticas acontecem conforme as orientações das instâncias governamentais envolvidas. Por isso, não há um único modelo de educação em tempo integral no Brasil. No entanto, Ana Maria Cavaliere considera que, de forma geral, os modelos de organização das ações de educação em tempo integral brasileiras ocorrem sob duas vertentes:

uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Assim, a autora nomeia o primeiro modelo como *escola de tempo integral* e o outro como *aluno em tempo integral*. A pesquisadora afirma que, entre as redes estaduais com práticas de ampliação do tempo escolar, destacam-se Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Neste capítulo, falamos da educação em tempo integral como uma forma de organização dos tempos e espaços escolares, efetivada dentro dos espaços físicos das instituições públicas de ensino.

Figueiredo (2018) afirma que os projetos desenvolvidos entre 2005 a 2014¹⁰ em Minas Gerais tiveram como foco ações cujo interesse estava direcionado para o aumento do tempo que o estudante passaria na escola. Nesse período de tempo, três projetos foram desenvolvidos pelo governo mineiro: *Projeto Aluno de Tempo Integral – PATI*, *Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI/2007* e *Projeto Educação em Tempo Integral – PROETI/2012*. Ao fazer a análise dos documentos normativos destes três projetos, percebemos que, em termos de formulação dos objetivos e do currículo, eles possuíam muitas características em comum. Por isso, para fins didáticos, primeiro apresentamos estes projetos. Posteriormente, falamos dos projetos que vigoraram a partir de 2015: *Projeto Educação Integral* e *Projeto Educação Integral e Integrada*, que, em 2019, ano de realização desta pesquisa, ainda estava em vigor nas escolas estaduais.

No estudo dos documentos normativos dos projetos já implementados, buscamos observar, principalmente, o objetivo e a organização curricular de cada um deles, sendo que aqui, inicialmente, abordaremos o primeiro projeto com referência à escola de tempo integral em Minas Gerais – *Projeto Aluno em Tempo Integral (PATI)*.

¹⁰ Entre 2003 a 2014, o estado de Minas Gerais foi governado pelo mesmo partido: o PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), com Aécio Neves, com dois mandatos, entre 01/01/2003 a 01/01/2007 e 01/01/2007 a 31/01/2010, seguido por Antônio Anastasia, de 31/03/2010 a 04/04/2014, sendo sucedido pelo seu vice, Alberto Pinto Coelho Júnior, do PP (Partido Progressista), até 01/01/2015. Optamos em descrever os partidos dos governadores que desenvolveram projetos de educação em tempo integral para mostrar a não continuidade dos projetos, tendo em vista que, quando o governo é assumido por alguém de um partido diferente, ele faz alterações no projeto que estava em vigor até então. Quando o mesmo partido se mantém no governo ou o que assume tem afiliações com o referido partido, existe uma tentativa de resguardar os projetos. Assim, algumas mudanças realizadas nas nomenclaturas, nos objetivos e na forma como os projetos políticos educacionais vão sendo desenvolvidos ao decorrer dos anos possuem relação com esses aspectos que, ora contribuem para a continuidade das ideias postas em prática como política pública anteriormente, ora para uma mudança de objetivos e estrutura em função de um novo partido que assume o poder.

2.1. Projeto Aluno de Tempo Integral – PATI

O PATI era um subprojeto que fazia parte de um amplo projeto denominado *Escola Viva, Comunidade Ativa* (EVCA), desenvolvido em escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte desde 2004 e que teve como objetivo a redução da violência escolar e a melhoria do rendimento dos alunos matriculados nas escolas participantes. Como a experiência vinha sendo bem aceita nas instituições escolares, o governo estadual decidiu ampliar as ações para atender outras escolas e, em 2005, após esse processo de reestruturação, o subprojeto *Aluno de Tempo Integral* tornou-se um projeto independente (PAIVA, 2013).

Inicialmente, a implantação do PATI aconteceu em 87 escolas de Belo Horizonte pertencentes ao Projeto *Escola Viva, Comunidade Ativa* (EVCA) e depois em escolas do município de Uberaba. O PATI propunha o atendimento aos alunos no contraturno, ou seja, no turno oposto ao do ensino regular. “O tempo ampliado visava ofertar atividades aos alunos, permitindo a melhoria do seu desempenho escolar” (PAIVA, 2013, p. 62). O Projeto, que vigorou durante dois anos, vinha tendo êxito nas escolas e isso contribuiu para que a SEE/MG pensasse em ações para a sua ampliação em outras instituições escolares de Minas Gerais, como estratégia para que outras escolas mineiras da rede estadual de ensino pudessem ofertar educação em tempo integral. Este processo de elaboração das diretrizes de ampliação do projeto começou em 2006 e finalizou em 2007, quando o PATI foi reformulado pelo governo do Estado e transformado em Projeto “*Escola de Tempo Integral*” – PROETI.

2.2 Projeto “Escola de Tempo Integral” – PROETI/2007¹¹

O PROETI/2007 foi estruturado para expandir o tempo integral a todas as escolas estaduais mineiras que ofertavam Ensino Fundamental. As escolas de Belo Horizonte e Uberaba que já desenvolviam o PATI incorporaram o PROETI/2007 e este projeto foi implantado em todas as escolas estaduais que quisessem desenvolvê-lo e cumprissem os critérios mínimos para isso. A SEE/MG afirma que esse novo Projeto deveria criar:

¹¹ A sigla PROETI foi usada pela SEE/MG para se referir aos projetos Escola de Tempo Integral e Educação em Tempo Integral. Nesta dissertação, exclusivamente com a intenção de diferenciar um projeto do outro, adicionamos junto à sigla o ano em que cada qual foi efetivado como política no Estado de Minas Gerais.

oportunidades reais para que o aluno possa desenvolver-se como pessoa e cidadão; para que a escola efetivamente garanta ao aluno melhor aprendizagem; e que ele possa progredir nos estudos, superando obstáculos e enfrentando desafios (MINAS GERAIS, 2009¹², p. 7).

O PROETI/2007 vigorou até o final de 2011 e passou por reformulações a partir da publicação da Resolução nº 2.197 de 26 de outubro de 2012, que dispôs sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de educação básica.

2.3 Projeto “Educação em Tempo Integral” – PROETI/2012

O PROETI/2012 teve como finalidade ampliar a jornada escolar, os espaços educativos, a quantidade e a qualidade do tempo diário de escolarização. Segundo o documento oficial do Projeto, suas ações buscavam:

ampliação qualificada do tempo, composta por atividades educativas diferenciadas no campo das ciências, da cultura, das artes, das tecnologias, entre outras; articuladas aos componentes curriculares e áreas do conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais, numa concepção de educação integral que proporcione ao educando seu desenvolvimento físico, cultural, social, cognitivo e ético (MINAS GERAIS, 2011, p. 2).

O Projeto trouxe como diferencial o fato de que as atividades educativas pudessem ser realizadas dentro e fora do espaço escolar, utilizando os equipamentos sociais e culturais e estabelecendo parcerias com entidades locais. “Os parceiros serão todos aqueles que puderem disponibilizar tempo, conhecimento, habilidade, trabalho, espaço e oportunidades para ampliar as vivências educativas proporcionadas à comunidade” (MINAS GERAIS, 2012, p. 5). Embora alguns macrocampos¹³ fossem responsabilidade de professores efetivados da rede, o Projeto abria espaço para que “estagiários, voluntários, monitores, oficineiros, entre outros

¹² Embora o projeto tenha entrado em vigor no ano de 2007, o documento que normatiza o PROETI foi oficialmente publicado dois anos após o início da efetivação desse projeto pelas escolas estaduais, portanto, no ano de 2009.

¹³ De acordo com a SEE/MG, os macrocampos não se configuram como conteúdos ou disciplinas. São componentes de organização das ações contidas no Projeto de Educação Integral e Integrada da escola e que constituem o currículo a ser desenvolvido na ampliação da jornada, conforme interesse e necessidade da escola, de forma articulada com as disciplinas e aos conteúdos disciplinares. Assim, pelos Macrocampos, a escola e os estudantes realizam ações pedagógicas integradas ao currículo, com o objetivo de oferecer oficinas/atividades diversificadas que busquem a melhoria no processo de ensino e aprendizagem para todos os estudantes, ampliando seu capital cognitivo, cultural e emocional.

atores sociais” (MINAS GERAIS, 2012, p. 5) integrassem “a comunidade escolar atuando na formação dos alunos, em consonância com o Projeto Pedagógico de cada instituição” (MINAS GERAIS, 2012, p. 5).

Durante o estudo dos documentos que regulamentaram os projetos de educação em tempo integral, percebemos que havia algumas características em comum entre eles, principalmente referentes a objetivos e organização curricular. Apresentamos, a seguir, algumas semelhanças e diferenças entre os projetos em questão.

2.4 PATI, PROETI/2007 e PROETI/2012: semelhanças e diferenças

O objetivo foi um dos principais elementos percebidos como semelhantes nos projetos, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Objetivo dos projetos desenvolvidos de 2005 a 2012

ANO	2005	2007	2012
PROJETOS	<i>Aluno em Tempo Integral (PATI)</i>	<i>Escola de Tempo Integral (PROETI)</i>	<i>Educação em Tempo Integral (PROETI)</i>
OBJETIVOS	“Atender às necessidades educativas do Projeto Escola Viva, Comunidade Ativa visando à melhoria do seu desempenho escolar e à ampliação do seu universo de experiências artísticas, culturais e esportivas , com extensão do tempo de atendimento pela escola”. (MINAS GERAIS, 2005, p. 8 <i>apud</i> PAIVA ¹⁴ , 2013, p. 58, grifos nossos).	“ Melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental que demandam maior atenção do Sistema Educacional, ampliando a sua permanência diária na escola”. (MINAS GERAIS, 2009, p. 8, grifos nossos).	“ Ampliar as oportunidades educacionais dos alunos, visando à formação de novas habilidades e conhecimento , pela expansão do período de permanência diária nas atividades promovidas pela escola”. (MINAS GERAIS, 2012, p. 4, grifos nossos).

Fonte: dados da pesquisa organizados pela autora.

Ao observar os objetivos dos projetos podemos ver semelhanças e diferenças. Os destaques em vermelho mostram que os projetos visavam a melhoria do desempenho escolar dos estudantes. Os destaques em negrito mostram as particularidades de cada qual. O PATI

¹⁴ Em nossa pesquisa, não conseguimos localizar os documentos oficiais do Projeto Aluno de Tempo Integral, visto que não estão disponíveis na *internet*. Por isso, usamos a referência de fonte secundária (PAIVA, 2013).

objetivava também a oferta de experiências artísticas, culturais e esportivas, o que não aparece nos demais. O PROETI/2007 enfatiza que o atendimento deveria priorizar os alunos que demandam maior atenção, o que não aparece no PATI e nem no PROETI/2012. Este último, por sua vez, traz como principal objetivo a ampliação das oportunidades educacionais aos alunos, embora não esteja explícito quais seriam essas oportunidades.

Embora não estivesse presente na redação do objetivo geral, no documento normativo do PROETI/2007, a SEE/MG orientava que as atividades dessem ênfase à “alfabetização, letramento, matemática e ampliação do universo de experiências artísticas, socioculturais e esportivas, em consonância com o projeto pedagógico da escola e com a metodologia do Projeto” (MINAS GERAIS, 2009, p. 8, grifos nossos). Esse aspecto mostra também semelhança com o objetivo geral do PATI. Porém, Paiva (2013, p. 82) considera que a forma como a SEE/MG organizou o PROETI/2007 fez com que a ampliação do tempo escolar fosse utilizada para a “melhoria da aprendizagem dos alunos [...] de modo que se limitou a reforçar o conteúdo do ensino regular no tempo integral, a fim de tentar garantir o aprendizado do aluno e a melhoria de seu rendimento escolar”. Como se vê pelo quadro 3, direta ou indiretamente, o tempo integral nesse período esteve prioritariamente associado à questão do desempenho escolar. Tratava-se de projetos que almejavam maneiras de alcançar melhores resultados da ação institucional escolar sobre os seus estudantes em termos de rendimentos acadêmicos.

Na leitura dos documentos, pudemos notar também que o público-alvo dos projetos era semelhante. No PATI, a orientação foi priorizar o atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social e com baixo rendimento escolar, além de escolas localizadas em áreas consideradas de maior risco social. Deste modo, para compor o universo de alunos participantes, a escola deveria selecionar “alguns alunos da instituição escolar, representando, aproximadamente, 10% do total de estudantes da escola (PAIVA, 2013, p. 61). Em caso de o número de estudantes em vulnerabilidade ser maior que 10%, a escola deveria priorizar o atendimento daqueles em defasagem idade-ano escolar. Neste sentido, Paiva (2013, p. 61-62) considera que “além de seu caráter focal, a proposta inicial da SEE/MG pode ser caracterizada também por sua ação individualizada, visto que não eram todos os alunos de uma escola selecionada que participariam das atividades em tempo ampliado”. Ou seja, tratava-se de um atendimento restrito, já que nem todos os estudantes poderiam participar.

Assim como o PATI, o PROETI/2007 também não garantia atendimento a todos os estudantes das escolas participantes que, por sua vez, deveriam realizar um processo seletivo que selecionaria os interessados em participar do Projeto. Seguindo o mesmo caminho, as

diretrizes do novo PROETI/2012 orientavam que as escolas priorizassem alunos em condição de maior vulnerabilidade social, organizando os atendidos em turmas de 25 alunos (no mínimo) a no máximo 30 estudantes, sendo que, minimamente, cada escola precisaria ofertar duas turmas com 25 alunos cada.

Nos três projetos, o critério de seleção dos estudantes era o mesmo: priorizar o atendimento em tempo integral aos alunos com defasagem idade-ano escolar. Esse critério fazia com que, na prática, os projetos de educação em tempo integral atuassem como uma espécie de reforço escolar para os alunos com defasagens. O fato de priorizar o atendimento a alguns alunos e não a todos, evidencia, como já apontado por Paiva (2013), o quanto a política possuía um caráter focal e excludente por priorizar a seleção de estudantes em defasagem ano/série e por não possibilitar o atendimento a todos os estudantes das instituições escolares. Assim, ainda que a proposta do PROETI/2012 fosse ampliar o tempo integral para todas as escolas estaduais mineiras, conforme assinala Paiva (2013), a política continuava com sua característica de ação individualizada, pois nem todos os alunos interessados poderiam participar das atividades em tempo integral. Cavaliere (2014, p. 1207) considera que uma das questões que afasta a escola de tempo integral da condição de direito universal é

a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.

A literatura científica sobre educação em tempo integral no Brasil indica que há muitas concepções em jogo sobre essa temática e sua operacionalização nas escolas. Cavaliere (2007, p. 1016), por exemplo, salienta que é possível entender a ampliação do tempo escolar diário de diferentes formas:

(a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Analisando o objetivo e as orientações da política de educação em tempo integral neste período de 2005 a 2012, percebemos o entendimento do tempo integral como forma de

alcançar melhores resultados escolares. Mas, indiretamente, podemos perceber também o teor assistencialista destes projetos que consideram a escola como um lugar de proteção, um espaço em que crianças e adolescentes estariam protegidos das mazelas sociais e de todos os riscos que há fora dos muros escolares. Neste sentido, Rosa, Costa e Paiva (2016, p. 194) afirmam:

A proposta de extensão da jornada escolar traz consigo não apenas uma possível finalidade pedagógica, mas, muitas vezes, uma pretensão social e política. Disso decorre que, dependendo do projeto governamental que se tem, a dimensão política ou a preocupação social, podem se sobrepor ao caráter pedagógico desse projeto educacional.

Em seus estudos, Cavaliere (2007) percebeu a existência de muitas concepções de escola de tempo integral e afirma que a visão predominante nas políticas educacionais ainda é a de cunho assistencialista. Segundo a autora, essa concepção

vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência, utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes” (CAVALIERE, 2007, p. 1028-1029).

Segundo Figueiredo (2018, p. 23), a SEE/MG criou os projetos de tempo integral visando a “proteção e a promoção social direcionadas a crianças e adolescentes em condições de vulnerabilidade social, para a melhoria do desempenho escolar”. Desse ponto de vista, percebemos que a escola serviria, então, como um ponto de abrigo diário para crianças e adolescentes, atuando em primeira instância com a função de proteção social quando elas estão em situação de vulnerabilidade social.

Para alcançar melhores resultados nos rendimentos acadêmicos dos alunos, seria necessário prover um currículo adequado a esses objetivos. Assim, atentamo-nos a observar também o currículo ofertado aos estudantes nos projetos de educação em tempo integral. O quadro 4 mostra a matriz curricular dos projetos em questão.

Quadro 4 – Matriz curricular dos projetos desenvolvidos de 2005 a 2012

PROJETOS	CAMPOS DO CONHECIMENTO	OFICINAS
PATI	Linguagem e Matemática	Oficinas de Língua Portuguesa; oficinas de Matemática; acompanhamento do para casa.
	Artes	Oficinas de Artes
	Esporte	Oficinas de Esportes
PROETI 2007	Linguagem e Matemática	Hora de leitura; Experiências Matemáticas; Informática Educacional; Estudo Monitorado; Oficina da Redação; Jornalismo; Alfabetização.
	Atividades Artísticas, Esportivas e Motoras	Artes Visuais; Dança; Música; Teatro; Conhecimento sobre o corpo; Esportes; Jogos; Lutas; Atividades rítmicas.
	Atividades de Formação Social e Pessoal	Higiene e formação de hábitos; Empreendedorismo Social; Educação para o trânsito; Ética; Orientação Sexual; Cooperativismo; Educação para a Paz; Educação Ambiental; Educação Patrimonial.
PROETI 2012	Acompanhamento Pedagógico	Letramento/Alfabetização; Matemática; História/Geografia; Línguas Estrangeiras.
	Cultura e Arte	Linguagem Visual; Teatro; Música; Dança.
	Esporte e Lazer	Recreação; Lutas; Xadrez; Futebol, Vôlei, Handebol, Basquete, Tênis; Natação; Ginástica; Atletismo.
	Cibercultura (Comunicação, Cultura e Tecnologia)	Educação Tecnológica; Robótica Educacional; Fotografia; Rádio Escolar; Vídeo; Jornal Escolar.
	Segurança Alimentar e Nutricional	Alimentação e Nutrição; Promoção à saúde.
	Educação Socioambiental	Horta Escolar; Educação para a Sustentabilidade; Educação Científica.
	Direitos Humanos e Cidadania	Formação Cidadã; Direitos Humanos na escola, na família, na sociedade.

Fonte: dados da pesquisa organizados pela autora.

Na época de vigência do PATI, as escolas ofertavam “atividades para além do ensino regular em três dias da semana, ou ainda, somente no período do almoço, correspondendo ao ‘quinto horário’” (PAIVA, 2013, p. 66). Já no PROETI/2007 e no PROETI/2012 as escolas deveriam, obrigatoriamente, ofertar atividades nos cinco dias úteis da semana. Em um turno (da educação regular) deveria ser ofertado o Currículo Básico do Ensino Fundamental, no outro, as atividades que ampliariam as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

O PATI designou os campos de conhecimentos que deveriam estar presentes nas atividades desenvolvidas no contraturno escolar, deixando a cargo das escolas a elaboração de quais oficinas seriam realizadas. O PROETI/2007 e o PROETI/2012 foram mais diretivos e trouxeram uma sugestão de matriz curricular composta por campos de conhecimento. Em cada um deles, havia algumas oficinas possíveis que a escola poderia escolher para ofertar, construindo a sua matriz curricular de acordo com as suas especificidades (MINAS GERAIS, 2009). Observamos também que, dos projetos em análise, o PROETI/2012 é o que apresenta mais campos de conhecimento.

Como pudemos ver, basicamente, de 2005 a 2014, os projetos de educação em tempo integral tinham como características comuns a proteção social dos estudantes em situação de vulnerabilidade social e o objetivo de melhorar o rendimento acadêmico deles. A seguir, contextualizamos os projetos de educação em tempo integral desenvolvidos a partir de 2015, observando se essas características persistiram ou foram alteradas.

2.5 Projeto Educação Integral

Em 2015, com a mudança de governo de Estado¹⁵, a SEE/MG se reorganizou e as ações para as escolas de tempo integral foram reformuladas e transformadas em Projeto Educação Integral, conforme a Resolução nº 2.749 de 01 de abril de 2015. Dessa forma, através dessa Resolução, a SEE/MG autorizou o funcionamento do Projeto nas escolas estaduais participantes do Programa Mais Educação e nas que atendessem às disposições da própria Resolução.

Uma novidade trazida por essa Resolução foi a possibilidade de contratação de um professor comunitário/coordenador para atuar em escolas que atendessem a quatro ou mais turmas em tempo integral. Ainda de acordo com a Resolução, as ações da “Educação Integral” deveriam “propiciar aos estudantes oportunidades educativas diferenciadas, contribuindo para seu pleno desenvolvimento” (MINAS GERAIS, 2015, p. 2), sendo que essas ações poderiam se estender aos finais de semana para a comunidade, “com projetos em parceria com outras instituições públicas ou comunitárias, em especial, aquelas orientadas para a educação econômica, economia solidária e criativa” (MINAS GERAIS, 2015, p. 2). O financiamento ficaria aos encargos da SEE/MG, com recursos complementares do Programa Mais Educação,

¹⁵ Fernando Damata Pimentel foi eleito governador de Minas Gerais pelo PT (Partido dos Trabalhadores) e esteve no cargo entre 01/01/2015 e 01/01/2019.

criado pelo Governo Federal como estratégia de indução das ações de tempo integral nas escolas públicas brasileiras.

Essas diretrizes normativas guiaram os projetos desenvolvidos nas escolas em 2015, 2016 e 2017. Em 03 de agosto de 2017, o Estado de Minas Gerais publicou o Decreto nº 47.227, documento contendo reformulações para a política de educação integral nas escolas, que agora teria o nome *Educação Integral e Integrada*.

2.6 Educação Integral e Integrada

Segundo Figueiredo (2018), a SEE/MG mudou o nome de Educação Integral para Educação Integral e Integrada considerando que o currículo desenvolvido na jornada ampliada deveria ser integrado com os conteúdos curriculares, aproximando as matrizes curriculares básicas às atividades e à perspectiva da educação integral. Deste modo,

Art. 1º – A Educação Integral e Integrada visa a assegurar o acesso e a permanência dos estudantes na educação básica, com a melhoria da qualidade do ensino e o respeito à diversidade, garantindo-se as condições necessárias ao desenvolvimento dos diversos saberes e habilidades pelos estudantes e a ampliação da oferta da jornada em tempo integral, em consonância com as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. (MINAS GERAIS, 2017, p. 1).

A *Educação Integral e Integrada* seguia mantendo a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais, durante todo o período letivo. Para facilitar a organização nas escolas, em 2018, a SEE/MG publicou o Documento Orientador das Ações Pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) contendo as diretrizes para o funcionamento do Projeto nas escolas estaduais. O documento explicita que a *Educação Integral e Integrada* deve ser compreendida como “a garantia de direitos de aprendizagem em todos os campos cognitivos, sociais e emocionais” (MINAS GERAIS, 2018, p. 7). Na concepção do documento, a forma como o projeto seria organizado faria com que a escola se tornasse uma escola integral, que não se divide em “duas unidades: a que oferta o tempo regular e aquela que oferta a Educação Integral e Integrada” (MINAS GERAIS, 2018, p. 7). Por essa lógica, a política teria por finalidade:

proporcionar uma Educação Integral e Integrada aos estudantes, por meio da integração entre a formação básica e outros conteúdos e experiências, garantindo-lhes a melhoria das aprendizagens em todas as áreas do conhecimento, a construção e ocupação da cidade como território educativo

e a possibilidade de exercício da cidadania e da intervenção social na comunidade, bem como a promoção e o desenvolvimento de habilidades que ampliem o letramento em Matemática e Língua Portuguesa abordando de forma interdisciplinar e que tenha significado com vistas à aplicação cotidiana dos saberes (MINAS GERAIS, 2018, p. 7).

As duas últimas versões da política de educação em tempo integral apresentavam pontos comuns e divergentes. A seguir, falamos sobre as semelhanças destas políticas e as diferenças percebidas.

2.7 Educação Integral e Educação Integral e Integrada: semelhanças e diferenças

Em relação ao público atendido, desde 2005, todos os projetos de educação em tempo integral orientavam que as escolas priorizassem o atendimento a alunos em situação de vulnerabilidade social e com baixo rendimento escolar. A política em vigor a partir de 2017 basicamente continuava seguindo os mesmos critérios, orientando que, caso a escola não pudesse atender a todos os estudantes interessados, ela deveria priorizar os alunos em situação de risco, vulnerabilidade social e sem assistência; aqueles cujas famílias eram beneficiárias do Programa Bolsa Família; e aqueles em defasagem idade/ano de escolaridade (MINAS GERAIS, 2018).

Ao observar a organização curricular das atividades em tempo integral que as escolas estaduais poderiam ofertar, vemos que, nas duas políticas, os campos do conhecimento e as oficinas apresentavam semelhanças, como mostra o quadro 5.

Quadro 5 – Organização curricular dos projetos de tempo integral a partir de 2015

Educação Integral – 2015		Educação Integral e Integrada – 2017	
CAMPOS DO CONHECIMENTO	OFICINAS	CAMPOS DO CONHECIMENTO	OFICINAS
Acompanhamento pedagógico/orientação de estudos (obrigatório)	Alfabetização, Letramento e Matemática.	Acompanhamento Pedagógico	Orientação de Estudos e Leituras, Letramento Matemático, Pesquisa e Intervenção.
Esporte e lazer	Atletismo, badminton, basquete de rua, basquete, corrida de orientação, handebol, voleibol, xadrez, futebol, futsal, ginástica rítmica, judô, karatê, luta olímpica, natação, recreação e	Esporte e lazer	Esportes coletivos: vôlei, futsal, futebol, handebol, basquete; Jogos de Tabuleiro: xadrez virtual, xadrez tradicional, dama, jogos de mesa; Jogos com raquete e com rede divisória: badminton, tênis de campo, tênis de mesa,

	lazer/brinquedoteca, tênis de campo, tênis de mesa, xadrez tradicional e virtual, yoga/meditação.		peteca; Ginásticas: Ginástica rítmica, ginástica artística, ginástica acrobática, ginástica aeróbica, yoga, meditação e pilates; Atividades aquáticas: natação, hidroginástica, polo aquático; Atletismo / Jogos e Brincadeiras: Atletismo, múltiplas vivências esportivas, jogos e brincadeiras; Lutas: Luta olímpica, judô, taekwondo, boxe, karatê; Esportes de aventuras: Ciclismo, corrida de orientação, slackline, skate e patins.
Memória, cultura e artes	Artesanato popular, banda, canto coral, capoeira, cineclube, danças, desenho, educação patrimonial, escultura/cerâmica, Hip Hop (grafite, danças de rua, rap), iniciação musical de instrumentos de cordas e flauta doce, leitura, produção textual, mosaico, percussão, pintura, práticas circenses e cine clube.	Cultura, Artes e Educação patrimonial	Artesanato Popular; Banda; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura e Cerâmica; Grafite; Hip Hop; Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; Leitura e Produção Textual, Organização de Clubes de Leitura; Mosaico; Música; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; Teatro.
História das comunidades tradicionais e sustentabilidade	Oficinas de livre construção pela escola ¹⁶ .	Memórias e histórias das comunidades tradicionais	Brinquedos e Artesanato Regional; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Contos; Danças; Desenho; Escultura/Cerâmica; Etnojogos; Literatura de Cordel; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses e Teatro.
Educação em direitos humanos	Oficinas de livre construção pela	Educação em Direitos Humanos	Educação em Direitos Humanos.

¹⁶ A orientação da SEE/MG era que as atividades “promovessem a valorização da cultura local e diversidade cultural, história oral, identidade e territorialidade das matrizes africanas no Brasil, história e cultura afro-brasileira e africana, consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidade e direitos, ações educativas de combate ao racismo e às discriminações” (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

	escola ¹⁷ .		
Promoção da saúde	Grupo de estudos e mobilização voltados ao enfrentamento de problemas de saúde regionais, tal como: dengue, febre amarela, malária, hanseníase e doença falciforme.	Promoção à saúde	Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.
Educação ambiental, educação econômica, economia solidária e criativa	Horta Escolar e/ou Comunitária; jardinagem escolar, economia solidária e criativa /educação econômica (Educação Financeira e Fiscal).	Educação ambiental, Desenvolvimento sustentável e Economia solidária e criativa e Agroecologia, Educação econômica (educação financeira e fiscal)	Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou Jardinagem escolar; Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Horta Escolar e/ou Comunitária; Jardinagem Escolar; Uso eficiente da Água e Energia; Cuidado com animais.
Agroecologia	Oficinas de livre construção pela escola ¹⁸		
Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Ambiente de redes sociais, fotografia, jornal escolar, rádio escolar, robótica educacional, vídeo e tecnologias educacionais.	Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica	Ambiente de Redes Sociais; Fotografia; Histórias em Quadrinhos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Robótica Educacional; Tecnologias Educacionais; Vídeo.
Iniciação científica.	Oficinas de livre construção pela escola ¹⁹ .	Iniciação científica	Iniciação Científica: pesquisa e desenvolvimento de projetos científicos relacionados à comunidade.

Fonte: dados da pesquisa organizados pela autora.

¹⁷ A orientação da SEE/MG era que as atividades voltadas à Educação em Direitos Humanos tivessem como finalidade promover “o respeito aos direitos e liberdades fundamentais por meio da prevenção e enfrentamento ao preconceito, discriminação e violências. Deverá também incentivar o protagonismo dos estudantes no processo de fortalecimento de uma cultura de direitos humanos” (MINAS GERAIS, 2015, p. 8).

¹⁸ Segundo a SEE/MG, a atividade de agroecologia envolveria “ações de educação ambiental voltadas para a construção de valores sociais, conhecimentos e competências que promovam a sustentabilidade socioambiental e a qualidade de vida. Ela envolve processos educativos baseados na agricultura familiar, no resgate da cultura tradicional local e na valorização da biodiversidade, princípios fundamentais para apoiar a escola na transição para a sustentabilidade” (MINAS GERAIS, 2015, p. 9).

¹⁹ Segundo a SEE/MG, as atividades desse campo deveriam envolver “a investigação e a construção do conhecimento e busca de soluções dos problemas para os quais não existem respostas acabadas. Incentiva o desenvolvimento de capacidades entre estudantes da educação básica, orientando-os a encontrar as respostas por meio de pesquisa” (MINAS GERAIS, 2015, p. 9).

Como mostra o quadro 5, a organização curricular da “*Educação Integral*” contemplava onze eixos formativos, dos quais as escolas tinham de escolher quatro, no mínimo, ofertando de 7 (sete) a 10 (dez) horas diárias ou no mínimo 35 (trinta e cinco) horas semanais de atividades educativas diversificadas. Escolas que atendessem a 4 (quatro) ou mais turmas em tempo integral poderiam ter um professor comunitário/coordenador, escolhido pela direção da escola e colegiado escolar, com perfil específico para a função, conforme documento orientador. A cada 50 alunos atendidos, a escola poderia acrescentar um Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB) para atender à Educação Integral (MINAS GERAIS, 2015).

A Política de Educação Básica Integral e Integrada lançada em 2017 possuía quase os mesmos macrocampos que a anterior. A diferença é que em 2015 a Agroecologia era um macrocampo e, a partir de 2017, ela foi incluída junto à Educação Ambiental. As escolas poderiam escolher quais macrocampos ofertariam e como realizariam as atividades de cada um, com exceção do acompanhamento pedagógico, que continuava sendo obrigatório a todas as escolas. Também precisariam ofertar, no mínimo, mais um macrocampo, além do acompanhamento pedagógico.

Em 2015, em alguns campos do conhecimento, a construção das oficinas ficava a cargo da escola, o que não aconteceu mais a partir de 2017. Nas duas políticas, é possível perceber, ainda, que há maior variedade de oficinas em cada campo do conhecimento do que nos projetos desenvolvidos anteriormente. Os campos “Esporte e Lazer” e “Cultura e Artes”, por exemplo, trazem mais de 15 possibilidades de oficinas. Nestas duas últimas políticas de tempo integral, houve acréscimo de alguns campos do conhecimento como “Comunicação”, “uso de mídias” e “cultura digital e tecnológica” e o campo de Iniciação Científica. Embora não seja o objetivo desta pesquisa, seria interessante saber que escolas públicas estaduais tiveram estrutura, recursos humanos, físicos e estruturais para desenvolver as oficinas de Redes Sociais, Fotografia e Robótica Educacional, além de atividades como ciclismo, pilates, natação, polo aquático, entre outras.

Nos documentos orientadores de todos os projetos de tempo integral apresentados aqui, não vemos diretrizes que direcionem atenção aos profissionais que atuam em tempo integral, seja em termos de condições de trabalho ou mesmo de formação pedagógica para o trabalho nas instituições de tempo integral. Do mesmo modo, percebemos que os documentos orientadores da política de educação em tempo integral também não dispõem de orientações sobre o provimento de materiais pedagógicos para as atividades desenvolvidas nas escolas,

além de não falarem sobre a infraestrutura das escolas e o provimento de condições estruturais adequadas para as instituições receberem alunos em horário integral.

Para que a escola pública possa ofertar uma educação integral, alguns elementos pedagógicos, administrativos e estruturais devem ser considerados importantes, tais como: a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; possuir uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral, bem como profissionais capacitados para esta tarefa (PAIVA; AZEVEDO; COELHO, 2014, p. 53).

Todas essas são questões cruciais para o bom desenvolvimento da jornada integral. Não basta escolher os componentes curriculares, é preciso prover condições para que a escola possa receber os alunos de forma adequada ao regime de turno integral. Elementos mínimos fundamentais, tais como a formação dos docentes, as condições físicas e estruturais adequadas à dinâmica do tempo integral, etc. precisam ser pensados pelas propostas educacionais realizadas pelos governos. Embora não sinalizados neste capítulo, que objetivou uma descrição do cenário em que as políticas foram construídas, e não uma análise das políticas em si, esses elementos são importantes para o desenvolvimento das políticas educacionais, sendo, inclusive, pontos em aberto para outras pesquisas.

Neste capítulo, trouxemos o histórico legal dos projetos de educação em tempo integral que já foram desenvolvidos nas escolas públicas de Minas Gerais até o ano de 2018. As orientações normativas da SEE/MG para o ano de 2019 serão apresentadas no próximo capítulo, pois elas tiveram implicações diretas na maneira como a instituição pesquisada se organizou nesse ano.

CAPÍTULO 3 – CONSTRUCIONISMO SOCIAL, PESQUISA E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DESSA INVESTIGAÇÃO

Após situarmos o aporte teórico-metodológico que orientou a condução do nosso trabalho e descrever o contexto histórico da política de tempo integral em Minas Gerais, neste capítulo discutimos o panorama da educação em tempo integral mineira no momento da execução desta pesquisa, em 2019. Em seguida, contamos sobre os percursos iniciais da investigação, dizendo os caminhos e instrumentos metodológicos adotados. Posteriormente, descrevemos o *lócus* da pesquisa e as mudanças realizadas no planejamento durante o trabalho de campo.

Reiteramos que todo o conhecimento produzido e aqui apresentado se refere aos momentos em que estivemos na escola, às produções feitas naquele tempo, naquele contexto e com as pessoas que faziam parte da escola naquele momento. Com o Construcionismo, entendemos que o que se vive em determinado tempo e em/sob determinadas circunstâncias pode ser diferente em outros momentos, a depender do contexto, das pessoas que estão compondo a instituição, bem como das relações e composições que essas pessoas produzem enquanto estão ali. A filosofia construcionista também nos faz pensar que tudo o que aqui trazemos corresponde à forma como nós e a escola construímos os conhecimentos e as experiências no tempo em que lá estivemos. “Isso significa dizer que não apresentamos aqui como é a escola, e sim como ela nos pareceu em nosso encontro e a partir dos diálogos construídos” (SOUZA, 2019, p. 3) durante a pesquisa de campo. Para dizer sobre esses encontros, primeiramente contextualizamos como estava o cenário educacional dos projetos de educação em tempo integral no ano de 2019.

3.1 A política de Educação Integral e Integrada do Estado de Minas Gerais em 2019

Segundo dados do *site*²⁰ oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 1640 escolas estaduais ofertaram educação em tempo integral em 2018. Em Viçosa/MG, faziam parte desse número cinco escolas estaduais²¹: Padre Álvaro Correa Borges, Alice Loureiro, Santa Rita de Cássia, José Lourenço de Freitas e Raul de Leoni.

²⁰ Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/10257-educacao-integral-do-ensino-fundamental-atendera-estudantes-de-areas-de-maior-vulnerabilidade-social>.

²¹ Em Viçosa, há 10 escolas estaduais: Escola Estadual Effie Rolfs; Escola Estadual Santa Rita de Cássia; Escola Estadual Dr. Raimundo Alves Torres (ESED RAT); Escola Estadual Alice Loureiro; Escola Estadual Padre Álvaro Correa Borges; Escola Estadual Raul de Leoni; Escola Estadual Madre

No dia 20 de março de 2019, a SEE/MG encaminhou às Superintendências Regionais de Ensino (SRE) o Ofício Circular SEE/SB nº 22/2019, fornecendo as orientações para o início das atividades da Educação Integral e Integrada em 04 de abril de 2019. Esse Ofício continha a listagem das escolas estaduais autorizadas pelo Estado a atenderem estudantes em tempo integral. Alegando que o Estado passava por um período de falta de verba para os custeios do programa nas instituições escolares, a SEE/MG realizou uma redução no número de escolas participantes da política e das 1640 que haviam funcionado em tempo integral no ano de 2018, apenas 700 escolas continuariam. Em Viçosa, continuariam na política apenas três escolas e não mais as cinco que participaram no ano anterior.

Aos 10 de abril, em uma audiência realizada na Assembleia Legislativa de Minas Gerais, a Secretária de Estado de Educação anunciou que o Estado faria mais um corte, retirando da política mais 200 escolas estaduais, mantendo o projeto em 500 instituições. Para selecioná-las, a SEE/MG adotou como critérios: priorizar escolas inseridas em contextos de alta vulnerabilidade social; escolas indígenas e quilombolas; bem como escolas cujos alunos tivessem renda familiar mensal de até 1,5 salário mínimo (MINAS GERAIS, 2019). Segundo o documento orientador (MINAS GERAIS, 2019) para financiar as atividades em horário integral, as escolas autorizadas seriam financiadas com recursos para alimentação por meio do Tesouro Estadual e por meio do governo federal com o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ainda segundo o documento, o Governo Estadual também forneceria os recursos para Manutenção e Custeio das atividades nas escolas selecionadas.

Então, com os novos critérios em vigor, apenas uma escola estadual em Viçosa permaneceu autorizada a ofertar turmas em tempo integral, e, portanto, foi a esta instituição que recorreremos para desenvolver a pesquisa. Discorreremos agora sobre os percursos iniciais deste processo, começando por contar como aconteceram nossos primeiros contatos com a instituição. Salientamos que uma descrição mais detalhada da política de Educação Integral e Integrada em Minas Gerais do ano de 2019 foi realizada no capítulo 4, quando apresentamos o currículo ofertado pela escola pesquisada, elaborado segundo os critérios postos pela política em questão.

3.2 Os percursos iniciais da investigação: caminhos e instrumentos metodológicos utilizados

Considerando esse contexto social de redução de escolas de tempo integral, fomos em busca da possível instituição que continuaria funcionando em horário integral em Viçosa para ver se autorizariam a realização da nossa pesquisa. Na escola, apresentamos nossa proposta de investigação à supervisora do turno da tarde e à diretora Julia²². Nessa época, abril de 2019, as atividades do tempo integral ainda não haviam iniciado²³. Com a carta de aceite da instituição em mãos, fizemos a submissão do projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Viçosa. Após o processo de análise deste órgão, em maio de 2019, obtivemos o Parecer Consubstanciado de autorização para a realização do estudo, registrado sob o número 3.304.107. A partir de então, começamos a nos organizar para a pesquisa empírica.

Para o trabalho de campo, escolhemos utilizar como instrumentos metodológicos a observação/convivência, rodas de conversa, conversas informais e o diário de campo. Planejamos frequentar a Escola Esperança por um tempo para entender sua dinâmica cotidiana, as atividades desenvolvidas por estudantes e professores do tempo integral e, posteriormente, realizar rodas de conversa com os sujeitos escolares que vivenciavam o tempo integral. Esse período seria útil para nos familiarizar com as pessoas e favorecer nossa compreensão do cotidiano escolar.

O trabalho de campo aconteceu de junho a outubro de 2019, sendo que o período de convivência e observação das atividades escolares se deu entre junho e setembro de 2019. Em algumas semanas, consegui estar na escola em todos os cinco dias letivos. Em função das atividades do mestrado, houve semanas em que frequentei a escola por quatro dias, em outras, por três dias. Também houve ocasiões em que não estive presente em nenhum dia da semana, por causa de aulas, eventos e outros compromissos que eu tinha de cumprir na Universidade. Em outubro, estive na instituição apenas na primeira semana do mês, para realizar a roda de conversa com os estudantes e a entrevista com Melissa, mãe de aluna matriculada no tempo integral, ou seja, não acompanhei as atividades realizadas por discentes e docentes do tempo integral.

Decidimos utilizar rodas de conversa por que consideramos que elas são dispositivos de construção e produção de conhecimentos úteis para a investigação, além de constituírem

²² Visando a preservação da identidade, os nomes utilizados nessa dissertação são fictícios.

²³ De acordo com o cronograma da SEE/MG, começariam no dia 06 de maio de 2019.

“um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes” (MÉLLO *et al.*, 2007, p. 30). Adriana Moura e Maria Glória Lima (2014, p. 101) consideram que:

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo. Um dos seus objetivos é de socializar saberes e implementar a troca de experiências, de conversas, de divulgação e de conhecimentos entre os envolvidos, na perspectiva de construir e reconstruir novos conhecimentos sobre a temática proposta.

Pretendíamos fazer quatro rodas: uma com os estudantes que vivenciam o tempo integral; uma com os docentes do tempo integral; uma com a gestão escolar e demais funcionários da instituição e, por fim, uma com os familiares e responsáveis dos alunos. Mas, como veremos adiante, não foi possível organizá-las da forma como havíamos planejado e, então, decidimos ouvir os docentes, a gestão escolar e as famílias, a partir de entrevistas semiestruturadas. Realizamos apenas duas rodas de conversa, com alguns estudantes de uma das turmas de tempo integral que acompanhamos. Antes de contar sobre essas mudanças, apresentamos a escola pesquisada.

3.3 A escola pesquisada

A Escola Esperança é estadual e oferece o Ensino Fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano e anos finais – 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Ela iniciou as atividades em horário integral em 2008, momento em que estava em vigência no Estado de Minas Gerais o Projeto Escola de Tempo Integral – PROETI (2007-2011), atendendo apenas os alunos do Ensino Fundamental.

A instituição é ampla e possui um bom espaço físico, com doze salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma biblioteca, um pátio, um refeitório, banheiros para os estudantes, uma quadra de esporte, rampas para receber pessoas com deficiência física e algumas salas reservadas para a área administrativa, onde se localiza a sala da direção, sala da supervisão, banheiro para os funcionários, sala de professores e secretaria.

Fotografia 1 – Pátio da escola



Fonte: *Blog da escola pesquisada*²⁴. Acesso em: 09 jun. 2020.

Embora tenha passado por uma reforma em 2014, a escola se encontra em precárias condições de conservação, em função das portas dos banheiros caindo, portas empenadas, ausência de algumas lâmpadas para a iluminação das salas de aulas, carteiras dos estudantes danificadas, paredes sujas, entre outros. Além disso, a quadra não possui cobertura, como mostra a fotografia 2.

²⁴ Visando preservar o nome da instituição, optamos por não disponibilizar o link de acesso ao blog da escola.

Fotografia 2 – Quadra de esporte da escola

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Segundo a diretora, parte do alunado da Escola Esperança reside em bairros próximos e outra parte vem de comunidades rurais, em que não há escolas que ofertem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No ano de 2019, estavam matriculados 327 alunos na escola, sendo 185 do Ensino Médio e 142 do Ensino Fundamental. O quadro 6 mostra os horários de oferta do turno regular e do projeto do tempo integral.

Quadro 6 – Horários de funcionamento da escola

Turno regular		Tempo integral	
7h às 11h30min	Ensino Médio	7h às 08h40min	Oficinas
		08h40min às 9h	Café da manhã
		9h às 11h30min	Oficinas
		11h30min às 13h	Almoço
13h às 17h30min	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	

Fonte: dados da pesquisa organizados pela autora.

Em 2019, a SEE/MG autorizou o funcionamento de duas turmas em tempo integral na escola, sendo 25 estudantes²⁵ para cada uma. Neste sentido, dos 142 alunos do Ensino Fundamental, 50 se matricularam no projeto, o que correspondia a 35% dos alunos desse segmento. Inicialmente, a Escola Esperança abriu as inscrições para os estudantes do 1º ao 5º ano cujas famílias tivessem interesse em matricular seus filhos, tendo em vista que a matrícula no projeto não é obrigatória. No entanto, segundo a diretora Aline²⁶, o número de matriculados não foi suficiente para completar as 50 vagas, pois a escola possuía um número relativamente baixo de alunos entre o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e houve famílias que não se interessaram em colocar os filhos no projeto.

Nessas circunstâncias, a diretora disse que a escola optou por abrir as vagas restantes aos alunos do 6º ano, por serem os estudantes mais novos dos anos finais do Ensino Fundamental (alunos com 11 anos, em média) e por que havia famílias procurando a instituição em busca de vagas, por não terem com quem deixar os filhos enquanto trabalhavam. Mesmo com as vagas oferecidas aos alunos do 6º ano, restaram ainda algumas vagas, e a escola decidiu oferecê-las aos estudantes do 7º ano. Quando as 50 vagas foram completadas, a instituição encerrou as inscrições.

Os estudantes matriculados no projeto deveriam ser divididos em duas turmas, conforme a determinação do Estado. Deste modo, a escola organizou os estudantes do 1º ao 5º ano em uma turma (turma 1) e os alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental em outra turma (turma 2).

A turma 1 era composta pelos estudantes do 1º ao 5º ano, alunos com idade entre 6 a 10 anos de idade. Não havia nessa turma alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. Já a turma 2 foi formada por alunos do 6º e 7º ano, cuja faixa etária dos estudantes variava entre 11 a 14 anos e nessa havia uma estudante com deficiência intelectual, que fazia acompanhamento com professor de apoio no Atendimento Educacional Especializado, duas vezes por semana no próprio horário das atividades do projeto. Nesta dissertação, quando nos referimos a alunos, é sobre esses estudantes que estamos falando – os que permanecem todo o dia na escola. Da mesma forma, estamos dizendo do cotidiano da

²⁵ 25 estudantes é o número máximo que as turmas de Educação Integral e Integrada para o Ensino Fundamental poderiam ter. Caberia à escola definir os critérios de enturmação, “respaldados pelo colegiado escolar, de acordo com a possibilidade de contratação/designação de professores” (MINAS GERAIS, 2019, p. 4).

²⁶ Até maio de 2019, a gestão da escola ficou aos encargos da diretora Júlia. Em junho, aconteceram as eleições gerais para escolha de diretor em todas as escolas do Estado de Minas Gerais. Na escola pesquisada, Aline, que até então era supervisora da instituição, candidatou-se como possível diretora, e Júlia, como vice-diretora. Não houve candidaturas de outras chapas. Quando realizadas as eleições, a chapa única formada pelas duas foi eleita, e Aline assumiu, desde então, o cargo de direção.

escola, das pessoas que trabalham e estudam no turno da manhã, período em que ocorriam as atividades do tempo integral. Assim, os funcionários, docentes e alunos do turno da tarde não foram considerados nesta investigação.

De acordo com as informações cedidas pela secretaria escolar, em 2019, 60 profissionais faziam parte do quadro de funcionários da Escola Esperança. Conforme indicado pelo Documento Orientador da Educação Integral e Integrada (MINAS GERAIS, 2019), para o atendimento de duas turmas em tempo integral, era permitida a contratação de no máximo quatro professores e um Auxiliar de Serviços da Educação Básica (ASB). Para a realização deste processo de contratação, as escolas deveriam seguir os critérios e procedimentos da Resolução SEE nº 3995, de 24 de outubro de 2018, para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino. Essa Resolução indicava os critérios que seriam levados em consideração no momento de elaboração da lista de classificação daqueles candidatos que se inscreveram para atuar como professor da educação básica em projetos autorizados pela SEE/MG, como era o caso do projeto de tempo integral. Nesse caso, para atuar como ASB, exigia-se dos candidatos a conclusão do Ensino Fundamental e, cumprida essa exigência, os candidatos seriam posicionados em ordem de classificação pelo tempo de serviço, ficando nos primeiros lugares aqueles que possuísem maior tempo de serviço na rede estadual de ensino. Já para atuar na função de Professor Orientador de Estudos na oficina de Acompanhamento Pedagógico, os critérios de classificação eram:

- 1º - Pedagogia ou Normal Superior ou licenciatura plena em Língua Portuguesa ou Matemática ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado, estritamente, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997 ou do art. 14 da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015), com habilitação em Língua Portuguesa ou Matemática.
- 2º - Licenciatura curta em Língua Portuguesa ou em Ciências (Matemática).
- 3º - Curso Normal em nível médio (MINAS GERAIS, 2018, anexo 3).

Para classificar os candidatos inscritos para a função de Professor de Oficinas dos Campos de Integração Curricular não obrigatórios, seriam tomados como critérios de classificação:

- 1º - Pedagogia ou Normal Superior ou licenciatura plena em qualquer área do conhecimento ou - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo), acrescido de curso de formação pedagógica para graduados não licenciados (realizado, estritamente, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2, de 1997 ou do art. 14

da Resolução CNE/CP nº 2, de 2015), com habilitação em qualquer área do conhecimento.

2º - Licenciatura curta em qualquer área do conhecimento.

3º - Curso superior (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.

4º - Matrícula e frequência em um dos 3 (três) últimos períodos de curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

5º - Matrícula e frequência a partir do 2º período, exceto nos três últimos, em curso de licenciatura plena em qualquer área do conhecimento.

6º - Matrícula e frequência a partir do 2º período em curso de graduação (bacharelado ou tecnólogo) em qualquer área do conhecimento.

7º - Curso Normal em nível médio ou - Curso Técnico (MINAS GERAIS, 2018, anexo 3).

Então, seguindo as diretrizes, a escola realizou a contratação dos quatro professores e de um ASB para o tempo integral. Utilizando os critérios de classificação postos pela SEE/MG, a escola seguiu a lista de classificação dos candidatos observando a habilitação e o tempo de serviço, critério que também é levado em consideração no posicionamento dos candidatos na listagem geral. Desse modo, para o cargo de professor orientador de estudos da oficina de Acompanhamento Pedagógico foram contratadas duas professoras com formação em Pedagogia e para a função de professor de oficina, um professor com habilitação em Magistério, que também possuía formação em Música. Desse modo, o quadro geral de funcionários da instituição em 2019 ficou organizado como mostra o quadro 7.

Quadro 7 – Funcionários da escola em 2019

Funcionários	T. regular	T. integral	Total
Professores regentes de aula/turma	26		26
Professores de apoio	5		5
Professor de Música, Percussão e Dança		1	4
Professor de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos		1	
Professor de Acompanhamento Pedagógico		2	
Auxiliares de Serviços de Educação Básica (ASB)	6	1	7
Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATB)		3	3
Secretária		1	1
Diretora		1	1
Vice-diretora		1	1
Supervisora		1	1
Total:	44	12	49

Fonte: dados da pesquisa organizados pela autora.

Sandra e Maria eram as professoras orientadoras de estudo do tempo integral e desenvolviam o acompanhamento pedagógico com as turmas 1 e 2. Em anos anteriores,

Sandra atuou na educação em tempo integral na cidade de Teixeiras/MG, onde trabalhava desde 2012. Maria também já havia trabalhado em outras escolas de tempo integral em Viçosa, mas era a primeira vez que ambas trabalhavam na escola pesquisada.

Com formação em Música e Magistério, Felipe era o professor das oficinas de Música, Dança e Percussão. Assim como Sandra e Maria, como professor da rede, era a primeira vez que ele trabalhava na escola. Entretanto, em 2018, atuou como voluntário do projeto da Fanfarras²⁷, juntamente com a professora Marina, idealizadora e coordenadora do trabalho. No início de 2019, Felipe participou do processo seletivo de contratação de professores para a Educação Integral e Integrada. Em conversa informal, o professor nos contou que havia muitos candidatos concorrendo à vaga, mas diante da exigência da SEE/MG de que o contratado deveria saber tocar os instrumentos musicais que a escola possuía, ele foi o único candidato que contemplou essa exigência no ato da designação²⁸.

Licenciada em Letras, Rosana é professora efetiva da Escola Esperança. Diferentemente dos outros professores, ela já estava na instituição há muitos anos. Além de ministrar aulas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, em 2019, ela também estava atuando na educação em tempo integral como docente da oficina de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos.

Todos esses quatro professores participaram da pesquisa. Como já dito em momentos anteriores, após o período de convivência, o planejamento inicial era realizar as rodas de conversa. No entanto, estando em campo, percebi que a dinâmica escolar e as atribuições dos docentes e da gestão impossibilitariam a participação desses sujeitos nas rodas. Não havia

²⁷ Este projeto será mais bem descrito no item 4.1.1 Campos de Integração Curricular não obrigatórios.

²⁸ No Estado de Minas Gerais, o processo de contratação de professores temporários acontece por designação. No período de inscrição, em geral nos meses de novembro e dezembro, os interessados preenchem um formulário eletrônico no qual devem ser incluídos seus dados pessoais e profissionais, além da escolha da cidade e do cargo para o qual eles pretendem se candidatar. A formação do candidato e o tempo de serviço são critérios para a sua classificação. Geralmente em janeiro, os candidatos apresentam os documentos exigidos para a contratação à escola que possui vagas para o cargo em que se candidataram. Utilizando a ordem da lista de classificação gerada pelo Estado, os membros da parte administrativa da escola – direção, supervisão e secretários – fazem a conferência dos documentos e a contratação dos candidatos conforme o número de vagas disponíveis em cada escola. No caso daqueles que se inscrevem para atuar no projeto de tempo integral, é preciso também entregar um plano de trabalho mostrando como fariam o desenvolvimento das oficinas curriculares do projeto. No ato de contratação dos profissionais em 2019, no caso da escola pesquisada, segundo Felipe, no dia da designação presencial para o tempo integral que aconteceu em abril, a diretora da Superintendência Regional de Ensino de Ponte Nova (órgão que assessora as escolas estaduais de Viçosa) veio participar e, vendo o acervo de instrumentos musicais que a escola possuía, solicitou que o candidato contratado para ministrar a oficina de Música soubesse tocar todos aqueles instrumentos. Nesse momento, os candidatos que estavam nos primeiros lugares da lista foram desclassificados, e Felipe foi o único que atendia a essa exigência, por ter formação em Música, e foi contratado, mesmo sendo o último da lista.

momentos em que todos os professores pudessem participar. Da mesma forma, também não foi possível encontrar horários em comum para que a diretora, a vice-diretora, a supervisora e os assistentes administrativos estivessem disponíveis para uma roda de conversa.

Confesso que, quando cheguei a esta constatação, fiquei ansiosa, pois temia não conseguir efetivar o trabalho de pesquisa. No entanto, as premissas do Construcionismo me tranquilizaram, ajudando-me a perceber que eu poderia refazer os caminhos conforme as necessidades evidenciadas em campo. A filosofia construcionista nos mostra que devemos considerar aquilo que é útil para os participantes e não apenas para o pesquisador. Nesse sentido, para favorecer a participação dos profissionais da escola, percebi que o melhor seria a realização de entrevistas individuais. Assim, as entrevistas foram incluídas nesta pesquisa como mais uma ferramenta metodológica. “Na abordagem construcionista a entrevista é uma produção discursiva coconstruída por entrevistador/a e entrevistado/a, feita a partir de negociações e pautada pela ética dialógica, sendo entendida como prática discursiva” (ARAGAKI *et al.*; 2014, p. 71). Como uma forma de produção de informações na pesquisa, “a entrevista deve ser entendida como um processo dialógico em que ocorre negociação de pontos de vista e de versões sobre os assuntos e acontecimentos,” (ARAGAKI *et al.*; 2014, p. 59), o que também ocorreu com os demais instrumentos metodológicos da investigação. O quadro 8 mostra os participantes entrevistados nesta pesquisa:

Quadro 8 – Participantes entrevistados na investigação

Número	Relação com a escola	Nomes fictícios
01	Diretora	Aline
01	Professor de Música, Percussão e Dança	Felipe
02	Professoras de Acompanhamento Pedagógico	Sandra e Maria
01	Professora de Educação para a Cidadania	Rosana
01	Professora coordenadora da Fanfarra	Marina
01	ASB da Educação Integral e Integrada	Rosa
01	Mãe de aluna da Educação Integral e Integrada	Melissa

Fonte: elaboração da autora.

Cada participante foi convidado por sua vinculação ao tempo integral. Juntamente com os alunos, os professores vivenciam práticas educativas e desenvolvem as oficinas pedagógicas diariamente e possuem percepções sobre as condições, possibilidades, desafios e as experiências de atuação como docentes no tempo integral. Escolhemos incluir também os familiares/responsáveis dos estudantes, para entender as intenções que os levaram a decidir

pela inclusão dos seus filhos e filhas nas oficinas do tempo integral e que avaliação faziam dessa experiência.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, tive dificuldade para acessar os familiares e convidá-los para participar. Antes do horário de entrada dos alunos, ficava observando se algum deles traria os filhos à escola. Eu tinha a intenção de encontrar as famílias nesses momentos, para conversar com eles, fazer o convite e incluí-los na investigação. No entanto, a maioria dos estudantes iam sozinhos ou na companhia dos colegas. Alguns chegavam de transporte escolar, outros de ônibus. Havia apenas uma mãe, a Melissa, que todos os dias trazia sua filha e ficava aguardando o horário de entrada para deixá-la na escola e seguir para o seu trabalho. Em um desses dias, convidei-a para participar da pesquisa. Melissa prontamente aceitou. Ela trabalha como empregada doméstica e, em 2019, sua filha era estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. Nesse ano, era o segundo ano em que a filha estudava na instituição pesquisada e o primeiro em que ela participava do tempo integral.

A única roda de conversa foi feita com estudantes. Optamos por realizá-la com os estudantes da turma 2, alunos do 6º e 7º ano, que tinham entre 11 a 13 anos e já vivenciavam há mais tempo a jornada integral, justamente por terem mais anos de escolarização do que os alunos da turma 1. Quando fiz o convite de participação na pesquisa, explicando, individualmente, o tema, o objetivo da pesquisa e também como seria realizada a roda, todos os 21 estudantes da turma aceitaram, mas apenas 18 famílias autorizaram a participação dos estudantes.

No dia da roda de conversa, estavam presentes 16 estudantes. O diálogo com eles foi realizado durante a oficina de Acompanhamento Pedagógico. A professora Maria dividiu a turma em dois grupos e pediu que trabalhássemos em alternância, de modo que no primeiro horário eu fiz a roda de conversa com um grupo, enquanto ela realizava o Acompanhamento Pedagógico com o outro grupo e depois invertemos. Por decisão da própria professora, as rodas de conversa aconteceram na sala do Acompanhamento Pedagógico e, nesse dia, ela desenvolveu sua oficina na sala de informática.

Eu havia preparado um pequeno roteiro com algumas questões e guiei-me por ele, mas não o segui de forma linear. Na hora da roda, alguns estudantes perguntaram se poderiam ficar ali sem ter que falar nada. Eu disse que era um espaço aberto de conversação, logo, quem não se sentisse à vontade para falar não precisava fazê-lo. Lembrei a todos que não havia respostas mais ou menos corretas e que minha intenção ali era ouvir o que eles tinham a me dizer naquele momento.

As rodas de conversa, assim como as entrevistas com os docentes, a diretora, a ASB e a mãe, aconteceram nas dependências da própria escola, entre julho e outubro de 2019. A entrevista com a diretora ocorreu em sua própria sala; com os professores, foi numa sala de aula; com a ASB, ocorreu no refeitório da escola; e com a mãe, aconteceu na biblioteca. Os dias e horários foram definidos pelos próprios participantes. As entrevistas duraram, em média, 45 minutos (com exceção da mãe e da ASB²⁹), foram gravadas por um aplicativo de celular, e, para auxiliar nas análises posteriores, os áudios correspondentes foram transcritos. O mesmo aconteceu com as duas rodas de conversa realizadas, que também foram gravadas e os respectivos áudios transcritos para facilitar a análise posteriormente. Ressaltamos que, atendendo ao disposto na Resolução CNS 466/2012, que prescreve as normas de pesquisas envolvendo seres humanos, todas as pessoas que participaram desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em que constavam a temática, os objetivos e os caminhos metodológicos desta investigação, além de garantir-lhes a proteção de suas identidades.

Na pesquisa de campo, além da oportunidade de dialogar com todas essas pessoas, pudemos observar o cotidiano do projeto de tempo integral na Escola Esperança. No capítulo a seguir, discorreremos sobre as experiências vivenciadas na instituição e as percepções construídas pelos professores e demais participantes da pesquisa sobre essa forma de organização do tempo escolar.

²⁹ A entrevista com estas duas participantes teve de ser realizada em um tempo menor que a média das demais, em função dos seus compromissos de trabalho. A ASB pediu para ser entrevistada pouco antes do horário de início do seu expediente, cedendo-me quinze minutos para a conversa. A mãe solicitou que a entrevista acontecesse na hora que ela chegasse à escola com a filha. Dessa hora até o momento em que precisaria sair para o trabalho, tivemos 20 minutos e, então, a entrevista durou 12 minutos.

CAPÍTULO 4 – ENTENDIMENTOS CONSTRUÍDOS SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

No contexto das práticas científicas, há diferentes métodos de pesquisa, e vários são os procedimentos possíveis à elaboração, organização e condução de uma investigação (FIGUEIREDO, 2018). No nosso caso, analisamos o material da pesquisa de campo por meio da compreensão construcionista. Fazemos um processo de “diálogos sobre diálogos”. Partindo das conversas cotidianas, das rodas de conversa e das entrevistas, tecemos diálogos que trazem a minha voz enquanto pesquisadora, as vozes dos participantes e as vozes das literaturas consultadas.

A convivência, as conversas realizadas nos corredores, nas rodas de conversa com os estudantes e nas entrevistas nos permitiram entender como a escola estava organizada, além de conhecer as percepções dos participantes sobre o seu cotidiano, construídas a partir das redes relacionais, das experiências pessoais e sociais e da posição que essas pessoas ocupavam na escola. É, então, a partir dos nossos diálogos com elas que compusemos a tessitura desta seção. Consideramos importante salientar que não tomamos como unidade de análise a frequência com que uma informação se repetiu, assim como não foi nossa intenção fazer julgamentos. Queremos apenas compartilhar como as pessoas, naquela escola e naquele contexto, produziram sentidos sobre essa instituição. Compartilhamos também as experiências que esses sujeitos construíram estando nesta escola de tempo integral no ano de 2019. Trazemos aqui alguns recortes do que foi vivido. Muita coisa acontece durante uma pesquisa, mas, nesse enredo final, apresentaremos aspectos que selecionamos por considerarmos que eles correspondem aos objetivos de nosso estudo, além daquelas coisas que nos pareceram significativas e das importantes experiências que tivemos durante o período de convivência.

No tempo de convivência, usei o diário de campo para auxiliar no registro da produção dos “dados”. Inicialmente, registrei tudo em um caderno, que logo foi percebido pelos estudantes, que queriam saber o que eu escrevia e o porquê das anotações. Tão logo, tive que abandoná-lo, pois o instrumento estava virando o centro das atenções e, evidentemente, eu não queria interferir ainda mais na dinâmica das aulas. Passei, então, a fazer os registros em um aplicativo do celular. Funcionou bem por alguns dias, até o objeto virar também o foco de atenção dos alunos. Basicamente, nas duas primeiras semanas de convivência na escola, tudo

que vinha de mim despertava mais a atenção deles do que aquilo que eles tinham de fazer em sala de aula: os cadernos, o celular, a cor do esmalte nas unhas, o meu cabelo, as roupas. Para os estudantes, os primeiros dias foram de muita curiosidade pela minha presença. A cada troca de oficina, um ou outro aluno vinha conferir o que eu estava fazendo, vestindo, anotando, olhando, etc. Estavam também desenvolvendo suas próprias pesquisas. Nesse caso, pesquisas sobre mim. Porém, à medida que aumentava o tempo de convivência com os estudantes, a minha presença e o que eu fazia tomavam menor proporção no tempo de atenção deles, até eu perceber que estar ali já não era mais motivo de curiosidade por parte dos alunos. A minha presença naturalizou-se e passei a ser uma a mais na sala de aula, na quadra, no refeitório, na sala de música.

Quando eu estava na escola, frequentava todos os ambientes que os alunos do tempo integral utilizavam: salas de aula, quadra, refeitório, biblioteca. Como eram duas turmas, numa semana eu acompanhava a turma 1 e na outra a turma 2. Chegava dez minutos antes das atividades do tempo integral começarem e usava esse tempo para ver como as crianças deslocavam-se para chegar à escola e o que faziam até aguardar o horário de entrada. Às 7h50min, Diogo, o Auxiliar de Serviços da Educação Básica – ASB, responsável pelo controle da entrada e saída dos alunos, abria o portão da escola. Os estudantes entravam. À medida que iam chegando, subiam para o pátio e por ali ficavam até os professores os encaminharem para as salas para terem a primeira oficina. A partir daí, eu os acompanhava para onde fossem, conforme as atividades do dia: sala de acompanhamento pedagógico, quadra, biblioteca ou sala de música. A primeira oficina terminava às 8h40min, horário que o café da manhã era servido. Os estudantes tinham até 9h para terminar o café, pois esse era o horário de início da segunda oficina. 11h30min acontecia o almoço. Para compreender o que faziam neste tempo, houve dias em que fiquei até às 13h. Do mesmo modo, em três dias aleatórios permaneci na instituição durante todo o dia, numa tentativa de vivenciar a experiência e as sensações de estar em tempo integral naquela escola.

Aos alunos do projeto do tempo integral, a escola provia café da manhã, almoço e lanche da tarde. No horário das refeições, em filas, as crianças dirigiam-se ao refeitório. Por serem mais novos e demorarem mais tempo para comer, a turma 1 era servida primeiro. No tempo do café da manhã, os estudantes ficavam sob responsabilidade de Rosa, cozinheira responsável por preparar e servir as refeições aos alunos do tempo integral. No almoço, a responsabilidade pelos estudantes era das professoras de Acompanhamento Pedagógico, que almoçavam junto com suas respectivas turmas.

Ao término do horário de almoço, Sandra e Maria faziam as filas com os alunos e voltavam para as salas de Acompanhamento Pedagógico. Nesse tempo, acontecia o momento de higiene, um período para as crianças escovarem os dentes e usarem o banheiro. Em grupos de três a três, os estudantes dirigiam-se aos banheiros para realizarem a escovação. Ao terminarem, voltavam para a sala de aula e outros três estudantes dirigiam-se para o banheiro e assim sucessivamente. Após esse processo, geralmente as professoras utilizavam o tempo restante do intervalo de almoço para terminarem alguma atividade que não havia sido concluída durante a oficina de Acompanhamento Pedagógico. Houve dias em que deixaram esse tempo livre e, então, os alunos podiam dormir, conversar, ler livros, brincar com algum jogo, etc. Durante minha estadia na escola, em alguns dias, elas levaram os estudantes para brincarem na quadra.

Estar na escola também nos possibilitou compreender melhor o projeto de tempo integral do ponto de vista curricular e entender o currículo ofertado aos estudantes. Então, a seguir, contextualizamos como foram escolhidas as oficinas da matriz curricular do projeto. Depois, explicamos um pouco como cada oficina era realizada no dia a dia escolar.

4.1 O currículo ofertado

No caso das escolas estaduais de tempo integral, as ações educacionais seguem os guias normativos, que descrevem e regulam a política educacional nas instituições. Em 2019, as ações seguiram o Documento Orientador da Educação Integral e Integrada do Ensino Fundamental, que trouxe uma proposta pedagógica que objetivava “a melhoria da aprendizagem, a formação integral e a inclusão social de crianças e adolescentes propiciando-lhes oportunidades de desenvolvimento humano e de exercício efetivo da cidadania, por meio de experimentações pedagógicas” (MINAS GERAIS, 2019, p. 1). A determinação do documento orientador do projeto foi de que as escolas estaduais participantes adotassem um currículo com carga horária mínima de 20 horas/aulas semanais no contraturno e o organizasse com base em Campos de Integração Curricular³⁰ (CIC), estando disponíveis às escolas sete CICs:

³⁰ De acordo com o documento, um CIC “se configura em um conjunto de atividades pedagógicas e coletivas no qual os conhecimentos e saberes são desenvolvidos de forma integrada, relacionando-os com os conceitos e conteúdos trabalhados nos componentes curriculares da base comum. [...] portanto, permite pensar para além da sala de aula teórica e reconhecer práticas e aprendizagens que podem ser realizadas em outros espaços que não apenas os espaços convencionais de ensino. Ademais, é possível trazer aos estudantes possibilidades de desenvolver competências e habilidades que os fortalecem

- I. Acompanhamento Pedagógico;
- II. Educação para a Cidadania;
- III. Projeto de Pesquisa e Inovação Tecnológica;
- IV. Esporte e Lazer;
- V. Cultura e Artes;
- VI. Memória e História das comunidades tradicionais;
- VII. Educação Ambiental e Agroecologia.

Obrigatoriamente, as escolas participantes deveriam ofertar Acompanhamento Pedagógico e Educação para a Cidadania. Das 20 horas mínimas de carga horária ampliada no contraturno, 12 horas deveriam ser destinadas a esses CICs, sendo que deveriam constar na matriz curricular das escolas da seguinte forma:

Quadro 9 – Campos de Integração Curricular de oferta obrigatória

Campos	Eixos	Número de oficinas
Acompanhamento Pedagógico	Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa)	4
	Acompanhamento Pedagógico (Matemática)	4
	Uso da Biblioteca e Espaços de Leituras	2
Educação para a Cidadania	Educação para a Cidadania e Direitos Humanos (eixo introdutório e obrigatório)	2
	Educação para o consumo (a escolher)	
	Educação fiscal e financeira (a escolher)	
	Participação social e política (a escolher)	

Fonte: Dados da pesquisa organizados pela autora.

De acordo com o Documento Orientador, o Acompanhamento Pedagógico tinha o objetivo de ampliar, “por meio de atividades ofertadas, o letramento dos estudantes, tanto do ponto de vista das Linguagens quanto da Matemática” (MINAS GERAIS, 2019, p. 9). Também de oferta obrigatória, o CIC de Educação para a Cidadania objetivava:

inserir a perspectiva da educação em direitos humanos, o respeito às diferenças e valorização das diversidades e a prática da cidadania. A

enquanto sujeitos, oferecendo-lhes condições de experimentar diferentes aprendizagens que os ajudarão na composição de seus projetos de vida” (MINAS GERAIS, 2019, p. 9).

proposta é ajudar os estudantes a se formarem enquanto pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conheçam e exerçam seus direitos e deveres em diálogo e respeito aos outros (MINAS GERAIS, 2019, p. 11).

Conforme recomendação da SEE/MG, no início das atividades do tempo integral, as escolas deveriam ofertar atividades do eixo temático introdutório “Educação para a Cidadania e Direitos Humanos”. Depois, ao longo do ano letivo, poderiam escolher um entre outros três eixos temáticos disponíveis para compor as oficinas do CIC Educação para a Cidadania (MINAS GERAIS, 2019).

Para cada eixo temático, a SEE/MG sugeriu uma ementa e possibilidades de temas a serem discutidos com os estudantes. No eixo introdutório, os docentes deveriam apresentar algumas noções abrangentes acerca dos Direitos Humanos e da Cidadania (MINAS GERAIS, 2019), e os trabalhos realizados na oficina deveriam contemplar

uma reflexão sobre o respeito às diferenças e valorização das diversidades étnicas, de gênero, religiosas, sociais e culturais. Estabelecimento de relações entre Cidadania e Democracia. Compreensão das mudanças e permanências dos direitos humanos ao longo da história. Compreensão dos direitos fundamentais. Apresentação da noção de dignidade da pessoa humana como fundamento dos direitos humanos. Estudo e análise das lutas históricas pelos direitos. Exame das principais práticas de participação políticas e sociais (MINAS GERAIS, 2019, p. 14).

O documento orientador definiu também os temas que deveriam ser trabalhados na oficina do eixo introdutório Educação para a Cidadania e Direitos Humanos: Cidadania e Democracia; Historicidade dos Direitos Humanos; Os direitos fundamentais: direito político; direito social, direitos civis; direitos difusos; Dignidade da Pessoa Humana como fundamento dos Direitos Humanos; Práticas de participação políticas e sociais; Lutas e conquistas por direitos, ações afirmativas e movimentos sociais: as identidades étnico-raciais e as relações de gênero (MINAS GERAIS, 2019, p. 15).

Como já mencionado, os CICs de Acompanhamento Pedagógico e Educação para a Cidadania e Direitos Humanos tinham oferta obrigatória para as escolas de tempo integral, ocupando, em 2019, 12h das 20h do projeto. As outras 8h restantes deveriam ser preenchidas com oficinas escolhidas a partir dos CIC não obrigatórios.

4.1.1 Campos de Integração Curricular não obrigatórios

Em 2019, havia cinco CICs não obrigatórios: I. Projeto de Pesquisa e Inovação Tecnológica; II. Esporte e Lazer; III. Cultura e Artes; IV. Memória e História das

comunidades tradicionais; V. Educação Ambiental e Agroecologia. Das oficinas disponíveis nesses CICs, apresentadas no quadro a seguir, conforme o documento orientador, as escolas deveriam optar por três do mesmo ou de distintos macrocampos.

Quadro 10 – Oficinas dos Campos de Integração Curricular não obrigatórios

	Educação Ambiental e Agroecologia	Cultura e Artes	Memória e história das Comunidades Tradicionais	Projeto de Pesquisa e Inovação Tecnológica	Esporte e Lazer
Campos de Integração de livre escolha da comunidade	Pesquisa ambiental	Artesanato popular	Artesanato indígena	Robótica	Futsal
	Horta Escolar	Danças	Danças indígenas	Iniciação científica	Futebol
	Construções sustentáveis	Teatro	Culinária tradicional	Construções e introdução à engenharia	Handebol
	Oficinas e reciclagem	Música	A saúde: cura e medicina das comunidades tradicionais	Jogos digitais	Volei
	Brinquedos sustentáveis	Pintura	Construções tradicionais	Empreendedorismo	Judô
	Técnicas de agricultura famílias	Capoeira	História das religiões e da fé : credences nos povos tradicionais	Informática: Banco de dados	Ginástica rítmica
	Recursos hídricos e aquaecologia	Percussão		Criação de sites	Atletismo
				Pesquisação	Xadrez

Fonte: Documento Orientador Educação Integral e Integrada para o Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2019, p. 10).

Dentre esses CICs não obrigatórios, a Escola Esperança escolheu as oficinas de Música e Percussão, que faziam parte do CIC Cultura e Artes, e também a oficina de Horta Escolar, componente do CIC Educação Ambiental e Agroecologia. No entanto, segundo Aline, não foi possível manter a oferta da oficina de Horta Escolar no currículo do projeto de tempo integral.

Aline: Ano passado, no final do ano, eles tinham garantido pra gente que iria começar junto com o ano letivo, mas como teve uma troca de governo, não se manteve né? E aí, mudou as oficinas, mudou o documento orientador. E a gente, a priori, a princípio, a gente tinha escolhido [pausa] a... a... Percussão e a Música, porque a gente tem o material aqui pra percussão e pra música; Horta, por causa do nosso entorno, a gente tinha uma horta ano passado; e Acompanhamento Pedagógico, que já veio obrigatório, Acompanhamento Pedagógico e Cidadania. Educação pra cidadania já vieram obrigatórios e a biblioteca também. O uso da biblioteca veio obrigatório. Então, a gente podia escolher mais três oficinas de dois... [...] A gente podia escolher ainda mais três oficinas, além dessas. E a gente achou que podia escolher de macrocampos diferentes, por isso que a gente tinha escolhido a horta, a música e a dança, que é de um macrocampo só. Só que aí, depois veio pra gente uma nova orientação falando que não, que tinha que

ser somente de mais um macrocampo. Por isso que a gente optou pela dança (Aline, diretora da escola, entrevista, 2019).

Segundo a diretora, em anos anteriores, eles haviam realizado um projeto de Horta que obteve sucesso, então, a escola queria retomar esta prática em 2019. Todavia, Aline nos disse que, no momento de verificação e aprovação da matriz curricular elaborada pelas escolas participantes do projeto, a SEE/MG não autorizou a oferta da oficina de Horta e orientou que a instituição escolhesse as oficinas do mesmo CIC. Sendo assim, a instituição incluiu a oferta da oficina de Dança para compor a parte de oferta não obrigatória, pois a Dança fazia parte do mesmo CIC que as oficinas de Música e Percussão.

A escolha da Música e Percussão se deu porque a escola já tinha um acervo de instrumentos musicais e um trabalho em andamento – a Fanfarra. Esse projeto surgiu a partir da iniciativa de Marina, uma professora de História da escola que nos contou que a escola havia recebido alguns instrumentos musicais em anos anteriores. Ela não soube nos dizer os motivos pelos quais a escola os teria recebido, mas contou que, em 2018, convidou os seus alunos do Ensino Médio para criarem uma Fanfarra. Ela convidou Felipe, o professor de música, para atuar como voluntário, e ambos ensinavam os estudantes no período de 11h30min às 13h, no fim do primeiro turno regular de aulas e início do segundo, respectivamente. Este também era o horário de almoço das crianças que ficavam em tempo integral na escola, motivo que fez com que esses alunos começassem a assistir os ensaios da Fanfarra e, pouco a pouco, foram se incorporando ao projeto. Dessa forma, a Fanfarra passou a ter como componentes os alunos do Ensino Médio e os estudantes do tempo integral. O grupo fazia apresentações internas na escola e para a comunidade escolar nas datas comemorativas e em reuniões de pais e responsáveis. Com a visibilidade que o projeto começou a ter, surgiram convites para apresentações externas, e a primeira delas aconteceu em 30 de setembro de 2018, no desfile de aniversário da cidade de Viçosa/MG. Como os alunos do tempo integral haviam se inserido no projeto da Fanfarra no ano anterior, em 2019, a escola optou por oferecer a oficina de Música e Percussão e, assim, Felipe, o professor dessas oficinas, deu seguimento ao projeto dentro do currículo da Educação Integral e Integrada, usando parte do tempo de suas aulas para os ensaios da Fanfarra.

Este cenário nos faz compreender que as “escolhas” curriculares do que vai ou não ser ofertado nas escolas estão restritas às possibilidades das pessoas que trabalham na escola ou no entorno, dos recursos e da estrutura da instituição e da comunidade e às prescrições da Secretaria de Educação. Podemos nos perguntar: a escola teria materiais e pessoal para

oficinas de jogos digitais, construção de *sites* ou construções sustentáveis? Será que oficinas como “História das religiões e da fé: credices nos povos tradicionais” ou “Danças indígenas” teriam uma boa aceitação entre os alunos e suas famílias? Não é nosso objetivo responder a essas questões, mas mostrar que as ditas escolhas estão marcadas por uma série de fatores que tornam algumas opções mais fáceis e outras quase impossíveis para uma determinada comunidade.

Vimos que as escolhas feitas implicaram no oferecimento das oficinas de Acompanhamento Pedagógico, Educação em Direitos Humanos e Música/Percussão/Dança. Durante a pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dessas oficinas. Falamos um pouco mais sobre elas agora.

4.2 As oficinas

Feitas as escolhas curriculares do que seria ofertado no tempo integral, a Escola Esperança fez a composição das oficinas não obrigatórias com Música, Percussão e Dança e, a partir de então, elaborou a matriz curricular da Educação Integral e Integrada na instituição, que ficou organizada da seguinte forma:

Quadro 11 – Distribuição das oficinas em 2019 – turma 1

TURMA 1					
Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h50 às 8h40	Música ³¹	Acompanhamento pedagógico Matemática	Acompanhamento pedagógico Matemática	Dança	Acompanhamento pedagógico (Biblioteca)
8h40 às 9h	Café da manhã				
9h às 9h50	Música	Acompanhamento pedagógico Matemática	Acompanhamento pedagógico Matemática	Dança	Acompanhamento pedagógico (Biblioteca)
9h50 às 10h40	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Percussão	Percussão	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Educação em Direitos Humanos

³¹ O uso de cores nesse quadro é para auxiliar a visualização das oficinas que se repetem. Desse modo, a cor azul representa o CIC de Acompanhamento Pedagógico; a cor verde, o CIC de Cultura e Artes; e o amarelo indica o CIC de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos.

10h40 às 11h30	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Percussão	Percussão	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Educação em Direitos Humanos
11h30 às 13h	Almoço				

Fonte: Dados da escola organizados pela autora.

Quadro 12 – Distribuição das oficinas em 2019 – turma 2

TURMA 2					
Horários	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h50 às 8h40	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Percussão	Percussão	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Educação em Direitos Humanos
8h40 às 9h	Café da manhã				
9h às 9h50	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Percussão	Percussão	Acompanhamento pedagógico Língua Portuguesa	Educação em Direitos Humanos
9h50 às 10h40	Música ³²	Acompanhamento pedagógico Matemática	Acompanhamento pedagógico Matemática	Dança	Acompanhamento pedagógico (Biblioteca)
10h40 às 11h30	Música	Acompanhamento pedagógico Matemática	Acompanhamento pedagógico Matemática	Dança	Acompanhamento pedagógico (Biblioteca)
11h30 às 13h	Almoço				

Fonte: Dados da escola organizados pela autora.

Este foi o currículo ofertado aos estudantes no contraturno em 2019. Seguindo as orientações do Documento Orientador da SEE/MG, a escola dedicava a maior parte do tempo ao Acompanhamento Pedagógico. Nesses momentos, eram desenvolvidas atividades e projetos com ênfase na Língua Portuguesa e Matemática. Na sequência, falamos um pouco mais sobre o desenvolvimento dessas oficinas.

³² O uso de cores nesse quadro é para auxiliar a visualização das oficinas que se repetem. Desse modo, a cor azul representa o CIC de Acompanhamento Pedagógico; a cor verde, o CIC de Cultura e Artes; e o amarelo indica o CIC de Educação para a Cidadania e Direitos Humanos.

4.2.1 Acompanhamento Pedagógico

Segundo o documento orientador da Educação Integral e Integrada, as atividades do CIC de Acompanhamento Pedagógico deveriam contribuir com a aprendizagem acadêmica dos estudantes. Deveria também conter ações de intervenção pedagógica aos estudantes nas habilidades e competências desenvolvidas e ampliadas durante o processo de alfabetização, letramento e aprofundamento da Língua Portuguesa e da Matemática, com o objetivo de melhorar as aprendizagens nas demais áreas do conhecimento (MINAS GERAIS, 2019).

As atividades de Acompanhamento Pedagógico aconteciam em salas de aula comuns da escola que foram reservadas para uso do tempo integral nessa oficina e também para a oficina de Educação em Direitos Humanos. A fotografia 3 mostra a sala utilizada pela turma 1.

Fotografia 3 – Sala de Acompanhamento Pedagógico – turma 1



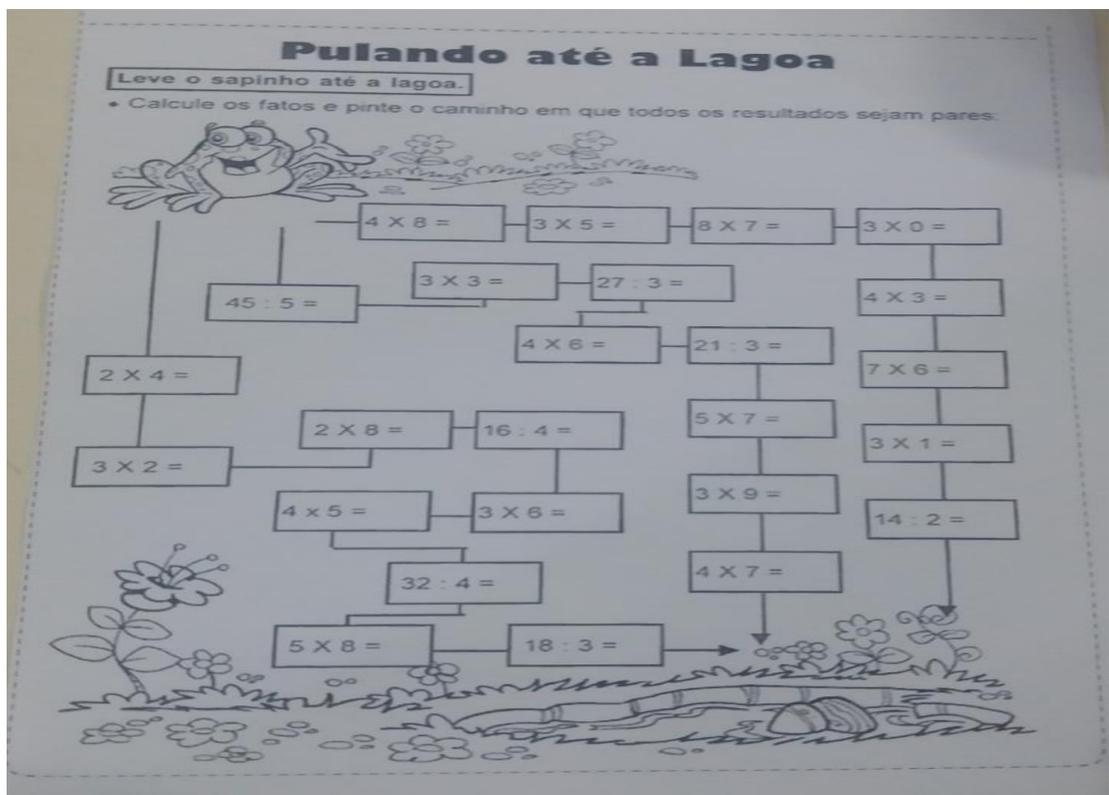
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Durante o tempo de convivência, identificamos que, nos momentos de Acompanhamento Pedagógico, primeiramente as professoras verificavam quais atividades haviam sido dadas como dever de casa, cediam um tempo para que os alunos pudessem realizá-las e os auxiliavam, caso necessitassem. Posteriormente, realizavam as atividades que haviam planejado para aquele dia. Na turma 1, após esse momento de orientação, em alguns dias, a professora fazia a contação de uma história e, em seguida, dava atividades de interpretação ou algum desenho para colorirem. Em outra, realizava atividades impressas de revisão de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. No tempo em que estivemos na escola, vimos, uma vez, a professora realizar uma peça de teatro com a turma. Na ocasião, ela

dedicou alguns dias para os ensaios e quando a peça estava finalizada, ela marcou uma data para que fosse apresentada à turma 2.

Na turma 2, a professora Maria orientava os estudantes no desenvolvimento dos deveres de casa, caso tivessem dúvidas. Depois, trabalhava atividades relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática, com revisão dos conteúdos estudados pela turma. Essas atividades ora eram copiadas da lousa em um caderno específico do tempo integral, ora eram feitas em folhas impressas. As fotografias a seguir trazem exemplos de atividades realizadas pela turma.

Fotografia 4 – Atividade de Matemática realizada pela turma 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

cada mês letivo, as turmas de tempo integral tinham de participar de um projeto que ora era criado pelas próprias professoras da oficina, ora seguiam os projetos gerais da escola, colocados pela SEE/MG no calendário escolar como ações obrigatórias. Esses projetos gerais eram desenvolvidos em todas as turmas, tanto do integral como do ensino regular, e baseavam-se no calendário escolar comum a todas as escolas estaduais. Portanto, eram projetos desenvolvidos em todas as instituições de ensino pertencentes à rede estadual mineira.

Nos meses em que não havia projetos obrigatórios no calendário das atividades do tempo integral, as professoras deveriam elaborar algum projeto, pois em todos os meses esse tipo de ação pedagógica deveria ser realizado. Para elaborá-los, geralmente, Sandra e Maria se baseavam nas datas comemorativas de cada mês. Então, as docentes de Acompanhamento Pedagógico organizavam as atividades que desenvolveriam e estabeleciam num cronograma os dias destinados à execução das atividades. Por organizarem os projetos de acordo com as datas comemorativas de cada mês, o tema era o mesmo para ambas as turmas, mas Sandra e Maria tinham autonomia para desenvolvê-lo da maneira como achassem melhor.

Em junho, todas as escolas estaduais desenvolveram o projeto *Intervenção Pedagógica Matemática por toda a parte*. E, paralelamente, a Escola Esperança realizou também o projeto *Comidas típicas*, que começou em junho e terminou na segunda semana de julho, antes de iniciar o recesso³³ escolar. Esse projeto criado pelas docentes do tempo integral e pela gestão escolar fazia parte de um projeto geral da instituição realizado com todas as turmas do ensino regular, cuja culminância aconteceria com a festa junina (que sucedeu em julho e, portanto, foi chamada de julina). Em agosto, houve o projeto do dia do estudante; em setembro, da Independência do Brasil; e em outubro, do dia das crianças. Todos eles constavam no calendário escolar da SEE/MG.

Assim, conforme a organização de cada professora, o trabalho realizado na oficina de Acompanhamento Pedagógico contava com dias de realização das atividades de orientação ao estudo da Língua Portuguesa/Matemática e dias dedicados a executar as atividades do projeto do mês.

O projeto *Intervenção Pedagógica Matemática por toda a parte* aconteceu em junho, seguindo o material orientador das ações de intervenção pedagógica que a SEE/MG encaminhou para as escolas. Durante esse mês, as instituições deveriam usar algumas aulas

³³ O calendário escolar adotado nas escolas estaduais prevê um período de recesso de quinze dias no mês de julho, realizado, geralmente, na terceira e na quarta semana do mês. Em 2019, o recesso iniciou-se em 15/07 e as aulas retornaram em 29/07.

para o desenvolvimento das atividades propostas pela Secretaria³⁴. Segundo a diretora da escola, o objetivo da proposta era que as escolas estaduais realizassem ações interdisciplinares que demonstrassem como a Matemática está presente em diferentes lugares além da escola e também na vida cotidiana das pessoas.

No caso das turmas de tempo integral, as docentes optaram pela elaboração e confecção de jogos matemáticos pedagógicos. Desse modo, uma vez por semana, a oficina de Acompanhamento Pedagógico era dedicada à construção desses materiais, que fariam parte de uma exposição aberta à comunidade escolar no dia 29/06/2019, data da execução do projeto em todas as escolas estaduais mineiras.

Fotografia 7 – Estudante da turma 2 produzindo parte de um jogo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na culminância do projeto, todas as turmas do turno regular e as duas turmas do tempo integral fizeram a exposição dos trabalhos realizados durante o projeto. Na ocasião, os estudantes expuseram seus trabalhos e depois visitaram a exposição das outras turmas. Os docentes da escola e os membros da parte administrativa também prestigiaram o evento. A fotografia 8 mostra um professor visitando a exposição na sala da turma 2 do tempo integral. Ele brinca com o jogo de damas produzido pelos estudantes que aparecem na imagem.

³⁴ As ações de intervenção pedagógica estavam previstas no calendário escolar, por meio da Portaria SEE n° 248/2019, e aconteceriam em todas as escolas estaduais de Minas Gerais.

Fotografia 8 – Exposição dos jogos produzidos



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No caso do tempo integral, além da exposição dos jogos que haviam confeccionado, alguns estudantes da turma 1 e 2 também apresentaram uma peça teatral, como mostra a fotografia 9.

Fotografia 9 – Peça teatral sendo encenada pelos estudantes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Também em junho, Sandra e Maria iniciaram o desenvolvimento do projeto *Comidas típicas*. Nas duas turmas, as professoras ensinaram aos estudantes como fazer uma pesquisa, de tal forma que os alunos deveriam entrevistar alguém do seu grupo familiar e descobrir uma receita típica de família que era passada de geração para geração. Depois que cada um apresentou a sua pesquisa em sala, foi montado um livro de receitas de cada turma. Cada estudante produziu o seu próprio livro, que poderia ser levado para casa. Eles fizeram também um livro coletivo para exposição no dia da festa julina. Na turma 1, para a montagem dos livros, a professora Sandra imprimiu as receitas, e os estudantes ilustravam com desenhos e/ou colagens, feitos com recortes de imagens retiradas de revistas e jornais. Na turma 2, Maria passava a receita na lousa e os estudantes realizavam a cópia. A decoração era livre, então cada um fazia da forma como julgava melhor. Alguns ilustravam com desenhos, outros recortavam imagens de revistas e havia aqueles que optavam por não fazer nenhum tipo de decoração. Essa turma também montou um painel (fotografia 10) no corredor do pátio da escola para expor algumas das receitas que haviam pesquisado.

Fotografia 10 – Painel da turma 2 exposto no corredor da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

No projeto, os estudantes também escolheram uma receita e fizeram a sua preparação na escola, com o auxílio das professoras e da ASB Rosa. Por fim, a etapa de culminância foi a apresentação dos trabalhos à comunidade escolar no dia da festa julina, com a exposição dos livros produzidos em grupo.

Geralmente, as oficinas de Acompanhamento Pedagógico baseavam-se em atividades de estudo dos conteúdos curriculares, principalmente Língua Portuguesa e Matemática – já que era esse o foco dessa oficina –, e atividades dos projetos enviados pela SEE/MG e dos que as próprias docentes construía.

Ao observarmos a matriz curricular proposta pela SEE/MG e a da escola pesquisada, vê-se que duas horas semanais do Acompanhamento Pedagógico se destinavam ao uso da biblioteca e a espaços de leitura. No entanto, no tempo em que estivemos na escola, presenciemos esse momento apenas uma vez na turma 1 (fotografia 11) e nenhuma na turma 2.

Fotografia 11 – Estudantes em atividade de leitura na biblioteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse dia, a professora Sandra levou os estudantes para a biblioteca e cada um pegou um livro para realizar a leitura. Alguns estudantes na turma 1 não sabiam ler, então eles escolhiam o livro e a professora realizava a leitura para eles.

Os estudantes do Ensino Médio e os do tempo integral estavam juntos na escola no mesmo turno, pela manhã, por isso, eventualmente, quando acontecia alguma atividade extracurricular do Ensino Médio, os alunos do tempo integral também participavam. Isso aconteceu, por exemplo, durante as atividades de encerramento da “*Semana Estadual de*

*Prevenção ao uso de drogas*³⁵. Durante essa semana, o professor de Artes e os estudantes do 3º ano do Ensino Médio produziram uma performance para representar a perda de jovens para o tráfico de drogas e depois fizeram a apresentação dessa performance para as demais turmas do Ensino Médio e para os alunos do tempo integral que, no dia da apresentação, foram convidados pelo professor de Artes para participarem da encenação como figurantes. A fotografia 12 mostra, em primeiro plano, os alunos do 3º ano se preparando para a apresentação e, ao fundo, os estudantes do tempo integral.

Fotografia 12 – Estudantes se preparando para a apresentação da performance



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A performance consistia em mostrar como os jovens de bairros periféricos perdem a vida cotidianamente em disputas pelo controle do tráfico de drogas e em confrontos com a polícia. Nesta cena, parte dos alunos do Ensino Médio representavam esses jovens e outra parte representava a polícia. Os estudantes do tempo integral representaram pessoas transitando pelas ruas. O enredo da história consistia em mostrar o momento em que um jovem roubava uma loja para ter dinheiro e conseguir pagar o que devia ao chefe do tráfico de drogas do bairro onde morava. A polícia entraria em cena e, ao som do primeiro tiro, todos os estudantes

³⁵ Prevista no calendário escolar oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a “*Semana Estadual de Prevenção ao uso de drogas*” aconteceu de 19/06 a 26/06 em todas as escolas estaduais. Em Minas Gerais, é uma ação que foi instituída pela Lei 12.615/97 e, desde então, constitui um compromisso do governo de desenvolver um conjunto de ações preventivas para dar visibilidade à temática.

do tempo integral que representavam as pessoas na rua deveriam se jogar no chão. A cena finalizava com os jovens caindo no chão, à medida que iam sendo "mortos" no confronto com a polícia, como mostra a fotografia 13.

Fotografia 13 – Cena final da apresentação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A apresentação foi feita para todas as turmas do Ensino Médio, sendo que os docentes e os membros da gestão escolar também assistiram a encenação. Pelo exposto até o momento, é possível ver que, de forma geral, a oficina de Acompanhamento Pedagógico dividia-se em momentos de orientação ao estudo de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, de realização dos projetos do mês e, eventualmente, momentos em que as turmas eram convidadas para participar de atividades extraclasse que aconteciam nas turmas do Ensino Médio. A seguir, apresentamos o relato sobre a oficina de Educação em Direitos Humanos e, posteriormente, sobre Música, Percussão e Dança.

4.2.2 Educação em Direitos Humanos

O Campo de Integração Curricular “Educação para a Cidadania” era de oferta obrigatória e, dentro dele, as escolas poderiam escolher as oficinas que iriam ofertar. A escola

pesquisada ofereceu a oficina de Educação em Direitos Humanos. Segundo as diretrizes normativas, esse campo pretendia

inserir a perspectiva da educação em direitos humanos, o respeito às diferenças e valorização das diversidades e a prática da cidadania. A proposta é ajudar os estudantes nas oficinas da EII a se formarem enquanto pessoas responsáveis, autônomas, solidárias, que conheçam e exerçam seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. (MINAS GERAIS, 2019, p. 14).

Contendo a menor carga horária do currículo, a oficina de Educação em Direitos Humanos acontecia às sextas-feiras. Em algumas ocasiões, por não ter estado lá em todos os dias da semana, houve semanas em que não acompanhei o desenvolvimento dessa oficina. Além disso, a professora tirou um mês de licença para tratamentos de saúde e, nesse tempo, como não houve contratação de professor substituto, a escola decidiu repassar o horário que era dessa oficina para o Acompanhamento Pedagógico.

Nos momentos em que acompanhei as atividades realizadas, percebi que grande parte do tempo se destinava a rodas de conversas e exibição de documentários e/ou filmes sobre valores, ética e cidadania. Geralmente, com a turma 1, a professora fazia uma exposição inicial sobre o assunto, depois entregava algum desenho para colorirem ou uma folha branca para ilustrarem o tema da aula. Em outras aulas, a professora fazia a exposição inicial e levava os estudantes para a sala multimídia para assistirem filmes ou documentários sobre os temas trabalhados. A sala multimídia ficava no primeiro andar, ao lado do laboratório de informática, e era uma sala de aula comum utilizada para exibição de filmes e documentários. A escola possuía um *notebook* e um *datashow*, para uso nas ocasiões descritas, que ficavam guardados nessa sala e à disposição de todos os professores da escola que quisessem utilizá-los. Os professores que não sabiam manusear o *datashow* optavam por utilizar apenas o *notebook* da escola, como mostra a fotografia 14:

Fotografia 14 – Alunos da turma 1 assistindo filme na sala multimídia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na turma 2, a dinâmica das oficinas assemelhava-se, já que a docente ministrava o mesmo conteúdo às duas turmas. No excerto a seguir, retirado do diário de campo, narro uma aula que aconteceu na turma 1.

É dia de acompanhar a turma 1. Rosana faz chamada. Melissa, estudante do 2º ano, brinca com uma boneca. Há pratinhos e talheres de plástico embaixo de sua mesa. Ela finge dar comidinha para a boneca. Rosana começa a aula com uma fala sobre as virtudes e Melissa continua brincando. Camila, estudante do 1º ano, começa a brincar também, junto com sua amiga. A professora dá sua aula sentada, fala baixo. Não interrompe a brincadeira das meninas. As outras crianças estão assentadas. Algumas dirigem o olhar à professora, ouvindo-a. Outros mexem nos cadernos, um menino picota uma borracha com a tesoura, outros dois abaixam a cabeça e se mantêm debruçados sobre a mesa. Depois de um tempo ouvindo a professora, os estudantes começam a conversar entre si. Falam junto com a professora, alguns andam pela sala, brincam com régua, tesoura. Mara usa o celular, que está escondido na mochila. A docente segue explicando o conteúdo da aula. Ao terminar, entrega a todos uma folha branca, pede que dividam a folha em duas partes, escrevam três defeitos e três virtudes e depois cortem a folha, separando-os. Eles devem rasgar os defeitos e jogar no lixo. Ao terminarem, ela seleciona e comenta as virtudes de algumas crianças. Depois, olha as dos demais, carteira a carteira. Por último, as crianças recebem um desenho para colorir. Nesta folha, há um menino dizendo as palavrinhas mágicas. São palavras que devem ser usadas para uma convivência social respeitosa. Em cada balãozinho, há uma palavra dita pelo menino: obrigada, por favor, com

licença, desculpe, bom dia, boa tarde, boa noite. Os estudantes concentram-se colorindo o desenho. As meninas pausam a brincadeira da boneca e realizam a atividade. A turma se aquieta e se mantém em silêncio. (Relato do diário de campo: 14 de junho de 2019).

Embora esse seja um dos poucos relatos que temos sobre essa oficina, ele elucida alguns elementos importantes. A professora ministrava sua oficina começando por uma exposição oral. Os estudantes faziam outras atividades que não estavam relacionadas à oficina. A professora não os impedia, mas também não buscava integrar as crianças à atividade central da aula. Chamou-nos atenção as duas meninas, alunas de 6 e 7 anos, que passaram quase todo o tempo da aula brincando, teatralizando cenas em que cuidavam da boneca, dizendo que a mesma era a filha de uma delas. As meninas pausaram a brincadeira quando receberam um desenho para colorir. Esse relato nos faz pensar em quão complexo é o trabalho docente numa escola em que as crianças passam 10 horas do dia. Aquela professora tinha um planejamento a cumprir. As meninas tinham o desejo de brincar. E ambas as demandas estavam ali, acontecendo na mesma sala de aula.

Na efetivação das políticas educacionais de tempo integral dentro das instituições escolares, gestores e professores esbarram em questões como essas, em que de um lado está o currículo a ser cumprido e, de outro, as demandas do desenvolvimento do sujeito, como, por exemplo, a necessidade de brincar e de fazer algo, estar em atividade e não apenas ouvindo, passivamente. Que lugar é dado a essas demandas na escola de tempo integral? Por hora, deixamos aqui esse questionamento. Mais adiante, retornaremos a essa discussão.

4.2.3 Música, Percussão e Dança

As oficinas de Música, Percussão e Dança faziam parte do CIC Cultura e Artes. Por ser um campo de oferta não obrigatória, a SEE/MG concedeu autonomia às escolas do projeto de tempo integral para que elaborassem os currículos das oficinas conforme suas necessidades e especificidades (MINAS GERAIS, 2019). Na escola pesquisada, o professor dava o mesmo conteúdo para as duas turmas. Durante o tempo em que estivemos na escola, vimos que a cada mês os alunos aprendiam sobre algum instrumento musical. Nesse período, aprenderam sobre pandeiro, corneta, idiofone (triângulo e chocalho) e teclado. Na escola, havia dois pandeiros, cinco cornetas, um triângulo e dois chocalhos. Esses instrumentos faziam parte do acervo do projeto da Fanfarra, e a escola tinha ainda os seguintes instrumentos musicais: bumbos, surdos, caixas, baquetas, atabaques, cornetas e saxofones. Quando Felipe ia ministrar as

oficinas, pegava os instrumentos desse acervo. A escola não possuía teclado, mas as oficinas com esse instrumento aconteciam porque, na época, a vice-diretora havia emprestado o seu para o professor usar na oficina.

Fotografia 15 – Alunos da turma 2 assistindo o professor manusear o teclado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além de mostrar os alunos vendo Felipe manusear o teclado, percebemos também, na fotografia 15, que as atividades das oficinas ministradas pelo professor aconteciam numa sala de aula comum, que foi designada como sala de música. Localizada ao lado das outras salas de aula da escola, que eram usadas no turno da manhã para as aulas do Ensino Médio, o ambiente não possuía nenhum tipo de isolamento acústico. Era também um lugar bem pequeno, cheio de mesas e carteiras enfileiradas e com pouco espaço para os alunos se movimentarem. Uma parte da sala, especificamente do lado direito, era usada para guardar os

instrumentos musicais da Fanfarra. Então, quando algum professor queria realizar alguma atividade em roda, como exemplificado na fotografia abaixo, tinha de arrastar as mesas e cadeiras e amontoá-las umas em cima das outras, no lado esquerdo da sala, para liberar espaço.

Fotografia 16 – Alunos da turma 1 participando de uma roda de conversa³⁶



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Geralmente, as aulas de Música dividiam-se em parte teórica e prática. Na teórica, os estudantes aprendiam sobre as origens históricas e sociais do instrumento, seus elementos, os usos no cotidiano, etc. Nas aulas da parte prática, os estudantes manuseavam o instrumento daquela aula específica, ouviam as músicas tocadas pelo professor Felipe e nos momentos de experimentação, construíam seus próprios sons e/ou tentavam tocar alguma melodia ou música ensinada pelo docente. Como o número de instrumentos era muito pequeno, o momento de experimentação era feito seguindo a ordem das filas. O primeiro estudante da fila ia até a mesa do professor, tocava o instrumento que estava com ele e retornava ao seu lugar e

³⁶ Atividade realizada e conduzida por um estudante de Dança da Universidade Federal de Viçosa que, na ocasião, estava realizando seu estágio supervisionado na escola, acompanhando as aulas do professor de Artes do Ensino Médio. Neste dia, ele realizou uma roda de conversa com os estudantes do tempo integral sobre os tipos de Dança mais praticados no Brasil. Essa atividade fazia parte das aulas de regência que o estudante deveria ministrar durante o estágio e, embora ele estivesse realizando seu estágio no Ensino Médio, naquele dia, ele quis ministrar uma aula para alunos do Ensino Fundamental, a fim de ter a experiência de também lecionar para esse público. Então, ele a desenvolveu para os alunos do projeto do tempo integral durante o tempo da oficina de Música.

assim sucessivamente. Havia dias em que os estudantes ficavam ao redor da mesa do docente, vendo-o tocar e também assistindo os colegas tocarem, como foi o caso dos dias da oficina de teclado, como já mostrado na fotografia 15. Como a escola possuía a Fanfarra, uma parte do tempo das aulas de Música e Percussão também era destinada aos ensaios. Nesses momentos, o professor conduzia os ensaios das músicas que, posteriormente, comporiam alguma apresentação da Fanfarra, realizada na própria escola em ocasiões festivas ou quando recebiam convites externos para apresentação.

Por ser um espaço pequeno e não ter isolamento acústico, os ensaios não eram realizados na sala de música para não prejudicar o desenvolvimento das aulas nas salas vizinhas. Por isso, aconteciam na quadra da escola. A rotina era sempre a mesma. De uma a duas vezes por semana, as oficinas eram destinadas aos ensaios. Nesses dias, Felipe chegava, fazia chamada, explicava a dinâmica do ensaio, pegava os instrumentos, retirava-os das caixas onde ficavam guardados, organizava-os, distribuía os instrumentos aos alunos e levava toda a turma para a quadra. Ao terminarem, retornavam para a sala de música, e os próprios estudantes organizavam e guardavam os instrumentos em suas respectivas caixas, amontoadas uma em cima da outra ao fundo da sala. O acervo de instrumentos da Fanfarra era suficiente para todos os alunos de cada turma participar dos ensaios. Além disso, nem todos os estudantes do tempo integral faziam parte deste projeto, por não se identificarem com a proposta. Então, durante os ensaios, o professor deixava esses estudantes que não participavam da Fanfarra assistindo os ensaios ou realizando outra atividade, como, por exemplo, jogar futebol na quadra. As fotografias 17 e 18 exemplificam momentos da parte prática da oficina de Música na quadra.

Fotografia 17 – Ensaio da turma 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 18 – Ensaio da turma 2



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Além de aprenderem sobre os instrumentos e participarem dos ensaios da Fanfarra, os estudantes também ensaiavam músicas para apresentações nas festividades escolares, em dias de reuniões com os pais/familiares ou quando havia na escola a culminância de algum projeto desenvolvido, tanto os realizados pelas turmas do tempo integral, quanto outros feitos nas disciplinas do turno regular. Nestes momentos, a diretora agendava um dia e convidava toda a

comunidade discente e docente para prestigiar as apresentações, que geralmente aconteciam no pátio da escola. Os estudantes do tempo integral sempre participavam fazendo a abertura do evento com a apresentação de uma música. Do mesmo modo, também se apresentavam em datas comemorativas como festa junina, dia do estudante, dia das crianças, etc.

Foi também na oficina de Música que os estudantes ensaiaram uma apresentação para dois eventos externos para os quais foram convidados em 2019. No tempo em que estivemos na escola, a Fanfarra recebeu convites para apresentar em um colégio da rede particular e no *Festival de Inverno Viçosa Bier*, promovido por empresas de iniciativa privada em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura, Patrimônio Histórico e Esportes da Prefeitura de Viçosa/MG. As fotografias 19 e 20 mostram registros desses dois momentos.

Fotografia 19 – Apresentação da Fanfarra em colégio particular



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fotografia 20 – Apresentação da Fanfarra no Festival de Inverno



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Trouxemos nesta seção um apanhado geral sobre o desenvolvimento das oficinas do tempo integral na escola. A possibilidade de acompanhá-las nos gerou algumas reflexões sobre o processo de organização e efetivação do projeto de tempo integral nas escolas públicas. A primeira diz respeito às oficinas. No contexto de estudo, vimos que no cotidiano do tempo integral, a oficina de Dança não acontecia e os horários destinados a ela, o professor usava para Música. Além disso, as atividades de um CIC não dialogavam com outro e, com exceção dos projetos previstos no calendário oficial da SEE/MG, também não foi possível perceber traços de interdisciplinaridade entre o trabalho feito no turno regular e o do contraturno. Em conversas informais, os docentes nos relatavam que não conseguiam fazer essas articulações. Na entrevista com a diretora, ela também mencionou esse aspecto:

Eu acho muito falho esse intercâmbio que acontece do regular com o integral. Não... não existe essa integração. É engraçado que é integral, mas não existe integração dos profissionais. [pausa] Não existe. (Aline, diretora, entrevista, 2019).

Na literatura científica sobre a educação em tempo integral no Brasil, alguns autores apontam que esse é um aspecto comum nos projetos de educação em tempo integral: a falta de integração que parece configurar duas escolas dentro de um mesmo espaço físico. Segundo

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54), esse “é um dos grandes limites da proposta de educação em tempo integral”. Sobre essa questão, Alessandra Rosa (2016, p. 188) afirma que “tal separação corrobora para a existência de duas escolas dentro de um espaço físico, uma para os alunos que não precisam ficar em tempo integral e outra para aqueles que necessitam de cuidados/assistência”. Trata-se de uma questão preocupante, pois, conforme afirma Coelho (2002, p. 143):

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral, fazemo-lo a partir também de uma concepção que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 54) consideram ainda que, para a jornada ampliada se configurar “em tempo qualidade, é necessário haver diálogo tanto entre as atividades ministradas quanto entre os educadores”. Ou seja, os docentes do tempo regular precisariam estar constantemente em diálogo com os professores que atuam nos projetos do tempo integral. Assim, poderiam viabilizar caminhos para promover a integração das atividades curriculares com as extracurriculares.

Temos ciência de que essa realidade de um ensino dicotomizado não é algo específico da escola pesquisada. Parece tratar-se de um aspecto mais global, de um traço do modelo tradicional³⁷ de ensino que as instituições escolares ainda não conseguiram modificar. Essa é uma característica bem comum nas práticas cotidianas dos projetos de educação em tempo integral. No turno regular, os estudantes têm as aulas dos conteúdos básicos comuns, iguais para todas as escolas pertencentes à rede estadual de ensino, e, no contraturno, as atividades dos projetos de tempo integral, geralmente realizadas sob a forma de oficinas. Para Fernandes (2013, p. 202)

³⁷ Para Denise Leão (1999, p. 190) o modelo tradicional de ensino “parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples as mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo. Desse modo, na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo, que deve ser adquirido pelo indivíduo pela transmissão dos conhecimentos a ser realizada na instituição escolar (Mizukami, 1986). O papel do indivíduo no processo de aprendizagem é basicamente de passividade”, sendo o método expositivo o principal meio utilizado na transmissão do conhecimento.

essa concepção partida do currículo se reproduz fortemente na ordenação do tempo escolar. A ampliação da jornada escolar nas escolas brasileiras não proporcionou, ainda, a superação da ideia de uma escola seriada de quatro horas diárias em média, cujo currículo é entendido como uma listagem de conteúdos a serem trabalhados e avaliados nesse tempo; e qualquer outra atividade fora desse tempo, constituiu-se como extra, sendo de um modo geral, atividades de reforço para que os estudantes se enquadrem no currículo formal, ou ocupem seu tempo, com atividades esportivas e artísticas, artesanais.

Seria excelente se as escolas públicas tivessem meios e condições para organizar, dialogar e conectar o que é desenvolvido no currículo básico comum ao que é realizado nas oficinas do tempo integral. Sabemos que essa é uma questão complexa, pois lidar com interdisciplinaridade exigiria da escola tempo, recursos, planejamento curricular, etc. Mas, ao mesmo tempo, parece-nos ser necessário, já que segmentar o ensino formando duas escolas dentro de uma mesma instituição pode não trazer ganhos significativos para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Arco-Verde (2013, p. 153) afirma que “a escola continua presa a seus componentes mais tradicionais, compreendendo que sua especificidade, de fato, encontra-se em trabalhar as áreas do conhecimento”. Ao encontro do que diz a autora, afirma Fernandes (2013, p. 214) que

Ainda não conseguimos construir um novo paradigma, no qual a educação escolar possa ser compreendida como integral, ou seja, sem partições entre diferentes áreas de conhecimento – incluindo aí, as artes, os esportes, a pesquisa escolar –, ou seja, entendendo o conhecimento em seu sentido mais amplo. As experiências curriculares nas escolas ainda apresentam uma dicotomia entre o currículo formal e aquele que se concretiza, por exemplo, a partir de projetos.

Além dessa questão da segmentação escolar, vimos também que, de forma geral, as atividades do tempo integral eram desenvolvidas nas dependências do próprio ambiente físico escolar, sendo as salas de aula os lugares mais utilizados, em termos quantitativos de horas. Além delas, com frequência os estudantes usavam também a sala de música e o refeitório e, em menor proporção, a quadra. Nesse tempo, não vimos os estudantes usarem o laboratório de Ciências, e o laboratório de informática foi usado apenas pela turma 2, em dois momentos na oficina de Acompanhamento Pedagógico. Na primeira vez, os estudantes pediram que a professora Maria os ajudasse a realizar uma pesquisa de Geografia que havia sido pedida como dever de casa pelo professor de Geografia do turno regular. Na ocasião, Maria os levou

ao laboratório e lhes ensinou como poderiam realizar a atividade. Na sala, o número de computadores disponíveis não era suficiente para que cada aluno usasse uma máquina, além disso, havia alguns computadores com defeitos, então, não podiam ser usados. Com isso, eles tiveram que sentar em duplas e trios para realizarem o trabalho. Na segunda vez, os alunos estavam realizando uma atividade sobre o bairro em que moravam e começaram a explicar à docente como faziam o trajeto de casa até a escola. Para facilitar o entendimento, Maria teve a ideia de levar os estudantes ao laboratório para que pudessem lhe mostrar o caminho usando o *Google Maps*³⁸, uma ferramenta de localização disponível na *internet*.

Embora fosse perceptível o desejo dos docentes e da gestão escolar para tornar o contraturno algo agradável para os discentes, pudemos ver que a organização do espaço e do tempo não foi alterada de forma significativa. Embora haja orientação das Secretarias Regionais de Ensino para que as instituições escolares otimizem e explorem os espaços escolares, percebemos uma certa rigidez em quebrar este paradigma das atividades para além da sala de aula. Na maior parte do tempo, os alunos sentavam-se enfileirados, ouviam a exposição e os direcionamentos dos docentes e realizavam as atividades propostas. Preponderantemente, as oficinas aconteciam quase sempre nas salas de aula³⁹, portanto, os alunos ficavam a maior parte do tempo em sala e não utilizavam tanto os outros espaços educativos da instituição. Embora a fotografia 1, apresentada em momentos anteriores, mostre a sala de aula organizada com as carteiras dispostas de outro modo que não em filas, é importante dizer que aquela foto mostra a sala, mas não representa a maneira como os alunos ficavam organizados durante a maior parte do tempo. Coincidentemente, no dia do registro, as carteiras estavam organizadas em círculo, mas isso não era o comum na escola, pois era raro que elas ficassem assim.

Concordamos com Valquiria Cantuário (2017), quando a autora reitera que, sendo a proposta das escolas de tempo integral formar o ser humano em suas múltiplas dimensões, o uso de espaços como a biblioteca e os laboratórios de ciências e informática poderiam contribuir, já que

Os referidos espaços podem melhorar consideravelmente a qualidade do ensino e a experiência do aluno, tornando-a mais completa e interessante.

³⁸ Serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuito na *web* fornecido e desenvolvido pela empresa estadunidense Google e que pode ser acessado pelo *site* <https://www.google.com.br/maps/preview>.

³⁹ Exclui-se deste contexto a parte prática das aulas de Música, que, como já dito, eram realizadas na quadra da escola.

Ademais, as atividades realizadas em laboratórios também promovem maior participação do aluno na aula, além de integração com o professor e colegas de classe, estimulando suas diferentes habilidades (CANTUÁRIO, 2017, p. 108).

Sabemos que, para melhorar a qualidade do ensino, os espaços escolares precisam estar adequados às demandas do processo de ensino e aprendizagem de estudantes que permanecem o dia todo nas instituições. Isso requer que as escolas tenham espaços físicos e estruturais adequados para comportar todas essas demandas. Os laboratórios da escola, além de serem pequenos, não dispunham de materiais em quantidade e qualidade para uso dos alunos. Poucos eram os computadores que funcionavam e no laboratório de Ciências não havia os itens básicos que geralmente são utilizados nesse ambiente, como, por exemplo, lupas e microscópios. Veremos mais adiante que, no caso da escola em questão, a falta de estrutura adequada para as oficinas de Música fazia com que os estudantes tivessem de ir para a quadra quando iam utilizar os instrumentos musicais. Questões como essas interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem realizado por docentes e discentes. Sobre essa questão, reitera Arco-Verde (2013, p. 154):

Percebe-se que a grande dificuldade das escolas de tempo integral sempre foi e é encontrar espaços educacionais adequados às atividades pedagógicas. É comum a reivindicação de ampliação, manutenção e de adaptações para a utilização pedagógica dos espaços nos prédios escolares. Dentre os principais problemas dos prédios das escolas de tempo integral em relação à proposta pedagógica e demais atividades ali desenvolvidas, os aspectos que mais tem encontrado resistências e busca de soluções são: a impropriedade de ambientes para as práticas pedagógicas, a inadequação de locais em relação à segurança física e bem-estar dos alunos, a falta de espaços adequados para as refeições, a dimensão e adequação das áreas para recreação e lazer, [...].

No caso da Escola Esperança, vimos que as maiores dificuldades diziam sobre um espaço adequado para a oficina de Música, para recreação e lazer e para descanso no horário de almoço, pois, nesse último caso, esse momento era feito em sala de aula. Pudemos ver também que as atividades desenvolvidas no projeto consistiam, principalmente, em trabalhos individuais, realização de exercícios, além da escuta da exposição realizada pelos docentes. Nas atividades, os materiais utilizados eram papel, caneta, lápis e borracha. Eventualmente, eles saíam da sala de aula para uma atividade em outro ambiente da escola. Na maior parte do tempo, a dinâmica das oficinas exigia silêncio. Não fosse pelos ensaios da oficina de Música, em que os estudantes tinham a oportunidade de manusear os instrumentos musicais, diríamos

que o tempo integral muito se assemelha ao modelo educacional do ensino regular. A organização do espaço e do tempo e a forma como as oficinas eram realizadas nos remetia aos moldes de aulas expositivas tradicionais.

O período de convivência nos mostrou também que, entre os ambientes, a mobilidade espacial dos alunos era pequena. Percebemos que havia poucos momentos em que os estudantes podiam se movimentar livremente pelos espaços. Talvez, em certa medida, isso explique o motivo de os alunos gostarem tanto dos ensaios da Fanfarra. Além de ser um momento em que realizavam uma atividade diferente, por causa dos instrumentos musicais, era o momento em que ficavam ao ar livre, viam a natureza, podiam sentar e levantar quando quisessem ou mudar de lugar, desde que não comprometessem o andamento dos ensaios.

No dia a dia, os alunos da turma 1 nos relatavam que gostavam da oficina de Música, o que também foi evidenciado pelos estudantes da turma 2 nas rodas de conversas. Quando perguntei aos estudantes o que mais gostavam no tempo integral, Jander, Murilo, Adriano e Patrícia logo citaram a oficina de Música. A diretora também mencionou na entrevista que a oficina estava sendo “uma coisa muito positiva”, justamente por perceber o gosto e o envolvimento dos estudantes nas atividades.

É importante destacar que esta oficina é que dava visibilidade aos estudantes tanto dentro da escola, quando os alunos faziam apresentações para as outras turmas, como fora da escola, quando tinham a oportunidade de visitar outros espaços e mostrar o que estavam aprendendo. Isso certamente lhes dava maior visibilidade e importância tanto no contexto escolar como no familiar e social.

A experiência positiva que a Escola Esperança estava tendo com a oferta das oficinas de Música foi um dos aspectos evidenciados pelos estudantes e pela diretora. Além desse, outros elementos estiveram presentes no nosso diálogo, assim como nas demais entrevistas e nas rodas de conversa com os estudantes. De forma geral, percebemos que os participantes possuíam diferentes entendimentos sobre o tempo integral. Mas, alguns aspectos foram bem evidenciados e apareceram nas conversas informais, nas entrevistas, nas rodas de conversa, etc. Por isso, neste trabalho, consideramos que seria importante falar sobre eles, o que fazemos a seguir.

4.3 Os sentidos atribuídos ao projeto de tempo integral

Nas falas dos sujeitos com os quais conversamos, diferentes sentidos foram atribuídos à escola de tempo integral. Entendemos que estes sentidos são construídos a partir das experiências relacionais da pessoa com a escola, o que quer dizer que, sendo seres diferentes e que ocupam perspectivas diferentes na lógica organizacional da escola, os sujeitos escolares terão, por consequência, visões diversas sobre o tempo integral, produzidas de acordo com o significado relacional que atribuem à escola. Nas conversas informais, nas entrevistas e nas rodas de conversa com os estudantes, um primeiro sentido dado à escola de tempo integral dizia respeito à necessidade de existência da política nas instituições de ensino, como veremos a seguir.

4.3.1 A necessidade da existência da escola de tempo integral

As conversações que me possibilitaram construir este item, através das informações que os participantes compartilharam, aconteceram nas entrevistas, nas rodas de conversa e também em diálogos informais, como os que aconteceram com Mariana, Sofia e Denis. Durante a observação das atividades escolares, estava acompanhando a oficina de Música na turma 1 quando os alunos vieram sentar próximos a mim e começaram a conversar comigo, enquanto o professor fazia chamada. Aproveitei e indaguei-os sobre os motivos que os levavam a estar no tempo integral na escola. Sofia logo disse: *“porque eu quero!”*⁴⁰. Mariana, em seguida, afirmou: *“porque eu preciso. Minha mãe morreu e meu pai precisa trabalhar. Eu não vou ficar em casa sozinha, aí eu venho pra escola”* e Denis disse: *“porque é importante para nós”*. Depois disso, a oficina começou e não consegui mais dialogar com eles sobre esse assunto.

Em outro dia, tive a oportunidade de conversar com André, um menino alegre, cheio de energia e falante. Devia ter uns 8 anos. Começamos nosso primeiro diálogo enquanto sua turma e ele coloriam um desenho de “palavras mágicas”⁴¹ na oficina de Educação em Direitos

⁴⁰ Relato do diário de campo: 12 de junho de 2019.

⁴¹ Nesse dia, estava observando a turma 1 e a professora trabalhou com os alunos a importância de usarmos palavras como obrigado, por favor, com licença, etc. Após sua explicação, os alunos receberam um desenho para colorir. Nele, havia um menino segurando vários balões. Cada um continha uma dessas palavras.

Humanos⁴². Indaguei-o sobre os motivos de estar na escola o dia todo: “*É porque minha avó não gosta de mim em casa não! Eu faço bagunça demais*”, respondeu sorrindo. “*Então você mora com sua avó?*”, perguntei. Como resposta, recebi um sinal positivo que o menino deu movimentando a cabeça para cima e para baixo. “*E com o seu pai e sua mãe?*”, continuei a indagar. Terminando de colorir a atividade, André disse: “*Meu pai tá internado e minha mãe (nesse momento fez uma pausa) tá por aí!*”. Sem saber o que dizer, tentei mudar o rumo da conversa e questionei: “*E você gosta de ficar aqui o dia inteiro?*”. “*Sim!*”, respondeu com grande ênfase. “*E não acha cansativo?*”, continuei. “*Não!*”, respondeu imediatamente. Parei então de fazer perguntas e fiquei a observar o seu desenho. Minutos depois, quando já estava saindo para ir à mesa da professora pegar outro lápis de cor, André olhou para mim e então percebi uma mudança em seu semblante. Terminando de se levantar da cadeira, o menino disse: “*Minha mãe usa droga, por isso não estou com ela*”.

Pudemos ouvir outras falas como essas em que os estudantes expunham a dinâmica da sua estrutura familiar e também outras em que afirmavam o quanto gostavam da escola e de estar ali. Nas conversas informais que tivemos com eles durante o período de convivência, percebemos que aquelas crianças e adolescentes sentiam-se bem estando o dia inteiro na escola e não se queixavam de cansaço ou desinteresse de permanecer ali por nove horas durante todos os dias. Mas, além disso, pudemos sentir que há certa relação entre a vontade deles de estar na escola e a necessidade familiar de que estejam nesse espaço diariamente. A fala de Mariana exemplifica essa questão. Ela, assim como tantas outras crianças brasileiras, tem ficado em tempo integral na escola por questão de necessidade. O seu caso, em particular, mostra que após a morte da mãe, o fato de o pai trabalhar fora o dia todo fez com que a escola de tempo integral fosse o único lugar que poderia ficar.

O perfil de alunos que frequentam atividades em tempo integral nas instituições públicas de ensino evidencia que as mudanças nas condições sociais, culturais, trabalhistas e econômicas das famílias contribuem para que os filhos dessas famílias estejam, cada vez mais, em tempo integral na escola. Além disso, a obrigatoriedade da educação escolar, a proibição⁴³ do trabalho infantil, entre outros fatores, aumentou a frequência das crianças e adolescentes à escola. Pochmann (2004) aponta que há diferenças quando se observa a necessidade de famílias de diferentes condições econômicas em relação à escola. Entendemos que, para as famílias economicamente desfavorecidas, a escola de tempo integral pode acabar

⁴² Relato do diário de campo: 14 de junho de 2019.

⁴³ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, pelo art. 60, proíbe qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade.

sendo uma das poucas opções, senão a única, em muitos casos, de um ambiente que acolhe os filhos enquanto os responsáveis estão no trabalho. Por outro lado, filhos de famílias de classes mais privilegiadas também tem passado boa parte do dia em escolas de horário integral, o que evidencia que as diferentes classes sociais tem se utilizado da instituição escolar como um lugar em que seus filhos e filhas passam grande parte do dia.

Dados⁴⁴ publicados em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicam que, considerando a linha de extrema pobreza global, o percentual de pessoas com rendimento domiciliar *per capita* inferior a US\$ 1,90 por dia (ou cerca de R\$ 140,00 mensais, em valores de 2017) aumentou entre 2016 e 2017. No Brasil, em 2016, 6,6% da população encontrava-se abaixo desta linha, valor que chegou a 7,4% em 2017 (compreendendo mais de 15 milhões de pessoas). O relatório publicado pelo Instituto afirma ainda que, em 2017, quase 55 milhões de pessoas viviam com rendimento inferior a US\$ 5,50 (cerca de R\$ 406,00 mensais).

Essas questões sociais e econômicas são evidentes também no contexto pesquisado. Durante a pesquisa de campo, em outubro de 2019, cheguei cedo à escola e notei que, antes das 7h, algumas crianças do tempo integral como Karen, Beto e Tulio já haviam chegado à escola e aguardavam no pátio o horário de início de suas atividades. Sentada em um banco, Karen olhava os alunos chegarem para a aula. Tulio e Beto se penduravam nas barras do corrimão da escada, fazendo malabarismos. Assim que me viu, a menina me chamou e começou a conversar, mostrando os alunos do Ensino Médio que conhecia. Ficamos conversando, enquanto ela sentava em meu colo, me abraçava, mexia em meu cabelo, tentava encontrar uma posição para caber em meu colo, como um bebê. Em certo ponto, baixinho, ela disse que estava com fome. Pediu que eu fosse à cozinha pedir biscoito para ela. Repetiu esse pedido várias vezes, apesar de eu ter explicado que não poderia fazer isso, pois não tinha acesso aos alimentos da cozinha, nem autorização para dar comida às crianças. Ela me abraçava, mexia em minha blusa, dependurava em mim de um lado e de outro enquanto eu tentava digerir aquela experiência, pensando no que fazer e o misto de sensações que tudo aquilo me causava.

Passado um tempo, Tulio se aproximou de nós. Conversou um pouco e, quando Karen saiu para cumprimentar um primo que estava chegando para a aula, me pediu dinheiro. Perguntei para o que seria. O pequeno menino disse que estava com fome, que sua mãe não havia lhe dado café da manhã antes de ele sair para a escola. Disse também que era para eu

⁴⁴ Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

dar “só 2 reais” para ele comprar alguma coisa de comer. Quando eu disse que ali não tinha onde comprar comida, imediatamente me respondeu: “*eu vou lá embaixo, tia*”, se referindo ao fato de que poderia ir até um mercadinho algumas ruas abaixo da rua da escola para comprar o que comer.

Situações como essas nos mostram o quanto as condições sociais e econômicas deste público que frequenta as escolas de tempo integral podem ser complexas. Naquele dia, em menos de uma hora, duas crianças vieram me pedir o que comer. Eram muito pequenas, ambas com 07 anos de idade. Não eram da mesma família, nem possuíam grau de parentesco. O modo como as crianças falavam me permitiam perceber que não estavam mentindo e, dias depois, descobri que realmente aquelas crianças, assim como outras, só se alimentavam quando chegavam à escola. Imaginar que possivelmente elas saíram de casa sem fazer uma refeição e só fariam a primeira às 8h40min da manhã, no horário do café da manhã, causa tristeza⁴⁵. Saber que essa é uma realidade mais comum do que temos consciência é realmente preocupante, isso porque essa é apenas uma das fragilidades a que este público está exposto. A questão da alimentação foi também mencionada pelos professores Felipe e Maria.

Eu acho que só deles não estarem fora da escola, porque lá hoje, fora da escola não é... só das crianças estarem sob nossos olhares, só delas estarem aprendendo alguma coisa, nem que seja tocar uma caixa, um bumbo. Ou ficar lá com a Sandra fazendo um desenho, uma pintura. Entendeu? Só deles não estarem ociosos, não estarem sabe-se Deus onde, que o papai e a mamãe estão trabalhando ou muitas vezes não tem nem o papai nem a mamãe, imagina onde essas crianças estão. E muitos deles vêm até pra comer! Muitos vêm, não tem o que comer em casa. Muitos deles, você chega lá na merenda lá, tá comendo como se fosse tipo a primeira refeição do dia dele ali. Então, além disso, é alimentação. Muitos deles vêm aqui por causa da alimentação. (Felipe, professor de oficina, entrevista, 2019, grifos nossos).

Pesquisadora: Um dos critérios do edital que a política do estado lançou esse ano naquela redução de escolas, aquele corte significativo de escolas que deixou só essa escola era que a escola atendesse um público vulnerável, em condição de vulnerabilidade. Isso se aplica a essa escola? Você percebe isso?

Maria: Eu acho que ficou pouco. Tem outras escolas que tem também um público bem carente que precisa desse atendimento, meninos de risco. Então,

⁴⁵ Embora esta pesquisa tenha sido feita numa escola estadual, durante o período da pandemia pelo Covid-19 e de isolamento social a partir de março de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Viçosa enviou cestas básicas para as famílias cadastradas pela Prefeitura com maiores necessidades econômicas. Isso mostra o quanto já existe, por parte da própria secretaria, o conhecimento de que a falta de merenda escolar pode significar uma redução significativa na quantidade e na qualidade da alimentação das crianças.

aqui foi contemplado e foi justo também porque você vê que tem meninos aqui que só se alimentam aqui. Eu vejo isso!

Pesquisadora: É? Vocês percebem?

Maria: Eles vêm sem café da manhã!

Pesquisadora: E eles relatam? Como que você percebe isso?

Maria: Muitos deles relatam que só tomam café ou hoje eu não tomei café em casa. Então você sabe que é verdade. Outra coisa: não é um não! São vários! Você sabe disso né? Não são abandonados de todo né? Mas, praticamente. Você vê situações bem graves assim, é... familiar né? Situação de abandono familiar. (Maria, professora de acompanhamento pedagógico da turma 2, entrevista, 2019).

A partir desse contexto, pode-se inferir que, para esse público, a educação em tempo integral constitui um lugar em que as famílias confiam de deixar as crianças e adolescentes, considerando que estão seguros, alimentados e protegidos, enquanto os pais trabalham. Porém, podemos refletir sobre as atribuições e objetivos das escolas que ofertam educação em tempo integral. Elas não podem ser necessárias meramente por ser um lugar em que as crianças e adolescentes estão seguros e alimentados. A educação é um direito mínimo de toda e qualquer pessoa, a escola um espaço fundamental de aprendizagem, interação, troca de conhecimentos, um espaço de convivência e de construção de relações sociais. É importante sempre não perder de vista a função educativa da escola, que não deve ser confundida com a função assistencial, caso contrário estaremos assumindo a educação em tempo integral como uma espécie de ganho para os estudantes, em que qualquer coisa serve, qualquer escola e/ou atividade realizada estaria sendo bom para eles. Ao contrário, a educação em tempo integral precisa ser vista como um direito de cidadania, por isso, precisamos sempre exigir para que seja uma educação de qualidade.

Na escola pesquisada, a relação entre estar em tempo integral na instituição parece ter ligação direta com as questões socioeconômicas. Segundo a diretora,

Aline: A maioria dos nossos alunos é... baixa renda, né? Os pais trabalham fora, então eles não têm com quem ficar. [...] Então, assim, o perfil do nosso aluno é esse. Não é, não são todos, mas a grande maioria.

Pesquisadora: A gente poderia pensar então que a grande maioria deles vem por uma necessidade familiar de estarem aqui, em função da dinâmica familiar que eles têm?

Aline: Sim! Sim. Muitos alunos são de educação integral a vida toda assim, então eu não sei como seriam, porque geralmente quem começa na educação integral vai até não ter mais a educação integral pra ele. (Aline, diretora, entrevista, 2019).

Aline também relatou que, muitos dos estudantes que estão no projeto ficam o dia todo na escola, desde quando ingressaram na escola, no 1º ano do Ensino Fundamental. Ou seja, são alunos que estão cerca de 6, 7 anos em tempo integral naquela instituição. Para esse grupo, isso é parte da rotina deles e constitui um hábito já incorporado à dinâmica familiar de muitos.

A necessidade de que os filhos estejam o dia todo na escola faz com que as famílias tenham de criar estratégias para garantir que isso aconteça. Durante o período de matrícula, a escola recebeu famílias que moravam em bairros distantes e que tentaram matricular seus filhos regularmente na instituição para terem a possibilidade de colocá-los em tempo integral, já que essa era a única escola funcionando nesse regime no primeiro semestre de 2019. Como vimos no capítulo 3, a instituição não possui um número alto de alunos e, portanto, puderam receber estudantes de locais mais distantes, cujas famílias demandavam vagas para os filhos no projeto do tempo integral.

Vivemos hoje um arranjo social em que, para manter a sobrevivência das famílias, homens e mulheres têm a necessidade de trabalhar e não mais conseguem se dedicar exclusivamente ao lar, como acontecia no passado. A carga horária diária de trabalho da classe popular brasileira interfere para que a necessidade da escola de horário integral seja grande. Também contribuem com esse processo o tempo gasto para ir e voltar do trabalho, as muitas horas perdidas em trânsito e/ou no transporte público para retornarem às suas casas, os baixos rendimentos salariais, etc.

Esse cenário tem se tornado cada vez mais comum. Como veremos nas falas a seguir, os próprios docentes percebem e afirmam que, muitas vezes, as crianças que estão em jornada integral não têm outro lugar em que possam ficar. Quando perguntei a Felipe, professor das oficinas de Música, Percussão e Dança, o que ele pensava a respeito da existência da política de tempo integral nas escolas públicas, imediatamente ele disse:

Felipe: Necessária!

Pesquisadora: Necessária? Por quê?

Felipe: Porque muitas dessas crianças aqui não têm onde ficar. Muitas dessas crianças aqui, papai e mamãe têm que trabalhar pra botar o pãozinho, o alimento dentro de casa. E muitos desses aqui, se deixar no meio da rua jogado, todos nós sabemos o que vai virar! Aqui com a gente, a gente pode dar uma atenção maior, a gente consegue é... é... Vou contar uma história pra ti aqui, que aconteceu pra tu ver como que a gente consegue mudar ainda esses pequenos, enquanto pequenos, porque depois que cresce eu acho um

pouco mais difícil de mudar. A Renata tem o caso da mãe⁴⁶. E um belo dia, a Renata estava lá embaixo comigo no refeitório e todo mundo mexendo com ela, os maiores mexendo com ela. Aí Renata começou a chorar: eu estou com muita falta da minha mamãe. E eu não sabia da história dela. Aí, falei: poxa, Renata, não chora. Renata, vou arrumar uma peruca, vou pegar um vestido, vou vestir e me fantasiar da tua mãe. Pode? Ela começou a rir. Tinha que achar uma forma dela rir naquele momento. Vou pegar o vestido, vou pegar o vestido. E comecei a... Não, não, não e chorava e chorava. Então, Renata, mamãe acho que não vai ter jeito, mas o papai da escola eu posso ser! Eu nunca vi uma felicidade tão grande numa criança que escutou, de ter escutado aquilo. (Felipe, professor de oficina, entrevista, 2019)

A resposta da professora de Educação em Direitos Humanos assemelha-se à de Felipe, em alguns aspectos. Assim como o professor, ela também mencionou a questão dos estudantes não terem com quem ficar no horário em que não estão na escola. Em sua fala, Rosana diz:

Pesquisadora: Você acha então que as escolas devem oferecer o tempo integral?

Rosana: Sim, com certeza! Acho importantíssimo sim. Deve existir! Acho que deveria ser ofertado... Inclusive, né, tem um projeto aí do ensino médio já. Começar este, que eu acho que é muito bacana tirar esses meninos da rua. Que tem criança que não tem com quem ficar em casa, aí chega em casa da aula, vai pra rua. Eles mesmos me falam isso. E aí, a rua, eles estão sujeitos né, a todo o tipo de marginalização, digamos assim, entre aspas, sem nenhum preconceito né? (Rosana, professora de oficina, entrevista, 2019)

Consideramos que a existência das escolas é extremamente necessária, a existência de escolas públicas gratuitas e de qualidade, ainda mais. Do mesmo modo, entendemos que é dever do Estado prover a oferta e as condições para que todos os estudantes tenham garantido o direito a participar dos projetos de educação em tempo integral. A escola pública de educação em tempo integral precisa ser um direito garantido e resguardado para todos aqueles que optarem por ela. Daí a necessidade de que os projetos de educação em tempo integral sejam considerados e colocados em pautas governamentais como uma política pública efetiva e consistente, não apenas como projeto de governo, como já vimos no capítulo 2.

Alguns aspectos dos relatos dos docentes também apareceram nos discursos dos estudantes da turma 2 que participaram das rodas de conversa. Na ocasião, comecei o diálogo

⁴⁶ Renata era uma criança de seis anos que havia sido encaminhada para um abrigo da cidade por medida judicial e, por isso, não morava mais com a mãe biológica. Na escola, aconteciam episódios em que a criança chorava por causa da mãe. O episódio narrado pelo professor aconteceu em um desses dias.

perguntando os motivos que os levavam a estar em horário integral na escola. E, como veremos, muitos relataram que iam porque os familiares trabalham e não teriam ninguém em casa com quem pudessem ficar após a aula.

Pesquisadora: Por qual motivo vocês participam do tempo integral?

Artur: Porque a mãe manda!

Renato: Meu pai obriga!

Denise: Eu participo do tempo integral porque eu gosto. Também porque minha mãe precisa né?

Pesquisadora: Porque você precisa ficar na escola. Entendi.

Denise: E também porque eu gosto muito.

Junior: Eu não gosto!

Marcelo: Eu venho porque não fica ninguém em casa.

Renato: Eu fico aqui porque meu pai agora cismou com esse tempo integral e colocou eu. Mas por mim eu não ficava sabe? Porque pra mim, acordar de manhã... é osso acordar de manhã.

[...]

Rodrigo: Eu gosto e porque minha mãe precisa sair pra trabalhar.

Pesquisadora: Mas... É mais porque você gosta ou porque sua mãe precisa trabalhar?

Rodrigo: Porque minha mãe precisa trabalhar.

Pesquisadora: E Gabi?

Gabi: Porque minha mãe precisa trabalhar.

Pesquisadora: Raiane também? [A menina balança a cabeça em sinal positivo]. Jéssica também?

Jéssica: É. Eu fico aqui no tempo integral porque a gente aprende várias coisas e porque a minha mãe precisa, porque ela trabalha.

O fato de os estudantes precisarem ficar em horário integral na escola, faz Maria, uma das professoras de Acompanhamento Pedagógico, acreditar que todas as escolas públicas deveriam ofertar o tempo integral. Segundo a docente, a oferta dessa modalidade deveria aumentar:

Maria: Aqui perto, a escola que eu trabalhei ano passado, eu acho que era uma escola que tinha que ter! Na anterior que eu trabalhei também. Não só aqui, mas em todas as escolas. Aqui, essa escola foi privilegiada assim de ter o integral, né? Foi justo, acho que foi justo porque eu vejo a situação dos meninos, né? Você vê que é complicado a situação de alguns meninos, de chinelinho nesse frio, né? (Maria, professora de acompanhamento pedagógico - turma 2, entrevista, 2019)

A fala desta professora nos faz pensar nos cortes de verbas e recursos da Educação. Esta pesquisa foi realizada em um momento cujo cenário educacional sofria perdas significativas com a redução dos recursos financeiros. Como vimos em momentos anteriores deste trabalho, 2019 foi um ano em que o Estado reduziu significativamente o número de

escolas autorizadas a funcionarem em horário integral. Com essa redução, atender turmas em horário integral, como aponta Maria, foi um “privilégio” de poucas escolas estaduais de Minas Gerais. Entretanto, é sempre bom lembrar que a escola é um direito de todos e é dever do Estado garantir uma escola de qualidade para todas as crianças brasileiras. Não consideramos ser democrático o entendimento da escola contemplada pela política como um privilégio. Do mesmo modo, precisamos estar atentos aos direitos negados, visto que, do mesmo modo, como já dito, é dever do Estado prover condições para que todas as escolas pudessem ter uma escola integral de qualidade como política pública generalizada e não apenas em algumas unidades, como vimos que vem acontecendo nos últimos anos no cenário mineiro.

Entendemos sim que o debate sobre a necessidade do desenvolvimento do tempo integral nas escolas encontra-se fundamentalmente associado a questões sociais como a condição socioeconômica das famílias dos estudantes, por exemplo. Quando os docentes falam sobre a oferta do horário integral, não o fazem dissociado das vulnerabilidades sociais e econômicas dos alunos. Esse é um aspecto bem marcante na trajetória da educação em tempo integral. Mas, ela não pode e nem deve se resumir a tal. A “história de implantação das escolas de tempo integral demonstra o vínculo a propostas de políticas públicas voltadas para a compensação e atendimento a parcela da população que se encontra em vulnerabilidade social” (ARCO-VERDE, 2013, p. 148). Sobre essa questão, Alessandra Rosa (2016, p. 182) destaca que

A “permanência dos alunos na escola” e fora das ruas ser apontado como aspecto positivo, destaca uma questão social premente da sociedade contemporânea, que podemos descrever em dois tópicos: (1) os adultos precisam trabalhar e não tem com quem deixar os filhos; (2) realidade violenta de algumas cidades brasileiras.

A necessidade de saírem de casa para o trabalho muitas vezes mobiliza algumas famílias a colocar os filhos em escolas de tempo integral. Essa também era a realidade de Melissa, mãe de Ana, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. Sua filha estuda na escola desde o 1º ano e 2019 foi o primeiro ano em que ela participou das atividades em tempo integral na instituição.

Melissa: Aí, ano passado ela não ficou o período integral porque ela é muito agitada e tal. Aí esse ano, graças a Deus, está dando certo, sabe? Como eu sempre falo, a professora Lucia é uma excelente professora. Gosto muito dela. Ela ajuda mesmo a... né? Sem contar, assim, a Aline, a Julia, são pessoas da direção aí que são muito boas, compreensivas, né? E assim, o período integral, como ano passado ela não ficou, ela ficava na creche. Então lá a gente pagava a creche pra ela ficar. Então, assim, nessa crise que a gente

tá atravessando né? Esse ano ela veio pra cá, então, graças a Deus já aliviou. Como se diz, o dinheiro que a gente paga... Então resumindo, a gente compra um leite, compra um biscoito pra casa né? Então, assim... e outra também é os benefícios que tem aqui né, que tem várias atividades, sala de música, né? E que os professores também são ótimos, pelo menos nessas áreas aí. Então, é isso sabe? Pra mim, é um privilégio muito grande dela estar aqui, nesse período integral. Eu só tenho mesmo a agradecer assim a todos, sabe? Os professores, a direção da escola. Muito bom. E é isso. (Entrevista, 2019, Melissa, mãe de aluna, grifo nosso).

Melissa considera um privilégio a filha poder estudar numa escola de tempo integral e expressa gratidão por isso. Embora Melissa não represente todas as famílias, a fala desta mãe nos chama a atenção, pois é notável o quanto a escola é importante para ela. E tendemos a imaginar que muitas outras famílias certamente possuem esse mesmo sentimento de que a escola de tempo integral é necessária. Elas entendem que o modelo escolar é relevante e o melhor lugar para deixarem as crianças e adolescentes. Arco-Verde (2013) afirma que esse cenário é mais comum do que imaginamos:

A escola, mesmo que sem procedência, para muitas famílias se apresenta como o espaço de segurança, de guarda e de confiança, quando amplia o tempo e recebe as crianças e, dessa forma, para garantir o emprego dos pais, [...] o qual, por sua vez, irá garantir a sobrevivência familiar. É, sem dúvida, o retrato social e econômico do país, e a escola, para estes casos, pactua com a guarda dos alunos. (ARCO-VERDE, 2013, p. 150).

Pensamos então que, para as famílias que colocam seus filhos no tempo integral, de alguma forma, é melhor estar na escola do que não estar ali. Tendo em vista que a matrícula no tempo integral não é obrigatória, de alguma maneira as famílias optaram por fazê-la, ainda que pela falta de opção. A procura das famílias pela escola de tempo integral nos leva a crer que acreditam na instituição e, de alguma forma, escolheram deixar os filhos ali, ainda que seja pela vulnerabilidade, pela falta de qualquer outra possibilidade.

Refletindo sobre a existência da escola de horário integral e analisando as falas dessa mãe, de forma geral, os resultados desta pesquisa mostram que, no contexto em estudo, a escola de tempo integral é considerada uma necessidade, e o fechamento de vagas nas escolas públicas afeta a vida de alguns estudantes e de suas famílias. Numa cidade em que não há outras opções, não há tantas coisas mais que possam contribuir para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, a escola segue sendo um espaço importante para as famílias. Perguntamo-nos, porém, em termos pedagógicos, de formação e qualidade da educação, a

escola de tempo integral faz diferença? Como os participantes enxergam este tipo de organização escolar? O que eles têm a dizer sobre ela?

4.3.2 A escola de tempo integral: como era e como poderia ser

Nas conversações produzidas com esta pesquisa, os participantes também compartilharam conosco suas opiniões sobre como percebiam a educação em tempo integral do ponto de vista pedagógico e a forma como acontecia naquela escola. Portanto, estamos trazendo aspectos, informações e conhecimentos produzidos em um âmbito específico. Fossem outras ocasiões, as construções seriam outras, tendo em vista que

A escola tem uma dinâmica própria, criada e recriada pelos sujeitos que dela participam, que age e reage aos fatores internos e externos, caracterizando a cultura escolar. Esta também responde as determinações temporais, que são elementos constituidores da estrutura escolar. Assim, as inovações e modificações do tempo promovidas na sociedade e, por consequência, também pelas pessoas que estão nas escolas, provocam novas formas de agir e de viver no mundo contemporâneo e interferem na organização das práticas escolares e num movimento interno de reorganização de suas dinâmicas (ARCO-VERDE, 2013, p. 146).

As análises feitas por estudantes e docentes diziam respeito ao modo como entendiam a realização deste projeto naquele momento, no contexto daquela escola. Os estudantes, principalmente, falaram como era o tempo integral, o que gostavam ou não e como ele deveria ser. Nas rodas de conversa, um dos primeiros assuntos que emergiram nos diálogos dizia respeito ao fato de os estudantes gostarem ou não de participar das atividades do projeto. Na roda de conversa 1, os estudantes Renato, Bia, Caio, Rodrigo e Ana afirmaram que, mesmo se não precisassem estar na escola o dia todo, frequentariam o tempo integral. Segundo Rodrigo, ele participava do projeto porque tinha “*várias coisas legais*”. Nesse momento, Caio expressou uma opinião diferente: “*esse ano o tempo integral tá chato*”. Então, perguntei-lhe o porquê:

Caio: Ah, não tem nada!

Pesquisadora: Mas, o que seria ter algo de bom? Por que está chato?

Caio: Ah, a mesma coisa que teve ano passado.

Pesquisadora: E o que teve ano passado?

Rodrigo: Educação física. Aula de informática.

Jéssica: Educação física, aula de informática, ginástica, dança.

Pesquisadora: Se tivesse essas coisas aí vocêalaria que o tempo integral está bom?

Caio: Falaria.

Ana: O tempo integral poderia ter mais coisa legal. Ginástica...

Caio: Só podia tirar uma, a de Dança.

Denise: E eu também acho que tinha que mudar o horário da gente chegar aqui.

Pesquisadora: Você acha que é cedo?

Denise: É.

[Os alunos começam a falar todos juntos. Discutem qual seria o melhor horário para chegar à escola].

Pesquisadora: Meninos, alguns de vocês começaram a falar o que mudariam no tempo integral. E eu queria ouvir outras pessoas também. Se vocês gostam do tempo integral da forma como ele está hoje.

[Lucas acena com as mãos que gosta mais ou menos].

Pesquisadora: Mais ou menos por que, Lucas?

Lucas: Prefiro o do ano passado.

Pesquisadora: Você prefere por quê? Eu não conheci o do ano passado.

Lucas: Porque era melhor, tinha mais coisa.

Pesquisadora: O que tinha que não tem esse ano? Você consegue lembrar?

Lucas: Educação Física...

[Alguém grita do fundo: informática. Outro diz: desenho. Os alunos começam a discutir se tinha ou não desenho. Falam todos juntos].

Nesse ponto da conversa, Guto, que era estudante do 7º ano, relatou que não gostava de nada porque era *“tudo chato”*. Então, perguntei-lhe sobre o que gostaria que tivesse no projeto. Na mesma hora, ele disse: *“internet”*. Imediatamente, alguns alunos começaram a rir da sua resposta. Como os estudantes começaram a falar ao mesmo tempo, ficou difícil compreender o que cada um dizia, mas, em suma, percebi que falavam que aquilo nunca iria acontecer.

Posteriormente, perguntei aos estudantes que não haviam se manifestado se gostavam da forma como o tempo integral estava organizado atualmente e se mudariam alguma coisa. Jessica logo disse: *“mudaria tudo”*. Ao perguntar por que ela mudaria tudo, a estudante diz: *“não sei explicar, mas se fosse por mim, eu mudaria a quadra, colocava piscina, parquinho. Um monte de coisas. Aí ia ser bem melhor”*. Ao relatar sobre o que não gostava no tempo integral, Jessica mencionou a oficina de Educação em Direito Humanos. Quando indaguei o motivo, ela respondeu que não sabia o porquê. Aproveitando a ocasião, Denise comentou:

Denise: Eu gosto mais ou menos do tempo integral. Eu gosto de ficar, mas, mais ou menos, porque ano passado tinha muitos professores, tinha mais variedades nas aulas, era mais legal. E esse ano não. Esse ano tem umas aulas que a gente nem conhece direito.

Nesse momento, perguntei a quais oficinas ela se referia. A estudante disse que era a de Educação em Direitos Humanos. Comentei, então, que essa oficina era de oferta obrigatória, porque o Estado havia definido assim. Denise então continuou sua exposição:

Denise: E também porque tem poucos professores. A gente fica aqui, o quê? Só com uns três, mais ou menos. E a gente não diverte muito. Então a gente tem que ficar pedindo os professores pra levar a gente pra brincar lá fora. E, pra mim, eu acho que tinha de ter um professor próprio pra isso.

Caio: Falou pouco, mas falou bonito.

Pesquisadora: Você acha que falta mais atividades de lazer, talvez? Que era o que a Gabi estava falando, de ter jogos, de ter... [um menino completa: Parquinho].

Ana: E também aqui na escola podia ter um zoológico, sei lá, ter um lugar pra fazer uns experimentos, inventar alguma coisa.

Rodrigo: Podia ter também um [inaudível] igual ao Carmo⁴⁷.

Nos diálogos realizados nas rodas de conversa, fica evidente o quanto os estudantes tinham as suas próprias percepções sobre a escola de tempo integral. À luz do Construcionismo Social, entendemos que elas foram construídas a partir das suas caminhadas e trajetórias pessoais, acadêmicas e sociais. Neste contexto, podemos inferir que os estudantes criam suas opiniões e crenças e elucidam suas escolhas do que deveria ou não ter na escola, a partir das construções sociais que fazem sobre a instituição social escola.

Nesses trechos da roda de conversa que aqui apresentamos, os alunos fizeram várias análises sobre a educação em tempo integral e sobre a forma como ele acontecia na escola. Chamou-nos a atenção, por exemplo, na roda de conversa 1, o desejo de Guto para que tivesse *internet* na escola. Esse desejo apareceu também na roda de conversa 2, quando os estudantes estavam dizendo se gostavam ou não de ficar o dia todo na escola. Listando suas preferências e dizendo sobre o que não gostavam, Mário comentou: “ô gente, podia liberar o wi-fi da escola, podia trazer celular, fessora!”. Quando esse aluno disse isso, alguns colegas riram da sua fala e disseram que ele estava sonhando alto.

As respostas de Guto e Mário me fizeram pensar sobre a presença da tecnologia na escola. Estamos vivendo um contexto social em que as tecnologias da informação e comunicação têm ocupado muito espaço na vida das pessoas. As transformações sociais e o avanço da ciência contribuíram para que, no decorrer dos anos, novas formas de interação e comunicação fossem criadas e materializadas principalmente pelo uso da *internet* em computadores, *tablets* e celulares/*smartphones*, fato esse que tem operado mudanças nos modos de conviver e na cultura da sociedade do século XXI.

Cada vez mais, estas tecnologias digitais têm feito parte da vida dos brasileiros. De acordo com a Pesquisa⁴⁸ Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua),

⁴⁷ Trata-se de uma escola particular localizada em Viçosa/MG.

⁴⁸ Os dados da pesquisa podem ser acessados através do site: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html#subtitulo-3>.

realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 74,9% dos domicílios brasileiros tinha acesso à *internet* entre 2016 e 2017. O estudo ainda aponta que, em 2017, da população de 10 anos ou mais de idade, 78,2% possuía um aparelho celular para uso pessoal. Esse número, de acordo com a Pesquisa, subiu de 77,1% em 2016 para 78,2% em 2017.

A *internet* facilita o acesso do indivíduo à informação em uma rápida fração de tempo. E é neste tempo em que estamos vivendo, no qual tanto a *internet* como as mídias – a televisão, o rádio – possibilitam a inserção na rede do conhecimento. Os adolescentes já nasceram numa era digital e almejam que a tecnologia esteja presente nas práticas cotidianas da instituição escolar.

Cada vez mais, os celulares estão acessíveis às crianças pequenas e aos adolescentes. Durante a convivência na escola, vi que, com frequência, os alunos usavam o aparelho em sala de aula, no recreio ou na quadra. No caso do Estado de Minas Gerais, desde 2002 a Lei 14.486, em seu artigo 1º, proíbe “a conversação em telefone celular e o uso de dispositivo sonoro do aparelho em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas” (MINAS GERAIS, 2002). Mas, embora seu uso em espaços escolares seja proibido por lei, vimos que aqueles alunos que tinham celulares os levavam para a escola e faziam uso deles, mesmo sabendo das proibições. Alguns docentes faziam valer o cumprimento da lei e não autorizavam o uso; outros permitiam o uso parcial nos horários de almoço e/ou em momentos que os estudantes estavam na quadra. Curioso que, neste ano de 2020, em função da pandemia mundial instalada por causa do Coronavírus, as aulas e atividades educativas presenciais foram suspensas desde março. Então, os órgãos governamentais, inclusive o estado mineiro, recorreram aos recursos tecnológicos e ao universo da *internet* para manter as atividades escolares nas instituições públicas de ensino. E então, vemos uma contradição – o mesmo estado que em alguns momentos proíbe o uso dos celulares na escola, em outros exige que docentes, discentes e gestores façam uso dessa ferramenta e dos arsenais da tecnologia digital para aulas online, entrega das atividades, etc.

Estando na escola, ouvi os estudantes falarem sobre vídeos, filmes e séries que assistiam na *internet* quando estavam em casa, o que mostra que alguns possuíam acesso a esse recurso tecnológico. Os alunos comentavam também que desejavam que a escola disponibilizasse a senha do acesso ao *wi-fi* da escola. Volta e meia, se me vissem com o celular na mão, eles vinham me pedir a senha, crendo que eu a tivesse recebido dos funcionários da escola.

Outro fato que também nos chamou a atenção nas conversas com os alunos foi que os estudantes diziam gostar mais da forma como o projeto de tempo integral era realizado no ano

anterior (2018) e algo que contribuía para isso, segundo os estudantes, era a oficina de informática. A partir das conversações, percebemos que os estudantes da turma 2 gostavam bastante dessa oficina e sentiam falta dela no currículo ofertado. Segundo Porto (2006), por ser dinâmico e multissensorial, o contexto das imagens e sons reproduzidos pelos meios tecnológicos de informação chamam a atenção dos jovens (e dos adultos também) porque possibilita uma gratificação sensorial, visual e auditiva que lhes agrada e promove maior interesse por estes recursos. Talvez, em certa medida, isso explique os motivos pelos quais aqueles estudantes desejassem aulas de informática e acesso à rede de *internet* da escola.

É importante destacar que a *internet* possibilita o acesso a diversas informações, inclusive conteúdos que podem ser muito úteis e educativos para os estudantes. Além disso, é fundamental que as novas gerações estejam preparadas para lidar com um mundo que é cada vez mais tecnológico e virtual e que este tipo de conhecimento deve ser trabalhado nas escolas. É comum que os educadores vejam a *internet* como um recurso que distrai os estudantes mais do que ensina, mas sabemos que é possível que ela seja utilizada para o ensino, já que apresenta muitas potencialidades que podem ser exploradas nesse processo. A *internet* já é uma necessidade na realidade atual e para os próximos anos. E nos parece que os estudantes já tomaram conhecimento disso antes mesmo que os educadores.

A discussão sobre a tecnologia no ambiente escolar nos faz refletir também sobre as funções sociais atribuídas à escola e também à instituição que oferta tempo integral. Desde os primórdios de sua criação, a escola carrega o ideário de ser um espaço “privilegiado para a apropriação dos conhecimentos que foram formando a civilização humana ao longo dos tempos” (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 3). Nesta perspectiva, o conhecimento constitui um de seus pilares fundamentais. A transmissão dos conhecimentos aos estudantes seria sua principal função.

Soares, Brandolin e Amaral (2017) consideram que os programas de ampliação da jornada escolar são baseados na ideia de que o contato dos estudantes com atividades para além do tempo regular, no qual estudam as disciplinas curriculares obrigatórias, tem possibilidades de “contribuir para o sucesso escolar das crianças das camadas populares” (SOARES; BRANDOLIN; AMARAL, 2017, p. 1064-1065). Com isso, a ampliação do tempo escolar diário poderia, em teoria, “favorecer as famílias com reduzidas condições financeiras de arcar com os custos de atividades voltadas para formação intelectual e cultural, oferecendo esta complementação educacional” (SOARES; BRANDOLIN; AMARAL, 2017, p. 1064-1065) dentro ou fora do espaço escolar.

No nosso contexto, porém, o contato dos estudantes com atividades educativas no tempo integral parece evidenciar que eles não possuíam total compreensão sobre tudo que ali vivenciavam e os motivos pelos quais eram desenvolvidas cada uma das oficinas daquele currículo, como exposto na roda de conversa em que Denise diz que há “*umas aulas que a gente nem conhece direito*”. Na ocasião, Denise referia-se às aulas de Educação em Direitos Humanos.

No dia a dia, em conversas informais, e nas rodas de conversa, os alunos da turma 2 relataram que não gostavam da oficina de Educação em Direitos Humanos, argumentando que era “chata”. Ao dizerem isso, acreditamos que as atividades propostas (ou o modo como eram propostas e coordenadas) pareciam ser desinteressantes. Sabemos que o professor tem um papel imprescindível na seleção e organização das atividades, livros didáticos e exercícios que constituirão seu planejamento escolar. E, com o Construcionismo, entendemos que tais escolhas estão alinhadas às construções sociais e relacionais que esse professor construiu e constrói com o mundo, e às prescrições normativas do currículo estabelecido pelos órgãos legislativos educacionais e pelas escolas, com o acesso que ele tem aos materiais, com o conhecimento de que dispõe, etc. Desse modo, nem sempre o tipo de atividade que os docentes precisam incluir nos planejamentos vão dialogar com os interesses que os estudantes possuem. Por isso, havendo esse processo, é preciso uma reflexão minuciosa do que está sendo desenvolvido em cada aula/oficina para que haja a construção de um planejamento que consiga atrelar as demandas postas pelos currículos prescritos aos interesses que as crianças e adolescentes possuem, de forma que favoreçam ambas as necessidades no processo de ensino e aprendizagem dos componentes curriculares a serem desenvolvidos.

Sabemos que a definição dos conteúdos curriculares envolve muitas questões, que contemplam, inclusive, as limitações que o professor tem para escolher: ele escolhe segundo a formação dele, segundo o que o currículo propõe, os materiais que a escola tem e lhe permite usar, o tempo disponível para as atividades, o que ele acredita que precisa desenvolver, etc. Mas reiteramos a importância de refletirmos sobre quais atividades estão sendo realizadas no currículo do tempo integral e que tipo de relações são (re)construídas entre os sujeitos escolares a partir deste processo. No nosso entendimento, a relação da escola pública de tempo integral com os conhecimentos veiculados por ela precisa fazer sentido para os estudantes.

Para que a escola cumpra sua função de promover o acesso ao conhecimento universal pelas crianças que atende, incluindo aqueles de utilidade para a

vida cotidiana imediata, ela precisa conhecer que representações a comunidade escolar tem da própria instituição e do conhecimento. Uma escola com maior disponibilidade de tempo tem a vantagem de poder usá-lo para identificar que expectativas desperta nos seus usuários. (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 10).

As falas dos estudantes nos fazem pensar que, no contexto de uma sociedade que avança cada vez mais rápido tecnologicamente, os educandos não querem apenas receber conhecimentos técnicos e científicos sobre Língua Portuguesa, Matemática ou Cidadania. Querem também o conhecimento da vida, querem aprender sobre coisas que fazem parte de seu universo juvenil, como a *internet* e a música. É fundamental que os conhecimentos universais e constituídos historicamente e socialmente, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Naturais estejam relacionados com a cultura popular e social dos educandos,

sob pena de se mostrarem dissociados da realidade das crianças a quem se destinam e por quem precisam ser apropriados. Ora, um trabalho de tal envergadura pode ser viabilizado em uma escola pública cujo tempo, ampliado, possibilite a criação de atividades diversificadas, prazerosas, sem, contudo, perder o rigor de sua cientificidade, de sua estética, enfim, o centro da natureza desses mesmos conhecimentos. [...] A tessitura de atividades diversificadas que a escola de tempo integral pode oferecer, reunindo os conhecimentos universais, historicamente constituídos, e aqueles da cultura local, vai revelar os *conhecimentos praticados* por ela, na busca da inclusão das crianças no contexto da sociedade em que vivem, possibilitando-lhes acessar e contribuir com toda a atividade humana que aquela cultura construiu. Para que tal compromisso possa acontecer – com qualidade – essa escola de tempo ampliado precisa concentrar seus esforços nesse sentido. (COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 10).

Por isso, acreditamos que talvez seja interessante que as escolhas curriculares do que vai ou não ser ofertado no tempo integral levem em consideração as opiniões e preferências dos estudantes e possam ser realizadas junto com eles, para que entendam os motivos e os objetivos de cada escolha feita. Daí é essencial pensarmos se estas atividades propostas e realizadas estão fomentando a liberdade de escolha, o diálogo, a aprendizagem efetiva, a inclusão da voz estudantil, a empatia e outros valores que consideramos fundamentais na educação.

Nesse processo, é fundamental que os estudantes tenham autonomia para escolher as atividades, definir projetos do quê e como querem estudar. Se tudo vem pré-determinado para os alunos fazerem, como acontecia no projeto do tempo integral, exercer essa autonomia torna-se um pouco mais difícil. Estando na escola, vimos que os professores eram os responsáveis por elaborar o cronograma de quais conteúdos seriam ministrados nas oficinas.

Com exceção do projeto “dia da pipa”, do qual falaremos adiante, não vimos outros momentos em que os temas de estudo partiam dos próprios interesses dos estudantes. Do mesmo modo, vimos que a forma como as oficinas eram realizadas, em termos de metodologia, era definida pelos docentes. Ou seja, aos alunos cabia apenas seguir o *script* dos roteiros programados pelos professores, exercendo praticamente nenhuma autonomia, elemento que consideramos fundamental no processo educativo.

Aqui, entendemos autonomia como o processo em que o estudante tem sua voz ouvida e considerada em seu próprio processo educacional, sendo possível manifestá-la na escolha dos conteúdos, no modo como se organizará para a realização das atividades, no lugar que ocupará nos ambientes em que as atividades são feitas, etc. Nesse sentido, Paro (2011, p. 198) considera que “não pode haver verdadeira educação, se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo”.

Outro aspecto que percebemos nesta pesquisa diz respeito à forma de atribuir sentido à escola de tempo integral. Nas rodas de conversa, cerca de 10 estudantes da turma 2 disseram que não gostavam de estar o dia todo na escola e não gostavam de algumas oficinas ou da forma como eram realizadas. Por sua vez, 15 estudantes da turma 1 afirmavam que gostavam de estar na escola e do que faziam no tempo integral. Essas afirmações foram feitas em um dia em que, na oficina de Acompanhamento Pedagógico, a professora Sandra pediu aos alunos da turma 1 que fizessem um desenho no qual representassem o significado da escola de tempo integral para eles. Nesse dia, fiz uma enquete com os alunos, perguntando quantos gostavam de ficar na escola e dos 20 alunos presentes, 15 levantaram a mão. Ao final daquela oficina, quando a professora recolheu os desenhos, dois deles nos chamaram a atenção: o de Denis e o de Maya, representados, respectivamente, nas fotografias 21 e 22.

Fotografia 21 – Representação do tempo integral feita por Denis



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

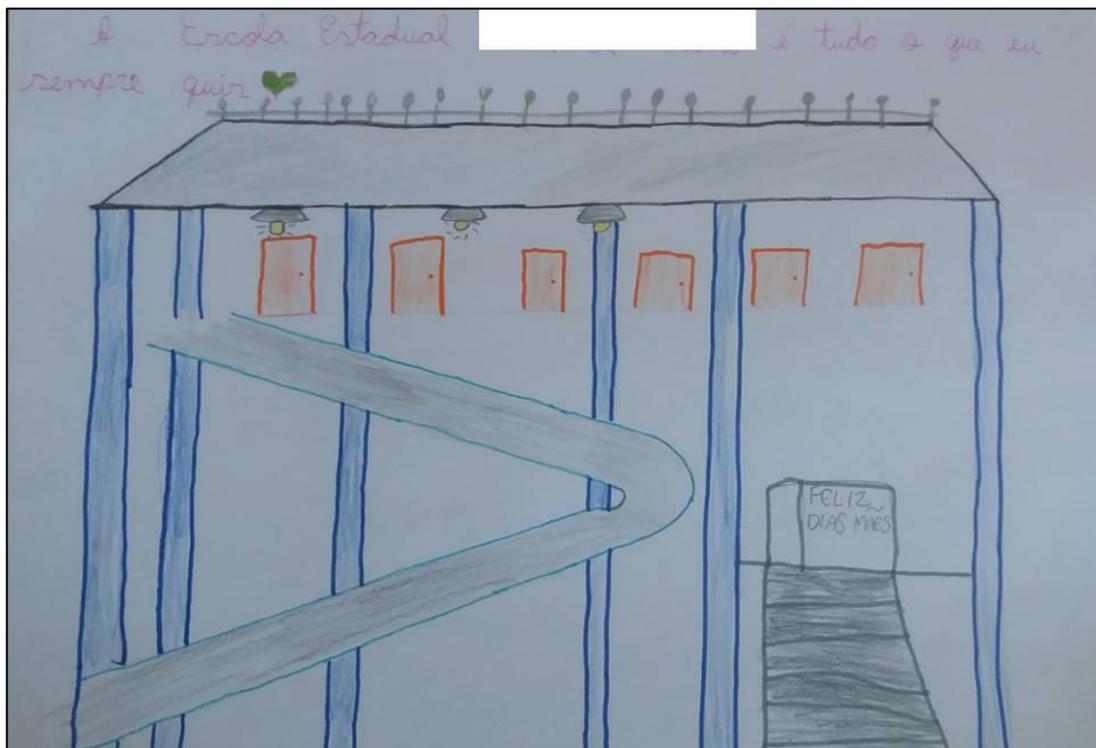
Dias depois, quando consegui conversar com Denis, sobre o sentido do desenho que havia feito, ele disse que havia desenhado a professora Sandra ensinando Matemática. Perguntei, então, o que ele achava de ficar em tempo integral na escola. Rapidamente respondeu: “ótimo”. E justificou sua resposta dizendo: “*porque eu faço coisa que eu não faço lá em casa, como, por exemplo, lá em casa eu não fico fazendo nada, mas aqui eu fico distraíndo a cabeça com outras coisas*”. Perguntei também por que ele vinha para o tempo integral. Ele respondeu: “*porque eu gosto*”. Denis ainda mencionou que gostava de ficar na sala de aula fazendo atividade com a professora Sandra e de ir para a quadra. Questionei-o se, em sua opinião, ficar no tempo integral fazia diferença em sua vida. Recebi como resposta um sim, acrescido da frase: “*porque é divertido ficar aqui, ficar com os meus colegas*”.

É interessante que a representação que o estudante fez do tempo integral na escola não foi dele fazendo algo diferente, mas da professora, como figura central, na frente de uma lousa. Isso reforça a ideia de que o ensino é centrado no professor, no conteúdo, em atividades muito típicas de uma educação regular. É um desenho que apresenta uma representação bem clara de como a escola de tempo integral tem sido exatamente isso, por mais que se mudem os nomes nas legislações escolares. Ou seja, os alunos ficam o tempo integral num contexto escolar centrado no professor, nos conteúdos escolares básicos, com pouquíssimas e raras possibilidades de escapar desse modelo que, por mais fracassado que seja, parece

extremamente estável e difícil de ser alterado, mesmo quando os alunos estão em “oficinas” e não em aulas. Mudam-se os nomes e as práticas permanecem.

No desenho de Maya, representado na fotografia 22, a estudante escreveu: “*a escola estadual [nome da escola] é tudo o que eu sempre quis*”.

Fotografia 22 – Representação do tempo integral feita por Maya



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Dias depois, quando pude conversar com a estudante sobre o significado daquela frase, Maya disse: “*é por causa que antes de eu estudar na [nome da escola], eu ficava numa creche. Aí eu sempre quis estudar numa escola assim*”. Perguntei por que ela sempre quis estudar numa escola de tempo integral e ela respondeu que “*é legal conviver com outros amigos. Na creche que eu ficava, todo mundo não gostava de mim*”. Maya disse ainda que o que mais gostava de fazer no tempo integral era brincar na quadra e que frequentava o projeto porque gostava de estar ali. Completou dizendo que se pudesse acrescentar algo na escola de tempo integral colocaria um parquinho. Justificou sua opção, falando: “*por causa que seria mais legal*”. Nesse momento, sua colega Mariana chegou e concordou com a escolha de Maya, dizendo que, assim, o tempo integral “*seria mais divertido*”. Disse também que mesmo que pudesse escolher ficar em casa, caso tivesse essa opção, continuaria participando do projeto: “*ficaria aqui, porque é muito mais legal*”.

Chama a atenção que, no desenho de Maya, a representação da escola é feita por um edifício que ela vê como grande, com muitas portas fechadas, um cartaz homenageando as mães e talvez algumas plantas no espaço superior, já que a escola tem uma grande área verde. Também não é uma escola que tenha objetos diferenciados de nenhuma outra. É um prédio e, mais significativamente ainda, em que não há pessoas. Se, no desenho de Denis, a escola era definida pela imagem da professora em frente à lousa, no de Maya, é o prédio, independente das pessoas que ali circulam. Em ambos os desenhos, nada que demarque alguma diferença de outras escolas pelo fato de oferecer oficinas do tempo integral. Ou seja, são imagens bastante representativas do que tem naquela escola de tempo integral, ou melhor, do que não tem naquela escola e que a caracterizaria como sendo de tempo integral.

É interessante notar que os estudantes da turma 1 afirmaram gostar de estar na escola de tempo integral, enquanto os estudantes da turma 2 disseram que vão porque as famílias os matricularam e/ou porque é o lugar em que precisam ficar enquanto os responsáveis trabalham. Podemos pensar que talvez os estudantes mais novos tenham menos conhecimento das necessidades dos seus familiares e destas diferenças em relação a outras crianças de sua idade e naturalizariam mais a sua presença na escola. É preciso destacar ainda que, com a idade, as crianças passam a ser mais questionadoras e a entender que existem outras opções possíveis e, então, conseguem avaliar melhor se gostariam ou não de ter essas opções.

Nas falas de Denis e Maya, as justificativas dadas para o fato de gostarem da escola, primeiramente, destacam a possibilidade de estarem com os amigos. Nesse contexto, a escola representa também um lugar de convivência e socialização com os pares. É, então, “o lugar do encontro, da formação de vínculos, do cultivo dos laços afetivos, do lazer” (LEITE *et al*, 2016, p. 346). Para mim, o que esses estudantes estão dizendo é que a escola é um espaço que os agrada, por terem a possibilidade de estar com os amigos, de realizar atividades e brincar com eles.

Os estudantes, principalmente aqueles de menor idade, estavam sempre a pedir aos professores que os deixassem brincar, mas notamos que esse pedido também acontecia na turma 2. Durante as oficinas, os estudantes sempre pediam aos docentes, principalmente as professoras de Acompanhamento Pedagógico, com as quais eles passavam mais tempo, que destinassem um horário para que pudessem brincar ou que os levassem para quadra. Levar para a quadra, naquele contexto, significava permitir que eles utilizassem aquele espaço para brincar. Conforme já comentamos, quase todos os dias, depois de terminarem o almoço, os alunos pediam às professoras para irem brincar na quadra. Em alguns dias, Sandra e Maria atendiam aos pedidos, remanejando a atividade daquele momento do intervalo de almoço para

o dia seguinte. Em outros, mantinham o planejamento e ora terminavam alguma atividade que não havia sido concluída durante a oficina de Acompanhamento Pedagógico, ora davam algum jogo para os alunos brincarem, ou os deixavam com tempo livre para fazer o que quisessem, mas, dentro de sala.

Talvez o pedido dos alunos de irem para a quadra tinha a ver com uma necessidade de maior atividade física das crianças, já que, nas oficinas do tempo integral, eles ficavam muito tempo em salas de aula e, provavelmente, sentiam falta de estarem em espaços livres, com maior liberdade para correr e fazer atividades segundo seus próprios interesses. Há que se tomar certo cuidado porque estas crianças que ficam muito tempo na escola frequentemente têm menos tempo livre, o que é fundamental para o desenvolvimento da autonomia de se fazer escolhas do que fazer com o próprio tempo. Os casos de obesidade infantil têm crescido e é importante que as escolas que se propõem a oferecer educação integral preocupem-se e tenham momentos voltados para o desenvolvimento físico e motor dos estudantes. É provável que os corpos desses alunos ansiassem por mais atividades físicas e que eles estivessem externalizando isso com os pedidos de irem para a quadra no momento de intervalo. Consideramos de fundamental importância que os educadores se atentem a esses pedidos, que são muito comuns entre os estudantes. Quanto mais novos eles são, esses momentos são ainda mais necessários, principalmente, entre aqueles que ficam a maior parte do seu dia numa instituição fechada e com poucas oportunidades de fazerem atividades mais espontâneas e menos direcionadas por adultos.

Esse desejo era percebido pelos docentes. Segundo a professora Maria, *“eles ficam doidos pra ir pra quadra né? Aí, às vezes, a gente tem que abrir mão de uma aulinha nossa pra poder ir”*. Na entrevista, a professora Sandra também comentou sobre o interesse dos estudantes pela quadra. Neste ponto da conversa, as duas professoras disseram que seria importante ter uma oficina de Esportes dentro do currículo do tempo integral. *“Eu acho que tinha que ter uma oficina de esportes, porque eu acho que esporte é muito importante na vida da criança, sabe? Até pra parte motora”*, disse a professora Maria. Na entrevista, Sandra afirma:

Sandra: Uma coisa que eu acho que deveria ter é a Educação Física. Tem um outro nome, esqueci o nome.

Pesquisadora: O estado costumava chamar de Esporte e Lazer.

Sandra: Isso, Esporte e Lazer. Eu acho que esporte e lazer deveria continuar. Não sei onde encaixaria, mas eu acho que deveria.

Pesquisadora: Você acha que é importante para as crianças?

Sandra: É importante, porque eu acho que eles ficam o dia todo em sala de aula. E... o Esporte e Lazer para eles extravasar, porque os meninos ficam de 7:50 aqui né, daqui até 17:15, 17:30, não sei o horário que termina a aula aqui. Então, eu tenho muita dó, porque eu acho que é muita... (Entrevista, 2019, Melissa, mãe de aluna, grifo nosso).

Entendemos que, quando as professoras mencionam que seria bom ter uma oficina de Esportes, elas podem estar pensando nesses horários como momentos de descanso e relaxamento. Como afirma Sandra, os estudantes ficam muitas horas do dia na escola. Por isso, também acreditamos que atividades que explorem estes aspectos do desenvolvimento humano são fundamentais neste tipo de escola. Do mesmo modo, acreditamos que o brincar é pedagógico e precisa estar presente nos currículos desenvolvidos pelas instituições de ensino, ainda mais naquelas de horário integral, em que o aluno passa um grande número de horas lá dentro. Ter momentos em que o estudante possa ter a liberdade de brincar sem necessariamente ter de seguir os direcionamentos dos professores também pode ser entendido como uma proposta pedagógica, tendo em vista que existem muitas brincadeiras com um claro papel educativo, seja de forma direta ou indireta.

O brincar, assim como a arte, o movimento, a expressão plástica, verbal e musical, pode ser considerado como uma linguagem, através da qual as crianças se comunicam, entre si e com os adultos. O brincar é um sistema de signos que representa, de forma inconsciente, a vida real, sob o olhar daquele que brinca (o jogo simbólico, por exemplo); o brinquedo ou os objetos utilizados no jogo, representam uma ponte, um meio de comunicação, a partir do qual designa-se uma realidade mais complexa. O brincar traz de volta a alma da nossa criança: no ato de brincar, o ser humano se mostra na sua essência, sem sabê-lo, de forma inconsciente. O brincante troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansioso, aliviado. Erra, acerta. Põe em jogo seu corpo inteiro: suas habilidades motoras e de movimento vêm-se desafiadas. No brincar, o ser humano imita, medita, sonha, imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo (FRIEDMANN, 2005, p. 95).

Friedmann (2005) elenca uma série de habilidades que o sujeito desenvolve com o brincar. Por isso, entendemos que momentos em que crianças e adolescentes possam desenvolver suas próprias brincadeiras na escola contribuem de forma significativa para o seu desenvolvimento, aprendizagem e socialização. O ato de brincar requer que os estudantes utilizem a criatividade e o pensamento reflexivo, desenvolvam e aperfeiçoem os movimentos corporais, utilizem autonomia nas ações, organização e gerenciamento de suas emoções, etc.

No tempo de convivência na escola, vimos que os estudantes do tempo integral levavam brinquedos para a escola, mesmo sendo uma prática proibida pela instituição, como nos contou a professora Sandra, durante uma conversa informal. Era comum vermos alguma criança com brinquedo, principalmente as do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, alunos que possuem, em média, 6 a 8 anos de idade. Uma dessas ocasiões que me chamou atenção aconteceu em meados de agosto, época em que as pipas costumam ganhar os céus das cidades, já que é um mês em que costuma ventar muito. Na ocasião, os estudantes da turma 2 começaram a levar pipas para a escola. Durante o tempo em que estavam dentro da escola, os alunos não poderiam, em tese, fazer uso delas, por causa da regra que os proibia de utilizarem brinquedos e celulares dentro do espaço escolar, a não ser que o uso tivesse fins educativos. Mas, volta e meia algum estudante do tempo integral chegava à escola com uma pipa. É importante destacar que a escola tem uma área verde livre e bastante adequada pra soltar pipas, coisa rara numa cidade de ruas estreitas, muito tráfego, quase nenhuma praça e nenhum parque disponível para a população.

Antes das atividades do projeto começarem, enquanto aguardavam do lado de fora da escola, os estudantes ficavam comparando suas pipas para ver qual tinha o maior tamanho, a maior linha ou qual possuía a maior rabiola⁴⁹. Também realizavam a comercialização do brinquedo, momento em que havia venda, compra e troca de pipas entre os alunos. Já dentro da escola, enquanto os docentes trocavam de sala, entre o fim de uma oficina e o início de outra, a comercialização continuava. Meninas e meninos participavam desses momentos. Embora a prática houvesse sido iniciada pela turma 2, alguns dias depois, os estudantes da turma 1 também estavam participando destes movimentos.

Pude notar que tanto os estudantes pequenininhos da turma 1 quanto os adolescentes da turma 2 tinham muita habilidade no manuseio do brinquedo e um repertório significativo de técnicas para construir pipas leves para voarem mais alto no céu, estratégias para confeccionar com materiais baratos, etc. Eles falavam também sobre as formas corretas de “empinar pipa”, expressão usada pelos mesmos para se referirem ao momento em que, com a ajuda do vento, a pipa se mantinha no ar. Conversando com eles, percebi que soltar pipa era uma das brincadeiras mais comuns do seu cotidiano. Segundo Soares, Marin e Gomes-da-Silva (2019), brincar de pipa é um dos jogos tradicionais mais praticados pelas crianças nos bairros das cidades.

⁴⁹ Adereço preso na parte inferior da pipa para proporcionar estabilidade, aerodinâmica e equilíbrio do brinquedo no ar, também utilizado como elemento decorativo do brinquedo.

Por morar no mesmo bairro em que a escola fica localizada, com frequência eu via muitas crianças brincando com pipas, principalmente aos finais de semana. A brincadeira, que é parte das ações de lazer dos meninos e meninas da área urbana, e também parte da cultura popular, perpetua como uma espécie de ritual, sendo transmitida, repetida e recriada pelas crianças e adolescentes, que fazem da rua um “território do brincar” (SOARES; MARIN; GOMES-DA-SILVA, 2019).

Sendo algo tão importante em suas práticas de lazer, como já dito, em certo momento, além dos usos que já faziam antes de entrarem na escola e durante a troca de professores, os estudantes começaram a pedir às professoras Sandra e Maria que os deixassem brincar com as pipas no horário de almoço. Inicialmente, as docentes não autorizaram, pois temiam que os alunos pudessem se machucar durante a brincadeira. Entretanto, mesmo diante das negativas, os estudantes das duas turmas continuavam a pedir, fazendo promessas de que iriam tomar cuidado ao brincar e também não usariam linha com cerol⁵⁰ nas pipas.

Vendo a persistência e o interesse dos estudantes pela brincadeira, Maria decidiu que, na outra semana, realizaria na oficina de Acompanhamento Pedagógico da turma 2 uma sequência didática de atividades para trabalhar com os alunos habilidades e conhecimentos necessários ao manuseio e uso do brinquedo. Desse modo, a docente incorporou essa ideia ao seu planejamento e, primeiramente, os alunos tiveram que realizar uma pesquisa com a família para saber como eles fabricavam e utilizavam esse brinquedo quando crianças. Essa investigação foi apresentada aos colegas e à professora numa quarta-feira. Na quinta, todos levaram os materiais necessários para construir uma pipa, e Maria usou esse momento para explicar aos estudantes os conhecimentos matemáticos que eles estavam utilizando naquele processo. Os alunos da turma 1 acabaram vendo que a turma 2 estava confeccionando pipas e começaram a pedir à professora Sandra que fizesse o mesmo com eles. Sandra conversou com a turma e disse que aqueles que tivessem a pipa em casa poderiam trazer na sexta-feira, pois ela usaria seu tempo de oficina para que pudessem brincar. Falou também que não conseguiria fazer pipas com eles naquele dia porque não tinha os materiais necessários. Então, alguns estudantes da turma 2 se prontificaram a doar as pipas que estavam construindo para os alunos da turma 1 que não tinham o brinquedo em casa. Por fim, na sexta-feira, aconteceu o “dia da

⁵⁰ Cerol é uma mistura feita com cola de madeira e vidro moído que as crianças passam na linha das pipas para cortar a linha das pipas de outras crianças. Por causa do vidro, esta mistura é perigosa e faz com que a linha cause graves acidentes, que podem inclusive ser fatais. O cerol é muito utilizado em disputas de pipas, prática comum entre os “empinadores” de pipas para “derrubar” a pipa do adversário.

pipa”. Nesse dia, durante a oficina de Acompanhamento Pedagógico, os alunos das duas turmas puderam brincar com as pipas na quadra da escola.

Fotografia 23 – Alunos da turma 1 e 2 brincando com pipas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Esse episódio mostra o momento em que o desejo e o interesse dos estudantes atravessaram o desenvolvimento do planejamento feito pelas docentes da oficina de Acompanhamento Pedagógico e foram incorporados às atividades escolares dos discentes. Evidencia também como esses desejos e interesses podem ser agregados ao currículo de forma que as atividades pedagógicas realizadas continuem a cumprir os objetivos de aprendizagem traçados nos planejamentos curriculares. Na ocasião, a professora Maria conseguiu unir o interesse dos estudantes pelo brinquedo à oficina de Matemática, o que, ao mesmo tempo, tornou a atividade algo prazeroso e pedagógico.

De forma geral, temos um entendimento global de educação que faz os professores e gestores das escolas descreditarem a brincadeira como um momento pedagógico. E, aqui, dizemos, em âmbito geral, que não estamos nos referindo especificamente à escola pesquisada. Vasconcelos (2006) considera que isto ocorre por consequência da consolidação dos sistemas de ensino na Europa e na América que tinham como principal objetivo a transmissão do conhecimento científico e cultural acumulado, em que o professor é

considerado a figura central do processo pedagógico. Segundo o autor, nesse tipo de escola, o paradigma principal era o de que o professor ensina a lição e os alunos a aprendem.

Esse sistema de ensino, que hoje é conhecido como escola tradicional, está ainda presente nas formas de organização da educação brasileira e, certamente, em muitas instituições públicas e privadas do país. Segundo Vasconcelos (2006, p. 62)

Por meio da educação pela instrução depositou-se confiança ilimitada no conhecimento pela razão e investiu-se na tarefa de construir uma ciência da educação. Para projetos dessa ordem, as descobertas sobre o brincar não foram consideradas. [...] Desse modo, na escola instrucional, detentora de uma concepção passiva de indivíduo, não houve (e não há) espaço para a valorização da brincadeira articulada com uma concepção de aluno como sujeito ativo. Relegou-se a um segundo plano o princípio ativo da criança quanto a aspectos da prática pedagógica.

A presença desta forma de pensar a educação nas práticas pedagógicas escolares parece ainda inibir o desenvolvimento e o avanço de outros modelos de educação que considerem o papel do estudante no processo de ensino e aprendizagem, além de considerar que esse processo não precisa, necessariamente, acontecer apenas na sala de aula. Essa forma predominante de pensar a educação faz com que haja uma limitação de se propor coisas diferenciadas, pois temos dificuldades de propor algo que não seja dentro desse modelo escolar. Se nos baseamos nesse modelo, tendemos a acreditar que tudo tem de ser direcionado pelo professor, e o trabalho é feito quando os alunos estão produzindo academicamente. Se estiverem brincando, o professor não está realizando o seu trabalho. Por isso, surge a dificuldade de permitir que os alunos tenham mais autonomia e direcionamento dos seus interesses no processo educativo. Segundo Nascimento (2014, p. 59), a “viabilidade de se construir uma escola diferente da qual estamos acostumados mexe com uma série de concepções e visões que se tem de mundo, de sujeito e de educação”, por isso, torna-se um processo complexo, que não é feito de uma hora para outra.

A manifestação de interesse dos estudantes por momentos em que pudessem brincar nos dá a entender que, talvez, este fosse um pedido de pausa das tantas atividades rotineiras que os alunos realizavam no projeto do tempo integral. Em dois dias, permaneci na escola o dia todo para vivenciar a experiência de estar em tempo integral e, para mim, ficar o dia todo na escola realizando os mesmos tipos de atividades foi algo cansativo e monótono. Na ocasião, o tempo total que fiquei com os estudantes em sala de aula foi de 8h. Ao fim do dia, quando já estava quase se encerrando as aulas do turno regular, estava ansiosa para ir embora. Ficava de tempos em tempos verificando o relógio, na expectativa de que chegasse logo o

término da aula para que eu pudesse ir para casa e descansar, pois ao fim do dia eu já estava exausta e sentindo fortes dores de cabeça.

Na contemporaneidade, as escolas públicas têm passado por um processo de implantação do regime de tempo integral, gerenciado pelos órgãos públicos legislativos com vias para a construção de um processo que promova formação integral aos educandos. Mas, ao nosso olhar, esse processo parece não estar ainda bem consolidado nas práticas desenvolvidas, pois, não necessariamente o que vem sendo ofertado está possibilitando essa formação para uma educação integral, em que o sujeito desenvolva os aspectos cognitivos, físicos, sociais, emocionais, etc. No nosso entendimento, ficar tanto tempo apenas em sala de aula, sentado nas carteiras escolares, realizando atividades impressas e de cópia, não contribui para essa formação integral.

A idealização de uma educação integral não pode, a nosso ver, ser reduzida apenas à ampliação do tempo que o estudante passa na escola e a uma extensão das atividades do turno regular. Esta pesquisa mostra que, no contexto da prática, as instâncias governamentais em Minas Gerais vêm utilizando o tempo integral como tentativa de suprir as deficiências no ensino e na formação oferecidos no turno regular de ensino. A predominância do oferecimento de atividades de Língua Portuguesa e de Matemática no currículo do tempo integral possui relação direta com essa tentativa, encampada nos manuais do tempo integral sob o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos. E, com a preponderância dessas atividades no currículo, ao vivenciar o cotidiano do projeto de tempo integral, tivemos a sensação de estar vendo “mais do mesmo”. Eu via o tempo integral quase que como uma extensão do turno regular, mas era o modo como, naquele contexto, de uma escola que atende as diretrizes de uma política pública, essa forma de organização do tempo escolar diário acontecia.

Os projetos de tempo integral requerem uma estrutura física e uma organização interna das escolas que atendam às demandas dessa forma de organização escolar, além, evidentemente, de recursos humanos capacitados e materiais de qualidade e em quantidade satisfatória. Do mesmo modo, consideramos ser de fundamental importância a formação pedagógica dos profissionais envolvidos na ampliação da jornada escolar, que, segundo os docentes entrevistados, não lhes foi provido. Nas entrevistas, os professores apontam que não receberam formação específica pra trabalhar com o projeto de tempo integral. Paiva (2017, p. 138) explica que isso tem sido comum nas políticas públicas, em que a maior parte dos professores que atuam nos projetos de tempo integral “não usufruem nem de formação inicial

adequada nem de formação continuada para exercerem tal trabalho, o qual ainda se configura como uma novidade no campo de atuação do professor da educação básica”.

Esse aspecto foi também percebido nesta pesquisa. No capítulo 2 deste trabalho, vimos que os documentos normativos das políticas de educação em tempo integral efetivadas em Minas Gerais desde 2005 não fazem menção aos recursos humanos para o desenvolvimento dos projetos. Na conversa com Felipe, o professor mencionou que a formação pedagógica que teve foi apenas o magistério e que achava importante o Estado disponibilizar essa formação aos docentes. Segundo o professor, ele sentiu falta dessa orientação quando começou a trabalhar com o projeto do tempo integral: *“Eu senti falta de... Eu senti falta foi de tudo! Nem um diário escolar eu não sabia preencher. Nunca trabalhei com isso. Nem um diário eu sabia preencher!”*. A professora Sandra também reiterou a relevância de ter uma formação específica para o trabalho que desenvolvem no tempo integral, justificando: *“Eu acho que a gente tem que sempre estar, como se diz, aprendendo, porque né? É uma coisa nova pra gente”*. Ao encontro disso, Paiva (2017, p. 138) afirma que “a garantia de formação continuada para professores que atuam no desenvolvimento dessa proposta educacional consiste em uma necessidade no contexto brasileiro”.

No tempo em que estive na instituição, também não vi acontecer momentos de avaliação do trabalho pedagógico realizado no tempo integral. Cheia de atribuições por cumprir, a diretora da escola não conseguia acompanhar os trabalhos realizados pelos docentes no cotidiano das oficinas. Segundo Aline, não ter uma pessoa no cargo de coordenação pedagógica no turno da manhã para auxiliar nas demandas da escola era, em sua opinião, um dos maiores desafios da escola e, por consequência, do tempo integral, já que se a diretora não estava na instituição, os docentes não tinham a quem recorrer se precisassem de ajuda com alguma coisa. Aline disse também que o fato de os recursos recebidos serem insuficientes é também um desafio para a escola, já que isso impacta diretamente o trabalho realizado.

Nesta pesquisa, trouxemos um panorama geral da realidade vivida na escola pesquisada com o projeto da escola de tempo integral, elencando suas principais características, bem como os entendimentos e experiências dos sujeitos escolares que o vivenciam cotidianamente. De forma geral, os resultados deste estudo apontam que o tempo integral na escola pesquisada atendia o objetivo primordial de todas as legislações estaduais voltadas para o tempo integral nos últimos anos, que era de atender estudantes com maior vulnerabilidade social e maiores dificuldades de aprendizagem. Apesar do uso de terminologias buscando inovações nas atividades, como o termo “oficina”, ao invés de “aula”,

a maioria das práticas eram exatamente iguais a uma sala de aula regular e tradicional, em que os alunos são passivos, ficam sentados nas carteiras, fazendo atividades prescritas pelos professores, com pouca ou nenhuma participação ativa.

Apesar de ter um bom espaço físico, é notória a falta de materiais e infraestrutura para uma verdadeira educação integral. A escola não tem um parquinho, não tem piscina, não tem um teatro, a sala multimídia talvez até possa ser chamada de sala de mídia já que tinha um *notebook* e *datashow*, mas nada além disso. Mesmo as aulas de música ficavam muito empobrecidas, na medida em que os poucos instrumentos disponíveis faziam com que os alunos ficassem sentados nas carteiras e com pouquíssimos minutos semanais de contato direto com os instrumentos musicais. Enfim, por mais interessante que seja, é quase impossível que um estudante aprenda a tocar um instrumento se não o manipula. Por outro lado, a falta de atividades físicas, da Dança (que inclusive estava no CIC escolhido pela escola), a impossibilidade de ofertar a maior parte dos CICs disponibilizados pela Secretaria de Educação, como o da Horta, por exemplo, mostram que, se a escola de tempo integral favorece que as crianças fiquem num lugar seguro enquanto os pais trabalham, recebam alimentos e desenvolvam atividades que provavelmente não fariam se estivessem em casa, ela não tem conseguido ir muito além disso.

Seria bem interessante saber o que aconteceu com estes alunos na pandemia provocada pelo coronavírus no início de 2020. As escolas foram fechadas e, muito provavelmente, os familiares desses estudantes não devem ter trabalhos que possam ser feitos em casa. Por fim, sabemos que, num contexto tão empobrecido em que vive boa parte dos brasileiros, esta escola pode ser uma salvação para muitas vidas, mas, por outro lado, por ser uma escola, é fundamental que sejam intensificadas as discussões sobre o seu papel pedagógico, para que não seja apenas uma escola de tempo integral, mas uma escola que possibilite uma formação integral aos estudantes. Por fim, ressaltamos que outros tantos aspectos poderiam ser trabalhados e aqui discutidos, mas, nosso foco foi apresentar os aspectos mais significativos produzidos durante a realização da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Talvez eu seja um pouco de tudo que já li.
Um pouco de tudo que meu olhar já aprendeu
do mundo. Um pouco das belas músicas. Um
pouco daqueles que me são queridos. Um
pouco de múltiplos sentimentos e algumas
fraquezas. Talvez eu seja um pouco do que
você deixou em mim...”*

(Rubem Alves)

A minha curiosidade de estudante quando ainda criança em compreender por que a escola onde eu estudava ofertava tempo integral levou-me, anos depois, a conhecer o universo da pesquisa científica e os gostos e desgostos de ser pesquisadora. Esta dissertação possui relação com esse contexto e com a minha trajetória pessoal e profissional. Neste trabalho, apresentamos os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo compreender as percepções que estudantes, docentes, gestão e familiares dos alunos possuíam acerca da escola de tempo integral e como construía suas experiências nesse tipo de espaço. Adotamos como inspiração o Construcionismo Social, uma postura filosófica que acredita na construção social dos seres humanos e que somos seres construídos coletivamente a partir das relações sociais que temos. As nossas relações são o que nos formam e nos constituem. Usando dos embasamentos construcionistas, no capítulo 1 apresentamos esta postura filosófica como aporte teórico-metodológico deste trabalho. Através dela, entendemos que a educação é uma construção social, sendo pensada e desenvolvida conforme os interesses e necessidades da sociedade em um determinado tempo e contexto histórico.

Nesta pesquisa, um de nossos objetivos foi contextualizar a trajetória da política de tempo integral no Estado de Minas Gerais, o que foi feito no capítulo 2, onde vimos que, no Estado, a política de tempo integral começou a acontecer em 2005. Desde então, vêm sendo desenvolvidos projetos e programas de ampliação do tempo escolar diário nas instituições públicas estaduais, com distintas especificidades, mas tendo como característica comum o atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social. Também nesse capítulo, vimos que, conforme as necessidades sociais e educacionais e os interesses dos governos estaduais, a política foi sendo alterada e reformulada. A partir dessas necessidades e do contexto histórico social são criadas leis, decretos, projetos e programas educacionais. Então,

a trajetória das práticas educacionais muda conforme o tempo histórico e cultural em que estão situadas.

Também intencionamos, nesta pesquisa, observar como aconteciam a organização e o desenvolvimento das atividades escolares no projeto de tempo integral, bem como propiciar espaços de conversação sobre a escola de tempo integral para mapear como os sujeitos escolares produziam sentidos em relação à escola de tempo integral. Esses objetivos guiaram-me na realização da pesquisa de campo, descrita nos capítulos 3 e 4. A pesquisa de campo foi uma experiência muito formativa em âmbito profissional e pessoal, porque constituiu um momento em que pude desenvolver mais as habilidades de ouvir, estranhar, questionar, usar a postura de não saber e estar ali sem ficar criando prévias concepções sobre os espaços, os sujeitos escolares e suas práticas. Observar as estratégias, os modos de agir, os comportamentos e as formas como os estudantes se colocavam diante das situações cotidianas que aconteciam no projeto era algo que me despertava atenção. Por essa razão, estive sempre próxima a eles, vendo como pensavam e agiam. Dessa maneira, tive a oportunidade de dialogar, de ouvir o que queriam me dizer e de me relacionar com eles, o que significou uma rica e profunda experiência para mim.

Diante das manifestações dos estudantes e demais participantes da pesquisa, observamos o potencial do diálogo como produtor de conhecimento e que como um instrumento que favoreceu a produção de sentidos sobre o campo da educação em tempo integral, além de ter-nos suscitado informações profícuas a respeito do modo como as políticas públicas de educação em tempo integral têm sido desenvolvidas nas escolas. A orientação construcionista para o uso de práticas dialógicas nas pesquisas nos ajudou a desenvolver esta investigação, possibilitando um olhar mais relacional para as construções sociais estabelecidas na escola e no desenvolvimento do projeto de tempo integral em seu cotidiano.

Como evidenciamos especialmente no quarto capítulo, a partir das observações, da convivência com os sujeitos, das conversas informais, das entrevistas e das rodas de conversa foi possível compreender que os participantes possuem entendimentos diversos sobre a escola de tempo integral. Percebemos que, para as famílias, a instituição escolar é um espaço importante, pois zela pelo bem-estar dos filhos enquanto os responsáveis estão no trabalho. De forma geral, também apareceram nos discursos algumas concepções sobre o tempo integral, sendo frequente a concepção assistencialista, que considera a escola de tempo integral como necessária, já que abriga e cuida dos estudantes enquanto seus familiares trabalham. Essa concepção ainda é forte nas escolas que desenvolvem a política de educação

em tempo integral e tem como principal premissa o fato de priorizar o acolhimento social dos alunos, deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano. No contexto pesquisado, essa concepção apareceu sob a preocupação de que a política exista para proteger as crianças, evitando que fiquem expostas aos “perigos” das ruas. Assim, naquele contexto, a existência da política de tempo integral está indissociada das questões sociais.

Outros entendimentos trazidos pelos participantes evidenciaram aspectos sobre o currículo ofertado, o trabalho docente, os desafios enfrentados, etc. Enfim, questões que tangenciam aspectos sobre a escola de tempo integral do ponto de vista pedagógico. A partir da sua experiência, cada pessoa com a qual dialogamos foi compartilhando conosco suas opiniões sobre esse processo, pontos que surgiram em alguma conversação e que achamos relevante expor neste trabalho. Vimos que os alunos, por exemplo, deram ênfase ao que gostavam ou não no tempo integral e as mudanças que fariam, já os docentes enfatizaram a questão da formação pedagógica, e a diretora falou dos aspectos percebidos como desafios cotidianos do tempo integral.

Em nosso caso, tanto nas políticas analisadas quanto na prática da escola pesquisada, percebemos a presença significativa do tempo integral como reforço escolar. Particularmente, acreditamos que o projeto de tempo integral deve estar de acordo com a realidade da escola, a fim de contemplar os anseios educacionais dos sujeitos que o vivenciam no cotidiano das escolas. Ademais, pensamos que estes projetos devem ser formulados de forma a contemplar um currículo que, em conjunto com a prática pedagógica, possa efetivamente levar a uma formação integral. Consideramos que, para que ela exista, é necessário um currículo organizado de forma que as atividades contemplem diversos âmbitos/aspectos da dimensão humana (físico, intelectual, social, emocional, moral, que trabalhe a questão artística, cultural, ambiental, tecnológica, formação para mundo do trabalho, etc). Para isso, é preciso que estes processos sejam feitos tendo por base o diálogo, construído de forma democrática e participativa entre os órgãos normativos, as gestões escolares, os docentes, os discentes e a comunidade escolar. Compreendemos que a transformação da escola regular em escola de tempo integral exige uma organização específica, pois é necessário realizar um planejamento global que desague em um projeto educativo no qual os profissionais da escola, os alunos e toda a comunidade escolar tenham garantidas as condições adequadas de trabalho e de ensino e aprendizagem.

Um dos elementos que compõem estas condições diz respeito à formação dos professores. Na pesquisa, vimos que os docentes que atuavam no projeto não tiveram formação específica para o trabalho nesta modalidade e acreditavam que seria importante tê-

la. Além disso, não tinham na escola um profissional disponível especificamente para auxiliá-los no cotidiano escolar, o que de certa forma impactava o trabalho deles, já que atuavam sem ter apoio e orientação pedagógica para tal. Consideramos ser de grande importância a figura de um coordenador que tenha a função de acompanhar, orientar e auxiliar alunos e professores no projeto.

Embora haja desafios na efetivação do projeto de tempo integral na escola, acreditamos na importância da sua existência, desde que feito com seriedade e qualidade. Nossa defesa é que haja uma escola pública de qualidade, democrática, com profissionais qualificados e preparados para o trabalho. Desejamos uma escola que possa contribuir para a formação ampla dos sujeitos, que tenha propostas pedagógicas ricas em novos conhecimentos; espaços onde o aluno possa realizar experimentos; ter contato com diversos tipos de leitura e literatura; que possa manusear as tecnologias da informação e das comunicações; desenvolver atividades físicas em lugares apropriados; entre outras necessidades inerentes às escolas de tempo integral, cuja educação promova uma formação na vida e para a vida e cujos projetos tenham currículos e práticas pedagógicas que realmente proporcionem uma educação verdadeiramente integral, e principalmente, que seja para todos.

Este estudo trouxe a vivência de um grupo de sujeitos com uma dinâmica de interação e de construção de conhecimento em um contexto que lhe é específica. Tratando-se de uma pesquisa que envolve um estudo de caso, sabemos que isso representa um limite desse trabalho. Mas, ao mesmo tempo, ainda que seja apenas uma instituição ela está imbricada em uma rede de interações e relações sociais maior, que compreende a construção de uma proposta de educação em tempo integral no Estado de Minas Gerais. Por isso, embora sabendo das limitações de uma pesquisa que envolve um estudo de caso e seus limites em uma dissertação de mestrado, acreditamos que, diante dos resultados obtidos neste estudo, podemos contribuir para reflexões sobre o trabalho realizado pela escola, além de possíveis referências que poderão ser discutidas tanto nos meios acadêmicos como nas formulações e reformulações de políticas públicas para a educação em tempo integral.

Ainda sobre os limites, sabemos que a participação de apenas uma mãe não representa a categoria família, o que abre espaço para estudos futuros que possam trazer essa perspectiva de ouvir as famílias destes estudantes que permanecem em horário integral na escola entendendo suas opiniões e conceitos sobre a política, a dinâmica da escola e as relações que as famílias estabelecem com esse tipo de política. Do mesmo modo, pesquisas futuras podem também explorar as práticas pedagógicas realizadas em instituições de tempo integral, as relações e o clima social entre os sujeitos que vivenciam o projeto nas escolas públicas, entre

outros temas. Por isso, reiteramos a importância de pesquisas sobre questões escolares que se disponham a ouvir a voz dos sujeitos que vivenciam cotidianamente a escola – alunos, professores, funcionários e gestores, pois são eles os próprios especialistas da área; são eles que lidam diariamente com as dores e as delícias do dia a dia escolar, em suas dificuldades, particularidades e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARAGAKI, Sérgio Seiji *et al.* Entrevistas: negociando sentidos e coproduzindo versões de realidade. *In:* SPINK, Mary Jane Paris *et al.* (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social:** compartilhando ferramentas. 1 ed. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Como a escola reage aos novos tempos escolares. *In:* COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral:** histórias, políticas e práticas. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 25 mar. 2019.

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

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** 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 a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto n. 6.253, de 13 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em 15 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016.** Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: Diário Oficial da União, 2016. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CAMARGO-BORGES, Celiane. Em busca de uma formação integral e ampliada: construindo práticas colaborativas para o cuidado em saúde. *In*: GUANAES-LORENZI, Carla *et al.* (orgs). **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014.

CANTUÁRIO, Valquiria Macedo. **O processo de implementação da escola pública de tempo integral no Piauí**. 2017. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpi.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/982/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20VALQUIRIA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CASTRO, Adriana. **A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista**. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2488?show=full>. Acesso em: 08 jul. 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>. Acesso em: 26 ago. 2019.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-64, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/243/82>. Acesso em: 19 nov. 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. *In*: CAVALIERE, Ana Maria Vilela; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (orgs). **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-estudos**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202/89> . Acesso em: 16 out. 2019.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURICIO, Lúcia Velloso. Sobre Tempo e Conhecimentos Praticados na Escola de Tempo Integral. **Educ. Real. [online]**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p.1095-1112, out./dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016005005102&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 jul. 2019.

CORDEIRO, Mariana Prioli *et al.* Como pensamos ética em pesquisa. *In:* SPINK, Mary Jane *et al.* (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

CORRADI-WEBSTER, Clarissa Mendonça. Ferramentas teórico-conceituais do discurso construcionista. *In:* GUANAES-LORENZI, Carla *et al.* (orgs.). **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014.

COSTA, Valdeney Lima da; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; PAIVA, Flávia Russo Silva. Tempos e espaços na ampliação da jornada escolar na educação brasileira. *In:* CAVALIERE, Ana Maria Vilela Cavaliere; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular do contraturno na escola de tempo integral em Minas Gerais. **Educativa**, Goiânia, v. 20, n. 3, p. 738-751, set./dez. 2017. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/6867>. Acesso em: 15 out. 2019.

FERNANDES, Claudia. Os tempos na/da escola: algumas questões para debate. *In:* COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação Integral: histórias, políticas e práticas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

FIGUEREDO, Jacqueline de Sousa Batista. **A educação em tempo integral no estado de Minas Gerais: análise da política e seus efeitos**. 2018. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/331115/1/Figueiredo_JacquelineDeSousaBatista_D.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **O Universo Simbólico da Criança: olhares sensíveis para a infância**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

GERGEN, Kenneth; GERGEN, Mary. **Construcionismo social: um convite ao diálogo**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2010.

HONORATO, Vânia Maria de Carvalho. **Concepção de gestão e organização pedagógica em documentos oficiais sobre escola de tempo integral**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1147>. Acesso em: 08 jul. 2020.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/viewIssue/256/87>. Acesso em: 14 jan. 2020.

LEITE, Fernanda Moreira. O sentido da escola: concepções de estudantes adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 339-348, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00339.pdf>. Acesso em: 14 maio 2020.

MARTINS, Pedro Pablo Sampaio; SANTOS, Marcus Vinicius dos; GUANAES-LORENZI, Carla. Participação da família no tratamento em saúde mental: histórias sobre diálogo e inclusão. In: GUANAES-LORENZI, Carla *et al.* **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014.

MCNAMEE, Sheila. Construindo conhecimento/construindo investigação: coordenando mundos de pesquisas. In: GUANAES-LORENZI, Carla. *et al.* (orgs). **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014, p. 105-131.

MCNAMEE, Sheila. Pesquisa como construção social: investigação transformativa. In: GRANDESSO, Marilene A. **Práticas colaborativas e dialógicas em distintos contextos e populações: um diálogo entre teoria e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

MÉLLO, Ricardo Pimentel. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 26-32, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n3/a05v19n3.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MELO, Talícia Calais Vaz de. **Estudo sobre o desempenho escolar a partir dos aspectos evidenciados na relação família e escola**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/27173/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jul. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 14.486, de 09 de dezembro de 2002**. Disciplina o uso de telefone celular em salas de aula, teatros, cinemas e igrejas. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-14486-2002-minas-gerais-disciplina-o-uso-de-telefone-celular-em-salas-de-aula-teatros-cinemas-e-igrejas>. Acesso em: 20 mai. 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto Aluno de Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2005.

MINAS GERAIS. **Cartilha do Projeto Escola de Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2009.

MINAS GERAIS. Governo do Estado de Minas Gerais. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de**

2011. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481&ano=2011>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Projeto Estratégico Educação em Tempo Integral**. Belo Horizonte, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE N° 2.197, de 26 de outubro de 2012**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-8F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf. Acesso em: 08 jan. 2019.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE N° 2.749, de 01 de abril de 2015**. Dispõe sobre o funcionamento e a operacionalização das ações de Educação Integral nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 47.227, de 02 de agosto de 2017**. Dispõe sobre a Educação Integral e Integrada na rede de ensino pública do Estado. Belo Horizonte: Diário do Executivo, 2017.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 3.995, de 24 de outubro de 2018**. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição, classificação e designação de candidatos para o exercício de função pública na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2018. Disponível em: <https://designacao-see-mg.com.br/wp-content/uploads/2018/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N-3995-DE-24-DE-OUTUBRO-DE-2018.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Lei%2023197_26%20de%20dezembro%20de%202018.pdf. Acesso em: 26 ago. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador das Ações Pedagógicas da Educação Integral e Integrada de Minas Gerais no Ensino Fundamental (Anos iniciais e finais)**. SEE/MG, Belo Horizonte, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Orientador da Educação Integral e Integrada – Ensino Fundamental**. SEE/MG, Belo Horizonte, 2019.

MOLL, Jaqueline. A construção da educação integral no Brasil: Aportes do Programa Mais Educação. *In*: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação Integral: histórias, políticas e práticas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um

instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 06 nov. 2018.

NASCIMENTO, Jovina Inacia do. **A experiência de educação integral em tempo integral no Município de Angra dos Reis/RJ**: entre fios e nós da organização curricular. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11669/Disserta%20c3%a7%20c3%a3o%20PPGE%20-%20Jovina%20Inacia%20do%20Nascimento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 17 out. 2019.

PAIVA, Flávia Russo Silva. O tempo integral escolar e a formação continuada na percepção de professores. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 19, n. 1, p. 131-140, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19020/10078>. Acesso em: 17 out. 2019.

PAIVA, Flávia Russo Silva. **Educação em tempo integral**: cursos e percursos dos projetos e ações do governo de Minas Gerais na rede pública do ensino fundamental, no período de 2005 a 2012. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3440/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jul. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/6773>. Acesso em: 07 jan. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-62362018000200415&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 mai. 2019.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção da escola de tempo integral: relações entre as opções político-pedagógicas da Secretaria de Educação (macro) e da escola (micro). **Rev. Educ. Perspec.**, v. 9, n. 2, p. 330-346, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7050>. Acesso em: 17 out. 2019.

PARO, Vitor. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/13.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

POCHMANN, Marcio. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**: Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola;

relações possíveis... relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 43-57, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

RAPIZO, Rosana; ZUMA, Carlos Eduardo. Transformando práticas educativas, da palmada ao diálogo: relato de uma experiência em duas comunidades no Rio de Janeiro. *In*: GUANAES-LORENZI, Carla *et al.* **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento**. Rio de Janeiro: Instituto Noos, 2014.

RASERA, Emerson; JAPUR, Marisa. Os sentidos da construção social: o convite construcionista para a Psicologia. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 30, p. 21-29, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-863X2005000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 set. 2019.

RASERA, Emerson; GUANAES-LORENZI, Carla; CORRADI-WEBSTER, Clarissa Mendonça. Pesquisa como prática social: o pesquisador e os “outros” na produção do conhecimento. **Athenea Digital**, v. 16, n. 2, p. 325-347, jul. 2016. Disponível em: <https://atheneadigital.net/article/view/v16-n2-rasera-guanaes-corradi>. Acesso em: 27 set. 2019.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento; COSTA, Valdeney Lima da; PAIVA, Flávia Russo Silva. Reflexões sobre as recorrentes justificativas de ampliação da jornada escolar na educação brasileira. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 2, p. 183-202, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/5899>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. **Pesquisando a relação educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?** 2016. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31340/31340.PDF>. Acesso em: 08 jul. 2020.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra. A escola de tempo integral e a formação de seus professores no Plano Nacional de Educação/2014-2014: reflexões, contradições e possibilidades. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 119-134, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/136>. Acesso em: 15 out. 2019.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela Patti do. Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n3/2175-6236-edreal-60490.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

SOARES, Leys Eduardo dos Santos; MARIN, Elizara Carolina; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. O brincar na rua e a transmissão cultural da brincadeira de pipa. **Licere**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 148-166, mar. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/12315/9873>. Acesso em: 29 maio 2020.

SOUZA, Laura Vilela e; MCNAMEE, Sheila; SANTOS, Manoel Antônio dos. Avaliação como construção social: investigação apreciativa. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 598-607, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822010000300020&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 set. 2019.

SOUZA, Rita de Cássia de. Formação humana e social a partir da escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-21, abr./jun. 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/16248>. Acesso em: 03 abr. 2019.

SPINK, Mary Jane. O conhecimento como construção social. *In*: SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SPINK, Mary Jane; MEDRADO, Benedito; MÉLLO, Ricardo Pimentel. Vinte e cinco anos nos rastros, trilhas e riscos de produções acadêmicas situadas. *In*: SPINK, Mary Jane *et al.* (orgs.). **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014.

VASCONCELOS, Mário Sergio. Ousar brincar. *In*: ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Humor e alegria na Educação**. São Paulo: Summus, 2006.

WARMLING, Deise *et al.* Construcionismo social: contribuições para a pesquisa qualitativa. **Investigação qualitativa em saúde**, v. 2, p. 1369-1374, 2017. Disponível em:

<https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1479>. Acesso em: 15 out. 2019.