



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CRIS REGINA GAMBETA JUNCKES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014)**

FLORIANÓPOLIS
2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CRIS REGINA GAMBETA JUNCKES

**ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA:
UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Educação e Infância.

Orientadora: Professora Dra. Jucirema Quinteiro.

Coorientadora: Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

JUNCKES, CRIS REGINA GAMBETA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA : UMA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014) / CRIS REGINA
GAMBETA JUNCKES ; orientadora, Jucirema Quinteiro ;
coorientadora, Diana Carvalho de Carvalho. - Florianópolis,
SC, 2015.
214 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Infância. 4.
Criança. 5. Ensino Fundamental. I. Quinteiro, Jucirema. II.
Carvalho, Diana Carvalho de. III. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV.
Titulo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE Mestrado em Educação

**“ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA ANÁLISE DA
PRODUÇÃO ACADÊMICA (1988-2014)”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 30/04/2015

Dra. Jucirema Quinteiro (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (PPGE/UFSC-Co-orientadora)

Dr. Levindo Diniz Carvalho (UFSJ/MG-Examinador)

Dra. Jaqueline Moll (UFRGS-Examinadora)

Dr. Juarez da Silva Thiesen (PPGE/UFSC-Examinador)

Dra. Luciane Maria Schlindwein (PPGE/UFSC-Suplente)

CRIS REGINA GAMBETA JUNCKES
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/ABRIL/2015

Prof. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

À todas as pessoas que sonham com uma escola mais humana, onde as crianças possam viver sua infância em plenitude, brincar, se divertir e aprender com os colegas, um espaço e tempo de alegria, como afirma Snyders (1993).

AGRADECIMENTOS

"O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis".

Fernando Pessoa.

Nesta trajetória de escrita e de vida, tenho muitas pessoas especiais a quem gostaria de agradecer, pois de algum jeito contribuíram para que esta produção se efetivasse. Primeiramente, gostaria de agradecer aos professores da UFSC, em especial, a minha orientadora Jucirema Quinteiro, pela importante contribuição na minha formação humana, acadêmica e profissional. Agradeço por compartilhar sua paixão pela pesquisa, e em especial, pela perseverança em defender os direitos das crianças, vislumbrando a escola como um *possível* lugar privilegiado da infância - temas estes tão caros ainda em nossa realidade.

Às Professoras Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, por também compartilharem seus estudos e conhecimentos sobre a escola e a formação da criança, nas disciplinas oferecidas pelo PPGGE e no grupo de estudos (GEPIEE), especialmente por apresentarem sugestões no decorrer da produção desta pesquisa.

Aos professores/doutores que tão carinhosamente aceitaram fazer parte da banca: professor Juares da Silva Thiesen, Jaqueline Moll, Levindo Diniz Carvalho e Luciane Maria Schindwein. Muito obrigada por suas contribuições ao analisar esta produção.

Às preciosas amigas que fiz neste percurso, em especial, aos colegas do GEPIEE, pelas socializações de estudos e discussões que enriqueceram minha formação. A Jully, Juliana, Maria Eliza e Janaina, muito obrigada pelo apoio, pelas contribuições no processo de construção desta pesquisa.

À Karine de Sousa Leandro, pelos momentos de debate sobre minha temática, por contribuir com seu olhar crítico à pesquisa sobre a *Educação Integral*.

À querida amiga Gisele Gonçalves, pelo companheirismo e carinho, desde o dia da matrícula no Mestrado até a presente data, por toda palavra amiga, pela troca de materiais e de ideias. Admiro muito sua persistência e esforço na defesa da educação e das *crianças como sujeitos de direitos*. Continue firme!

Aos colegas de trabalho do CEM São Luiz, em especial, Adflia, Luiza, Vânia, Yara, por acreditarem na importância desta pesquisa e me incentivarem a defender meus ideais.

Às amigas Ana Lúcia, Adriana, Cristina, Cibele e Rosicléia, por todos os momentos bons e difíceis que compartilhamos no trabalho e na vida pessoal.

A toda minha família, em especial minha mãe Ivone, meu exemplo de *garra e fé*. Obrigada pelas palavras de carinho que tanto me impulsionaram nesse processo, pela compreensão nos momentos de minha ausência, por atender e acolher meus filhos para que eu pudesse estudar, pelo apoio e pelas contribuições em minha formação.

Ao meu companheiro Jonas, por estar comigo em mais este momento importante de minha vida. Obrigada por toda paciência nessa caminhada, por estar ao meu lado, sendo compreensível com todas as demandas de estudo, me apoiando com tanto carinho e amor. Você presenciou todo meu esforço de conjugar família, trabalho e estudo, foi quem me ouviu e compartilhou alegrias e angústias, quem sempre acreditou e apostou nos meus sonhos. Cada vez te admiro e amo mais!!

Agradeço também aos meus filhos, Bernardo (10 anos) e Anabeatriz (5 anos), pelos ensinamentos diários sobre o *ser criança*; por inspirarem-me diariamente a observar, refletir e buscar compreender as peculiaridades das crianças e a importância da infância ser respeitada em todos os lugares.

Ao programa de bolsas do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pela bolsa concedida durante um ano e meio da pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram com o meu processo de formação.

A criança é essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstradeira completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não alumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela inda não afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total.

Mario de Andrade

RESUMO

O objetivo desta dissertação é compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, com destaque para o lugar da infância neste espaço e tempo formativo, considerando a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica existente, no período de 1988 a 2014. Pautada em uma perspectiva sociológica e histórica, entendemos a educação como prática social historicamente determinada; escola como uma *organização social complexa*; a criança como um *sujeito humano de pouca idade* e recentemente de direitos e a infância como a *condição social de ser criança*. A metodologia utilizada embasa-se na definição de *monografia de base*, proposta por Saviani (1991), expressa na realização de um estudo e levantamento rigoroso da produção acadêmica existente sobre a ETI no Brasil, contribuindo com o aprofundamento de outras pesquisas. Dentre os resultados encontrados constatamos que tanto a história como a produção acadêmica referente às propostas e experiências de ETI, têm como característica principal a massificação do ensino, traduzido no atendimento às *crianças pobres e desamparadas socialmente*. Recentemente, uma diversidade de Programas de ampliação do tempo escolar, estão emergindo, especialmente após a implementação do *Programa Mais Educação*, em 2007, pelo Governo Federal. A implantação ou implementação desses Programas mobilizaram a expansão de pesquisas acadêmicas, dando maior visibilidade às características da ETI, retratando a fragmentação do currículo, ao ampliar o tempo e o espaço educativo e diferenciá-lo entre turnos e contraturnos, principalmente, no Ensino Fundamental. Esses dados repercutem nas finalidades formativas da escola, que volta a ser operada por profissionais voluntários, sem formação suficiente, que desconhecem as peculiaridades do desenvolvimento das crianças e seus direitos sociais, entre eles, os direitos de *participar, brincar e aprender*. Apesar da precariedade da ETI atual, dividida entre turnos e contraturnos, ainda acreditamos que essa possa vir a ser um *lugar privilegiado da infância*, desde que possa contar com professores bem pagos e formados; estrutura física adequada; recursos materiais e didáticos disponíveis, em prol de uma educação, realmente, mais humana.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Infância. Criança. Ensino Fundamental. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research aim to understand the directions and meanings of the Full Time School (FTS) in Brazil, with emphasis on the childhood place in this space and training time, considering the history of the Brazilian public school and the analysis of the existing academic production, in the period of 1988 to 2014. We understand education as a historically determined social practice, guided by a sociological and historical perspective; the school as a complex social organization; the child as a human subject young age and recently with rights, and childhood as the social condition of being a child. The methodology used was grounded on the definition of base monograph, proposed by Saviani (1991), expressed as a study and rigorous survey of existing academic production about the FTS in Brazil, and so contributing to the deepening of others researches. Among the results found that both history and academic production related to proposals and experiences FTS, that main characteristic is the massification of education, translated in compliance with poor and socially disadvantaged children. Recently, a variety of expansion of school time programs are emerging, especially after the implementation of More Education Program, in 2007, by the Federal Government. The deployment or implementation of these programs mobilized the expansion of academic research, giving greater visibility to the characteristics of the FTS, portraying the fragmentation of the curriculum, to expand the time and the educational space and differentiate it between shifts and second shifts, mainly, in middle school. These data have repercussions on school training purposes, which is again operated by volunteer professionals without sufficient training, who don't know the peculiarities of the development of children and their social rights, among them, the rights of to participate, play and learn. Despite the precariousness of the current FTS divided between shifts and second shifts, we still believe that this can become a privileged childhood place, if it can rely on highly paid and trained teachers; appropriate physical structure; resources and teaching materials available for the benefit of an education, really, more human.

Key words: Full Time School. Childhood. Child. Middle school. Child Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge de Francesco Tonucci sobre a relação entre brincadeira e aprendizagem.....	141
Figura 2: Charge de Francesco Tonucci sobre os perigos do turno integral.....	142
Figura 3: Charge de Francesco Tonucci sobre a relação entre a Escola de Tempo Integral e a rotina de uma fábrica.....	142
Figura 4: Charge de Francesco Tonucci sobre o tempo das crianças na creche.	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Dissertações apresentadas na pesquisa de Ribetto e Maurício (2009) entre os anos de 1988-2008.	93
Gráfico 2: Produção de dissertações apresentadas no portal CAPES entre os anos de 2007 e 2012, por Estado brasileiro.	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de estudantes e escolas atendidas pelo Programa Mais Educação no período de 2008 até 2014.....	82
Quadro 2: Dissertações selecionadas sobre a infância na Escola de Tempo Integral, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (1988-2012) e da BDTD (2013-2014).	102
Quadro 3: Produção de teses e dissertações localizadas no portal da BDTD (2013-2014).....	120
Quadro 4: Produção de teses e dissertações localizadas na BD da UNIRIO, UnB, UFRJ e repositório da UFSC (2013-2014)	121
Quadro 5: Grupos de Trabalho que apresentaram pesquisas sobre a ETI no portal da ANPEd entre os anos de 2000 e 2013.	122
Quadro 6: Trabalhos e pôsteres selecionados nas Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2000-2013.	123
Quadro 7: Títulos dos livros e/ou coletâneas sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil.....	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Teses e dissertações selecionadas sobre a Escola de Tempo Integral no período de 1988 à 2012.....	91
Tabela 2: Produção anual de dissertações sobre Escola de Tempo Integral por Estado, no período de 1988 a 2012.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AM - Amazonas
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA - Bahia
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAIC - Centros de Atenção Integral à Criança
CE - Ceará
CECR - Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEFET/MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEI - Centro de Educação Integrada
CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CF - Constituição Federal
CIAC - Centros Integrados de Atendimento à Criança
CIEP - Centros Integrados de Educação Básica
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CUMML - Centro Universitário Moura Lacerda/ SP
DF - Distrito Federal
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EEx - Entidade Executora
EPI - Escola Pública Integrada
ES - Espírito Santo
ETI - Escola de Tempo Integral
FAPEMIG - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEPIEE - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola
GO - Goiás
IDE - Índice de Desenvolvimento Educacional
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDS - Índice de Desenvolvimento Social

IESAE/FGV- Instituto de Estudos Avançados em Educação/ Fundação Getúlio Vargas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC - Ministério da Educação
MG - Minas Gerais
MS - Mato Grosso do Sul
NEEPHI - Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral
ONGs - Organizações Não Governamentais
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PAR - Programa Aluno Residente
PB - Paraíba
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PEE - Programa Especial de Educação
PME - Programa Mais Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PR - Paraná
PROETI - Programa Escola de Tempo Integral
PROFIC - Programa de Formação Integral
PUC- Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC- Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC – RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RJ - Rio de Janeiro
RN - Rio Grande do Norte
RO - Rondônia
RS - Rio Grande do Sul
PRONAICA - Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC - Santa Catarina
SciELO - *Scientific Electronic Library online*
SEB - Secretaria de Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME - Secretaria Municipal de Educação
SP - São Paulo

TEIA - Território, Educação Integral e Cidadania
TPE - Todos Pela Educação
UCB - Universidade Católica de Brasília
UCP - Universidade Católica de Petrópolis/ RJ
UCS - Universidade de Caxias do Sul/ RS
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco/ MS
UCSAL - Universidade Católica de Salvador/BA
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEL – Universidade Estadual de Londrina/PR
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/RJ
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFEPel - Universidade Federal de Pelotas- RS
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFF – Universidade Federal Fluminense/RJ
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora/ES
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos/ SP
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei – MG
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria - RS
UFT - Universidade Federal de Tocantins
UFU - Universidade Federal de Uberlândia/ MG
UFV - Universidade Federal de Viçosa/MG
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil – RS
UMESP - Universidade Metodista de São Paulo
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESA - Universidade Estácio de Sá/ RJ
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/
Presidente Prudente/ SP
UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas/SP
UNICEF - *United Nations International Children's Emergency Fund*
(Fundo das Nações Unidas para a Infância)
UNICID - Universidade Cidade de São Paulo
UNIFRAN - Universidade de Franca / SP
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE - Universidade Nove de Julho/ SP
UNILASALLE - Centro Universitário La Salle/ RS
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba - SP
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos/SP
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RG
UNIRIO - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí/SC
UNOESC - Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista
UPF - Universidade de Passo Fundo/ RS
URP - Universidade de Ribeirão Preto
UTP - Universidade Tuiuti do Paraná.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	31
1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	45
2. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL	53
2.1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES	66
2.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS.	73
3. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA (1988 -2014): QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA?	89
3.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (1988 ATÉ 2012)	90
3.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A INFÂNCIA NA PESQUISA EDUCACIONAL	101
3.2.1 <i>O lugar da infância na Escola de Tempo Integral.</i>	109
3.3 DEMAIS FONTES DE PESQUISA SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O LUGAR DA INFÂNCIA.....	120
3.3.1 Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período de 2000 a 2013.	121
3.3.2 O levantamento de livros e coletâneas que apresentam como tema central a Escola de Tempo Integral no Brasil.	127
4. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA RELAÇÃO A SER ESTABELECIDADA	131
4.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E O LUGAR DA INFÂNCIA: ENTRE TURNOS E CONTRATURNOS.	132
4.2 <i>PARTICIPAR, BRINCAR E APRENDER</i> NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	147
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	185

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS, POR ORDEM CRONOLÓGICA CRESCENTE, TÍTULO, AUTOR E INSTITUIÇÃO/ÁREA (1988-2012)	185
APÊNDICE B - QUADRO DAS DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS - BDTD (2013-2014)	202
APÊNDICE C- DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DAS UNIVERSIDADES UNIRIO, UNB, UFRJ, UFSC (2013-2014).....	205
APÊNDICE D – QUADRO DAS TESES SELECIONADAS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PERÍODO DE 1990 – 2012	207
APÊNDICE E - QUADRO DAS TESES LOCALIZADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS - BDTD, NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFRJ E SITE GRUPO TEIA/MG (2013-2014).....	210
ANEXO - DECRETO Nº 37.352/2012 QUE REGULAMENTA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ	211

1. INTRODUÇÃO

"[...] gostaria de uma escola onde a criança não tivesse que saltar as alegrias da infância apressando-se, em fatos e pensamentos, rumo a idade adulta, mas onde pudesse apreciar em sua especificidade, os diferentes momentos de suas idades."

George Snyders (1993).

Como Pedagoga, licenciada em 1999 pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), atuei como professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas redes pública e privada da grande Florianópolis entre os anos de 1994 e 2007. Desde 2003, trabalho na rede pública municipal de São José/ SC, onde exerço a função de Orientadora Educacional em escolas de Ensino Fundamental¹. No início de 2012 comecei a trabalhar em uma escola que desenvolve o *Programa Mais Educação* desde 2009, atendendo parte dos estudantes do Ensino Fundamental no contraturno escolar. Naquele momento, estava implantando também outro programa de ampliação do tempo escolar, para as turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Nesse *novo programa* as crianças permaneciam na escola durante nove horas consecutivas, sob a responsabilidade de um professor regente e demais professores das atividades extras (artes visuais, música, dança, xadrez, Educação Física, Inglês, Filosofia)².

Durante minha trajetória profissional, que já soma duas décadas de trabalho na área da educação, questões sobre a precariedade do tempo e do espaço escolar, principalmente na escola pública, sempre foram temas de debates, sendo esses caracterizados como impróprios para o desenvolvimento de *atividades diversificadas* com as crianças, pois, as atividades de ensino, dos conteúdos curriculares, propriamente dito, ocupavam todo o tempo escolar (quatro horas diárias)³. Os professores

¹ No decorrer do trabalho utilizarei as expressões na 1ª pessoa do plural para me referir ao trabalho conjunto realizado junto a orientadora da pesquisa e na 1º pessoa do singular, ao retratar os fatos de minha experiência acadêmica e profissional.

² O município de São José/SC, em 2012, iniciou uma *nova proposta* de Escola de Tempo Integral que foi regulamentada por meio do decreto 37.352/2012, conforme consta em anexo.

³ Compreendemos por *atividades diversificadas* aquelas em que as crianças podem expressar-se de várias formas, por meio das artes plásticas e cênicas, do

também destacavam a escassez de recursos materiais e de espaço físico, para desenvolver tais atividades, ficando estas relegadas apenas a dois eventos presentes no calendário escolar: Semana da Criança e Gincana Esportiva.

Além disso, a falta de respeito de grande parte dos adultos com as crianças na escola sempre me impactou, principalmente pela desconsideração com os direitos das crianças, seja pelo desconhecimento e/ou desrespeito por parte do adulto com relação à complexidade do processo de desenvolvimento e formação humana das novas gerações. A escola é ainda caracterizada por muitos professores, gestores e pela própria família da criança como um lugar específico de ascensão social, de aprender a ler, escrever e contar, não havendo neste processo de formação, tempo e espaço para a alegria, para brincar e fazer amigos. - "Escola é para estudar" - afirmam os adultos todos os dias para as crianças.

Contudo, desde o ano de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera a criança como a pessoa com até doze anos de idade e garante o direito à infância, com destaque para o artigo 15, inciso IV, que prevê a garantia do direito de brincar, praticar esporte e divertir-se como um aspecto dentro do direito à liberdade⁴.

Vygotski (2008) considera a brincadeira como uma das atividades principais do desenvolvimento humano e como atividade principal da criança durante um determinado período de idade⁵. Por meio da brincadeira ela aprende a relacionar a situação pensada com a situação real, aprende a apresentar, e ao mesmo tempo, controlar seus desejos, a conviver com regras e normas sociais, a ter consciência de suas próprias ações, e principalmente, a compreender o sentido e o significado de cada

movimento corporal, por meio de brincadeiras como: faz de conta, cantigas de roda, jogos, entre outras.

⁴ No decorrer do século XX foram legitimados os direitos da criança internacionalmente, por meio de documentos como: Declaração de Genebra (1923), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), instituído especificamente no Brasil. Contudo, estes direitos ainda são gravemente violados em muitas sociedades, deixando transparecer o vácuo existente entre princípios e realidade.

⁵ A grafia do nome do autor Lev Semenovich Vygotski é encontrada de diversas formas na literatura científica. Optamos neste trabalho, adotar a forma Vygotski, utilizada por Prestes (2010) em suas traduções do russo para o Português. Todavia, ao citar as obras de Vygotski traduzida por outros tradutores, respeitaremos a grafia utilizada por eles.

objeto. O brincar, nesse sentido, não é simplesmente uma coisa de que a criança gosta de fazer, mas algo de que precisa para se desenvolver como ser humano. Por meio da brincadeira, a criança interage com os objetos e as pessoas, sendo assim, uma forma peculiar de interação social, que permite a criança conhecer e explorar o mundo.

Partindo do pressuposto de que a brincadeira é uma atividade necessária para a formação da criança, o brincar assume uma função humanizadora, uma experiência cultural real, que deve ser garantida na escola como necessidade e um direito da criança, assim como, o acesso e a permanência na escola. Contudo, mesmo sendo assegurado à criança o direito de brincar e divertir-se com seus pares, a realidade escolar demonstra que esse direito geralmente não é respeitado. Afinal, **o que realmente impede que a infância seja garantida na escola?** Se o tempo (4 horas de aula) e o espaço (sala de aula) são considerados os limitadores da infância ser respeitada na escola, ao ampliar esse tempo e espaço seria possível a criança viver sua infância neste lugar, expressando seu modo de pensar e agir, seus desejos, curiosidades, conhecimento e dúvidas?

Mergulhada no cotidiano escolar e, querendo compreender melhor tais questões, busquei ampliar meus conhecimentos mediante participação em um curso de Especialização em Educação Integral, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em março de 2012⁶. Este curso teve por objetivo formar professores, gestores, assistentes técnicos pedagógicos e especialistas das redes públicas de Santa Catarina, para atuarem em escolas de ensino básico na perspectiva da *educação integral* e foi desenvolvido em três módulos: princípios e bases históricas e teóricas da Educação Integral no Brasil; currículo e organização do trabalho pedagógico na Educação Integral e as inovações pedagógicas por meio das artes e mídias⁷.

⁶ Segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), dez universidades federais das regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país foram selecionadas, em 2010, para abrir cursos de pós-graduação em educação integral e outras instituições receberam recursos do MEC para desenvolver cursos de extensão nessa área. Esta informação está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17006:educacao-integral-e-aprimorada-em-cursos-de-pos-graduacao&catid=211>. Acesso em 20 mar. 2014.

⁷ Referente à Especialização de Educação Integral realizada na UFSC podem ser encontrados mais dados em: <<http://educaintegral.paginas.ufsc.br/files/2013/10/PPP-da-Educacao-Integral.pdf>>.

Os estudos realizados no primeiro módulo pautaram-se nos artigos publicados no Caderno *Em Aberto* nº 80 (2009), nos documentos do Ministério da Educação (MEC) que fundamentam o *Programa Mais Educação*, além de outros textos e materiais multimídia que abordam a história da educação em Escolas de Tempo Integral no Brasil e seus precursores (em especial, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro)⁸. Dentre os estudos apresentados no Caderno *Em Aberto* nº80 (2009), encontra-se um artigo com o levantamento de duas décadas da pesquisa educacional sobre a Escola de Tempo Integral, produzido por Anelice Ribetto e Lúcia Velloso Maurício, destacando a relevância da temática desde a década de 1980, na produção acadêmica.

Nos demais módulos, os estudos pautaram-se nas referências oferecidas pelo MEC, em discussões e estudos sobre a construção do currículo, baseadas em experiências de ampliação do tempo escolar desenvolvidas, principalmente, no Estado de Santa Catarina, atendendo a ansiedade de grande parte dos participantes do grupo, que desejavam saber como atuar na escola diante a implementação do *Programa Mais Educação* e/ou outros que previam a ampliação do tempo escolar, na Educação Básica⁹.

A partir dos referenciais que foram oferecidos no decorrer desta Especialização, principalmente no primeiro módulo, pude (re)conhecer alguns indicativos do caráter político-pedagógico deste fenômeno ao longo da história da educação brasileira e perceber que este tema abrange uma "rede" bem mais complexa do que eu poderia supor, envolvendo diferentes agentes educativos (professores, gestores,

⁸ O Caderno *Em aberto* nº 80 (2009), é composto por uma coletânea de artigos que apresentam estudos sobre a história da Escola de Tempo Integral no Brasil, sobre a caracterização de alguns programas de ampliação do tempo escolar e suas diferentes denominações, assim como, a análise de formatos organizacionais que vem se desenvolvendo no Brasil, a partir da parceria com a sociedade civil. Esta coletânea nos possibilitou conhecer parte da pesquisa educacional, quem são os pesquisadores que investigam esta temática e perceber como o problema da implantação ou implementação da Escola de Tempo Integral no Brasil é bastante complexo.

⁹ Vale ressaltar que grande parte dos estudantes do curso de Especialização em Educação Integral, na UFSC, eram gestores escolares, representantes das secretarias de educação de municípios catarinenses, coordenadores do Programa Mais Educação em escolas do Ensino Fundamental e professores do Ensino Médio que estavam vivenciando a implementação do Programa Ensino médio Inovador (Portaria nº 971/ 2009), que também objetiva ampliar o tempo escolar dos estudantes nesta fase da Educação Básica.

pesquisadores, familiares dos estudantes), expressando uma multiplicidade de interesses, sentidos e significados no âmbito da política educacional.

Ao perceber a ausência de estudos e debates, no curso de Especialização, sobre os princípios formativos da Escola de Tempo Integral (ETI), sobre as possibilidades dos direitos das crianças serem contemplados nesse lugar e ter ciência de que minha formação acadêmica era deficiente para levantar e discutir tais questões, emerge a necessidade de dar continuidade aos estudos sobre o tema mediante meu ingresso no curso de Mestrado em Educação da UFSC, ainda no primeiro semestre de 2012, na linha Educação e Infância. Tal escolha se deu por verificar que essa linha apresenta uma série de pesquisas sobre a formação da criança na escola, e mais especificamente, por constatar que o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), a ela vinculado, defende o tema *direito à infância* na escola de Ensino Fundamental, em seus pressupostos¹⁰.

O objetivo inicial, do projeto de pesquisa do mestrado, era analisar junto à rede de ensino como o tempo e o espaço da infância poderia ser contemplado na ETI. No entanto, no decorrer dos estudos

¹⁰ O GEPIEE está registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2001 e busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos vinculados às relações entre Infância, Educação e Escola, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diferentes áreas de conhecimento como, Pedagogia, Sociologia, Psicologia, etc. Tem como foco principal, o desenvolvimento e a formação da criança de zero a doze anos de idade, conforme é previsto no ECA/1990. Seu objetivo principal é a produção de conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança; as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização na escola; os processos de ensino e de aprendizagens; os direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como as dimensões éticas e estéticas na formação e, ainda, as políticas públicas oferecidas à infância (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012b). Cabe destacar também que a proposição do *direito à infância na escola* é resultado da tese de doutorado de Jucirema Quinteiro, em 2000, intitulada *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Esta autora elege como objeto de seu estudo "a criança que está no aluno da escola pública", reconhecendo-a enquanto "sujeito histórico, que se apropria e produz cultura" (QUINTEIRO, 2000, p. 7). Essa pesquisadora é uma das fundadoras do GEPIEE e atua como coordenadora desse grupo junto a outras professoras da UFSC, como Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão.

realizados nas disciplinas e com a participação nas discussões promovidas pelo GEPIEE, compreendendo seus objetivos de estudo, pesquisa e extensão, tal projeto de pesquisa foi redimensionado¹¹.

Desse modo, definiu-se como **objetivo** da presente pesquisa, **identificar e compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral no Brasil, com destaque para o lugar da infância nesse espaço e tempo formativo, mediante análise da produção acadêmica existente, no período de 1988 a 2014, visando contribuir com o debate e a construção de uma escola que respeite o direito à infância na atualidade**¹².

Para tanto, a primeira atitude adotada foi buscar compreender a definição de *Monografia de base*, proposta por Saviani (1991), como um processo de iniciação da formação do pesquisador por meio da realização de um levantamento, o “mais completo possível, das informações disponíveis”, organizando-as segundo “critérios lógico-metodológicos adequados” a fim de “redigir um texto correspondente

¹¹ As aulas no Mestrado iniciaram em setembro de 2012 e as disciplinas cursadas no decorrer do curso foram: *Políticas Públicas para a Educação; Infância e Escolarização; História da Educação Brasileira; Seminário de Dissertação e Seminário Especial: Atividade da Criança na Perspectiva Histórico-Cultural*. Em 2013 participei de três seminários especiais organizados pelo GEPIEE, na UFSC: *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores Y el lenguaje em La teoria histórico-cultural*, ministrado pela pesquisadora Marta O. Shuare; *Problemas de pesquisa da infância*, com a pesquisadora Mirian J. Warde e, *As contribuições da teoria de Vigotski para o estudo da criança*, ministrado pelo pesquisador cubano Guillermo Árias Beaton. Os estudos do GEPIEE neste ano pautaram-se na obra de Vigotski sobre a atividade da criança a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural (*El problema de la edad e La crisis de los siete años - Obras Escogidas*. Volume IV. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C./Visor. 1996).

¹² Utilizamos como referência os estudos de Vigotski e seus colaboradores, Luria e Leontiev, para compreender e caracterizar os sentidos e significados do fenômeno em pauta. Esses pesquisadores possuem como base filosófica, o Materialismo Histórico-Dialético. Concordamos com Serrão (2006), ao apontar que o *significado* de um fenômeno se refere à sua *representação*, elaborada social, histórica e culturalmente. Esta representação é compartilhada entre os seres humanos no seu processo de objetivação e consubstanciada, especialmente, na linguagem, por meio da generalização. Já o *sentido* de um fenômeno estará sempre vinculado ao *significado individual* da generalização, portanto, estará vinculado às condições objetivas histórico-culturais do sujeito e *unirá afetividade e intelecto*.

que permitirá o acesso ágil ao assunto tratado” (SAVIANI, 1991, p. 165)¹³.

Seguindo esses pressupostos de estudo, buscamos primeiramente averiguar o que a produção acadêmica apresenta sobre a temática e quais suas considerações sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil¹⁴. As primeiras constatações referentes a esta pesquisa estão sintetizadas na monografia apresentada na finalização do curso de Especialização em Educação Integral, em agosto de 2013, intitulada *Educação integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral?* (JUNCKES, 2013)¹⁵.

O panorama delineado na referida monografia revela que a produção acadêmica localizada é composta por análises sobre experiências realizadas em ETI, predominando como metodologia, os estudos de caso, a análise documental e a pesquisa-ação. Dentre a produção selecionada, localizamos algumas dissertações que investigaram como os direitos da criança e a infância estavam sendo considerados em determinados programas de ETI, principalmente na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Constatamos também que *o direito à infância* é um tema ainda desconsiderado nessa política educacional, sendo que, a ampliação do tempo escolar é contemplada pelos governos como uma das ferramentas para reduzir e combater a evasão e repetência escolar¹⁶.

¹³ Esta metodologia de pesquisa é pautada por grande parte da produção desenvolvida pelos pesquisadores do GEPIEE e tem como objetivo contribuir com a constituição do campo Educação e Infância, a partir da construção de um panorama sobre a referida área de conhecimento.

¹⁴ A orientadora da presente pesquisa de mestrado, Jucirema Quintero, foi também orientadora da monografia da Especialização em Educação Integral, já que os dois cursos estavam acontecendo concomitantemente, desde o segundo semestre de 2012.

¹⁵ Esta monografia teve por objetivo identificar as temáticas investigadas na pesquisa educacional ao se referir a ampliação do tempo escolar. A partir de um levantamento junto ao portal de teses e dissertações da CAPES, no período de 2007 a 2012, apresentamos uma primeira análise das dissertações encontradas, por meio da leitura dos resumos, identificando o tema/problema investigado, o objetivo e metodologia de pesquisa, assim como, algumas considerações dos pesquisadores sobre sua investigação.

¹⁶ A ampliação do tempo escolar foi cogitada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, em 1996 e no Plano Nacional da Educação, em 2001, mas só foi destacada como proposição política federal, a partir de 2007, por meio do Programa Mais Educação (PME). A jornada escolar ampliada é caracterizada

O levantamento da produção aponta que o termo *integral* vem sendo utilizado reportando-se à educação, desde o século XIX, no decorrer das lutas do movimento operário. Nesse contexto, a expressão *educação integral* estava associada a uma formação humana igualitária e ampla. Decorre de um processo de luta pelos direitos humanos de igualdade e liberdade, difundidos especialmente pelos anarquistas, tendo em vista um modelo de *educação libertária*, ou seja, uma educação que buscava a transformação social, travando uma luta contra a desigualdade, pela emancipação do homem¹⁷. Gallo (2002) ressalta que um dos princípios filosóficos da educação integral dos anarquistas é que ela é um processo de formação humana e deve ser permanente, ou seja, é pela educação integral que o homem se faz plenamente humano.

Coelho (2014) ressalta que ela é entendida num *espectro mais amplo*, por incluir uma *maior integração entre os espaços formais de ensino e a cidade*, na qual a escola passa a assumir funções sociais para além das estritamente pedagógicas, ou seja, a escola aparece como mais um dos equipamentos educativos, conjugando a integração com outros serviços, como os de assistência social. A *educação integral*, na atualidade, reitera a finalidade da ETI para os mais pobres e é apresentada como possibilidade de ampliação dos conhecimentos culturais. Para tanto, defende-se a necessidade de aumentar a jornada escolar para alcançar tal objetivo.

No âmbito das políticas educacionais que instituem o *Programa Mais Educação*, a concepção de *educação integral* está relacionada à formação para o "exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática" e *ocorre por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas* (BRASIL, 2009a, p. 43). Um dos documentos que rege o Programa afirma que "*não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como instituição total, mas da articulação dos*

nestes documentos como o tempo de duração, igual ou superior a sete horas diárias, durante todo período letivo, compreendendo o tempo total em que o estudante permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educativos, prevendo a oferta de atividades denominadas como socioeducativas, no contraturno escolar. O PME está sendo apresentado às escolas através de cadernos orientadores da *Série Mais Educação*, remetendo a parcerias que a escola deve fazer com outras áreas da comunidade como saúde, esporte, cultura e assistência social, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção dos projetos educativos.

¹⁷ Em nossa pesquisa localizamos três trabalhos que relacionam o tema "educação integral" e a pedagogia libertária, anarquista - Martins (2013), Moraes (2009) e Gallo (2002).

diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos de nossas crianças e jovens na corresponsabilidade por sua formação integral" (BRASIL, 2009d, p. 17).

Ao buscarmos conhecer como os direitos das crianças vêm sendo destacados nas políticas brasileiras e na realidade das escolas públicas, vimos que este tema ainda desencadeia muitos debates e embates. Segundo Quinteiro (2000), demorou muito tempo para que a criança fosse reconhecida na sua singularidade de ser humano em desenvolvimento e detentora de direitos sociais e específicos, sendo que, a infância ganhou visibilidade e destaque no debate internacional e nacional, somente no final da década de 1970, ao constatar a precária condição de vida e de existência da criança.

Esse período é caracterizado por Quinteiro e Spinelli (2013, p. 1) como um marco na “[...] longa e dura luta pelo *Direito da Criança ao Respeito* e pelas conquistas dos seus direitos civis e políticos”, sendo que:

[...] foi somente após a Declaração do Ano Internacional da Criança (1979) pela Organização das Nações Unidas (ONU) e 10 anos mais tarde com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – CDC (1989), promovida pela Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, que a infância ganha visibilidade na sociedade atual e, por conseguinte, nos debates e estudos acadêmicos. Os termos dessa Convenção foram ratificados por vários países e, em 1990, no Brasil, tal movimento contribuiu para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 1).

Anísio Teixeira, em meados no século XX, defendia a ampliação do tempo escolar para atender a *infância [criança] abandonada*, como podemos averiguar no discurso dirigido ao governador do Estado da Bahia, Otávio Mangabeira, transcrito por Eboli (1971), na inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/Bahia.

[...] Recordo-me que a construção dêste [sic] Centro resultou de uma ordem de V. Ex^a, certa vez em que se examinava o **problema da chamada infância abandonada**. Tive, então,

oportunidade de ponderar que, entre nós, quase tôda [sic] a infância, com exceção de filhos de famílias abastadas, podia ser considerada abandonada. Pois, com efeito, se tinham pais, não tinham lares em que pudessem ser educados e se, aparentemente tinham escolas, na realidade não as tinham, pois as mesmas haviam passado a simples casas em que as crianças eram recebidas por sessões de poucas horas, para um ensino deficiente e improvisado. **No mínimo, as crianças brasileiras, que logram frequentar [sic] escolas, estão abandonadas em metade do dia.** E êste [sic] abandono é o bastante para desfazer o que, por acaso, tenha feito a escola na sua sessão matinal ou vespertina. **Para remediar isso, sempre me pareceu que devíamos voltar à escola de tempo integral [...]** A maior dificuldade da educação primária, que, por sua natureza, é uma educação universal, é a de obter um professor primário que possa atender a todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado. A organização do ensino primário em centro desta complexidade vem, de certo modo, facilitar a tarefa, sobremodo aumentada da escola elementar. Teremos os professores [sic] primários comuns para as escolas-classe e para a escola-parque, os professores [sic] primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos. [...] Em vez de um pequenino gênio para tudo, muitos professores [sic] diferenciados em dotes e aptidões para a realização da tarefa sem dúvida extraordinária de formar e educar a infância nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional. **A escola primária terá, em seu conjunto, algo que lembre uma pequenina universidade infantil [...]** (TEIXEIRA *apud* EBOLI, 1971, p. 15-16, grifo nosso).

Esse discurso expressa as proposições políticas da implantação da Escola de Tempo Integral *no Brasil*, desde seus primórdios, sendo especialmente destinadas às *crianças abandonadas*. Anísio Teixeira

criticava o ensino oferecido a maior parte das crianças brasileiras, caracterizando-o como *deficiente e improvisado*. Ele defendia a Escola de Tempo Integral como um espaço e tempo de formação humana, que atendesse às necessidades básicas da criança (alimentação, higiene) e sua formação intelectual, cultural, física e profissional. Teixeira propunha que o *ensino fosse vasto e diversificado*, que a escola tivesse professores bem capacitados, especializados para **formar e educar** as crianças, caracterizando esse lugar como **uma pequenina universidade infantil**.

Na atualidade, a qualidade do ensino e a formação dos professores que atuam na escola, especialmente nos chamados programas de contraturno escolar, são ressaltados por alguns pesquisadores que analisam as propostas e experiências de ETI. Constata-se que a educação passa a ser operada por profissionais voluntários, sem formação suficiente, que desconhecem as peculiaridades do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e que também, muitas atividades são desenvolvidas em *instituições parceiras* da escola, sem estabelecer relação com o processo formativo das crianças¹⁸.

Esses dados indicam a falta de investimento na educação pública, na infraestrutura das escolas e na formação adequada dos sujeitos envolvidos com a ETI, o que demonstra uma certa aceleração no processo de massificação do ensino por meio da ampliação dos programas de ETI no território brasileiro, porém, sem garantir o caráter universal do direito à educação básica, das devidas condições de trabalho e salário dos profissionais envolvidos.

Uma questão relevante identificada em nossos estudos foi a apresentação das concepções de criança e infância na produção acadêmica analisada. Percebemos que o termo infância é utilizado, muitas vezes, como sinônimo de criança, confirmando os dados apresentados nas pesquisas de Batista (2006) e Spinelli (2012). Batista (2006, p. 56) acentua que esta caracterização reflete a "imprecisão do que seja a condição da criança com o ser/sujeito criança". Essa autora ressalta que por muito tempo os estudos sobre a criança e a infância foram marcados pela perspectiva biológica e psicológica do

¹⁸ Diante desses dados, uma possível questão a ser investigada em futuras pesquisas é a *qualificação do ensino e da aprendizagem* em função da implementação do *Programa Mais Educação* e/ou de outros Programas de ampliação da jornada escolar.

desenvolvimento humano, que, de maneira geral, consideravam a infância como algo natural e inerente à criança.

Destacamos que, um dos pressupostos orientadores das investigações do GEPIEE é a importância em distinguir e diferenciar os conceitos de criança e infância. Dessa forma, apresentamos as contribuições de alguns pesquisadores que nos auxiliaram a compreender o conceito de *criança como um sujeito histórico e de direitos* e a ideia de *infância como condição social de ser criança*, pautado nas ideias de Benjamin (1984) especialmente quando afirma que **a criança é um ser humano de pouca idade, um sujeito que está em relação com o mundo, que se produz e é produzido na e pela cultura humana e sob determinadas condições históricas e sociais.**

Para melhor compreender a noção de sujeito aqui empregada, Charlot (2000, p. 33, grifo nosso), explicita a definição de sujeito na e da história:

[...] **um ser humano, aberto a um mundo** que não se reduz ao aqui e agora, **portador de desejos movido por esses desejos**, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos; **um ser social**, que nasce e cresce em uma família (ou em substituto de família), que ocupa uma posição e, um espaço social, que está inscrito em relações sociais; um **ser singular**, exemplar único da espécie humana, **que tem uma história, interpreta o mundo**, dá um sentido a esse mundo à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade. **Esse sujeito: age no e sobre o mundo**; encontra a questão do **saber como necessidade de aprender e como presença no mundo** dos objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; **se produz ele mesmo, e é produzido através da educação.**

Ao abordar a questão da criança como um sujeito social, Charlot (2013) destaca ainda que a criança é um ser já socializado desde que nasce, pois traz consigo o histórico de seus descendentes e, ao estar inserida num contexto social determinado, este constitui sua condição social.

Pautada nesse princípio, Miranda (1985) afirma que o desenvolvimento humano sofre as determinações da condição social do

indivíduo, e por esta razão ocorre de maneiras diferentes. Segundo essa autora "não existe uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta [...]" (MIRANDA, 1985, p. 128). Nesse sentido, **a infância é caracterizada como a condição social de ser criança, uma categoria social, universal e plural.**

Tendo em vista esses conceitos, averiguamos como a criança e a infância são consideradas na pesquisa acadêmica selecionada e como o *direito à infância* na Escola de Tempo Integral é considerada pelos pesquisadores. A partir destes dados, buscamos compreender os limites e as possibilidades do *direito à infância* ser contemplado e respeitado na Escola de Tempo Integral na atualidade.

Vale destacar que a escola é aqui entendida como *uma organização social complexa* (TRAGTENBERG, 1982) e configura-se como um centro de reprodução de relações sociais de produção, na atual sociedade capitalista, abrangendo o processo de educação/formação humana, em todos os níveis e graus do sistema educativo, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ela faz parte de um sistema concreto de ação política que promove a divisão do saber, possibilitando a apropriação do conhecimento histórico da humanidade e a ampliação das relações dos seres humanos com os objetos e as pessoas. A escola, nesse sentido, pode ser um lugar de submissão e reprodução social, como também pode e deve ser um lugar de emancipação do sujeito, dependendo dos objetivos e fins que pretende alcançar.

Em nosso estudo constatamos também que o conceito de tempo é bastante complexo e de difícil definição, por apresentar-se das mais diferentes formas nos estudos filosóficos, científicos, religiosos, entre outros. Este não se restringe a concepção cronológica (minutos, horas, dias, meses e anos), mas, pode ser compreendido também como um momento apropriado para realização de algo, que envolve o tempo passado, o presente e/ou o futuro.

Para Elias (1998) a complexidade da abordagem teórica do tempo deve-se ao fato de que a categoria tempo constitui uma forma de relação e não um fluxo objetivo. Assim, o autor defende que o tempo ultrapassa o sentido quantitativo para se constituir como algo derivado de exigências sociais, ou seja, o tempo visto como uma instância de regulação social que ordena os acontecimentos sociais. Este autor afirma que o tempo é um dos elementos que acompanha a evolução da humanidade, mas a simples passagem do tempo não representa desenvolvimento e progresso, pois "no decorrer do tempo ocorrem muitos retrocessos e retomadas" (ELIAS, 1998, p.37).

Diante disso, destacamos que o conceito de tempo, neste trabalho, está relacionado com a formação humana desenvolvida na escola, ou seja, está relacionado com o *tempo da infância*, do processo ensino-aprendizagem, da organização escolar, das relações sociais, etc.

A análise da produção aqui realizada possibilita afirmar que, ao investigar os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral no Brasil, destaca-se a caracterização desta como uma proposição política, marcada por descontinuidades dos programas e projetos governamentais no último século, voltados especificamente ao atendimento assistencial de crianças pobres. Devido a essas características, estes programas sofreram críticas severas por parte de intelectuais de diversas áreas, no final do século XX¹⁹.

Galian e Sampaio (2012) fazem um estudo sobre as propostas de *educação em tempo integral* e as propostas curriculares de vários Estados e municípios brasileiros na atualidade e ressaltam:

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola. Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a este fim. Porém, se a escolha é por retirar crianças e jovens das ruas, mantê-los ocupados, esta talvez possa ser uma boa solução. No entanto, se a opção é por constituir uma escola enraizada na perspectiva de formação integral do cidadão que compreenda e

¹⁹ No decorrer da história da educação brasileira, as experiências de Escola de Tempo Integral, mais conhecidas são: o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (1950), as Escolas- Parque de Brasília (1960) e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro (1983). No segundo capítulo desta pesquisa serão apresentadas algumas características destes e de outros programas de ampliação do tempo escolar, assim como, considerações de alguns pesquisadores sobre os mesmos.

interfira na prática social, este, certamente, não é o caminho. O que não se pode fazer é deixar de discutir o ideal formativo, presente nas diferentes propostas, de onde provém todo o restante desta história (GALIAN; SAMPAIO, 2012, p. 419-420).

Diante disso, vimos a importância desta pesquisa ao buscar compreender o *ideal formativo* da Escola de Tempo Integral, desde os seus primórdios.

Consideramos que, ao perceber como a educação das crianças está sendo idealizada no programa de ampliação do tempo escolar, poderemos constatar como os direitos das crianças estão sendo defendidos e qual o lugar da infância nesse espaço e tempo formativo.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como indicado anteriormente, elegemos a *monografia de base* por considerá-la mais apropriada para traçar um panorama sobre a temática investigada. Saviani (1991, p. 164-165) apresenta a ideia de *monografia de base* como “um estudo do tipo indicado que organiza as informações sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados”.

As questões que mobilizaram este estudo se tornaram ainda mais desafiadoras ao compreender a natureza da pesquisa científica, as possibilidades e limites dessa, em nível de mestrado, e perceber ainda, como afirmou Paiva (1998), que o amadurecimento intelectual do pesquisador não coincide com o tempo institucional. Além disto, devemos ter sempre presente:

Quem deseja fazer pesquisa em educação deve sair da esfera da opinião e entrar no campo do conhecimento [...] De minha parte, defendo, há dez anos, a ideia de definir uma frente de pesquisa, que seria também uma memória. O que sabemos que foi estabelecido? [...] Que pesquisas já foram realizadas sobre os temas que estão na moda (os objetos sociomidiáticos), a partir de quais questões, com que dados, e quais os resultados? Quais foram as dissertações de mestrado e as teses de doutorado defendidas nos últimos anos, e que resultados foram

estabelecidos? [...] Tornou-se urgente constituir um arquivo coletivo da pesquisa em educação e definir uma ou várias frentes da pesquisa (CHARLOT, 2006, p. 17).

Seguindo tais orientações e ainda outras referências tais como: Cambi (1999), Cardoso (2004), Paiva (1984, 1998, 2003), Gramsci (2004), Sampaio (2004), Maurício (2003, 2004, 2007, 2009, 2012, 2014), Coelho (2002, 2009, 2013, 2014), Cavaliere (2007, 2009), Arroyo (1988, 2012), Paro et al (1988), Saviani (1991, 2007), Miranda (1985), Charlot (2000, 2013), Ariès (1981), Benjamim (1984), Snyders (1993), Boto (2002, 2012), Quintero (2000, 2009, 2011), Quintero; Carvalho (2007, 2012a, 2012b), Leontiev (2012a; 2012b), Vigotski (1995, 2001, 2008, 2009), entre outros - buscamos compreender as bases históricas, filosóficas e políticas da Escola de Tempo Integral no Brasil, no sentido de perceber as origens da ampliação da jornada escolar e o *lugar da infância* nesta política pública. Seleccionamos também as principais legislações (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional da Educação, Plano de Desenvolvimento da Educação) que norteiam tais políticas, com o intuito de compreender como essas têm apresentado a ampliação do tempo escolar no Brasil.

O levantamento mais amplo da produção acadêmica, foi composto pela busca em portais eletrônicos, sendo que, o material coligido para análise foi selecionado a partir da pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES, constituindo-se assim, como fonte privilegiada para análise, por conter, desde 1987, as dissertações e as teses defendidas nos programas de pós-graduação existentes no território nacional, representando uma importante fonte referente à produção e divulgação do conhecimento científico²⁰. As outras fontes foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; *sites* de algumas universidades brasileiras (biblioteca digital); da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; livros e coletâneas de textos que contemplam a ETI, nas quais se destacam a revista eletrônica *Em Aberto* e o CENPEC²¹.

²⁰ Vale destacar que no Portal da CAPES são disponibilizados os seguintes dados: Título, nome do autor, nome do orientador, nome da instituição, resumo e palavras-chave.

²¹ Em Aberto é uma publicação monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. Mais informações podem ser

Como o tema Escola de Tempo Integral, é caracterizado pelos pesquisadores com outras denominações, em função dos nomes dos programas de ampliação do tempo escolar, utilizamos como descritor (assunto) no portal da CAPES e demais fontes pesquisadas, os termos: escola de tempo integral, educação em tempo integral, educação integral, ampliação da jornada escolar e ampliação do tempo escolar.

Logo no início deste levantamento localizamos um número elevado de trabalhos referente ao descritor *educação integral* no portal da CAPES (1.930), porém, ao fazer a leitura dos títulos e resumos percebemos que muitos destes trabalhos relacionavam-se à área da saúde, direito, arquitetura e assistência social e não se referiam ao nosso objeto de pesquisa - a Escola de Tempo Integral e o *direito à infância*.

O processo de seleção junto ao banco da CAPES passou pelos seguintes procedimentos: identificação dos trabalhos que se referiam à ETI a partir do título, palavras-chave e resumo²²; elaboração de um protocolo para organização dos dados encontrados referentes às pesquisas, destacando ano, título, autor, local de defesa/instituição/Estado; leitura dos resumos para identificação dos objetivos do trabalho e considerações do autor sobre sua investigação. Nesse processo selecionamos as pesquisas que se referem à Escola de Tempo Integral em toda a Educação Básica e, elegemos para análise, aquelas que destacam como a formação da criança e a infância são ressaltadas na Escola de Tempo Integral.

Lembramos que a busca no Portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na biblioteca digital de algumas universidades foi importante para complementar o panorama da produção mediante identificação de algumas pesquisas que foram

encontradas em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 25 out. 2014. O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Mais informações estão disponíveis em: <http://www.cenpec.org.br>. Acesso em: 13 set. 2014.

²² Com o objetivo de traçar um panorama dessa produção, exclusivamente, nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, realizamos ao longo da pesquisa diversos ensaios de buscas no Portal da CAPES, a partir da utilização dos descritores: escola de tempo integral, educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar e ampliação do tempo escolar - individualmente e pareando tais descritores. As pesquisas selecionadas apresentam no título ou no resumo a indicação de que a pesquisa está se referindo ao trabalho educativo desenvolvido na Escola de Tempo Integral, na Educação Básica.

produzidas em 2013 e 2014, uma vez que o Portal da CAPES encontra-se em manutenção, apresentando, desde meados de 2013, apenas a produção dos anos de 2011 e 2012²³.

Vale destacar que, no processo da produção deste levantamento, retomamos o artigo de Ribetto e Maurício (2009) e averiguamos que o mapeamento da produção apresentado pelas autoras, no período de 1988 a 2008, não apresentava trabalhos que privilegiassem nossa temática de pesquisa²⁴. Diante deste dado, decidimos percorrer o caminho trilhado pelas pesquisadoras, voltando ao Portal de teses e dissertações da CAPES, no sentido de buscar conhecer melhor a produção acadêmica selecionada desde 1988. Constatamos que a produção de teses e dissertações encontrada no período de 1988 até o ano de 2006 era a mesma apresentada no artigo acima, porém nos anos de 2007 e 2008 foram localizados 24 trabalhos que não haviam sido identificados pelas referidas autoras²⁵.

Diante disso, percebemos a importância em complementar e atualizar o levantamento realizado por Ribetto e Maurício (2009), com os dados localizados até 2014. Apresentamos em anexo quadros com informações referente à produção selecionada (autor, título, instituição e ano de defesa) a partir do ano de 1988 até 2012 junto ao Portal da CAPES e de, 2013 e 2014, nas demais fontes de pesquisa (BDTD e biblioteca digital da UFRJ, UnB, UNIRIO e repositório da UFSC).

Foram selecionadas 209 dissertações, sendo 178 no Portal da CAPES e 31 nas demais fontes, que têm como tema de investigação a Escola de Tempo Integral no Brasil, sendo que, foram eleitas para análise apenas oito (08) dissertações – sete (07) encontradas no levantamento da CAPES, produzidas entre 2008 e 2012 e uma (01) na BDTD, defendida em 2013 - por investigarem o trabalho educativo

²³ Justificamos também a pesquisa no repositório da UFSC, por estarmos vinculados a esta universidade e tomarmos conhecimento da defesa de três dissertações que se referem a ETI neste período.

²⁴ O artigo de Ribetto e Maurício (2009) foi apresentado como material de estudo na Especialização de Educação Integral. Este é caracterizado pelas autoras como um levantamento quantitativo e temático e busca atualizar a revisão feita por Lucia Veloso Maurício, em sua tese de doutorado. Esta tese tem como título *Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais* e foi defendida em 2001, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

²⁵ Supomos que as pesquisas localizadas nos anos de 2007 e 2008 foram lançadas no Portal da CAPES após a finalização do artigo, devido a atualização do Portal ter acontecido posteriormente.

voltado para a infância nas Escolas de Tempo Integral, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, na qual são destacados *os direitos das crianças de brincar e aprender* neste espaço e tempo educativo²⁶. A defesa destas pesquisas, entre os anos de 2008 e 2013, demonstram o quanto é recente o interesse por esta temática na pesquisa educacional.

Dentre as 08 dissertações eleitas para análise, 04 investigam o trabalho desenvolvido na escola de Educação Infantil em tempo integral, 02 investigam o direito de viver a infância na ETI, no primeiro ano do Ensino Fundamental, 01 analisa a importância da ludicidade na prática pedagógica desenvolvida na ETI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 01 investiga o parecer das crianças a respeito desta política, ressaltando seus direitos de *brincar e aprender* no Ensino Fundamental.

Essas dissertações foram lidas na íntegra, no intuito de identificar como os pesquisadores se referem à criança e à infância, quais seus pressupostos e critérios de análise e quais suas considerações sobre **as possibilidades da Escola de Tempo Integral ser um espaço e tempo privilegiado para criança viver sua infância**.

Cabe destacar também que, no decorrer do processo de pesquisa, busquei informações sobre a Escola de Tempo Integral nos eventos acadêmicos que abordaram esta temática. Em 2012, participei de três seminários sobre a *Educação (em tempo) Integral*: um municipal (*IV Seminário de Educação de São José/SC*), um estadual (*I Seminário Catarinense de Educação Integral*, em Florianópolis) e outro nacional (*II Seminário Nacional de Educação Integral*, no Rio de Janeiro)²⁷. Em 2013 participei da 36ª Reunião Anual da ANPEd, em Goiânia/GO, na qual tive a oportunidade de ouvir e ver a apresentação de alguns trabalhos que abordavam temáticas referente à Escola de Tempo Integral. Em 2014 participei do Congresso da Educação Básica (COEB) promovido pelo município de Florianópolis, sendo três dias de palestras e trabalhos apresentados em torno do tema "*Educação integral em*

²⁶ Como resultado da busca no portal da BDTD, encontramos uma dissertação considerada muito relevante para esta pesquisa, denominada como "*Escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos pela criança*" (NUNES, 2013). Esta produção foi incluída às demais dissertações selecionadas no Banco da CAPES e compõe o *corpus de análise*, apresentado no terceiro capítulo desta pesquisa.

²⁷ Em 2013 aconteceu o *II Seminário Catarinense de Educação Integral*, em Florianópolis e em 2014 foi sediado na cidade de Itajaí, o *III Seminário Catarinense de Educação Integral*.

tempo integral da Educação Infantil ao Ensino Fundamental." Nesse ano também participei do *Congresso Marista de Educação Integral: territórios e suas linguagens*, em São José/SC.

No IV *Seminário de Educação de São José/SC*, que ocorreu em setembro de 2012, apresentei os resultados de uma pesquisa (comunicação oral) sobre o que dizem as crianças e seus familiares sobre estar mais tempo na escola²⁸. Dentre as falas das crianças e de seus familiares destacou-se a necessidade de que a escola fosse um espaço mais seguro, próprio para estudar e brincar²⁹. Muitas crianças e alguns pais sugeriram a construção de um parquinho, com brinquedos diversos, para divertir as crianças nos momentos de recreação e para minimizar os desentendimentos entre as crianças nos momentos de lazer³⁰.

As observações das crianças e dos pais impulsionaram ainda mais meu interesse pela pesquisa, confirmando a necessidade da infância ser

²⁸ Participaram desta pesquisa 27 familiares das crianças que frequentavam os três primeiros anos do EF na escola em que trabalhava, por meio de um questionário. Para alguns familiares foi necessário fazer um momento de conversa, uma entrevista, pois, muitos pais ou avós das crianças desta comunidade, são analfabetos. O trabalho desenvolvido com as crianças das três turmas (1º, 2º e 3º ano do EF) baseou-se na *roda de conversa*, na qual dialogamos sobre como as crianças percebiam a escola: o que mais gostavam de fazer na escola; como era o tempo e o espaço para brincadeira; do que brincavam; o que acontecia ou "tinha de bom" e o que deveria mudar na escola, entre outras questões. Cabe destacar que, por trabalhar nesta escola e eu já ter criado vínculo com as crianças, facilitou e proporcionou o interesse e a participação das mesmas nas rodas de conversa, pois costumava conversar com elas nos momentos de recreação e outros momentos pedagógicos.

²⁹ Esta escola foi inaugurada em 2007 e oferece um espaço amplo, tanto externo quanto interno, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Fica localizada as margens da BR 101, na periferia da zona urbana do município de São José, SC, sendo esta uma área considerada como de alta vulnerabilidade social, em função do tráfico de drogas e problemas sociais relacionados a este como, violência, pobreza, prostituição, trabalho infantil, etc. Por questões políticas a escola não é fechada, o muro não foi concluído. Assim, tanto as crianças podem sair da escola a qualquer momento, quanto pessoas e animais podem entrar na escola, a qualquer momento, gerando insegurança a todos que frequentam esta escola.

³⁰ Cabe destacar que este espaço é oferecido à comunidade nos finais de semana, já que no bairro onde a escola se localiza não há outro espaço para lazer. Assim, a quadra de esportes e o espaço externo da escola são utilizados frequentemente por toda a comunidade deste bairro.

contemplada na escola, de se pensar e privilegiar um espaço e tempo próprio para a criança *aprender e brincar*.

Nesses eventos participaram representantes do Ministério da Educação (MEC) e pesquisadores que apresentaram algumas considerações sobre as propostas de *Educação Integral* que estavam acontecendo no Brasil.

Ressalto que, nos eventos citados acima, ouvi apenas um pesquisador, Miguel Arroyo, no *II Seminário Nacional de Educação Integral*, que aconteceu em novembro de 2012 no Rio de Janeiro, falar sobre a situação das crianças na escola, alertando que **“estar mais tempo na escola não pode significar ter mais do mesmo”** (informação verbal)³¹. Arroyo destacou ainda, em sua palestra, que é necessário primeiramente conhecer a história da educação e das crianças brasileiras, a realidade da vida das crianças que estão na escola pública, para, a partir desta realidade, pensar no currículo da escola.

Finalmente, para além desta introdução, este texto apresenta-se estruturado em mais três capítulos, uma consideração final, referências e anexos:

No segundo capítulo - *A Escola de Tempo Integral e a educação da criança no Brasil* - apresentamos uma breve retrospectiva sobre as bases histórica, filosófica e ideológica da educação brasileira e, mais especificamente, da Escola de Tempo Integral, destacando suas características, variações pedagógicas e organizacionais, tendo por objetivo verificar como esta política repercute na formação das crianças da escola pública e como a infância é percebida neste lugar.

No terceiro capítulo - *A Escola de Tempo Integral na pesquisa educacional brasileira (1988-2014): qual o lugar da infância?* - mediante realização de um levantamento da produção acadêmica, buscamos ressaltar as temáticas localizadas acerca da ETI no Brasil, no período de 1988 até 2014, tendo como foco de análise as dissertações que investigaram como a criança e a infância são caracterizadas na ETI e, por meio desses estudos, perceber qual o *lugar da infância* nesta proposta política.

No quarto capítulo - *A Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma relação a ser estabelecida* - exercitamos a análise da pesquisa propriamente dita e apresentamos os resultados, apontando **os limites e as possibilidades da ETI ser um espaço e tempo privilegiado da infância**, na qual *participar, brincar e aprender*

³¹ ARROYO, Miguel. **II Seminário Nacional de Educação Integral**. Rio de Janeiro, UNIRIO, 22 nov. 2012. Palestra.

possam ser direitos garantidos. Destacamos que a ETI pode *vir a ser* um lugar que respeite e valorize a infância, desde que seja feita uma revisão radical de sua organização e estrutura, especialmente, partindo de seus ideais e princípios, de sua concepção de homem, sociedade, criança, infância e educação.

Como considerações finais destacamos que não basta ampliar o tempo e o espaço escolar para minimizar os problemas educacionais e sociais de nosso país, mas, é fundamental, qualificar esse tempo e espaço, transformando-o num lugar agradável e formativo, onde a criança goste de ir e permanecer, onde se sinta respeitada e culturalmente valorizada, sendo a infância considerada um princípio formativo e elemento de humanização. Para tanto, ressaltamos a importância da qualificação da formação inicial e continuada dos professores que atuam ou atuarão nas escolas brasileiras, privilegiando o estudo e a compreensão das peculiaridades do desenvolvimento e formação das crianças.

2. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NO BRASIL

"Confesso que não venho, até aqui, falar-vos sobre o problema da educação sem certo constrangimento: quem percorrer a legislação do País a respeito da educação, tudo aí encontrará. Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de nos estarmos a repetir. Há cem anos os educadores se repetem. Esvaem-se em palavras, esvaímo-nos em palavras e nada fizemos. Atacou-nos, por isso mesmo, um estranho pudor pela palavra. Pouco falamos, os educadores de hoje. Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação".

Anísio Teixeira (1947).

No Brasil, assim como, em outros países capitalistas, o percurso do processo de escolarização foi desigual para as diferentes classes sociais. Aqui, a luta pela democratização e universalização da educação só foi enfatizada no decorrer do século XX e concretizada no final deste século, passando por percursos difíceis, que (des)caracterizaram a escola pública tradicional, gerando a escola popular, de massas (PAIVA et al, 1998).

Logo após as duas guerras mundiais iniciou-se uma Revolução Educacional em quase todo o mundo ocidental, e também no Brasil, no qual foi priorizada a expansão da escola pública primária e as campanhas de alfabetização de adultos³². Entretanto, a luta pela democratização da educação começou ainda no século XIX, no período da Proclamação da República. Nas últimas décadas deste século, a sociedade brasileira deixa de ser de base primariamente agrária escravocrata, ou rural agrícola, para urbano-comercial. O advento do

³² Vanilda Paiva publicou sua dissertação de mestrado em 1973, com o título *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. Após sucessivas edições, este livro foi reeditado com o título *História da educação popular no Brasil - educação popular e educação de adultos* (2003), sendo complementado com novos estudos. A autora apresentou uma visão geral da educação popular, no duplo significado de extensão da escola para crianças das camadas populares e da oferta de ações de alfabetização e educação elementar para adolescentes, jovens e adultos que não foram escolarizados na idade considerada "regular".

capitalismo no Brasil, promoveu a efervescência da industrialização, da modernização, da urbanização e o desejo de ver o país progredir economicamente. A educação institucionalizada começa a ser motivo de reflexão e discurso dos intelectuais do governo, pela necessidade de instruir a população para exercer as diversas funções emergentes no mercado de trabalho nacional e assim disseminar a democracia proclamada (PAIVA, 2003)³³.

No final do século XIX, Rui Barbosa analisou a educação e destacou a precariedade do contexto educacional brasileiro, apresentando os *princípios do ensino integral* (BARBOSA, 1883)³⁴.

Werebe (1995, p. 379) afirma que Rui Barbosa:

[...] fundamentou seus pareceres não apenas na análise quase exaustiva das deficiências do ensino no país, mas também no estudo da história das teorias e práticas educacionais das nações mais adiantadas e ainda nas contribuições teóricas dos mais eminentes educadores da época.

Rui Barbosa defendia o ensino integral com a esperança de ampliar a função da escola com a correlação estabelecida entre instrução

³³ De acordo com o Dicionário de Filosofia, a *democracia* é uma forma de governo, “na qual a todo o cidadão é lícito fazer o que quer” (ABBAGNANO, 2007, p. 487). Bobbio; Matteucci; Pasquino (1998, p. 319) afirmam que “Na teoria contemporânea da Democracia confluem três grandes tradições do pensamento político: a) a teoria clássica [...]; b) a teoria medieval [...]; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo genuinamente popular é chamado, em vez de Democracia, de república”.

³⁴ Rui Barbosa (1849-1923) foi um renomado intelectual (advogado, jornalista, jurista, político) que participou ativamente da política brasileira por mais de cinquenta anos. Dedicou-se pouco tempo à educação (entre os anos 1881-1886), porém, foi um grande defensor da instrução pública, deixando um legado para os intelectuais da educação brasileira. Suas propostas foram expressas em seus *pareceres* sobre o ensino secundário, superior e primário, analisando a situação do ensino no país e apresentando propostas para a reforma educacional em 1883. Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br/>> Acesso em: 14 set. 2014.

e virtude. A escola, vista como *agência de moralização*, tinha por objetivo preparar as jovens gerações para virtudes socialmente desejadas, naquele período.

Com o fim do império e a constituição do país como República, ou seja, com os ideais da construção de uma nova nação, a educação passou a ser considerada pauta de debate no governo, até ser afirmada como *direito de todos* pela primeira vez na Constituição de 1934, conforme aponta o trecho a seguir:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

A partir de então o Estado assume o dever de ofertar a educação à população, sendo essa um direito constitucional, de todos. Contudo, não havia consenso sobre como deveria ser desenvolvida a *educação para todos*.

Paiva (2003) destaca que as reformas que ocorreram nas décadas de 1920 e 1930, são caracterizadas como técnicas, pela opção de ser uma educação *intensiva* (para poucos) ao invés de *extensiva*, sendo que, algumas Reformas Estaduais se sobressaíram no contexto histórico brasileiro, por seus efeitos na educação popular. Ficanha (2014) também ressalta a repercussão das Reformas Educacionais, no período de 1920-1935, enfatizando a questão da organização do **tempo escolar**, e apresenta alguns exemplos:

- Sampaio Dória, em São Paulo, realiza a primeira reforma regional do ensino, **reduzindo o tempo** de escolarização de quatro para dois anos, visando atender um maior número de pessoas, promovendo **uma formação básica pautada na alfabetização**;
- Anísio Teixeira traz para a Bahia a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano. Anísio defendia o **alongamento da jornada escolar** para superação do ensino tradicional. Acreditava que, através da experiência do aluno e uma

organização curricular *diferenciada*, era possível garantir às crianças o acesso a uma **formação mais completa e dinâmica**, com uma escola voltada para atividades intelectuais, manuais e esportivas;

- No Distrito Federal (Rio de Janeiro), ocorreu a reforma Carneiro Leão, entre os anos de 1922 e 1926, que previa além da preocupação com a **expansão da escola, com mais qualidade e tempo escolar**, voltava-se para a necessidade de **criar medidas de proteção às crianças pobres** que começavam a ser inseridas na escola e precisavam, tanto de instrução, como assistência médico-odontológica, entre outras, para frequentar e produzir bons resultados na escola;
- Fernando de Azevedo, também no Distrito Federal, entre os anos de 1927 e 1930 demonstrou sua intenção de **reformular a escola**, ajustando-a para **atender a demanda social**. Baseou-se nos princípios pedagógicos da **escola-comunidade, escola única e escola do trabalho**. Esta escola visava **formar o trabalhador e o ser social**.

No decorrer do século XX houve questionamentos sobre a focalização da educação pública, ou seja, afirmava-se que o problema do ensino de todo o país, se traduzia num dilema: - Ensino primário incompleto para todos, ou *ensino integral* para alguns. A discussão política sobre a instituição da Escola de Tempo Integral na sociedade brasileira não ocorreu em âmbito nacional, sendo caracterizada como experiência isolada em apenas algumas regiões.

Segundo Araújo (2004), nos anos de 1920 e no início de 1930, as temáticas que prevaleceram em meio aos intelectuais eram a reconstrução da nação, e a unidade nacional, com vistas a desenvolver uma obra de formação integral, mediante uma cultura educacional de moral laica, cívica, e literária. Esta autora ressalta que a educação escolar foi considerada como o principal problema nacional, de cuja solução dependia a solução de todos os outros problemas e, para discutir e analisar esta questão, engenheiros, médicos, advogados, políticos e professores fundaram a Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924³⁵. Estes foram chamados de Renovadores da Educação e

³⁵ Vale destacar alguns acontecimentos que privilegiam os *direitos da criança* (caracterizada como desamparada) no Brasil e no mundo, na década de 1920: Em 1923 é criado no Brasil o primeiro Juizado de Menores, sendo Mello Mattos o primeiro juiz de Menores da América Latina. Em 1924 é aprovado o primeiro documento internacional sobre os direitos da criança, conhecido como a

consolidaram uma hegemonia no campo educacional, ao realizar atividades diversas que mobilizaram os educadores a difundir ideias e programas viabilizadores de uma política nacional de educação.

A defesa do ensino elementar em escolas públicas para a população brasileira foi reforçada por este grupo de intelectuais que compuseram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* em 1932, em contraposição à Educação Tradicional, autoritária, seletiva, empírica e conservadora defendida pelos educadores católicos. Inspirados pelas proposições da pedagogia da Escola Nova, os Renovadores da Educação valorizavam uma escolarização primária, comum a todos, pública e gratuita, de caráter integral, com uma literatura educacional vasta, em escolas bem equipadas e de quadros técnicos especializados.

No entanto, ainda na década de 1930, outra Constituição foi promulgada, revendo o papel do Estado frente à educação pública. O Estado agora deveria prover a proteção das *crianças desamparadas* e ser coadjuvante na educação das crianças das famílias que demonstrassem incapacidade de realizar a educação particular.³⁶ No artigo 129 da Constituição de 1937, afirma-se que é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar:

[...] à infância e à juventude, que não dispõe dos recursos necessários à educação em instituições particulares”, o atendimento em instituições públicas de ensino, garantindo a possibilidade de “receber uma educação adequada as suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937).

Declaração de Genebra. Este foi elaborado e redigido por membros da ONG *Save the Children* e é considerado o documento que deu origem à *Convenção dos Direitos da Criança* de 1989. Em 1927, foi promulgado no Brasil o Código de Menores, o primeiro documento legal para população com menos de 18 anos, conhecido como Código Mello Mattos. Maiores informações estão disponíveis em: <<http://www.promenino.org.br/direitosdainfancia/historico>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

³⁶ A Constituição de 1937, artigo 125, afirma que “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.” Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>. Acesso em 15 de set. 2014

Nas primeiras décadas do século XX, vai se firmando uma prática diferenciada de atendimento à *infância desvalida*, imprimindo aos internatos, (escolas, asilos ou abrigos de menores) a ocupação do tempo de guarda e instrução conjugado com a prática de oficinas que preparam para o trabalho. A educação vai assim, assumindo um lugar determinante, nas instituições públicas e privadas destinadas a tutela das *crianças desamparadas*, por meio da prática educativa relacionada ao trabalho, com o lema de *educar pelo trabalho e para o trabalho* (TRINDADE, 1999).

A política educacional no período do Estado Novo (1937-1945) caracterizou-se, por um lado pela centralização autoritária e, por outro, pela preocupação em equacionar as questões da relação escola-trabalho, ou seja, da profissionalização do ensino. Paiva (1984) destaca que a política educacional no Estado Novo demonstrava ser um instrumento de controle das massas e de minimização dos problemas sociais.

Neste período leis orgânicas são criadas, assim como, instituições formativas voltadas para atender o mercado de trabalho industrial e comercial (SENAI, em 1942; SESI, em 1943; Escolas Técnicas Federais em vários Estados)³⁷. Canais educativos emergem na mídia para complementar (conformar) a educação do povo. A política educacional brasileira ficou estagnada, sofrendo com a política autoritária do governo de Getúlio Vargas, sob uma conjuntura de forte repressão política no Brasil, decorrente das revoluções e guerras mundiais, encerrando o debate sobre a renovação educacional.

Referente a este dado, Buffa e Nosella (1991, p. 95) asseveram que “sob a bandeira do anticomunismo suprime-se a democracia e as liberdades e, com isso, silencia-se o grande debate nacional tenazmente sustentado pelos educadores brasileiros dessa época”.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e o fim do Estado Novo no Brasil (no final dos anos 1940) o debate sobre a renovação da educação brasileira volta à tona, acentuando-se o conflito entre católicos e renovadores/liberais. Nesse contexto, é formada uma Comissão para elaborar o anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

³⁷ No artigo 129 da Constituição de 1937 está previsto que: “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados”. Assim, o Estado responsabiliza *terceiros* a fornecer a educação/formação dos filhos dos trabalhadores, objetivando que esta seja técnica-profissionalizante e ainda fornece subsídios para tal fim.

exigência da Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946.

Buffa e Nosella (1991) destacam que o deputado Gustavo Capanema redigiu um parecer sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948, no qual conclui pela necessidade de revisão desse projeto³⁸. O parecer faz com que o projeto da primeira LDB seja arquivado, voltando à Câmara somente em 1957, iniciando-se novamente sua discussão. No entanto, o debate travado no momento centra-se no conflito escola particular *versus* escola pública.

Os defensores da escola pública, advindos do movimento formado pelas correntes liberal-idealista, liberal-pragmatista e socialista, organizaram-se principalmente num movimento configurado como uma ampla campanha em defesa da escola pública³⁹. Contudo, a LDB aprovada em 1961 consolidou a vitória da corrente privatista e o país assistiu “à expansão privada do seu sistema de ensino com subsídio estatal” (PAIVA, 1984, p. 28)⁴⁰. Nesse período as forças católicas direcionavam sua atenção para o setor da educação não escolar da população adulta com financiamento público, sendo que, programas e projetos de reforma da educação se voltaram para este setor.

³⁸ Gustavo Capanema atuou diretamente no governo de Minas Gerais e do Distrito Federal, entre as décadas de 1920 até 1970. Foi o segundo Ministro da Educação e Saúde, atuando durante todo o governo de Getúlio Vargas (1937-1945). A regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, sendo responsabilidade dos Estados. Foi criado o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos.

³⁹ Em 1958, foi publicado no jornal O Estado de São Paulo o manifesto em defesa da escola pública intitulado *Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo*, redigido por Fernando de Azevedo, denunciando interesses ideológicos e econômicos presentes no discurso dos defensores da escola privada e tornando clara a concepção de escola que unia este movimento, qual seja, a defesa da escola pública, de educação “liberal e democrática”, voltada para o desenvolvimento econômico e social.

⁴⁰ A primeira LDB foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart, quase trinta anos após ser prevista pela Constituição de 1934. O primeiro projeto de lei foi encaminhado pelo poder executivo ao legislativo em 1948, sendo necessários treze anos de debate até a aprovação do texto final.

Paiva (1984, p. 30) ressalta ainda que “educação popular e trabalho político-pastoral fundiram-se progressivamente” e destaca que as ideias de Paulo Freire foram primordiais nessa assimilação, contribuindo para a homogeneização do “campo católico” ao longo dos anos 1960 a 1980. Segundo essa autora, no tempo da ditadura militar, a Igreja era basicamente a única instituição civil capaz de manter trabalhos educativos junto às camadas populares. A partir daí, foram criados projetos educativos que vinculavam as igrejas às escolas, em prol da educação (conformação) do povo, sendo estes projetos oferecidos geralmente no contraturno escolar, por meio de oficinas e atividades práticas, *reforço escolar*, e outros⁴¹.

No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de qualidade, que visava formar o intelectual por meio das artes e da ciência. Os colégios jesuíticos no período colonial, os liceus que atendiam a elite imperial previam uma educação diversificada, pautada em uma literatura vasta e científica, com conhecimento da cultura e arte de maneira ampla, e para tanto, contavam com uma jornada escolar intensa, muitas vezes em regime de internato. Assim que os filhos dos operários, dos trabalhadores tiveram o direito de usufruir da cultura letrada, por meio da educação em escolas públicas, estas instituições foram sucateadas e seu currículo minimizado. Com as propostas de universalização da educação houve a redução do tempo e espaço educativo, para poder abarcar um contingente maior da população.

Ao comparar o ensino oferecido à elite e aos filhos dos trabalhadores Giolo (2012) esclarece:

Nas últimas décadas, à medida que as unidades escolares tiveram de comportar um número crescente de alunos (coisa que aconteceu pelo impacto do processo de industrialização, sobretudo depois dos anos de 1950), a atividade escolar propriamente dita passou a concentrar-se em um único turno, mesmo na maior parte das escolas destinadas às elites. Mas os alunos desse meio social continuaram a ter educação de tempo

⁴¹ O reforço escolar é denominado de outras maneiras nos documentos do MEC e em pesquisas acadêmicas como: apoio pedagógico, recuperação de aprendizagem, acompanhamento pedagógico, entre outras. São destinadas aos estudantes que não atingiram os objetivos de ensino e aprendizagem dos conteúdos curriculares como leitura, escrita, interpretação de texto, cálculos, interpretações de situações problema, e outros.

integral, recebendo, no chamado contraturno, formação complementar na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos [...] Na história brasileira, as iniciativas de **escolarização das massas**, com raríssimas exceções, procuravam, conscientemente, **conjuguar tempo escolar com trabalho produtivo** [...] **as escolas foram organizadas, pobre e deficientemente, para alfabetizar e, em seguida, entregar o jovem integralmente ao mundo do trabalho** (GIOLO, 2012, p. 94-95, grifo nosso).

Assim, a educação oferecida à classe trabalhadora, cumpria o objetivo de *conjuguar o tempo escolar com o trabalho produtivo*, ou seja, um horário para o estudo e outro para o trabalho, sendo que o estudo visava apenas à alfabetização, com o intuito de ensinar basicamente a decodificação de letras para assinar documentos e para votar. Aos filhos da elite, a educação era (ainda é) complementada com atividades no contraturno escolar dentro da própria escola ou em instituições especializadas na área de esportes e cultura.

Neste contexto, Paiva (2011, p. 40) categoriza a expansão da educação pública brasileira em três períodos:

- 1 - de meados de 40 a meados dos anos 60 os esforços estão concentrados na difusão da escola primária nas cidades e principalmente no campo e nas campanhas de educação de adultos;
- 2 - da segunda metade dos anos 60, estendendo-se pelos anos 70 até meados dos 80 é o período de grande difusão do ensino secundário em seus dois segmentos;
- 3 - no início dos anos 70 a Reforma Universitária dá grande impulso ao ensino superior que, em 1964, contava com apenas 100.000 estudantes em todo o país.

Tais dados contribuem para a reflexão sobre os objetivos da expansão da escolaridade no Brasil entre os anos 1940 e 1970 e trazem alguns apontamentos sobre a *democratização* da escola pública e sobre o tempo escolar, tais como: A educação pública é prevista como *direito de todos* mas, não necessariamente é a mesma para todos; ter acesso à escola já era caracterizado como garantia do direito à educação, sem no

entanto, observar como e por quanto tempo esta educação era oferecida; a perpetuação nos estudos (primário, secundário, universitário) era defendida como um direito a quem demonstrasse *talentos* para usufruir destes estudos, sem considerar as condições em que o sujeito se encontrava para tal fim (a fome em função da pobreza, o cansaço em função do trabalho, etc.)⁴².

A partir dos anos 1970/80 acentuou-se no país o agravamento das condições econômicas e a deterioração do sistema público de ensino, a par de sua expressiva expansão, repercutindo com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas, especialmente nos grandes centros urbanos⁴³.

Paiva et al (1998, p. 56) e Sampaio (2004) realizaram estudos importantes sobre o processo de universalização da educação brasileira, analisando a forma que a ampliação do atendimento educacional à população ocorreu e como as escolas foram estruturadas para atender a diversidade cultural da população.

Ao analisar a revolução educacional e as contradições da massificação do ensino, Paiva et al (1998, p. 56) acentuam que constatou-se um:

[...] progressivo desaparecimento, banalização e desvalorização de práticas características da cultura escolar, bem como a desritualização e perda de sentido da simbolização do espaço escolar e suas práticas tradicionais⁴⁴.

⁴² Vale destacar também que, apesar da expansão da escola primária estar em evidência, desde os anos 1940, só foi se intensificar com o atendimento das massas da população, no período de redemocratização do país (após 20 anos de ditadura militar), no final do século XX.

⁴³ Para saber mais sobre a expansão do sistema público de ensino no Brasil sugerimos a leitura da coletânea intitulada *A realidade das escolas nas grandes metrópoles*, organizada por Jucirema Quinteiro, em 1998, decorrente do Seminário Internacional que ocorreu no Rio de Janeiro em maio de 1997, sobre esta temática. Destacamos o documento aprovado pelos participantes deste seminário denominada como *Carta do Rio de Janeiro pela Renovação do Ensino Fundamental*.

⁴⁴ Paiva et al (1998) realizaram uma pesquisa empírica em três escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, traçando um paralelo entre a Escola Tradicional e uma emergente Escola Popular de Massa.

Sampaio (2004) ao investigar a expansão da rede escolar no Brasil (em especial em São Paulo) observou uma relação inversa entre a expansão quantitativa e qualitativa da escola pública, sendo que, a expansão quantitativa permitiu o acesso à escola para um contingente antes não atendido pelo sistema de ensino, porém sem investimentos necessários na estrutura física e de formação humana, tornando a escola mais precária e ineficiente. Dessa forma, "refletem-se na escola as contradições da estrutura social, impedindo-a de atingir grandes avanços qualitativos, mantendo-se altos os índices de reprovação e defasagem idade-série" (SAMPAIO, 2004, p. 159).

Nas décadas de 1980 e 1990, as interferências dos organismos internacionais de financiamento tornam-se mais expressivas, incidindo sobre os rumos da escolarização e sobre a formação de seus profissionais. Ao assinar a Declaração de Jomtien, em 1990, o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país⁴⁵. Para cumprir com este compromisso, o Governo apresentou metas para educação, formulou Planos e implementou ou, incentivou, a implementação de programas educacionais, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal, salientando a possibilidade de se estabelecer parcerias com instituições não governamentais, com o objetivo de *qualificar a educação pública*.

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB 9394/96) foram decisivas na efetuação da expansão da educação básica ainda no século XX, porém as condições da *universalização e/ou democratização* do ensino acontecer, tornaram-se um grande dilema na realidade educacional.

O artigo 205 da Constituição de 1988 afirma que a educação como direito de todos deve ser vista de uma forma ampla, como uma

⁴⁵ A *Declaração de Jomtien* foi aprovada pelos países participantes da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, na qual foi escrita a "*Declaração Mundial sobre Educação para Todos*" e o *Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Disponível em:

<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 15 de set. 2014

tentativa de alargar o sentido da educação, assim como, dos agentes que devem se responsabilizar pela mesma⁴⁶.

A massificação do ensino no final do século XX, com intuito de atender às premissas da lei e às necessidades do mercado, ampliou o número de estudantes em sala e tratou com descaso os professores das escolas públicas (desvalorizando sua formação e seu trabalho)⁴⁷. Paiva et al. (1998, p. 98, grifo nosso), após estudo aprofundado sobre as razões da reprovação e da repetência no Brasil, asseveram:

A massificação rápida do atendimento trouxe para dentro da escola novos fatores que podem contribuir para que os índices de reprovação caíam mais lentamente, pois estamos diante de um aluno mais pobre, com carências maiores, com outra cultura; de professores menos preparados; de novas funções sociais a serem preenchidas pela escola, em conexão com mudanças na sociedade e com a inserção da mulher no mundo do trabalho. Não se trata, pois, de culpabilizar o aluno como fez parte da tradição, nem de culpabilizar o professor, como tem estado em moda desde os anos 80, mas **entender a reprovação e a repetência como fenômenos decorrentes de um conjunto de contradições que envolve pais, professores e alunos num contexto de universalização/massificação do atendimento que não foram acompanhados dos recursos necessários para que se construísse uma escola de boa qualidade.**

Brandão, Baeta e Rocha (1984) apontam que é comum colocar sobre os ombros dos professores, assim como nos dos alunos (considerados como incapazes, mal dotados, e outros), toda a carga das

⁴⁶ O artigo 205 da Constituição de 1988, prevê que: A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

⁴⁷ Referente a este dado vale destacar que é vasta a literatura que demonstra que o Estado brasileiro não investiu na construção de mais escolas e não forneceu as condições necessárias para que se desenvolvesse um trabalho educativo comprometido com a formação das futuras gerações.

críticas sobre a escola, porém os críticos não avaliavam as condições precárias de trabalho a que professores e alunos estavam submetidos.

Estas autoras fizeram uma revisão da literatura sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981), analisando os aspectos relativos ao aluno, ao professor, aspectos institucionais, da prática pedagógica, da relação entre subnutrição e aprendizagem, como também, dos efeitos dos mecanismos de exclusão e seleção dos alunos na escola. Ressaltam que a investigação realizada permitiu verificar o conhecimento sobre os fatores que são responsáveis pelo fracasso escolar das crianças das camadas populares e apontam algumas questões, como prioridade, para avaliação do processo, tais como: ampliação de atendimento ao pré-escolar para as camadas populares; reavaliação das práticas de alfabetização (recursos metodológicos utilizados na 1ª e 2ª série); qualificação e valorização do trabalho do professor (principalmente o alfabetizador); **aumento da jornada escolar** (na qual os alunos teriam o **acompanhamento dos professores por mais tempo**, e receberiam uma atenção mais direta, indispensável à **superação de dificuldades de aprendizagem**) (BRANDÃO; BAETA; ROCHA, 1984, p.162-164, grifo nosso).

A ampliação do tempo escolar, destacada pelas autoras acima, seria necessária para atender às deficiências do processo de ensino e de aprendizagem, e assim, subentende-se que se justificaria pelo atendimento daqueles estudantes que não atingiram os objetivos escolares, por meio do reforço escolar no contraturno.

A partir dos estudos destacados anteriormente, sobre a precarização da educação ao longo da história da escola pública brasileira, do processo de democratização e massificação da educação popular e das reflexões sobre o fracasso escolar, constatamos o quão difícil foi (e ainda está sendo) para os brasileiros usufruir de seu direito de ter uma educação de qualidade, ampla, significativa para sua formação humana. Os brasileiros lutaram para ter acesso à educação pública e laica. Concomitante a este movimento, houve (ainda há) uma dura luta pela igualdade de oportunidades, pela não segmentação do ensino e pela qualificação do mesmo.

Diante desta luta, emergem diferentes programas e projetos educacionais que buscam qualificar a educação e superar a precariedade do ensino público. Dentre estes destacamos a implementação de programas de Escola de Tempo Integral em algumas regiões brasileiras, especialmente no final do século XX, destinadas ao atendimento das necessidades de formação de um determinado grupo social, caracterizado como, *desfavorecido*.

Dentro deste contexto, marcado por muitas disputas e embates, percebemos como o campo educacional brasileiro foi se constituindo e, nesse sentido, buscamos aprofundar nosso conhecimento sobre as possíveis relações entre a concepção de educação, infância e escola, para em seguida perceber como a formação da criança foi, e está sendo preconizada no Brasil, por meio de programas de ampliação do tempo escolar.

2.1 INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA: CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

Ao situar a ideia de infância no tempo e no espaço Kramer (1984) destaca que esta não existiu sempre e da mesma maneira,

[...] ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbana e industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto, assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. **Este conceito de infância é [...] determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade** (KRAMER, 1984, p. 19-20, grifo nosso).

De acordo com os estudos de Ariès (1981, p. 231), na Modernidade, os sentimentos de família e de infância foram se reconstruindo e surgem do mesmo processo pelo qual se desenvolveu o sentimento de classe social da burguesia ascendente, assim como, também se reconfigurou a função social da escola que "deixou de ser reservada aos clérigos para se tornar o instrumento normal da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto". Ou seja, a ideia moderna de infância foi determinada socialmente pelo modo de produção capitalista.

Nesse contexto, o sentimento de infância emerge em virtude dos cuidados familiares, em meio ao desencadeamento de afetos, e segundo Àries (1981), passa por dois períodos: o de *pararicação* e de *moralização*. A criança passa a ser vista como o *centro-motor* da família

e em seguida, da sociedade emergente. A família e a escola iniciam um processo de renovação social, tendo como centro a ação educativa.

Cardoso (2004, p. 109) define a educação como “uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” e também, como “uma estratégia para produção/reprodução da organização social”. Segundo esta autora:

[...] a educação pública era pensada como estratégia para a concretização dos então novos ideais burgueses. A formação de cidadãos e o domínio mais generalizado de saberes eram mesmo uma condição para a consolidação do modo capitalista de produzir e do seu modo de gestão política, a democracia burguesa (CARDOSO, 2004, p.111).

Diante disso, a burguesia em ascensão, tinha clareza que precisava “instruir-se para melhor capacitar-se para o exercício das funções dirigentes na construção de uma sociedade nova” (CARDOSO, 2004, p. 111).⁴⁸

Cambi (1999) acentua que à escola pública foi designado o ofício de instruir, informar, ensinar conhecimentos, comportamentos, racionalizar saberes e disciplinar os corpos de modo a levar à autodisciplina, sendo que, a **organização e a divisão do tempo produtivo também foram fundamentais nas escolas**. Neste momento, a instrução e o conhecimento se unem e se voltam para a construção desta nova sociedade que emerge, por meio da institucionalização da escola pública, laica e estatal.

Assim, a educação pública foi proposta de "forma universal" e “visava o aperfeiçoamento das capacidades e talentos individuais” (CARDOSO, 2004, p.112). Para atender tal objetivo, foi necessário

⁴⁸Na filosofia marxista, o termo *burguesia* denota a classe social que detém os meios de produção de riqueza, cujas preocupações sociais são o valor da propriedade e da preservação do capital, a fim de garantir a sua supremacia econômica na sociedade. Na teoria social contemporânea o termo burguesia denota a classe dominante das sociedades capitalistas. No dicionário de política a burguesia é caracterizada como a classe que detém os meios de produção e que, portanto, é portadora do poder econômico e político. Seu oponente, seria o proletariado, que desprovido destes meios, possui unicamente sua força de trabalho (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 119).

conhecer o desenvolvimento infantil, para qualificar a formação da criança que chegava na escola. Nesse contexto, Boto (2002, p. 33) afirma que refletir sobre a criança e a educação requer "pensar nos modos de educar que historicamente são correlatos ao trajeto da existência infantil".

A Modernidade, segundo Boto (2002), ao se apropriar da categoria infância, *transforma as crianças em alunos*. Com isso, a escola se constituirá como âncora da família, compartilhando a responsabilidade de educar as crianças e jovens, num sentido mais amplo, de instrução e sociabilidade, transmitindo-lhes regras de civilidade e socialização. Sua função, segundo esta autora, é de complementaridade:

[...] mas também de concorrência a tensa relação que, desde então, se estabelecerá entre escola e família. Seja como for, os colégios serão a **moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos de boas maneiras requeridos pela cultura moderna** [...] o papel conferido à escolarização, mediante a organização dos colégios [jesuítas], corresponderia à progressiva **eliminação de quaisquer traços da espontaneidade infantil** (BOTO, 2002, p.23- 24, grifo nosso).

Nesse contexto, a infância é compreendida como a primeira fase da vida do ser humano, tendo destaque o desenvolvimento biológico (natural), mas também o social e cultural. A educação das crianças começa a ser repensada e idealizada por vários intelectuais, que assim como Comenius (1592-1670) e Rousseau (1712-1778), defendem a infância como uma fase de extrema importância para a preparação e construção da sociedade almejada.

Boto (2002) acentua que para Comenius **a criança era o rascunho do adulto em formação**, e que **cabia à escola trabalhar as suas virtudes**, ou seja, à escola **competiria a transformação natural e social das crianças**, como se a escola fosse uma *oficina de homens*. Ao retratar a história da pedagogia e da educação, Cambi (1999) destaca que Rousseau foi considerado o precursor da pedagogia contemporânea por colocar no centro da sua teorização a criança. Esse filósofo elaborou uma nova imagem da infância como a *idade da alegria e da liberdade*, "uma idade autônoma, dotada de características e finalidades

específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta" (CAMBI, 1999, p. 346).

A formação da criança, nesse sentido, ganha visibilidade científica e a escola é organizada como instituição formativa das futuras gerações. Cambi (1999) salienta que o século XVIII foi bastante rico em modelos formativos, em teorizações pedagógicas, em compromisso educativo e reformismo escolar. No curso do século XIX foram ora as ciências humanas, ora as instituições educativas burguesas que puseram a criança cada vez mais no centro da pedagogia, assumida na sua especificidade psicológica e na sua função social.

A criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o “jardim de infância” ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana [...] isto introduziu uma **teorização pedagógica** cada vez mais atenta para o **valor da infância**, para a função antropológica que esta veio a exercer (**de renovação do homem** [...]) (CAMBI, 1999, p. 387, grifo nosso).

No tocante às articulações entre criança e educação, infância e escola, cabe destacar os estudos de Émile Durkheim (1855-1917) ao caracterizar a **educação como processo de moralização das crianças**, normatizando de modo especial a conduta das crianças, disciplinando-as e forçando-as a submeter-se às obrigações, às regras sociais, morais e intelectuais.

Cambi (1999) explica que, para Durkheim a educação é:

[...] um aprendizado social por parte do indivíduo e um meio para conformar os indivíduos às normas e valores coletivos por parte da sociedade, além de ser o instrumento para perpetuar nas gerações mais jovens as tradições e conquistas de um determinado nível de desenvolvimento social e cultural atingido por um povo. **A educação é, de fato, uma ‘ação exercida pelas gerações adultas sobre as que não estão ainda maduras para a vida social**; tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que a ela são

solicitados [...]’ (CAMBI, 1999, p. 469-470, grifo nosso).

No início do século XX, Durkheim apresentou um projeto pedagógico adequado às exigências da sociedade, valorizando em especial os aspectos laicos e racionais da formação juvenil. Esse projeto “orienta-se sobre uma **prioridade da educação moral** promovida já **em idade infantil pelo ‘espírito da disciplina’** ligado a um ‘sistema de mandamentos’ e desenvolvido depois numa ideia precisa de dever” (CAMBI, 1999, p. 470, grifo nosso).

A infância até então, era considerada apenas uma fase da vida do ser humano e a criança, um ser imaturo e incompleto que necessitava ser orientada, guiada pelos adultos para *formar-se* de acordo com os preceitos da sociedade emergente.

Paiva et al. (1998, p. 45) destacam que “foi a partir do século XIX que a educação veio a tornar-se compulsória e a ser integrada como dever dos Estados”. A instrução pública tornou-se obrigatória e o sistema escolar, orgânico e uniforme. “Secretarias e Ministérios da Educação foram criados, estabelecendo políticas para este setor, gerando e administrando sistemas que foram adquirindo sua própria dinâmica de desdobramento” (ibid). Essas instituições tinham a função de organizar e controlar os sistemas de ensino público em âmbito regional.

Além da ação do Estado sobre a organização da educação pública, outros atores emergem com poder de decisão em âmbito mundial, no período pós-guerra (década de 1940): são os organismos internacionais, formados por organizações civis que se unem em prol do desenvolvimento da sociedade capitalista e, para tanto, elegem a **educação escolar** como **meio de renovar/transformar a sociedade**.

Dentre os organismos internacionais destaca-se a Organização das Nações Unidas (ONU), criada em 1945, no período pós-guerra, como uma organização constituída por governos da maioria dos países desenvolvidos do mundo. Tem por objetivo principal, criar e colocar em prática mecanismos que possibilitem a segurança internacional, desenvolvimento econômico, definição de leis internacionais, respeito aos direitos humanos e o progresso social. Decorrente desta organização emergiu a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), também em 1945, com o objetivo basilar de reduzir o analfabetismo no mundo. Posterior a este movimento foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946, destinado a **defender os direitos das crianças, promovendo meios de**

atender suas necessidades básicas (alimentação, higiene, saúde, moradia) e **contribuir para o seu desenvolvimento** e formação.

De acordo com os estudos de Paiva et al. (1998) estes organismos internacionais quando dedicados à causa educacional, propagam ideias favoráveis a sua difusão e se conectam com os movimentos de libertação nacional e de afirmação das nações no então Terceiro Mundo.

A partir dos temas abordados nas assembleias dos organismos internacionais foram firmados acordos entre os países membros da organização, por meio de declarações, diretrizes, planos e ações, nas quais destacam-se: a *Declaração dos Direitos do Homem* em 1948, a *Declaração dos Direitos da Criança* em 1959, a *Convenção dos Direitos da Criança*, em 1989 e a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, em 1990, no qual foi aprovado um *Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Esses acordos firmados entre a sociedade civil e o Estado impulsionam a organização das políticas educacionais, direcionando seu caminho e objetivos de formação.

Ao analisar a constituição da escola pública e laica, Cardoso (2004) destaca que foi uma conquista da burguesia em ascensão, porém, logo a burguesia conquistou e consolidou o poder como classe dominante e deixou de precisar desta escola e, sendo assim, a escola pública passa a servir os filhos das demais classes. A educação transforma-se em um campo de negócios a ser explorado, como *mercadoria*, e a política educacional passa a seguir a lógica mercantil, tornando-se um negócio altamente lucrativo, tanto financeira, quanto ideologicamente.

Os princípios educativos da escola pública visam formar, especialmente, o trabalhador que irá atender as necessidades do mercado. Nesse sentido a educação escolar deverá conjugar **o tempo de estudo e o tempo do trabalho** de modo a privilegiar o desenvolvimento capitalista.

Contraditoriamente, a este movimento, Antônio Gramsci, propõe *o projeto de escola única*, afirmando que esta se fundamenta em uma efetiva organização cultural das forças populares com vistas à construção de uma nova sociedade. A *escola unitária*, deve ser formativa em sua essência e única para todas as classes, isto é, uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar

(tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2004, p. 34).

O princípio da escola unitária, defendida por Gramsci, se opõe ao denominado *dualismo escolar*, buscando unir e fortalecer a relação entre o ensino teórico e o ensino prático, oferecendo uma formação ampla a todos, que oportunize uma efetiva inserção no mundo da cultura e no mundo do trabalho. A escola, pautada nestes princípios, ofereceria uma educação *emancipatória* e não classificatória. Sendo assim, a escola, compreendida como um espaço e tempo de formação humana, pode contribuir para o alcance da igualdade social, se de fato for constituída como um direito universal.

Diante do exposto, percebemos que a educação como um *direito de todos*, como condição para a cidadania, acabou se constituindo como mais uma das promessas não cumpridas pela Modernidade, tendo sentidos e significados diferentes ao longo dos últimos séculos⁴⁹.

Na contemporaneidade a sociedade foi classificando-se de acordo com o desenvolvimento do Capitalismo, com a situação econômica das classes sociais, sendo que, o direito à educação (acesso à cultura historicamente acumulada) foi sendo substituído pelo direito à escolarização (acesso aos conhecimentos básicos de leitura, escrita, cálculos e às normas sociais, civis), à grande parte da população.

A dualidade escolar acentua-se com as diferenças sociais, conforme acontece o desenvolvimento e distribuição do capital, como também, a reprodução social, promovendo a fragmentação e/ou manipulação do ensino, de acordo com os interesses ou necessidades da sociedade capitalista. A formação das crianças é objetivada de maneira desigual, havendo escolas com características e princípios formativos diferentes, ou seja, a escola, é organizada (tempo, espaço, currículo) de acordo com os ideais formativos que a sociedade capitalista presume ser necessária.

Assim, a educação como espaço e tempo de *conformação* passa a fazer parte da dinâmica escolar das instituições públicas que atendem as

⁴⁹ O conceito de cidadania é bastante amplo e, segundo Rozicki (2001), encontra-se conjugado nos princípios básicos estruturantes dos conceitos de democracia e de igualdade. "Desse modo, é possível dizer que, todo cidadão, que integra a sociedade pluralista do Estado democrático, é senhor do exercício da cidadania, a qual, em síntese, é vocábulo que expressa um extenso conjunto de direitos e de deveres", destacando-se assim, o direito e o dever de participar da vida política, da organização da cidade (ROZICKI, 2001, p. 1).

crianças das classes populares. Educar, moralizar, instruir, preparar para o trabalho, são alguns dos princípios da educação pública, além do acolhimento e guarda das *crianças desamparadas*, como será apresentado a seguir.

2.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E TENDÊNCIAS.

"Insistimos: é impossível entender as propostas de tempo integral, sem entender a história das propostas de educação integral, sua concepção do social, do trabalho, da cultura, do adulto e da criança, das relações entre as classes [...]"

ARROYO, 1988, p. 5

Em 2013, segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), 4,9 milhões de estudantes matriculados em escolas públicas no país (de um total de quase 40 milhões de estudantes) encontravam-se em tempo integral (jornada escolar com sete ou mais horas de duração diária) no Ensino Fundamental, representando 13,2% dos estudantes nessa modalidade de ensino⁵⁰.

A institucionalização de parcerias diversas por meio da responsabilização da sociedade civil pela educação, a partir da Constituição de 1988, da LDB 9394/96, do Plano Nacional da Educação de 2001 e do Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, confirmam os acordos que o Estado Brasileiro vem realizando com organizações não governamentais (nacionais e internacionais), com instituições privadas, igrejas e demais setores da comunidade próxima da escola, fazendo surgir propostas variadas de educação, seja no interior da escola ou sob sua responsabilidade, ocupando o tempo da criança com atividades extras, para além do período regular de aula⁵¹.

⁵⁰ Este dado está disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/mais-educacao>>. Acesso em: 22 de set. 2014.

⁵¹ Em janeiro de 2011, Dilma Rousseff (PT) tomou posse como presidente do Brasil e deu sequência às propostas de ampliação do tempo escolar, impulsionando a política de Educação Integral e legitimando as parcerias público-privadas. Em 2014 foi aprovado o *Plano Nacional da Educação*, instituído pela *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. A sexta meta deste Plano consiste na oferta da “educação em tempo integral”, na qual se apresentam nove estratégias para alcance da referida meta, dentre elas, duas incentivam o estabelecimento de parcerias público-privadas (BRASIL, 2014).

Estas propostas vêm se expandindo em todo território nacional e caracterizam-se, em sua maioria, como projetos de contraturno escolar, para além dos muros da escola, ou que pouco (ou nada) interferem na estrutura escolar.

O governo brasileiro, ao instituir o *Programa Mais Educação* em 2007, como indutor de programas que promovam a *educação integral*, afirma inspirar-se nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro como protagonistas da ETI no Brasil.

Anísio Teixeira, ao ser um dos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, no início do século XX, defendia o pensamento liberal de formação humana, participando ativamente dos embates políticos e educacionais da época. Ele levantou a bandeira do horário integral como necessidade para qualificar o ensino e argumentava que a formação de todos os brasileiros, para os diversos níveis de ocupações de uma democracia, deveria passar pela relação entre qualidade e acesso aos sistemas públicos educacionais. Teixeira, ao falar sobre a educação pública de qualidade, defendia que:

Não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe ampla oportunidade de formação de hábitos de vida real organizando a escola como miniatura da sociedade com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte (TEIXEIRA, 1977, p. 36).

Segundo Coelho (2009), Anísio Teixeira lutou pela implantação de um sistema público de ensino no Brasil que fosse abrangente e de boa qualidade, sendo que, a educação escolar deveria *formar para o trabalho e para a sociedade*. Ele, protagonizou algumas experiências educacionais na Bahia e no Distrito Federal entre as décadas de 1920 e 1930, porém, somente em 1950 concretizou sua ideia ao inaugurar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador/BA, no qual apresentou sua concepção de educação ampliada, defendendo o horário integral e a formação da criança, como a *formação do pensar e do fazer* (TEIXEIRA, 1977). Este Centro Educacional era composto por quatro Escolas-classe, onde se ministrava o ensino básico, comum, num período do dia e, uma Escola-parque, onde se realizavam atividades

variadas (artísticas, esportivas e profissionalizantes) no contraturno escolar (EBOLI, 1971).

Em 1960 Anísio Teixeira inaugurou, em Brasília, as Escolas-parque. Estas foram idealizadas junto ao planejamento e organização da Cidade como capital do país. Pereira e Rocha (2011) destacam que das 28 escolas previstas, apenas 05 foram concluídas em Brasília, sendo comparadas com uma *universidade infantil*, pois abrigavam um jardim de infância (para crianças de 4 até 6 anos), quatro Escolas-classe (destinadas à educação intelectual de crianças de 7 até 14 anos) e uma Escola-parque (complementando o ensino no contraturno escolar, com atividades que abrangiam o desenvolvimento artístico, físico, recreativo, além de atividades de iniciação ao trabalho). A jornada diária de ensino, na escola-classe e escola-parque, perfazia uma média de 8 horas.

Arroyo (1988) ao discutir o direito ao tempo de escola destaca que a ampliação do tempo escolar teve várias intenções no decorrer da história. Este autor ressalta que as escolas, vistas como instituições totais, tinham como premissa educar o corpo e a mente, os costumes, os pensamentos, o comportamento e as ideias. A educação vinha acompanhada da moralização, com um caráter formador, que *conforma* a personalidade da pessoa por inteiro.

Além do caráter (con)formador, Arroyo (1988) destaca o caráter preventivo atribuído a Escola de Tempo Integral e ressalta que "até a Idade Moderna [essas escolas] tiveram como preocupação a formação de sábios, monges, clérigos, homens da burocracia, das letras e das armas" (ARROYO, 1988 p. 5). As instituições totais, de formação em tempo integral, são conhecidas na história por afastar as crianças e jovens do contexto social, pelo enclausuramento preventivo em seminários, academias, mosteiros, colégios, entre outras em regime de internato ou semi-internato. Já na proposta de **educação para os pobres** estas instituições têm outro caráter; a **educação integral será um remédio contra a degradação moral do espírito, dos valores e hábitos, características estas atribuídas à pobreza**. Este autor acentua que, mais recentemente as Escolas de Tempo Integral estão direcionadas aos problemas sociais, haja vista, a problemática da violência urbana.

[...] as indefesas crianças carentes estão expostas à permanente lição de violência, tornam-se violentas na violência da vida. Frente a essa lamentável situação, **a escola surge como a arca segura**, protetora: redefinamos o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas

à instrução, em **instituição protetora**, onde a **criança encontre segurança física** e esteja a salvo da violência a que está exposta no convívio social (ARROYO, 1988, p. 5, grifo nosso).

Diante disso, é importante ressaltar que a escola enquanto espaço de proteção, quando destinada aos filhos dos trabalhadores é tida também, como espaço moralizante, de conformação de hábitos e valores. Assim a *educação integral* é compreendida como *remédio* para os problemas sociais. Esta educação ampliada estava associada à articulação entre educação-trabalho e objetivava contrapor-se à ociosidade, à vadiagem, ou seja, objetivava-se ter “mais tempo na instituição educativa para ter as crianças pobres ocupadas em todo tipo de atividades, desde recreativas, culturais, até produtivas” (ARROYO, 1988, p. 5).

Estes seriam os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral para os burgueses. A burguesia desejava esta escola para o povo, sendo assim caracterizada como “as escolas de trabalho, **escolas de ocupação integral**”[...] (ARROYO, 1988, p. 6, grifo nosso). Dessa forma, as crianças seriam o instrumento que precisa ser *polido* para posteriormente ser utilizado para atender a lógica da sociedade mercantil.

Já o Movimento Operário idealizou outro significado para a Escola de Tempo Integral. Este movimento lutou, e continua lutando, para ter seus direitos assegurados. A luta pela educação escolar de seus filhos, pela superação do secular trabalho infantil e pela regulamentação dos direitos trabalhistas foi travada com o poder governamental a duras penas. Para estes, **a ETI seria um instrumento de fortalecimento político-cultural** e não apenas um espaço e tempo de proteção (ARROYO, 1988).

No decorrer dos anos 1980 e 1990, alguns projetos se destacaram, inclusive internacionalmente, por conjugarem a ampliação do tempo escolar com a possibilidade de qualificar a educação, abordando a questão da formação integral das crianças. Dentre as experiências mais conhecidas, destaca-se a que ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, em dois mandatos de Leonel Brizola⁵². Ele contou com a parceria de Darcy Ribeiro, vice-governador no primeiro mandato, Secretário da Cultura e

⁵² Leonel de Moura Brizola foi governador do Estado do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista – PDT, entre os anos de 1983-1986 e 1991-1993.

coordenador do Programa Especial de Educação – PEE, da qual emergiu o Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, sendo este considerado por alguns pesquisadores como um projeto pedagógico visionário e revolucionário no Brasil, de assistência em tempo integral às crianças, incluindo atividades recreativas e culturais para além do ensino formal, dando concretude aos projetos idealizados décadas antes por Anísio Teixeira⁵³. Este programa foi investigado amplamente na pesquisa acadêmica repercutindo em muitas discussões a respeito de seus princípios formativos, estruturação física, investimento público, etc.⁵⁴

Em São Paulo destacou-se o Programa de Formação Integral da Criança - PROFIC. Faveri (2013) ressalta que em 1986 o PROFIC foi implantado em São Paulo, através do decreto nº 25969/86, no governo de Franco Montouro e destaca que esse programa justificava-se pelo interesse ao combate a subnutrição, analfabetismo, repetência, evasão e despreparo do cidadão para o trabalho. Ela ressalta que “o PROFIC sugeriu a oferta do ensino em tempo integral (opcional) nas escolas em que predominassem alunos carentes” (FAVERI, 2013 p. 34). Este programa teve vigência até 1993, e depois deste, somente em 2006 um

⁵³ Darcy Ribeiro foi um antropólogo, escritor e político brasileiro, conhecido por estudar sobre a cultura indígena e dedicar-se à educação do Brasil. Foi Ministro da Educação, entre os anos de 1962 e 1963, chefe da Casa Civil entre 1963 e 1964 e durante a Ditadura Militar, teve seus direitos políticos cassados e foi obrigado a se exilar, vivendo durante alguns anos no Uruguai. Durante o primeiro governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), Darcy Ribeiro, como vice-governador, criou, planejou e dirigiu a implantação dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEP). Foi também o responsável pelo projeto de lei que deu origem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), lei 9394/96, aprovado pelo senado brasileiro e exerceu o mandato de senador, pelo Rio de Janeiro, de 1991 até sua morte em 1997.

⁵⁴ Desde os anos 1990 um grupo de pesquisadores desenvolve estudos sobre o Programa dos CIEPs, sendo que os mesmos estavam envolvidos com este programa no período de sua implementação, seja na própria escola, na coordenação do programa e/ou na formação dos profissionais que estavam atuando nos CIEPs. Dentre elas destacamos Lúcia Velloso Maurício e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Vale lembrar que estas pesquisadoras se destacam no levantamento da produção acadêmica que aborda o tema Escola de Tempo Integral, assim como, localizamos outras pesquisas que analisam o programa dos CIEPs, por vários ângulos, principalmente no período de sua implementação (anos 1980 e 1990). Estes dados serão explicitados no próximo capítulo e podem ser visualizados no levantamento da produção, apresentado em anexo.

novo projeto de Escola de Tempo Integral (ETI) foi implantado em São Paulo, no governo de Geraldo Alckmin (FAVERI, 2013).

Em âmbito nacional, foram criados os Centros Integrados de Atendimento à Criança (CIACs), posteriormente chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). Fernando Collor de Mello (presidente da República pelo recém criado Partido da Reconstrução Nacional -PRN), na década de 1990, iniciou o programa Centro Integrado de Atendimento à Criança (CIAC), posteriormente chamado de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) por seu sucessor. Este programa segue as orientações dos CIEPs. O objetivo destes era prover a atenção à criança e ao adolescente, envolvendo a educação fundamental em tempo integral, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outros. Estes tiveram por referência as experiências idealizadas por Anísio Teixeira, conforme observamos na consideração de Bomeny (2007, p. 43):

[...] seja qual for a avaliação que se faça da aproximação entre Brizola e Collor, não há como negar que os CIEPs se tornaram referência e inspiraram a criação de escolas em tempo integral em todo o país. Esta foi uma associação que o tempo não desfez: CIEP é, ainda hoje, sinônimo de escola em tempo integral.

Os CIEPs, o PROFIC e os CAICs receberam muitas críticas por terem priorizado o atendimento a uma parcela específica da população (denominados de *os mais pobres*), sendo caracterizados como programas assistencialistas, como também, por serem apontados pelos críticos como programas com fins eleitoreiros, governamentais, da qual foram realizados investimentos altos para poucos. Os críticos da época afirmavam que seria mais eficaz gastar tais recursos no modelo de rede escolar já existente, atendendo-se um maior número de crianças.

Ao investigar a realidade das escolas que implementaram os programas CIEPs e PROFIC, Paro et al. (1988) destacam que estas propostas além de privilegiarem a questão da socialização, também acabam assumindo a função da *ressocialização dos menores*, como um programa preventivo⁵⁵. Estas escolas foram destacadas desta forma por

⁵⁵ A pesquisa de Paro *et al* (1988) é decorrente de uma primeira fase de estudos que culminaram em um seminário em fevereiro de 1987, reunindo grandes intelectuais ligados as ciências humanas e sociais para discutir a “escola pública

apresentarem mais condições de executar o papel de socialização das crianças e adolescentes, do que as instituições públicas e/ou filantrópicas existentes naquele período, como no caso da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM)⁵⁶. Estes autores enfatizam também que o crescente problema da violência urbana e a preocupação em cuidar preventivamente e/ou corretivamente das questões advindas da crise econômica do país, fez com que o poder público atribuisse essas funções à escola.

Em sua pesquisa, Maurício (2003) ressaltou as diferentes óticas sobre a função social da escola de horário integral, na representação dos pais, alunos, professores e funcionários de quatro CIEPs, no Estado do Rio de Janeiro, no final da década de 1990.

A primeira [representação], centrada na necessidade/carência do aluno para justificar a existência desta escola, é partilhada por professores, tanto das escolas quanto do fórum [promovido pelo NEEPHI], e coincide com a análise de autores que escreveram a respeito dos CIEPs. Esta representação, corporificada na palavra Brizolão, tem no seu núcleo a ideia de escola para pobre e depósito de crianças e está associada à noção de descaso, assistencialismo e qualidade ruim. A representação dos pais, partilhada pelos alunos, está centrada na satisfação/prazer sem desprezar a necessidade. Tem como núcleo a ideia de lazer que se relaciona com futuro e educação. A função da escola – estudar – e seu instrumento – bom professor – estão contemplados (MAURÍCIO, 2003, p. 12-13, grifo em itálico da autora).

de tempo integral”. Destacamos que a pesquisa de Miguel Arroyo (1988) citada anteriormente, também fez parte das discussões deste seminário.

⁵⁶ A Lei 1.534 de 27 de novembro de 1967 autoriza o Poder Executivo a criação da Fundação Estadual do Bem Estar do Menor (FEBEM), destinada a prestar assistência ao menor na faixa etária de 0 a 18 anos no Estado de Guanabara (Rio de Janeiro), estando vinculada à Secretaria de Estado de Serviço Social. As FEBEM's congregavam em um mesmo espaço a *criança abandonada e a infratora* e visavam reintegrá-las ao convívio social e *reeducá-las*, por meio de técnicas de controle, castigos e repressão severas, pautadas no modelo de segurança e desenvolvimento propagado pelo Regime Militar. Fonte: <<http://www.fia.rj.gov.br/linhadotempo.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

A partir deste excerto, podemos averiguar o quanto são distintos os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral: pais, crianças e adolescentes valorizam a importância da escola e abraçam o ideal da ETI como uma possibilidade de ampliação da educação e de ensino-aprendizagem, mais a possibilidade de se ter lazer neste lugar, não descartando a importância da proteção e cuidado das crianças. Por outro lado, os professores e demais profissionais que atuavam nas escolas apontavam uma visão crítica negativa ao seu funcionamento. Estes salientam a responsabilidade que a escola assume, ao incorporar o cuidado e proteção das crianças, como sua função, além do ensino dos conteúdos curriculares. Também apontam as dificuldades encontradas para efetuar o Programa, em função das condições de trabalho e pelas dificuldades encontradas para *educar as crianças pobres*, expressando *certo preconceito* referente às crianças atendidas no CIEP (MAURÍCIO, 2003).

Diante destes dados, percebemos que a Escola de Tempo Integral, para as crianças das camadas mais pobres da população, pode também significar alternativas de adquirir novos conhecimentos e possibilidade de ter vivências de lazer e recreação em ambientes coletivos que a estes era negado, como: passeios em parques, museus, clube, teatro, cinema, ter aulas de dança, artes plásticas e/ou cênicas, praticar esportes, participar de eventos culturais e esportivos, etc. Arroyo (1986) confirma este dado e salienta que as crianças da classe popular “não contam, acima de tudo, com o tempo para a recreação, que lhes possibilitariam maior diversidade de contatos sociais” (ARROYO, 1986 *apud* PARO et al. 1988, p.195). Referente a esta questão Paixão (1986 *apud* PARO et al. 1988) ressalta em sua pesquisa, a fala de uma mãe, ao relatar que o **único lugar onde seus filhos têm oportunidade de participar de recreações é na escola**. A mãe salienta ainda que em casa as crianças são responsáveis por muitas tarefas.

As crianças da classe popular, em sua maioria, exercem tarefas domésticas, auxiliando ou substituindo o trabalho dos pais em casa (e/ou fora de casa), assumindo responsabilidades de adulto como, cuidar dos irmãos menores e limpar a casa. Estas crianças veem, muitas vezes, a escola como refúgio do trabalho e tentam neste tempo e espaço educativo usufruir de um de seus direitos que é de ser criança, de brincar e estar junto aos seus pares. Contudo, a escola, apesar de ser o lugar destinado às crianças, neste período tão importante do desenvolvimento humano, em sua maioria, não prevê um tempo e espaço para a criança manifestar seu jeito de pensar e agir. A escola impõe uma série de

deveres/tarefas/regras à criança, impedindo-a de expor seus interesses, manifestar seus desejos, e desta forma, acaba perdendo o sentido de ser um espaço e tempo próprio para as crianças se desenvolverem plenamente.

Ao analisar as experiências de escolas públicas de tempo integral nos anos 1980, Paro et al. (1988) destacam que “as questões sociais tendem a sobrepor-se à dimensão pedagógica” quando se apresentam as propostas de ampliação do tempo escolar. Como as políticas públicas não dão conta de suprir as necessidades da população, estas são repassadas à escola, ampliando sua função para instrução, socialização, proteção, alimentação, entre outras. Assim, a população passa a ter outras expectativas frente às funções da escola e esta passa a ser responsabilizada por não atingir os anseios da sociedade.

Na passagem do século XX para XXI algumas políticas educacionais referem-se à Escola de Tempo Integral, ao prever a ampliação da jornada escolar dos estudantes do Ensino Fundamental (Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 e o Plano Nacional da Educação - PNE – lei nº 10.172/2001) com a intenção de qualificar o ensino. Porém, estas políticas não oferecem condições para a ETI se desenvolver, deixando ao encargo dos governos municipais e estaduais organizar suas propostas⁵⁷. Dessa forma, experiências isoladas foram se efetivando em algumas regiões do país, por meio de projetos governamentais que sofriam alterações, cada vez que mudavam os governantes (prefeitos, governadores) e/ou os gestores educacionais (Secretaria da Educação)⁵⁸.

⁵⁷ De acordo com a LDB nº 9.394/96, artigo 34, “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá, pelo menos, quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola, em tempo integral, **a critério dos sistemas de ensino**” (Brasil, 1996). Na meta 21, do Plano Nacional de Educação (PNE /2001) está exposto que **pretende-se** “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”.

⁵⁸ Como exemplo citamos o Programa do Estado de Santa Catarina intitulado Escola Pública Integrada (EPI) em 2003, no primeiro mandato do governador Luiz Henrique da Silveira, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Este Programa recebeu o apoio da UNESCO, seguindo assim as determinações da parceria público-privada, nas políticas educacionais brasileiras, na obtenção de recursos financeiros. A EPI foi destinada a escolas que estivessem localizadas em municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Educacional, que tenham condições materiais e de recursos

As propostas de ampliação do tempo escolar, retomam suas forças a partir de 2007, com a aprovação do *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE), a sanção do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e a instituição do *Programa Mais Educação* (PME), repercutindo assim, a possibilidade de se expandir as experiências de Escolas de Tempo Integral em muitas regiões do país. No quadro abaixo podemos averiguar o crescimento da adesão ao PME em todo o território brasileiro.

Quadro 1: Número de estudantes e escolas atendidas pelo Programa Mais Educação no período de 2008 até 2014.

Ano	Estudante	Escola
2008	941.573	1.408
2009	1.181.807	5.006
2010	2.264.718	10.027
2011	2.864.928	14.995
2012	4.745.126	32.074
2013	7.080.456	49.468
2014	8.237.871	58.009 *

Fonte: Portal MEC Educação Integral. * Dado de agosto/2014, antes do término da adesão.

Percebemos a evolução rápida deste Programa, sendo que, a meta prevista para 2014 (adesão de 60.000 escolas em todo o país) foi praticamente alcançada. São priorizadas as escolas que atendem 50% ou mais de estudantes participantes do Programa Bolsa Família, considerando a intersectorialidade do programa com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS), por meio do Programa Brasil Sem Miséria⁵⁹.

humanos para desenvolver-se (GOMES, 2007). Segundo Ramos (2011) o Programa EPI foi implantado em 60 escolas (entre 2003 e 2006) e não alcançou seu objetivo de expansão (chegar a 800 escolas): em 2010 haviam 68 escolas seguindo o Programa no território catarinense. A autora ressalta o descaso do governo na manutenção e investimento no Programa repercutindo em sua desestabilização, principalmente a partir da mudança dos gestores educacionais, em 2007.

⁵⁹ O Plano Brasil Sem Miséria é direcionado aos brasileiros que vivem em lares cuja renda familiar é de até R\$ 70 por pessoa. De acordo com o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estão nesta situação 16,2 milhões de brasileiros. Dentre os programas de governo vinculados à educação que estão direcionados a esta população destaca-se o Programa Brasil

A expansão do PME está em evidência, porém sua contribuição na qualificação da educação não é destaque nas pesquisas educacionais, já que a estrutura das escolas públicas e o ensino regular permanecem sem alteração, ou, apenas amplia-se o número de salas de aula e de *agentes educativos*. Grande parte da produção acadêmica que investiga o PME ressalta que um dos empecilhos da qualificação da educação refere-se aos profissionais que atuam no Programa, ou seja, no contraturno escolar. Estes são caracterizados como voluntários, oficinheiros e desta forma, segmentam ainda mais a escola, ao diferenciar dos profissionais que ali atuam (ensino regular X PME).

Segundo Penteado (2014), no PME se mantém as crianças e jovens na escola por mais tempo a baixíssimo custo, sendo ainda que, é ofertada a ampliação do turno escolar apenas para alunos com dificuldades de rendimento acadêmico e que apresentam risco de evasão escolar. Dessa forma, atividades de reforço escolar são obrigatórias neste Programa, sendo esta e as demais atividades oferecidas apenas para uma parcela de estudantes da mesma escola. Ao analisar quem são os profissionais que atuam no programa, Penteado (2014, p. 483, grifo da autora) ressalta:

A estratégia proposta no Programa que articula Governo, escola e sociedade, define que as oficinas – inclusive aquelas do letramento e da matemática – serão ministradas por voluntários que podem ser selecionados na própria comunidade de entorno e não faz exigências quanto a nenhuma formação específica, ainda que destaque a *preferência* por estudantes universitários em formação na área afim. É inevitável considerar que esse modelo não apenas desvincula o ensinamento/aprendizagem [sic] da necessidade de um saber construído socialmente e que implica uma prática e razão pedagógica, como desqualifica a profissão docente e suas especificidades indicando que *basta conhecer algo sobre algo* para que se o ensine.

Alfabetizado e o Programa Mais Educação. Estes e outros dados estão disponíveis em: <http://www.mds.gov.br/falemds/perguntas-frequentes/superacao-da-extrema-pobreza%20/plano-brasil-sem-miseria-1/plano-brasil-sem-miseria>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

Tendo em vista estas questões, Penteadó (2014) salienta que o PME não atende aos anseios de qualidade para a Educação Básica, e que, a continuidade deste programa pode comprometer a busca de outros modelos para uma *educação integral* no Brasil.

Ao constatar a expansão do PME e de outros programas que ampliam a jornada escolar por meio de atividades complementares no contraturno escolar, patrocinados pela sociedade civil, questões emergem em nosso estudo, sobre as condições de formação efetuadas nestas escolas. Será que os gestores desses programas valorizam a formação das crianças e respeitam suas necessidades e interesses?

Segundo o CENPEC (2011), estima-se a existência de 15.000 organizações que ofertam as chamadas atividades socioeducativas em todo o território nacional, no contraturno escolar. Estes têm como público alvo, crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social. Estas instituições mantêm convênios com as secretarias municipais de assistência social ou Programas do Governo Federal e seguem as premissas do *Plano de Metas Compromisso Todos pela educação* (Decreto 6094/2007)⁶⁰.

Destacamos uma experiência de ampliação da jornada escolar, que está sendo desenvolvida em Belo Horizonte/Minas Gerais, que faz parte da parceria com o movimento *Todos pela Educação*, da qual recebe apoio, incentivo de instituições diversas (públicas e privadas) e que tem sido referenciada como modelo de Cidade Educadora no Brasil⁶¹.

⁶⁰ De acordo com Martins (2008) o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* está em conformidade com o organismo empresarial chamado *Todos pela Educação*, criado em 2005. Este organismo é formado por um grupo de empresários – entre eles, o Grupo Gerda, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco, Organizações Globo - que se reuniu para refletir sobre a realidade educacional brasileira, ao verificar que a baixa qualidade da educação vinha trazendo sérios problemas para a capacidade competitiva do país. O grupo concluiu que a “incapacidade” técnico-política dos governos na realização de políticas educacionais ao longo dos anos havia criado sérios problemas para os interesses do capital. O projeto elaborado para impulsionar as ações do organismo foi denominado de Compromisso Todos pela Educação. Saviani (2007b) ressalta que o Planos de Metas citado acima, além de utilizar o mesmo nome do Movimento dos empresários, estabeleceu as diretrizes do PDE em conformidade com as propostas do mesmo, demonstrando a influência dos grupos empresariais na educação pública brasileira.

⁶¹ As Cidades Educadoras tiveram início, como movimento, em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado em

Leite (2012) destaca que o programa Escola Integrada, de Belo Horizonte, procura criar uma gestão territorial de educação, envolvendo a escola e várias instituições e organizações da sociedade civil, possibilitando um trabalho integrado entre estas instituições. Esse programa está vinculado ao *Programa Mais Educação* e ao *Programa Segundo Tempo*, do Ministério dos Esportes, formando assim uma *rede em prol da educação*⁶².

Segundo os dados da organização *Todos Pela Educação*, já existem parcerias com várias cidades e Estados visando à implantação de Escolas de Tempo Integral, assim como, projetos de reestruturação de programas de educação integral que já estavam em andamento. Para explicitar outra parceria, podemos citar o trabalho desenvolvido no Estado de Goiás, que desde 2006, vem implantando em seu sistema educacional o projeto de Escolas de Tempo Integral e, no Estado do Rio de Janeiro, foi realizada uma avaliação dos trabalhos já existentes nas escolas que tem o horário ampliado, seja pelo programa dos CIEPs ou

Barcelona/Espanha. Posteriormente, em 1994, este movimento formalizou-se como Associação Internacional. No Brasil atualmente são 14 cidades associadas - São Paulo, São Carlos, Sorocaba, São Bernardo do Campo, Santo André, São Pedro, Itapetininga e Santos no Estado de São Paulo, Belo Horizonte (MG), Vitória (ES), Jequié (BA), Porto Alegre, Santiago e Caxias do Sul no Rio Grande do Sul. Os três princípios descritos na Carta das Cidades Educadoras são o Direito a uma cidade educadora, o Compromisso da Cidade e o Serviço Integral das Pessoas, e demonstram que se trata de um projeto de cidade, do qual a escola é parte. O compromisso firmado na Carta das Cidades Educadoras pode ser lido na íntegra no *site*, disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasbrasil.net.br/Carta-Cidades-Educadoras.aspx>>.

Acesso em: 20 set. 2014

⁶² O Programa Segundo Tempo (PST) surgiu oficialmente em 2003 e provém da parceria entre o Ministério do Esporte e do Ministério da Educação. Na época de lançamento desse Programa respondiam pelas pastas do Esporte e da Educação, respectivamente, Agnelo Queiroz (período de gestão - 01/2003 - 03/2006) e Cristovam Buarque (período de gestão 01/2003 - 01/2004). O PST tem por objetivo democratizar o acesso ao esporte educacional de qualidade, como forma de inclusão social, **ocupando o tempo ocioso de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, no contraturno escolar**. Visa promover o desenvolvimento integral desses sujeitos como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida. Disponível em: <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo>>. Acesso em: 05 nov. 2014.

outros, que atuam em tempo integral, sendo realizado um plano de ação para aprimorar o programa já efetuado⁶³.

Vale ressaltar outro elemento importante vinculado ao PDE e que justifica a expansão de programas de Escola de Tempo Integral nos últimos anos: a *Lei nº 11.494/2007*, que diz respeito ao *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação* (FUNDEB). A partir deste fundo é oferecido para Educação Básica um volume maior de recursos do governo federal (25% a mais), às escolas que atendem em período integral, despertando assim, o interesse dos gestores educacionais.

Recentemente outra política pública aprovada prevê a ampliação do tempo escolar e a expansão da Escola de Tempo Integral em grande parte do território nacional. No Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, a sexta meta propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica [da Educação Infantil ao Ensino Médio]” (BRASIL, 2014, p. 3).

De acordo com este documento, a primeira estratégia prevista para alcançar a sexta meta do novo PNE consiste em:

[...] promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014, p. 4).

Levando em consideração o que nos diz a legislação brasileira sobre a Escola de Tempo Integral, percebemos que é crescente o interesse pelo poder público pela efetivação desta proposta na Educação Básica. A retomada da Escola de Tempo Integral, pelo Governo Federal

⁶³ Mais informações sobre as parcerias instituídas pelo movimento Todos Pela Educação está disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>> Acesso em: 15 dez. 2013.

e também, em nível estadual e municipal, vem sendo apontada como tentativa para enfrentar os graves problemas educacionais e sociais.

Nesse sentido, constatamos que a Escola de Tempo Integral está sendo planejada como recurso para minimizar os problemas de reprovação e evasão escolar, além de proteger às crianças que vivem em zonas de perigo, atendendo assim, uma parcela dos estudantes e de escolas. **A Escola de Tempo Integral, nesse contexto, ainda não é um direito de todos os brasileiros**, tão pouco demonstra ser uma política de respeito ao *direito à infância*, uma política de formação do *pensar e fazer*.

As denominadas *atividades socioeducativas* são priorizadas nestes Programas tendo em vista a *necessidade de socializar e educar* as crianças pobres, como já aconteciam nos serviços de assistência social, dentre as quais podemos citar o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), criado na década de 1990, que oferece atividades socioeducativas no contraturno escolar às crianças, antes exploradas no mercado de trabalho⁶⁴.

Sendo assim, são destacadas formas diversas de atender a ocupação do tempo das crianças, por meio de ações educativas, culturais e esportivas, a partir de parcerias com entidades distintas e profissionais variados, caracterizados pela ação voluntária da comunidade, ou por estudantes das universidades (estagiários), que não necessitam ter vínculos com a área da educação.

As políticas públicas que se referem à criança na Escola de Tempo Integral dirigem-se ao atendimento de suas necessidades físicas e de convívio social, enfatizando a importância da alimentação, disciplina e proteção da criança ao estar na escola mais tempo, mas não atentam para a especificidade da formação da **criança, como ser humano de pouca idade, um sujeito histórico e cultural**.

⁶⁴ Lima (2009, p. 227) destaca que o PETI se constituiu como um programa articulado em duas ações: o serviço socioeducativo e a concessão da *Bolsa Criança Cidadã*. Originalmente a família beneficiada recebia uma Bolsa mensal para cada filho retirado do trabalho. Em contrapartida, as crianças e os adolescentes deveriam estar frequentando a escola regular e, em turno oposto, participar de atividades esportivas, culturais, artísticas, de lazer e de reforço escolar, chamadas de Jornada Ampliada. Almeida (2011) afirma que o PETI é decorrente das políticas afirmativas que emergiram nas décadas de 1980 e 1990, a partir do sistema de proteção integral à criança e ao adolescente, advindos da Constituição Brasileira (1988), do ECA (1990), das políticas de Assistência Social, entre outras.

Estudos indicam que, no Brasil, a história da infância coincide com a história da assistência, do atendimento às crianças em situação de risco, acentuando a produção da imagem da criança pobre como ameaça social (QUINTEIRO, 2000). Kuhlmann Junior (2002), ao analisar as memórias de congressos que ocorreram no início do século XX, identificou que a infância e a criança eram temas presentes nos debates da sociedade brasileira, porém tais discussões centravam-se nos *cuidados e na proteção* da criança como necessários para a constituição da nação moderna, coincidindo a história da infância com a história da assistência às crianças em risco.

Em nossa pesquisa, também percebemos a relação da proposição da Escola de Tempo Integral ao atendimento às *crianças desamparadas*, como era destacada no século XX e a *criança pobre* como está sendo enfatizada nas políticas atuais.

Ao realizar o estudo sobre as políticas educacionais que versam sobre a Escola de Tempo Integral, percebemos que a infância, a formação humana/social da criança, ainda não é considerada como foco deste referencial. A criança é apenas citada como um estudante, que necessita aprender os conteúdos curriculares e ser atendida socialmente (em nível básico), para corresponder às exigências de qualificação dos índices sociopolíticos (Índices de Desenvolvimento Humano - IDH, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB), sendo sua formação direcionada ao futuro, à formação do *bom cidadão/trabalhador*.

Diante disto, considerando os estudos realizados na história da educação pública brasileira, refletindo sobre a formação da criança e, mais especificamente, sobre como o *direito à infância* vêm sendo contemplado na Escola de Tempo Integral, ressaltamos que é preciso pensar que tipo de educação queremos promover e o que significa uma escola de qualidade, que respeite a criança e garanta seus direitos sociais, nas quais destacamos os de *participar, brincar e aprender na escola* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

No próximo capítulo apresentamos a pesquisa realizada na produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral e o lugar da infância neste espaço e tempo educativo, na qual destacamos o panorama da pesquisa científica sobre essa política em nosso país. Nesse sentido, buscamos compreender os limites e as possibilidades da ETI ser um *espaço e tempo privilegiado da infância*, pautados na compreensão de **escola como uma organização social complexa** e de **infância como condição social de ser criança, uma categoria social e historicamente construída**.

3. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA (1988 -2014): QUAL O LUGAR DA INFÂNCIA?

Este trabalho é resultado de um levantamento rigoroso sobre a pesquisa educacional a respeito da Escola de Tempo Integral, iniciada ainda no curso de Especialização, como já informado, onde realizamos uma primeira aproximação com a produção acadêmica existente. Tal aproximação possibilitou, logo no início, identificar um artigo publicado por Ribetto e Maurício, na revista *Em Aberto*, em 2009, apresentando um mapeamento da produção existente em revistas, livros, teses e dissertações sobre a ETI no período de 1988 até 2008, considerando a pesquisa realizada por Maurício em 2001, em nível de doutorado, intitulada *Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais*.

O artigo de Ribetto e Maurício (2009) apresenta um levantamento quantitativo e temático sobre a ETI, na qual as autoras analisam a produção levantada de acordo com quatro categorias: Jornada Escolar, Políticas Educacionais, Práticas Educativas e Democratização da Educação. As referidas autoras informam que a produção analisada reflete a descontinuidade que caracteriza a história da implantação desta proposta de escola e apresentam como tendência, a *vitalização do tema* em determinadas regiões brasileiras, onde se concentram experiências vivenciadas nos Estados em que as universidades estão inseridas.

Respeitando os pressupostos teórico-metodológicos da nossa pesquisa, uma primeira decisão foi refazer o caminho das autoras acima com o intuito de identificar trabalhos relacionados ao *direito à infância na escola*, por ser este o foco de análise do presente estudo. Ao fazer este caminho encontramos outros trabalhos no Portal de teses e dissertações da CAPES, que não haviam sido identificados no mapeamento de Ribetto e Maurício (2009), nos anos de 2007 e 2008. Diante do exposto, consideramos ser importante atualizar o levantamento anterior e complementá-lo com a produção dos anos seguintes, buscando identificar as temáticas e tendências apresentadas nesta produção, já que as pesquisas sobre ETI triplicaram nos últimos anos, segundo dados do Banco de teses e dissertações da CAPES⁶⁵.

⁶⁵ O Portal de Teses e Dissertações da CAPES, até o momento, só apresenta as teses e dissertações defendidas nos anos de 2011 e 2012, por estar em fase de manutenção, desde meados de 2013. Salientamos que a busca neste portal aconteceu antes dessa fase de manutenção e se manteve até a conclusão da

Ressaltamos que foram localizadas um total de 205 pesquisas, entre teses e dissertações, no Portal da CAPES, no período de 1988 até 2012 e que, no processo de seleção de pesquisas para análise, do fenômeno aqui investigado, foram eleitas sete dissertações.

Ao ampliarmos as fontes de pesquisa, na BDTD e em bibliotecas de quatro universidades (UNIRIO, UFRJ, UnB e UFSC), no intuito de localizar teses e dissertações defendidas nos anos de 2013 e 2014, localizamos mais 38 trabalhos, sendo que, uma dissertação, defendida em 2013, foi também eleita para análise, dada sua importância teórica e metodológica, por contribuir consideravelmente com os estudos aqui desenvolvidos. Desta forma, foram selecionadas oito dissertações para dialogar sobre *o lugar da infância na Escola de Tempo Integral*, conforme apresentamos na sequência deste capítulo.

3.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: LEVANTAMENTO NO PORTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES (1988 ATÉ 2012)

Para traçar um primeiro panorama da produção, realizamos diversas tentativas de busca no Portal da CAPES utilizando os seguintes descritores: **escola de tempo integral, educação integral, educação em tempo integral, ampliação da jornada escolar, ampliação do tempo escolar**. Selecionamos primeiramente as teses e dissertações que têm como foco de análise a Escola de Tempo Integral, observando se este tema é apresentado no título, palavras-chave ou resumo dos trabalhos encontrados.

Até o ano de 2006, Ribetto e Maurício (2009), já haviam dado conta do levantamento, apresentando como resultado 52 trabalhos, entre teses e dissertações. Seguimos rastreando as pesquisas apresentadas no Banco da CAPES até 2012⁶⁶. Destacamos que, no período de 2007 até

pesquisa. Objetivando fazer um levantamento, o mais rigoroso possível, sobre a temática em pauta, ampliamos as fontes de pesquisa. Este levantamento será apresentado no decorrer deste capítulo, no qual destacamos os dados levantados no Portal da CAPES, sendo que, as outras fontes de pesquisa como: BDTD, BU de quatro universidades brasileiras, portal da ANPEd, livros e coletâneas de artigos, serão apresentadas no item 2.3.

⁶⁶ Ribetto e Maurício (2009) localizaram também uma dissertação defendida em 2007 e uma em 2008. Estas estão entre as demais pesquisas que localizamos neste período.

2012, localizamos 153 trabalhos, totalizando assim, no período de 1988 até 2012, 205 pesquisas, conforme a apresentação na tabela a seguir.

Tabela 1: Teses e dissertações selecionadas sobre a Escola de Tempo Integral no período de 1988 à 2012.

Ano	Teses	Dissertações	Total
1988	-	6	6
1989	-	1	1
1990	2	1	3
1991	-	4	4
1992	-	2	2
1993	--	-	-
1994	1	2	3
1995	1	3	4
1996	2	2	4
1997	-	3	3
1998	1	1	2
1999	-	2	2
2000	-	-	-
2001	1	2	3
2002	2	1	3
2003	1	2	3
2004	-	5	5
2005	-	1	1
2006	-	3	3
2007	-	11	11
2008	03	12	15
2009	02	23	25
2010	03	13	16
2011	02	32	34
2012	05	47	52
Total	26	179	205

Fonte: Elaborado pela autora a partir do artigo de Ribetto e Maurício (2009) e do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao analisarmos a tabela acima vimos que, durante vinte e cinco anos, foram defendidas 26 teses de doutorado e 179 dissertações de mestrado, num total de 205 pesquisas, sendo que até 2006 esta produção se manteve de modo equilibrado, saltando à vista um número maior de dissertações no ano de 1988.

Vale destacar que a década de 1980 foi um período marcado por muitos debates e estudos sobre a situação política, econômica e cultural

do Brasil. Após 20 anos de ditadura militar, de opressão e desrespeito aos direitos humanos, os anos 1980 revigoram o idealismo brasileiro de ser um país independente, pelo processo de *redemocratização política*, sendo a educação um dos temas/problemas discutidos pelos intelectuais da época, como um meio de promover o progresso e desenvolvimento do país. Entre os dilemas debatidos está o processo de universalização do Ensino Fundamental e a qualificação do ensino público. A exemplo destas discussões citamos o Seminário sobre Educação Popular, no Rio de Janeiro em 1982 e o Seminário *Escola Pública de Tempo Integral*, que ocorreu no mesmo Estado, em 1988, repercutindo estudos aprofundados sobre os temas *escola pública e educação popular*⁶⁷.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, as últimas décadas do século XX, marcam um processo tenso de embates entre a política educacional e a realidade das escolas públicas brasileiras, caracterizando a educação como um fenômeno complexo e multifacetado, ao colocar na mesa sucessivas reformas curriculares, projetos e programas educacionais, leis, decretos e diretrizes que fundamentam a escola pública que conhecemos nos tempos atuais. Na virada do milênio, a escola pública vai se universalizando e sendo reconhecida como *Escola Popular de Massa*, ou escola para pobres, sendo que, a Escola de Tempo Integral segue tal premissa.

A legislação brasileira corrobora com estas questões ao privilegiar, principalmente, a partir de 2007, o aumento do tempo escolar como fio condutor de *novos* programas educacionais, no intuito de minimizar os índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, assim como, atender as crianças que estão em situação de vulnerabilidade social (miséria, violência, trabalho infantil, etc.). Esta política repercute na expansão de programas de Escolas de Tempo Integral no território brasileiro nos últimos anos e vem desencadeando estudos diversos sobre tal fenômeno.

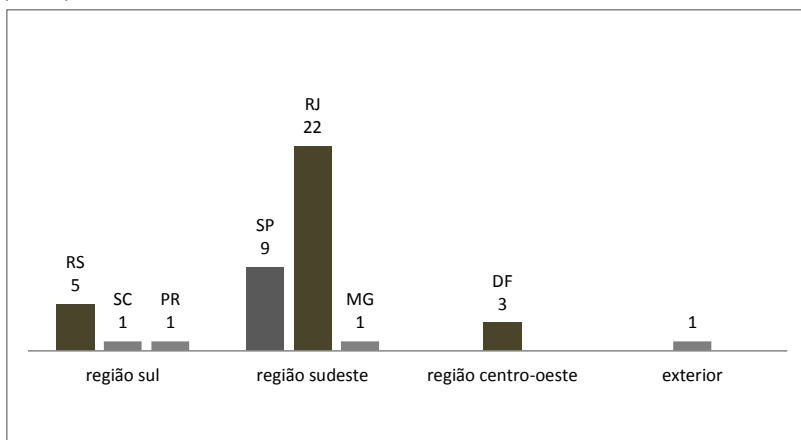
A partir daí, percebemos um *boom* na produção, triplicando o número de dissertações e ampliando expressivamente a produção de

⁶⁷ Decorrente destes seminários foram publicados vários artigos, entre outros trabalhos acadêmicos, apresentando as polêmicas dos temas em pauta. Alguns destes trabalhos podem ser localizados na coletânea organizada por Vanilda Paiva, intitulada *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*, editado por Edições Grall, em 1984, no Rio de Janeiro e no livro de Vitor Henrique Paro, Celso João Ferretti, Cláudia Pereira Vianna e Denise Trento de Souza, sob o título *Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público*, publicado em 1988, em São Paulo.

teses e dissertações, com destaque para os anos de 2009, 2011 e 2012, com 25, 34 e 52 pesquisas respectivamente. Ou seja, nestes três anos, foram produzidas 111 pesquisas, mais da metade do total.

Para visualizar os dados quantitativos localizados até o momento, apresentamos a seguir dois gráficos com a distribuição geográfica, especificamente das dissertações. O primeiro gráfico representa o número de dissertações localizadas no artigo de Ribetto e Maurício (2009) referente ao período de 1988 até 2008, e o segundo, exibe o levantamento realizado no período de 2007 até 2012, na qual destacamos os Estados e as regiões brasileiras que apresentaram dissertações sobre a Escola de Tempo Integral.

Gráfico 1: Dissertações apresentadas na pesquisa de Ribetto e Maurício (2009) entre os anos de 1988-2008.

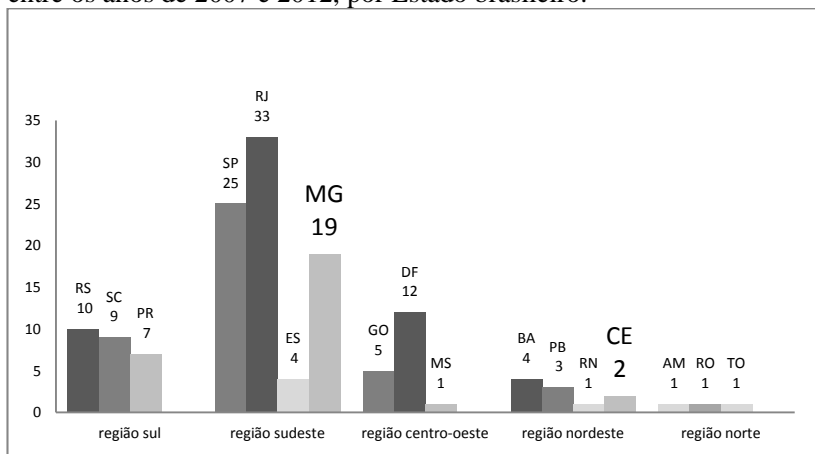


Fonte: Elaborado pela autora a partir do artigo de Ribetto e Maurício (2009).

No **gráfico 1** vimos que a produção se concentrou em três regiões do país - Sul, Sudeste e Centro-oeste - sendo que, a Sudeste se sobressaiu. Segundo Ribetto e Maurício (2009), o número acentuado de pesquisas no Rio de Janeiro retrata a *magnitude* do impacto que os dois períodos de implantação dos *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs) tiveram nesse Estado. Já Em São Paulo a produção está relacionada às experiências do *Programa de Formação Integral da Criança* (PROFIC) e do *Centro de Educação Integrada* (CEI). O Rio Grande do Sul comparece com cinco dissertações, apresentando o programa do CIEP neste Estado, o *Centro de Atenção Integral à*

Criança (CAIC), além da *Brizoleta*, escola introduzida pelo governador Leonel Brizola, na década de 60. No Distrito Federal foram apresentadas três dissertações: duas sobre o CAIC e a outra sobre uma experiência em escola particular. Em Santa Catarina foi localizada uma dissertação que analisa o Programa Estadual *Escola Pública Integrada*. No Paraná, o programa *Educação de Tempo Integral*, da cidade de Curitiba é o foco de estudo. Já a pesquisa defendida na Universidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, analisa o CIEP do Rio de Janeiro. Neste gráfico consta também uma dissertação desenvolvida no exterior, por Yrla Silva, defendida na Universidade de Paris, em 1997. Essa pesquisa investiga o processo de alfabetização desenvolvido em um CIEP, no Rio de Janeiro.

Gráfico 2: Produção de dissertações apresentadas no portal CAPES entre os anos de 2007 e 2012, por Estado brasileiro.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa no Portal de Teses e Dissertações da CAPES.

No **gráfico 2** percebemos que, além de um número maior da produção nos últimos seis anos, destaca-se também a presença da produção vinda de outras regiões do país, como o Nordeste e o Norte. Isto certamente expressa o vigor com que tal política reaparece no cenário nacional e indica a tendência de expansão da mesma, deixando de ser objeto de estudo de apenas parte do país, como foi citado por Ribetto e Maurício (2009).

Ao estudarmos sobre a história da ETI no Brasil e constatarmos que as propostas políticas que defendem tal temática, retomam suas

Ano	RS	SC	PR	SP	RJ	ES	MG	DF	GO	MS	BA	RN	PB	CE	AM	RO	TO	Total
1996	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1997	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
1998	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
1999	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2001	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2002	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2003	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2
2004	-	-	-	3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
2005	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2006	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
2007	-	2	2	4	1	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	11
2008	1	-	1	2	2	-	3	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	12
2009	4	2	1	5	9	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	23
2010	1	1	-	2	6	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	13
2011	1	2	1	5	8	1	5	4	3	-	2	-	-	-	-	-	-	32

Ano	RS	SC	PR	SP	RJ	ES	MG	DF	GO	MS	BA	RN	PB	CE	AM	RO	TO	Total
2012	3	2	2	7	7	2	11	5	1	-	2	-	1	1	1	1	1	47
Total	15	9	8	33	56	4	19	15	5	1	4	1	3	2	1	1	1	178

Fonte: Elaborado pela autora a partir do artigo de Ribetto e Maurício (2009)⁶⁸ e do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Observamos que a produção de dissertações se expandiu fisicamente e cresceu numericamente nos anos de 2011 e 2012, somando um total de 79 trabalhos. Este dado expressa como esta política vem se fortificando na atualidade, repercutindo na expressiva produção de dissertações sobre a ETI em diversos programas de Pós-graduação, como já sinalizamos. Nesse sentido, ao identificar os temas estudados nas dissertações, verificamos que a produção aumentou por estar em concomitância com as políticas públicas que incentivam a criação de projetos e programas de ampliação da jornada escolar nas redes municipais, estaduais e do Distrito Federal, especialmente após a implementação do Programa Mais Educação, pelo governo federal.

Dados do Ministério da Educação, especificamente sobre o PME, indicam que em 2008 haviam 1.408 escolas públicas participando deste Programa. Seis anos depois, em 2014, já constam mais de 58.000 escolas participando do mesmo (de um total de mais de 246.000 escolas), totalizando cerca de 12 % de estudantes do Ensino Fundamental atendidos pelo PME, conforme já explicitamos no capítulo anterior⁶⁹. Ressaltamos também que existem programas específicos de ampliação da jornada escolar em municípios e Estados, que não necessariamente dependem do PME, mas podem estar vinculados a

⁶⁸ Nesta tabela não foi registrada a dissertação de Yrla Silva (1997), localizada por Ribetto e Maurício (2009), por não ter sido realizada em uma universidade brasileira.

⁶⁹ O Censo escolar revela que, desde 2010, o número de matrículas em *educação integral* no ensino fundamental cresceu 139%, chegando a 3,1 milhões de estudantes. Só no último ano (2013), o crescimento foi 45,2%. Este e outros dados estão disponíveis no site do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 de set. 2014.

parcerias com a sociedade civil, ou que fazem parte de Projetos regionais de ETI⁷⁰.

Outro dado importante a ser destacado refere-se à formação em nível de Especialização sobre a Escola de Tempo Integral oferecido em universidades diversas. Segundo dados do portal do MEC, Universidades Federais das regiões Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul foram selecionadas pelo Ministério da Educação, em 2010, para abrir cursos de pós-graduação em Educação Integral. Inferimos que estes cursos podem estar influenciando a produção de mais pesquisas sobre a ETI nos cursos de mestrado e doutorado nos anos seguintes⁷¹.

Reiteramos assim a importância dos grupos de estudo, pesquisa e extensão vinculados a cursos de pós-graduação em Educação, que atuam diretamente na formação profissional (presencial e a distância, inicial e continuada) de professores da Educação Básica que abordam a temática

⁷⁰ Existem vários estudos que contemplam uma ampla investigação sobre as propostas de Escolas de Tempo Integral no Brasil. Dentre elas, destacamos a publicação do Cenpec *Tendências para educação integral* em 2011, com o mapeamento de 16 experiências desenvolvidas de implantação de educação integral por instituições municipais, estaduais ou da sociedade civil em diferentes partes do país. Esta publicação apresenta um panorama do debate sobre o tema e seu impacto na agenda pública nacional; algumas das principais concepções que se destacam para discutir o conceito de educação integral na atualidade; os desafios que se colocam a sua implantação e ampliação no país; e as especificidades da avaliação e monitoramento que esta modalidade educacional exige. Estes e outros dados estão disponíveis em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/tendencias-para-educacao-integral>>. Acesso em: 25 set. 2014. Também destacamos o documento *Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira/Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (BRASIL, 2010)*. Este é um relatório de pesquisa iniciado em 2007 por um grupo de instituições públicas de ensino superior (UNIRIO; UERJ; UFRJ; UFPR; UFMG; ULBRA e UnB) que foi elaborado em duas edições, sendo uma quantitativa (2009) e outra qualitativa (2010). O relatório é parte da *Série Mais Educação* e foi organizado por Jaqueline Moll, até então, responsável pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

⁷¹ A presente pesquisa é resultado de um destes cursos (Especialização em Educação Integral, na UFSC) do qual a pesquisadora fez parte entre os anos de 2012 e 2013, como foi citado na introdução deste trabalho, sendo que, mais duas mestrandas iniciaram seus estudos na UFSC em 2013 com o objetivo de investigar sobre a Escola de Tempo Integral no Estado de Santa Catarina e em Florianópolis.

Escola de Tempo Integral em seus estudos, na qual destacamos o *Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral (NEEPHI) no Rio de Janeiro*, e também, o grupo *Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA)* em Minas Gerais⁷². Vale ressaltar que neste último Estado, a produção iniciou em 2008 e, em cinco anos, publicou 19 dissertações, sendo assim, Minas Gerais o terceiro Estado que mais produziu sobre a Escola de Tempo Integral em todo o período pesquisado. São Paulo foi o segundo Estado, com 33 dissertações e o Rio de Janeiro o Estado que se sobressaiu, com 56 dissertações entre 1988 até 2012.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) apresentou 12 trabalhos no período de 1989 a 2002. Ficou seis anos sem defender uma

⁷² O NEEPHI, *Núcleo de Estudos - Escola Pública de Horário Integral*, hoje *Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral* é formado por pesquisadores e colaboradores de várias universidades (UNIRIO, UERJ, UFRJ, PUC/RJ, UFPR, UFJF, UFV), sendo sua sede na UNIRIO. Já em 1995 o Núcleo oferecia cursos de extensão em unidades escolares (CIEPs no Rio de Janeiro e CAICs no Paraná) e oferecia uma disciplina optativa no curso de Pedagogia denominada Educação fundamental em tempo integral. De 1998 a 2003, foram realizados Fóruns Permanentes de Debates – Educação Integral, Tempo Integral em período quadrimestral, para professores, gestores e demais interessados na temática no Estado no Rio de Janeiro. Em 2004 inicia o Programa de Pós-Graduação em Educação na UNIRIO, na qual é oferecida uma disciplina optativa sobre a Escola de Tempo Integral aos estudantes do Curso de Mestrado. Em 2007, este grupo sediou o *I Seminário Nacional – Educação e(m) Tempo Integral*. Em 2009 foi lançado um livro baseado nas discussões deste seminário e em 2012 realizou-se o *II Seminário Nacional - Educação e(m) Tempo Integral*. Os eixos temáticos contemplados pelo seminário foram: História da educação integral, Práticas em educação integral e Políticas em educação integral. Em 2013 o grupo lança outro livro com os resultados de suas pesquisas com o título: “*Educação Integral: história, políticas e práticas*”. Em 2014 o grupo retoma os Fóruns Permanentes de Debates no Rio de Janeiro e publica mais um livro: *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Dados disponíveis em: <<http://www2.UNIRIO.br/UNIRIO/cchs/ppgedu/neephi>>. Acesso em: 22 set. 2014. O grupo *Territórios, Educação Integral e Cidadania - TEIA* - foi criado em 2008, na Faculdade de Educação da UFMG. Este busca ser um núcleo de articulação entre várias ações de pesquisa, ensino e extensão no campo da educação integral e cidadania. É aberto à participação de professoras e professores da UFMG e de outras instituições da educação superior e também da educação básica, alunos de graduação e de pós-graduação, técnicos em educação, pesquisadores em geral, gestores educacionais. Disponível em: <www.teiaufmg.com.br>. Acesso em 16/08/2014.

tese ou dissertação sobre a ETI, e no período entre 2008 e 2012 foram defendidas cinco dissertações e nenhuma tese⁷³. Ribetto e Maurício (2009) salientam que o tema *educação em escola de tempo integral* esteve presente em todos os programas de pós-graduação em educação do Estado do Rio de Janeiro, a partir do final dos anos 1980, fato que não se repetiu em outros Estados neste período.

Ressaltamos que a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) sobressaiu-se no período de 2006 a 2012. Foi a universidade que apresentou o maior número de dissertações sobre a Escola de Tempo Integral - 16 dissertações, entre as 58 localizadas neste levantamento, neste período. Acreditamos que isto se justifica pelo trabalho desenvolvido na formação dos professores nesta universidade, pois, desde 2004, ao iniciar com o programa de Pós-Graduação em Educação, oferece uma disciplina optativa no curso de mestrado com a temática *Concepções e práticas de educação integral em tempo integral*.

A Universidade de Brasília (UnB) também se destacou neste levantamento. Foram produzidas 02 (duas) dissertações entre 1994 e 1997 e 10 (dez) entre os anos de 2007 e 2012.

Salientamos que também são oferecidos cursos de formação continuada pelas Secretarias de Educação Municipal e Estadual para os profissionais que atuam nas escolas ou em projetos vinculados a ampliação do tempo escolar, como no caso dos Educadores Sociais que atuam nas ONGs em parceria com as escolas públicas⁷⁴.

Após traçarmos este primeiro panorama da produção existente sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil, realizamos uma pesquisa específica com o objetivo de identificar dissertações que apresentavam

⁷³ No levantamento realizado no portal da BDTD localizamos uma dissertação e uma tese defendida na UFRJ em 2013, conforme consta em anexo e será apresentado, na sequência deste capítulo.

⁷⁴ Em 2013 o Cenpec publicou um documento intitulado *Educação Integral: Experiências que transformam subsídios para reflexão*, explicitando o trabalho de formação dos “Educadores Sociais” (profissionais que atuam nas ONGs em parceria com as escolas públicas). Neste documento são relatadas discussões que ocorreram na formação destes profissionais em 2012, sendo um seminário em São Paulo (agosto de 2012) e cinco encontros regionais de Educadores Sociais nas cidades de Belém (PA), São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG), Fortaleza (CE) e Porto Alegre (RS). Material disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec/educacao-integral-experiencias-que-transformam-subsidios-para-reflexao>>. Acesso em: 25 set. 2014.

estudos sobre a relação criança, infância e ETI. Dentre as 178 dissertações localizadas nesta pesquisa sobre a ETI no Portal da CAPES, apenas 07 (AMARAL, 2008; ARAUJO, 2008; MATTOS, 2009; MACIEL, 2011; AZEVEDO, 2012; MARCHIORI, 2012 e RODRIGUES, 2012) destacam a criança e a infância como foco de estudo e análise, sendo que as primeiras pesquisas foram defendidas em 2008.

Cabe ressaltar, que ao ampliarmos as fontes de pesquisa, identificamos uma dissertação no portal da BDTD, defendida em 2013, na PUC/Goiás, por Gilda Aparecida Nunes, intitulada *Escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos pela criança*, que também foi eleita para análise junto as sete selecionadas no Portal da CAPES, devido a sua importância teórica e metodológica para a pesquisa em desenvolvimento.

No próximo item, apresentamos dados mais específicos sobre a produção acadêmica selecionada e destacamos como estas pesquisas investigam a condição da criança viver sua infância na Escola de Tempo Integral, por meio da identificação dos objetivos das dissertações, dos procedimentos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa e as considerações dos autores sobre como a infância está sendo considerada na escola.

3.2 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E A INFÂNCIA NA PESQUISA EDUCACIONAL

Destacamos que a discussão sobre a relação criança e infância na escola de Ensino Fundamental adquirem visibilidade nos estudos acadêmicos, principalmente, a partir da Lei nº 11.274/2006 que institui o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, com a matrícula das crianças que completam seis anos de idade no início do ano letivo⁷⁵.

As sete pesquisas selecionadas junto ao Portal da CAPES e a pesquisa selecionada na BDTD, foram eleitas como objeto de análise desta pesquisa, por serem as que, de alguma forma, se reportam à

⁷⁵ O Estado do Paraná aprovou uma lei (nº 16.049, publicada no Diário Oficial no dia 19 de fevereiro de 2009) afirmando que crianças que têm 5 anos de idade e irão completar 6 no decorrer do ano letivo – até o dia 31 de dezembro – podem ser matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos. Amaral (2008) fez sua pesquisa na cidade de Curitiba/PR e percebeu que a grande maioria das crianças da turma pesquisada completava seis anos somente nos últimos meses do ano.

infância na escola, conforme podemos visualizar nos títulos e/ou palavras-chave dos trabalhos apresentados no quadro a seguir⁷⁶.

Quadro 2: Dissertações selecionadas sobre a infância na Escola de Tempo Integral, no Portal de Teses e Dissertações da CAPES (1988-2012) e da BDTD (2013-2014).

Banco de dados		CAPES, BDTD		
Período		1988 -2014		
Descritores utilizados		escola de tempo integral, educação integral, criança e infância		
Trabalhos relevantes para análise		8 dissertações		
Autor(a)/ Orientador (a)	Título	Instituição/ Linha de Pesquisa (LP)	Palavras-chave	Ano
Arleandra Cristina Talin do Amaral Or. Paulo Vinícius B. da Silva	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba	UFPR LP - Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	Infâncias. Crianças. Culturas infantis. Ensino Fundamental de nove anos. Educação Infantil	2008
Viviam Carvalho de Araújo Or. Léa Stahl Schimidt P. Silva	A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças.	UFJF/MG LP - Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores	Educação Infantil. Brincadeira. Infância. Criança.	2008

⁷⁶ Vale destacar que o que definiu a seleção das oito pesquisas nas fontes indicadas (CAPES, BDTD) foi a identificação do tema *O lugar da infância na Escola de Tempo Integral* no título, palavras-chave e/ou no resumo, sendo que, a confirmação das pesquisas eleitas para análise, foi realizada após a leitura das dissertações na íntegra.

Autor(a)/ Orientador (a)	Título	Instituição/ Linha de Pesquisa (LP)	Palavras-chave	Ano
Zaine Simas Mattos Or. Ligia Maria Motta Lima Leão de Aquino	Escola de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância.	UCP/RJ LP – não informado	Educação infantil. Educação em tempo integral. Sociologia da infância. Pesquisa com crianças.	2009
Rochele Rita Andreza Maciel Or. Flávia Brocchetto Ramos	Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal.	UCS/RS LP – Educação, Linguagem e Tecnologia	Linguagem. Poesia. Corporeidade. Infância. Interdisciplinaridad e	2011
Nair Correia Salgado de Azevedo Or. Mauro Betti	Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula.	UNESP LP - Práticas e Processos Formativos em Educação	Infância. Jogo. Brincadeira. Lúdico. Educação Integral. Ensino Fundamental de nove anos.	2012
Alexandre Freitas Marchiori Or. Vânia Carvalho de Araújo	A criança como “sujeito de direito” no cotidiano da Educação Infantil.	UFES LP - História, Sociedade, Cultura e Políticas Educativas	Sujeito de Direito. Educação Infantil. Educação em Tempo Integral.	2012

Autor(a)/ Orientador (a)	Título	Instituição/ Linha de Pesquisa (LP)	Palavras-chave	Ano
Juliana Beatriz Machado Rodrigues Or. Noeli V. Weschenfelder	A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral: "cavando os achadouros da infância".	UNIJUI/RS LP - não informado	Educação Infantil. Cotidiano. Escola de Tempo Integral.	2012
Gilda Aparecida Nascimento Nunes Or. Denise Silva Araújo	Escola de Tempo Integral: sentidos e significados atribuídos pela criança.	PUC - Goiás L.P - Políticas Educacionais	Política Educacional. Escola de Tempo Integral. Ampliação da jornada escolar.	2013

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do levantamento realizado no Portal da CAPES e da BDTD.

Ao identificar e analisar as oito pesquisas selecionadas percebemos que é mais enfatizado o estudo sobre a formação da criança e sobre a infância na escola, nas experiências de Educação Infantil em tempo integral ou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Isto reafirma os estudos de Quinteiro (2000) e demais pesquisadores do GEPIEE, sobre a infância ser ainda um campo de estudo e pesquisa, quase que exclusivo da Educação Infantil.

De acordo com os pesquisadores do GEPIEE, a produção do conhecimento sobre as relações entre criança, infância e escola, tanto na pesquisa educacional como na Sociologia e na História ainda são recentes (QUINTEIRO, 2000, 2009; BATISTA, 2006; SPINELLI, 2012; MEINERT, 2013).

Percebemos que nas pesquisas selecionadas há interesse em pesquisar sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, destacando suas necessidades de formação intelectual e emocional, além das necessidades físicas. As dissertações que investigam sobre o trabalho desenvolvido na Escola de Tempo Integral, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, ressaltam a importância do *tempo da infância* e a brincadeira na escola, como um

direito da criança para aprender e se desenvolver humanamente. Duas pesquisas analisam a ETI, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que uma investiga o trabalho desenvolvido com um grupo de crianças com idade entre 6 a 9 anos, defendendo seu direito de ter atividades mais lúdicas na escola, em um projeto de literatura no contraturno escolar e outra analisa a política educacional da ETI no Brasil e busca apresentar os sentidos e significados da ETI a partir do *olhar das crianças* do Ensino Fundamental (1º e 5º ano).

Este dado registra o quanto ainda é incipiente a pesquisa sobre a infância na Escola de Tempo Integral, especificamente, no Ensino Fundamental, apesar de que, grande parte das pesquisas localizadas no levantamento sobre a ETI referirem-se a este nível de escolarização, ou seja, à implantação e/ou implementação de propostas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental.

No Quadro 2, destacamos as universidades onde as oito pesquisas selecionadas foram defendidas: região sul (03), sudeste (04) e centro-oeste (01). Estes dados confirmam o estudo de Spinelli (2012) sobre a concentração das pesquisas sobre criança, infância e escola nas regiões sul e sudeste do país. Também observamos o caráter recente destas dissertações defendidas: duas em 2008, uma em 2009, uma em 2011, três em 2012 e uma em 2013.

Após a leitura na íntegra das oito dissertações selecionadas, buscamos primeiramente perceber como os pesquisadores apresentam os conceitos de educação, criança, infância e de ETI. Também identificamos os objetivos destacados pelos pesquisadores ao desenvolver seus estudos, a metodologia e o referencial teórico utilizado por eles.

No que se refere a metodologia da pesquisa utilizada pelos autores, observamos que boa parte dos trabalhos pauta-se, basicamente, na etnografia, privilegiando o *testemunho da criança* sobre o trabalho desenvolvido na ETI, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental. Todas as oito pesquisas buscaram *ouvir as crianças* sobre o que faziam na instituição, quais atividades mais gostavam de desenvolver, em que momentos podiam brincar, entre outras questões. Esse dado, mais uma vez, confirma os estudos de Spinelli (2012) ao retratar as metodologias de pesquisa *com* criança ser uma tendência dos últimos anos.

Segundo esta autora, em dez anos de pesquisa (2000-2010):

[...] o “ouvir” a criança na escola foi identificado como uma forte tendência a partir das categorias

fala, voz, o que dizem/pensam, narrativas infantis, ponto de vista, olhares, discurso/perspectiva/experiências das crianças, conversas com crianças e com a palavra a criança. [...] A variedade metodológica e os adjetivos à etnografia indicam que na realidade os pesquisadores estão desenvolvendo “Conversas com crianças” como metodologia mais utilizada para “ouvir” a criança na pesquisa educacional (SPINELLI, 2012 p. 151 -152, grifo da autora).

A média de idade das *crianças ouvidas* é de três a seis anos, sendo que apenas duas pesquisas ouviram crianças com idade entre sete e dez anos (MACIEL, 2011 e NUNES, 2013). Destacamos a seguir um panorama a respeito dos pontos de análise dos pesquisadores:

- **Amaral** (2008), sob o impacto recente da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, buscou identificar as perspectivas das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental (com idade entre 5 e 6 anos) sobre como é *ser criança e viver a infância na escola em tempo integral*.

- **Araújo** (2008) investiga o lugar do brincar em uma instituição de Educação Infantil em tempo integral a partir das perspectivas de 20 crianças com idade entre 4 e 5 anos.

- **Mattos** (2009) também tem por objetivo conhecer a perspectiva das crianças da Educação Infantil sobre *seu cotidiano* ao estar nessa instituição em tempo integral. Esta autora busca saber se o espaço da Educação Infantil em tempo integral *pode se tornar um lugar privilegiado para a infância* e utiliza como referencial de sua pesquisa os estudos de Quinteiro (2000, 2002) e Pinto (2003, 2005) para discutir tal temática.

- **Maciel** (2011) faz um estudo sobre as relações que as crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecem entre *poesia e corpo*, a partir da vivência em um projeto extracurricular de literatura, no contexto de uma escola privada, com grupos de 10 crianças com idade entre seis e nove anos.

- **Azevedo** (2012) investiga se as diretrizes didático-pedagógicas e as práticas cotidianas do Programa *Cidadescola* favorecem a presença da ludicidade nas atividades desenvolvidas com as crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, na qual a autora busca conhecer *o ponto de vista* das crianças sobre as atividades que lhes são oferecidas no período escolar pelo Programa.

- **Marchiori** (2012) procura compreender o processo de apropriação do discurso referente à *criança como sujeito de direitos* e suas implicações nas práticas pedagógicas na Educação Infantil, em uma Escola de Tempo Integral. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças de uma turma mista, formada por crianças com idade entre quatro e seis anos, professores e assistentes de Educação Infantil. Este autor questiona se a educação em tempo integral é um direito da criança.

- **Rodrigues** (2012) investiga o *cotidiano* de uma escola de Educação Infantil em tempo integral, interagindo no/com o cotidiano da escola, observando e registrando diversos pontos de vista (professores, estagiárias e crianças da Educação Infantil). Em suas análises ela destaca o horário do almoço e descanso como tempos e espaços de aprendizagem.

- **Nunes** (2013) busca compreender os sentidos e significados que as crianças atribuem à ETI. Ela ressalta que, a partir da fala das crianças na *roda de conversa*, percebe como estas diferenciam o que gostam ou não de fazer na escola e os espaços escolares que utilizam. A autora analisa *como as crianças distinguem os momentos de tarefa e o de brincar*, em estar na sala de aula e em outros espaços em que elas interagem.

Nesse contexto, convém destacar que Amaral (2008), Araújo (2008), Mattos (2009), Azevedo (2012) e Marchiori (2012) utilizam os referenciais da Sociologia da Infância como suporte teórico e metodológico de suas pesquisas. Evidenciamos que estas pesquisas reportam-se aos estudos dos autores europeus Manuel Jacinto Sarmiento, Manuel Pinto e Willian Corsaro, corroborando com os dados identificados por Batista (2006) e Spinelli (2012). Os pesquisadores citados acima também utilizam como referencial os estudos de Quinteiro (2000, 2002 e 2005) ao abordar a metodologia utilizada (etnografia) e os estudos sobre a infância na escola.

Quinteiro e Spinelli (2013) ao apresentar os estudos sobre a infância, na pesquisa educacional brasileira ressaltam:

[...] a partir de 2000, no âmbito da pesquisa educacional brasileira, surge a chamada sociologia da infância, como uma nova perspectiva que busca conhecer a criança a partir dela mesma, com propostas metodológicas em que o participar e “ouvir”, o registrar, o entrevistar e o narrar tornam-se procedimentos imprescindíveis para o

conhecimento da infância em diferentes contextos educativos (QUINTEIRO; SPINELLI, 2013, p. 6).

Araújo (2008) sinaliza que se baseou nos conceitos teóricos abordados por autores da Teoria Histórico-cultural, como Vigotski, Leontiev e Elkonin, ao estudar sobre a brincadeira de faz de conta, como a atividade principal das crianças na idade pré-escolar; sobre a importância do "outro" na interação das brincadeiras das crianças em uma instituição de Educação Infantil em tempo integral, e também, analisou as questões do desenho e dos processos de imaginação segundo este referencial.

Maciel (2011) caracteriza sua pesquisa como qualitativa e utiliza como procedimento metodológico a pesquisa-ação. Ela não afirma utilizar como referencial a Teoria Histórico-cultural, porém pauta-se nos estudos de Vigotski para explicar os conceitos de linguagem, interação, mediação, desenvolvimento e aprendizagem. Também utiliza como referencial os estudos de Bakhtin para compreender as relações entre linguagem e aprendizagem.

Rodrigues (2012) informa que utilizou dois métodos de pesquisa: a pesquisa-ação e a *pesquisa com o cotidiano*. As imagens também têm presença marcante nessa dissertação, sejam por fotografias feitas pela pesquisadora ou o acervo fotográfico da escola e das professoras. Ela também utiliza as Charges de Tonucci para refletir sobre o *cotidiano* da Educação Infantil. A autora afirma que, por meio dos registros e das imagens, pretende sensibilizar e provocar "o desejo e a urgência de pensar nas crianças, nos adultos e nas práticas que estão 'confinadas' nas escolas de tempo integral" (RODRIGUES, 2012, p. 24).

Nunes (2013, p. 17) afirma que sua pesquisa foi orientada pelo *Método Materialista Histórico Dialético*, "que consiste no método de análise da realidade social e econômica elaborado por Karl Marx", caracterizando-a também como pesquisa qualitativa. Ela utiliza como técnicas de pesquisa: observação, análise documental, roda de conversa com as crianças, fotografias e desenhos. Nunes (2013, p. 23) ao explicitar sobre a metodologia escolhida informa que

[...] por meio das categorias de análise do método materialista dialético e da abordagem qualitativa, procuramos adentrar na escola de tempo integral e interagir com a situação pesquisada e, posteriormente, analisar os dados obtidos neste contexto com detalhes. Essa abordagem

caracteriza-se pela preocupação com o processo e não só com o resultado final. Existe uma preocupação em registrar minuciosamente os detalhes que nem sempre são visíveis para quem não faz parte do processo.

Diante disso, percebemos que os pesquisadores apresentam diferentes referenciais para analisar seu objeto de estudo, contudo, todos têm em comum, o desejo de **ouvir a criança e apresentar seu ponto de vista** sobre a organização e estrutura da escola, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, sobre o processo educativo desenvolvido na ETI e como o direito de viver a infância é interpretado nesse lugar.

Após identificarmos os temas, referenciais teóricos e a metodologia utilizada pelos oito pesquisadores da produção selecionada, apresentamos com mais especificidade, como os mesmos destacam o tempo e o espaço da infância na ETI, em seus trabalhos.

3.2.1 O lugar da infância na Escola de Tempo Integral.

Os autores das oito pesquisas selecionadas (sete no Portal da CAPES: AMARAL, 2008; ARAUJO, 2008; MATTOS, 2009; MACIEL, 2011; AZEVEDO, 2012; RODRIGUES, 2012; MARCHIORI, 2012, e uma no Portal da BDTD: NUNES, 2013) evidenciam a necessidade da criança ser vista e ouvida na escola, ser respeitada como sujeito do processo educativo.

Nunes (2013, p. 131) ao analisar as propostas da Escola de Tempo Integral em Goiás e as finalidades desta escola nos dias atuais, ressalta:

[...] a Escola de Tempo Integral somente será justificada se proporcionar mais condições de aprendizagem aos educandos. Não acreditamos em uma escola cuja função única seja atender as demandas de assistência social da atual sociedade, mas em promover a educação integral. Reiteramos que essa escola surge em um momento que a sociedade necessita dela, para atender a demandas que estão surgindo, tendo em vista questões relacionadas à violência, à falta de espaços públicos para o lazer e à convivência, à jornada de trabalho dos adultos, especialmente das mulheres

e, ainda, à necessidade de profissionais com habilidades e competências mais amplas.

Diante do exposto, defendemos a tese de que **não basta garantir o acesso das crianças à escola, e/ou ampliar o tempo escolar. É preciso, principalmente, que a criança se sinta sujeito desse lugar**, que este seja pensado e planejado para ela e com ela, para que se torne um espaço e tempo agradável de viver e se desenvolver, onde a criança goste de ir, permanecer e desfrutar de todo legado cultural ali anunciado, onde ela possa se expressar e participar de todo o seu processo formativo, como já ressaltou Quinteiro (2011).

Porém, para que a participação da criança seja privilegiada na escola, os professores precisam apropriar-se do sentido e significado dessa participação no processo de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito a formação dos professores, os autores das oito pesquisas selecionadas destacam a necessidade de sua qualificação para a compreensão das necessidades da criança de *brincar, participar e aprender* no processo de sua formação.

Araújo (2008) ao abordar a necessidade do aprofundamento na formação dos professores sobre a brincadeira de faz de conta, enfatiza que "um conhecimento superficial acerca dessa questão pode levar a práticas que desconsiderem essa atividade como um momento legítimo de aprendizagens e vivências de experiências significativas para as crianças" (ARAÚJO, 2008, p. 118). Ou seja, faz-se necessário que o professor compreenda a importância das atividades que a criança realiza na escola, do seu processo de imaginação e criação, de construção de conceitos, sentidos e significados de todo aparato cultural historicamente construído. Neste momento, a intencionalidade do professor ao elaborar as atividades pedagógicas, a organização do tempo e espaço escolar são primordiais.

Um dado que se destaca na produção acadêmica é a segmentação do ensino nos turnos escolares. Amaral (2008) destaca que a escola onde fez a pesquisa era organizada em dois turnos: matutino, *ensino regular* e vespertino, com oficinas (mídias, robótica, filosofia, alfabetização, educação ambiental, jogos e brincadeiras, música, língua estrangeira e tempo livre)⁷⁷. A autora observou que as atividades no turno vespertino

⁷⁷ Compreendemos por *ensino regular* o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas de Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, que prevê a obrigatoriedade de quatro horas diárias de atividades

eram desenvolvidas de acordo com a formação e habilidades do corpo docente e deveriam estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, não eram valorizadas as necessidades de formação das crianças, mas sim, as habilidades e conhecimentos dos professores que atuavam na escola.

Segundo os registros de Amaral (2008), uma professora fez o seguinte relato:

A partir de 2007 a escola mudou a organização, pela manhã as crianças têm os conteúdos disciplinares e no **período da tarde** durante um horário determinado as crianças ficam com a **professora regente**, que **realiza as tarefas deixadas pela professora regente da manhã, e depois as crianças frequentam as oficinas**. No caso do primeiro ano integral que se reorganizou após a metade do ano, isso não aconteceu, [...] ficou acordado com a equipe pedagógica que o primeiro ano integral teria apenas uma professora no período da tarde, e que esta realizaria uma **atividade com conteúdo disciplinar, e o restante do período trabalharia com o conteúdo das oficinas**: jogos, música, mídia, etc. (diário de bordo 22 de novembro de 2007) (AMARAL, 2008, p.74-75, grifo nosso).

Ao analisar os destaques desta pesquisadora percebemos que as atividades curriculares de alfabetização ainda se sobressaem, mesmo no contraturno, sendo que a professora do período vespertino iria primeiro trabalhar a *atividade de conteúdo disciplinar e/ou as tarefas* deixadas pela professora do período matutino e, depois, no restante do período, seriam desenvolvidas as atividades extras (música, jogos, mídia, etc.). Vimos assim, como as *atividades extras* são relegadas ao que sobra de tempo, como menos importante no processo educativo. Esta questão nos faz refletir sobre como o tempo é objetivado na Escola de Tempo Integral, como o *tempo ampliado* é considerado no processo de ensino e de aprendizagem.

Nunes (2013) também observou que as professoras que trabalhavam com as turmas dos anos iniciais no turno matutino (regular)

escolares, por duzentos dias letivos, pautada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996.

eram as mesmas que trabalhavam no vespertino, no projeto de apoio aos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, reproduzindo as mesmas práticas educativas.

Conforme expressam os sujeitos de nossa pesquisa [as crianças do 1º e do 5º ano do EF], percebe-se que, o período matutino, tem “muita tarefa” e, no vespertino, ocorrem mais brincadeiras e outras atividades lúdicas, que, na sua maioria, são realizadas na quadra de esportes. Percebemos que esta segmentação do currículo em momentos estanques dificulta a articulação entre o currículo básico e a ampliação da aprendizagem. Por outro lado, de acordo com as falas das crianças, quando os alunos estão em sala de aula, eles continuam com atividades relativas a copiar, nas mesmas salas que estavam pela manhã, e em alguns casos com os mesmos professores. O conteúdo que deveria ser trabalhado de forma diferente, para propiciar uma maior aprendizagem, é desenvolvido da mesma maneira mecânica e repetitiva, que ocorre no matutino (NUNES, 2013, p.114).

A partir deste excerto, percebemos que a Escola de Tempo Integral investigada não demonstra alteração no funcionamento do chamado trabalho pedagógico com as crianças. Os conteúdos curriculares são ensinados do mesmo jeito e as crianças permanecem fazendo exercícios sem sentido, repetidas vezes. A diferença no programa é a oferta de algumas atividades recreativas, lúdicas no período vespertino, para além das atividades regulares, do currículo básico.

Os pesquisadores constataram que as **atividades de recreação não são consideradas atividades de aprendizagem**, são apenas destinadas a ocupar o tempo das crianças de uma maneira mais prazerosa ou, simplesmente, como um **momento livre** nos intervalos das aulas: Um momento de **descanso**, para professores e estudantes.

Segundo Amaral (2008, p. 44) "as atividades do tempo livre (descansar, brincar, conversar, ler, desenhar) deveriam ser previstas na carga horária da unidade escolar, perfazendo aproximadamente duas horas semanais". Entretanto, a autora observou que “o tempo livre destinado à diversão e à brincadeira é constantemente tomado pelos

adultos como instrumento de controle, um modo de limitar a espontaneidade infantil” (AMARAL, 2008, p.88). Essa autora ainda destaca que uma das regras na turma em que desenvolveu a pesquisa era: “quem fizesse bagunça durante a aula não poderia participar das brincadeiras” do dia do brinquedo (que acontece às quartas-feiras, uma hora no período matutino e uma hora no período vespertino). Ou seja, além de ser um tempo curto para a brincadeira livre, uma hora semanal por período, este tempo ainda era utilizado como "barganha" entre os professores e as crianças: "Tem que se comportar para poder brincar"! **O momento da brincadeira torna-se assim uma moeda de troca, de prêmio ou castigo!**

Esta autora evidencia:

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças (AMARAL, 2008, p. 79).

Diante do exposto, constatamos que a infância já ocupa um lugar na pesquisa educacional mas, na realidade escolar, a criança e a infância encontram-se subsumidas ao adulto, ao seu entendimento sobre as necessidades e direitos das crianças. Muitas vezes, as necessidades básicas (alimentação, proteção) da criança tornam-se os únicos direitos privilegiados na escola, e ainda, de forma precária. Outro aspecto, percebido pelos pesquisadores, diz respeito ao cansaço das crianças diante de uma escola, em período integral, sem sentido para ela, principalmente, na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. **Esse cansaço não está relacionado ao excesso de atividades desenvolvidas na escola, ao ampliar o tempo, mas na forma como este tempo é utilizado pelas crianças e adultos.**

Os pesquisadores perceberam que há um acúmulo de rigidez referente às regras escolares na Escola de Tempo Integral, inibindo a expressão oral das crianças e cerceando seu direito ao movimento na escola. Também foi ressaltada por uma pesquisadora a pouca interação de um adulto junto às crianças durante os momentos de brincadeira, no tempo do brincar na escola. Segundo Amaral (2008, p. 93) "as

brincadeiras das crianças pareciam não ter valor pedagógico aos olhos dos adultos, e o tempo do brincar acabava sendo um momento em que as professoras não se envolviam com o grupo”. Vale lembrar que está pesquisadora desenvolveu sua pesquisa com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, composta majoritariamente por crianças com cinco anos de idade.

Essas observações reforçam a importância da formação dos profissionais da educação que atuam com crianças na escola de Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No Brasil a formação dos professores da Educação Básica, especialmente, os cursos de Pedagogia, acontece em cursos presenciais e à distância, com um currículo diferenciado (de seis até dez semestres de formação), muitas vezes fragmentado e minimizado, distante da realidade das crianças brasileiras e suas necessidades de formação. Muitos desses cursos desconsideram a diversidade da cultura brasileira, assim como, as reais condições de vida das crianças. Diante dessa *formação diferenciada*, muitos professores, ao exercer sua função educativa na escola, não compreendem, desconhecem ou não valorizam a importância da infância como conteúdo formativo.

Esses dados confirmam a pesquisa de Thomassen (2003) e Pimentel (2014), ao investigar sobre o lugar da infância na formação de professores. Thomassen (2003) ao pesquisar sobre os cursos de formação de professores no Brasil evidenciou que um dos primeiros desafios a serem superados parece ser a ideia de que a infância se remete apenas às crianças de zero a seis anos.

Pimentel (2014), ao eleger como campo de pesquisa 77 relatórios das estudantes estagiárias do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2000 a 2013, percebeu as fragilidades da formação oferecida no decorrer do curso, confirmando as necessidades de rever a formação docente universitária na perspectiva de uma formação voltada para a criança e a infância. Esta pesquisadora verificou que, os direitos da criança como conteúdo formativo, em especial, *o direito à infância na escola*, não é visibilizado, tanto no nível da formação docente universitária como nos programas de formação continuada oferecidos pelos diferentes governos para as redes públicas de Ensino Básico no Brasil. Além disso, Pimentel (2014, p.91) salienta que os relatórios demonstram que o ensino destes conteúdos, na maioria das vezes, "provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores, por considerá-los como perda de tempo”.

De acordo com as indicações das pesquisas analisadas a emergência de programas de ampliação do tempo escolar não está considerando o *tempo da infância*, como condição social e necessidade da criança se desenvolver humanamente.

Em sua pesquisa, Amaral (2008, p. 97) sugere que “seria interessante que a escola propiciasse ocasiões para brincar dentro e fora da sala de aula, nas quais adultos e crianças pudessem se encontrar e compartilhar toda riqueza que essa atividade congrega”. Complementando esta análise, consideramos que a possibilidade de haver diálogo e troca de ideias e saberes, entre adultos e crianças, nos diversos momentos escolares, pode ser o *fio condutor* que impulsionará a apropriação e aquisição do conhecimento social e historicamente produzido.

Ao investigar os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Nunes (2013, p. 131-132) acentua:

A função da escola não é só acolher a criança, e com isso reproduzir a ideologia liberal de equalização das diferenças. A escola é uma instituição que tem o dever de possibilitar a oportunidade das crianças de interagir com adultos mais experientes e bem formados e com outras crianças, a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver conceitos, valores, atitudes, competências e habilidades, que devem contribuir para o seu desenvolvimento integral como ser humano e como cidadão. Com isso, referimo-nos à concepção de educação integral que aqui defendemos, como possibilitadora da emancipação do educando.

Essa autora destaca que, mesmo detectando as fragilidades do programa analisado e as condições precárias da escola ao atender as necessidades de formação das crianças, a instituição tem uma função ampla para cumprir e não pode desviar-se desse princípio: *a emancipação do sujeito*. Ela também observou que, mesmo com as dificuldades encontradas no chão da escola **as crianças demonstraram que gostam de estar mais tempo nesse lugar**: “[...] a escola de tempo integral, para as crianças, é o lugar da tarefa e da cópia, mas também da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles” (NUNES, 2013, p. 133). A escola,

dessa forma, proporciona às crianças sua função social, contudo, como salienta Nunes (2013), necessita rever as metodologias e propostas pedagógicas utilizadas e buscar integrá-las, priorizando as várias formas de se apropriar dos conhecimentos.

A partir destas observações ressaltamos a importância de serem revistas as concepções e condições de ensino e de aprendizagem presentes na Escola de Tempo Integral atual, pois, como já destacamos, não basta oferecer mais tempo de escola para as crianças, seja da Educação Infantil ou no Ensino Fundamental e não fazer um projeto que respeite suas especificidades de desenvolvimento e formação.

As pesquisadoras Araújo (2008) e Mattos (2009) ressaltam que a participação das mesmas no projeto de estudo oferecido aos professores que atuam nas escolas de educação em tempo integral chamado *Tempos na escola*, em Juiz de Fora/MG, foi de fundamental importância para a constituição de suas pesquisas⁷⁸. As duas pesquisaram sobre a organização do cotidiano escolar da Educação Infantil em tempo integral.

Mattos (2009, p. 44) investiga o *lugar da infância* na Educação Infantil e enfatiza que defender o *direito à infância* nos espaços e tempos da escola requer sem dúvida alguma desconstruir o caráter homogeneizador desta instituição. Destacamos que, além de analisar o funcionamento do trabalho desenvolvido na escola, desde a estrutura física, quantidade e qualidade profissional, além dos recursos materiais, pedagógicos, é imprescindível que a criança possa participar desse processo de revisão do espaço e tempo escolar, desde a mais tenra idade, expressando seus gostos, seus desejos, suas necessidades pessoais e sociais. A participação da criança em decisões que dizem respeito ao espaço que ocupa na escola é fundamental para que ela se perceba como sujeito desse lugar, trazendo mais significados para sua permanência no mesmo.

⁷⁸ O Projeto *Tempos na Escola* foi criado por meio da parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e a Secretaria da Educação de Juiz de Fora (SE/JF), visando subsidiar a implementação das escolas de educação em tempo integral neste município. Em dezembro de 2007, este grupo consolidou-se como o projeto de pesquisa *Tempos na Escola*, financiado pela FAPEMIG e CNPq. Mattos (2009) ressalta que este grupo era aberto a todos os profissionais das escolas de educação em tempo integral e era constituído por professoras, coordenadoras e diretoras das escolas, técnicos da SE/JF e uma equipe da UFJF composta pela professora coordenadora do Projeto, Luciana Pacheco Marques, mestrandas e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e bolsistas de iniciação científica, extensão e treinamento profissional.

Pautada na pesquisa de Pinto (2003, p.31) sobre o “confinamento da infância, no sentido do seu encurtamento, privatização, limite, enclausuramento e encerramento” na sociedade atual, Mattos (2009) ressalta a necessidade de se rever o papel da escola de tempo integral, para que esta não seja mais um espaço de confinamento. Dessa forma, ampliar o tempo das crianças na escola não pode ser deixá-las *presas* nesta instituição enquanto seus familiares trabalham. Esta autora ressalta ainda a responsabilidade que a escola assume ao estar com as crianças em grande parte do dia, sendo a escola, um dos poucos lugares onde a criança entra em contato com outras crianças e pode desenvolver-se plenamente.

Mattos (2009) escolheu analisar o trabalho de uma escola de Educação Infantil de tempo integral onde as professoras também participam do projeto de estudos *Tempos na Escola*. A autora ressalta que a direção e coordenação da instituição procuraram fazer parcerias com estabelecimentos do entorno da escola com o intuito de não deixá-las confinadas neste espaço e oferecer às crianças espaços apropriados e diferenciados para desenvolver as atividades programadas. Nesta busca conseguiram estabelecer convênios com "um clube esportivo, onde as crianças poderiam usar a quadra, espaços externos, como parquinho, caixote de areia e campo de futebol, fazer passeios e, até, mesmo que esporadicamente, usar a piscina" (MATTOS, 2009, p. 86).

Um destaque positivo de sua pesquisa foi a variação no planejamento em função da curiosidade e necessidades apresentadas pelas crianças no decorrer do dia, demonstrando que as professoras buscavam respeitar estas questões. Também **foram escolhidos temas de estudo para trabalhar durante o ano com as crianças, a partir de seus interesses**. Mattos (2009) observou que **todos os temas, transformados em projetos, foram desenvolvidos com as crianças com muito interesse e envolvimento**, haja vista a mudança de postura das professoras ao valorizar o que pensam e dizem as crianças no espaço e tempo educativo, como podemos ver no excerto abaixo:

A professora do turno da tarde da turma pesquisada conseguia ouvir as crianças e fazer valer as suas vozes, vários foram os momentos em que ela percebendo o interesse das crianças frente a algum tema ou assunto criava condições em seu tempo de trabalho com as crianças ou mesmo em conjunto com as outras professoras da escola para propiciar momentos de intensidade de vivências com as crianças (MATTOS, 2009, p. 113).

A partir destas colocações verificamos que a Escola de Tempo Integral quando pensada, planejada e realizada como espaço e tempo de experiências significativas para as crianças e os profissionais que ali atuam, pode sim ser lugar da criança se desenvolver plenamente. O fato dos profissionais da educação estarem participando de um projeto de estudo (seja na escola, promovido pela Secretaria da Educação ou pela/na Universidade) que busca analisar as condições de trabalho na/da Escola de Tempo Integral, é um diferencial, como o que foi retratado por Mattos (2009).

Localizamos outros pesquisadores que também apresentam o trabalho das Escolas de Tempo Integral no município de Juiz de Fora. Estes ressaltam que vêm sendo conjugados esforços entre a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, as escolas e a Universidade (UFJF) para que a implementação do programa Escola de Tempo Integral respeite as características de cada comunidade atendida e da própria escola.

Marques et al. (2009) destaca que além dos profissionais da educação interessados pelo tema participarem do grupo *Tempos na escola*, estabeleceram-se também grupos de estudo em cada instituição. Entre as questões discutidas nos referidos grupos de estudo destacam-se: políticas para implantação do programa Escola de Tempo Integral; financiamento do mesmo; concepções de infância e adolescência/juventude, espaço-tempo; objetivos da educação em tempo integral; entre outros.

Percebemos assim, que esse tipo de formação profissional pode ser considerado um exemplo positivo para se construir novas perspectivas sobre as possíveis relações entre a Escola de Tempo Integral e o *direito à infância na escola*.

Destacamos também a identificação da tese de Levindo Diniz Carvalho, intitulada *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*, defendida em 2013 na Universidade Federal de Minas Gerais, sendo esta uma importante descoberta para esta pesquisa⁷⁹.

⁷⁹Vale ressaltar que tomamos conhecimento da pesquisa de Levindo Diniz Carvalho ao assistir um ensaio apresentado pelo autor, no *II Seminário Nacional de Educação Integral*, na UNIRIO, em 2012, sob o título *Educação integral na infância: ser criança e ser aluno*. Após a defesa da tese, em 2013, entramos em contato com o autor, solicitando que nos enviasse sua produção, já que não a localizamos nos portais de teses e dissertações que constituíram esta pesquisa.

Carvalho (2013) tem por objetivo apreender os processos infantis de inserção e participação da criança na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação (em tempo) integral. Ele busca articular os significados das experiências vividas pelas crianças no *Programa Escola Integrada (PEI)*, em uma escola de Belo Horizonte, com a reflexão sobre a construção de um projeto de educação (em tempo) integral *para a infância*. A metodologia utilizada pelo autor foi a etnografia, sendo realizada pesquisa com crianças com idade entre seis e oito anos. Esta pesquisa está pautada nos estudos da Sociologia da Infância, para a compreensão da criança como sujeito, operando-se com os conceitos de *reprodução interpretativa* de William Corsaro, *culturas infantis* de Manuel Sarmento e infância como *categoria estrutural* de Jens Qvortrup. Dentre suas considerações sobre a investigação realizada, o autor aponta que

[...] a oferta da educação (em tempo) integral criou oportunidades de dar voz às crianças, possibilitando, em alguns momentos, que elas fossem sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo, sobretudo naqueles momentos em que foram criados espaços para a produção das culturas infantis (Oficinas de Artes Plásticas, Esporte, e Lazer, etc.). Ainda assim, algumas escolhas e discursos dos adultos revelaram uma concepção de infância e educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a condição de aluno. Além disso, a dicotomia dos turnos na escola, a frágil qualidade de parte das atividades oferecidas pelo PEI e a inadequação das condições materiais e de espaço também podem tornar precário o direito das crianças a uma educação de qualidade (CARVALHO, 2013, P. 179).

Como resultados, o autor destaca os *paradoxos que marcam as infâncias contemporâneas* e os desafios de uma educação (em tempo) integral que supere o restrito *status* de aluno, dado às crianças, levando

Recentemente a pesquisa de Carvalho (2013) foi localizada no *site* do grupo de estudos TEIA (<www.teiaufmg.com.br>), de Minas Gerais, grupo do qual o pesquisador é integrante. Destacamos que esta pesquisa não faz parte do quadro de análise por ser uma tese de doutorado.

em conta suas diferentes dimensões de formação, dialogando com suas linguagens e culturas e compreendendo sua relação com o tempo, na escola (CARVALHO, 2013, p. 6).

Diante disto, verificamos que este pesquisador também confirma a necessidade de serem revistas as formas estruturais da ETI, tendo em vista os direitos das crianças de ter uma educação de qualidade, que respeite suas linguagens e culturas.

A seguir apresentamos as demais fontes de pesquisa utilizadas no mapeamento da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil e o lugar da infância.

3.3 DEMAIS FONTES DE PESQUISA SOBRE A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O LUGAR DA INFÂNCIA.

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD) foi importante no processo de construção desta pesquisa por apresentar pesquisas que foram defendidas nos anos de 2013 e 2014 e também por informar a biblioteca depositária da produção selecionada e, desta forma, nos ajudar a localizar as dissertações selecionadas, para que pudéssemos conhecer a produção na íntegra. Os descritores utilizados nesse momento da busca no portal BDTD foram: escola, tempo integral e educação.

A pesquisa na Biblioteca Digital da UNIRIO, UnB e UFRJ ocorreu por estas universidades se destacarem na produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral no portal da CAPES. Também utilizamos como fonte o Repositório da UFSC, por sermos sujeitos desta instituição e tomarmos conhecimento da defesa de três dissertações neste período (2013 e 2014).

Na BDTD foram localizadas seis teses e dezenove dissertações, publicadas nos anos de 2013 e 2014. Ao pesquisarmos na biblioteca digital das universidades UNIRIO, UnB, UFRJ e no repositório da UFSC localizamos mais treze trabalhos defendidos neste período, conforme apresentamos nos quadros abaixo.

Quadro 3: Produção de teses e dissertações localizadas no portal da BDTD (2013-2014)

Fonte	Portal BDTD			
	Teses		Dissertações	
Ano	2013	2014	2013	2014
Quantidade	2	4	13	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento no Portal da BDTD.

Quadro 4: Produção de teses e dissertações localizadas na BD da UNIRIO, UnB, UFRJ e repositório da UFSC (2013-2014)

Fonte:	Tipo de produção/ano			
	Tese		Dissertações	
	2013	2014	2013	2014
BD da UNIRIO	-	-	3	2
BD da UnB	-	-	3	1
BD da UFRJ	-	1	-	-
Repositório da UFSC	-	-	2	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital da UNIRIO, UnB, UFRJ e no repositório da UFSC.

Vale destacar que, de modo geral, a produção localizada nas fontes citadas acima indica como tendência a continuidade da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil. Os trabalhos localizados nestas fontes demonstram que os pesquisadores permanecem realizando estudos de caso sobre os programas implantados em determinadas regiões brasileiras, na qual destaca-se a análise do *Programa Mais Educação*⁸⁰.

Dentre os temas analisados destacamos a análise da implementação do PME em âmbito nacional, por Rosa (2013) ressaltando a função da escola e o papel do professor nessa política educacional. Essa pesquisadora analisa os documentos que regem o Programa analisando o viés político e pedagógico do mesmo. Algumas pesquisas de campo apresentam como se procede a implementação do PME em determinadas cidades brasileiras e outras analisam parte do Programa, como no caso das oficinas de música, letramento e arte/educação.

3.3.1 Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2000 a 2013.

Outra fonte utilizada nesta pesquisa foram os *Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* – ANPED. A escolha pelos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED

⁸⁰ Em anexo constam quadros com as teses e dissertações selecionadas na BDTD e nas Bibliotecas Digitais da UNIRIO, UnB, UFRJ e no repositório da UFSC.

se deve ao reconhecimento da importância deste evento no campo educacional, por reunir os pesquisadores de diversos programas de pós-graduação de educação de todo o Brasil, contribuindo para o fortalecimento e consolidação da pesquisa em educação no país. Este evento está pautado por debates e embates de ideias que vêm influenciando sobremaneira a formação intelectual e de professores no país e constitui-se em importante espaço de discussão, intercâmbio e divulgação científica, apresentando assim, subsídios importantes para as mudanças políticas que a sociedade reclama, por articular questões atuais da educação brasileira e do contexto social no país nos últimos tempos.

Realizamos a pesquisa no portal da ANPEd a partir do ano 2000 até 2013, por ser este o período disponibilizado pelo portal eletrônico desta Associação até o momento. O levantamento dos trabalhos neste Portal demonstrou que dos 23 Grupos de Trabalho existentes, cinco apresentaram alguma pesquisa sobre a Escola de Tempo Integral, como podemos verificar no quadro abaixo.

Quadro 5: Grupos de Trabalho que apresentaram pesquisas sobre a ETI no portal da ANPEd entre os anos de 2000 e 2013.

Número do GT	Nome do Grupo de Trabalho	Quantidade de trabalhos e pôsteres encontrados
GT 3	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	01 trabalho
GT 5	Estado e políticas públicas	01 pôster
GT 08	Formação de professores	01 trabalho
GT 12	Currículo	05 trabalhos
GT 13	Ensino Fundamental	11 (três pôsteres e oito trabalhos)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no Portal da ANPEd.

Nesta fonte encontramos 19 trabalhos e constatamos que nenhuma destas refere-se à infância na Escola de Tempo Integral, ou elucida a intenção de se discutir sobre os direitos sociais das crianças na escola. Diante disso, destacamos que a produção localizada nesta fonte foi importante para tomarmos conhecimento sobre os temas/problemas que foram apresentados na ANPEd, quais os pesquisadores que se interessam por esta temática e quais suas considerações sobre as

políticas públicas e as propostas de ampliação do tempo escolar desenvolvidas no Brasil.

A seguir apresentamos um quadro com os trabalhos e pôsteres selecionados nas Reuniões Anuais da ANPEd, no período de 2000 a 2013, na qual destacamos o ano da apresentação e o número do Grupo de trabalho (GT) na ANPEd, os títulos dos trabalhos, o nome dos autores e a universidade na qual estão vinculados.

Quadro 6: Trabalhos e pôsteres selecionados nas Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2000-2013.

Ano	Grupo de trabalho – GT	Título	Autor (es)
2000	13 (Pôster)	A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP – RJ.	Yrla Ribeiro de Oliveira Conceição da Silva – Universidade Estácio de Sá - UNESA – RJ
2003	13	Escola Pública de Horário Integral: O que se lê, o que se vê	Lúcia Velloso Maurício – UNESA – RJ
2003	13	Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no Ensino Fundamental	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
2004	13	Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – UNIRIO
2007	13	Tempo Integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão	Lígia M. C. da Costa Coelho e Janaína S. da Silva Menezes – UNIRIO
2007	13	Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs	Lúcia Velloso Maurício – UNESA
2008	5 (Pôster)	Experiências de jornada em tempo ampliado no Ensino Fundamental	Janaina S. da Silva Menezes, Lígia Martha C. C. Coelho e Nailda M. da Costa Bonato – UNIRIO

Ano	Grupo de trabalho – GT	Título	Autor (es)
2009	12	Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios	Sheila Cristina Monteiro Matos – UNIRIO
2009	3 Trabalho encomendado	Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira	Jacqueline Moll – UFRGS Lúcia Helena Leite - UFMG
2010	13	Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: Tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino Fundamental	Janaína S. da Silva Menezes, Náilda M. da Costa Bonato, Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO
2011	12	A integração curricular na Educação em Tempo Integral: Perspectivas de uma parceria interinstitucional	Helena Maria dos Santos Felício – Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG
2011	12	As práticas de ampliação da Jornada Escolar no Ensino Fundamental: Sobre modelos e realidades	Ana Maria Villela Cavaliere – UNIRIO Lúcia Velloso Maurício – UERJ
2011	12	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Lígia Martha Coimbra Da Costa Coelho – UNIRIO
2012	12	Questões colocadas pela ampliação da Jornada Escolar no Brasil	Lúcia Velloso Maurício – UERJ
2012	13 (Pôster)	Educação integral e Escola de Tempo Integral: o estado do conhecimento	Vera Lucia de Carvalho Machado – PUC/Campinas
2012	13 (Pôster)	A relação integral e arte/educação: possibilidades e desafios no Programa Mais Educação	Luísa Figueiredo do Amaral e Silva – UNIRIO

Ano	Grupo de trabalho – GT	Título	Autor (es)
2013	13	Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: universalidade ou focalização?	Lígia M. C. da Costa Coelho -UNIRIO Dayse Martins Hora - UCP Alessandra V. do N. Rosa- PUC/RJ
2013	13	Concepções de educação integral na escola pública de SINOP-MT: uma reflexão fenomenológica.	Carlos Sprizão Ponce – UFMT
2013	08	O professor de Educação Integral: um sujeito em processo de invenção.	Juliana Veiga de Freitas, Clarisse Salette Traversini (UFRGS)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no Portal da ANPEd.

Nesse quadro percebemos que o Estado do Rio de Janeiro concentra grande parte das pesquisas sobre a Escola de Tempo Integral que foram apresentados nos últimos 14 anos da ANPEd, totalizando 14 trabalhos dos 19 encontrados. Os pesquisadores da UNIRIO participam da metade das pesquisas encontradas, na qual, destacam-se: Lígia M. da Costa Coelho com 06 pesquisas e Lúcia Velloso Maurício com 04 pesquisas, estando esta pesquisadora vinculada a duas universidades, UNESA e UERJ. Estas pesquisadoras participam do grupo de estudos NEEPHI, assim como, Janaina S. da Silva Menezes, Nailda M. da Costa Bonato e Ana Maria V. Cavaliere. Este dado reafirma a importância deste grupo de pesquisa referente aos estudos sobre esta temática.

Ressaltamos que as duas pesquisas que se referem aos *alunos* do Ensino Fundamental, versam sobre o ponto de vista dos estudantes sobre a ampliação do tempo escolar, sobre sua concepção de educação integral (COELHO, 2011) e, sobre a focalização das políticas públicas de tempo integral para um determinado grupo de alunos (COELHO; HORA; ROSA, 2013).

As pesquisas de Maurício (2003 e 2007) versam sobre as representações da produção acadêmica e da sociedade sobre a Escola de Tempo Integral. Já em 2011 Maurício e Cavaliere investigaram a existência e as características das experiências de ampliação da jornada escolar em municípios brasileiros, ressaltando como os debates atuais

versam sobre as modalidades de ampliação da jornada escolar na perspectiva de enfrentamento das desigualdades educacionais.

Destacamos a pesquisa de Maurício (2012) por indicar questões que se colocam a partir do crescimento recente de matrículas em jornada escolar ampliada no Brasil, traçando um panorama da ampliação da jornada escolar através do resultado de três pesquisas de âmbito nacional, realizadas entre 2008 e 2010. As duas primeiras, financiadas pelo MEC/SECAD, realizadas em 2009 e 2010 por quatro universidades federais e a última, pela Fundação Itaú Cultural/CENPEC, em 2011⁸¹. Dentre as questões levantadas na pesquisa ressaltam-se: o espaço e a infraestrutura; a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; a integração das atividades no projeto pedagógico; critérios de prioridade para escolas e alunos; a intersetorialidade; a formulação de indicadores para avaliação do projeto; e os recursos para sua implementação. A autora enfatiza que estas questões demandam soluções para que a política de ampliação da jornada possa atingir os objetivos a que se propõe no Brasil.

As pesquisas de Lígia Coelho e demais pesquisadores da UNIRIO abordam as concepções e experiências de *Educação integral em tempo integral* no Ensino Fundamental, sendo que, algumas destas já foram publicadas em livros e/ou revistas acadêmicas⁸².

Machado (2012) apresentou um pôster informando que está desenvolvendo um levantamento da produção acadêmica sobre a educação integral, na qual objetiva focar principalmente as concepções de educação integral, escola de tempo integral e conteúdos que tratem da teoria e prática pedagógica. Freitas e Traversini (2013) apresentaram a perspectiva dos professores sobre sua formação para a educação

⁸¹ Segundo Maurício (2012, p. 2) as duas primeiras pesquisas (MEC/SECAD, 2009 e MEC/SECAD, 2010), que foram realizadas pela UNIRIO, UFMG, UFPR e UNB, tiveram como objetivo mapear o desenvolvimento da ampliação da jornada escolar no âmbito dos municípios brasileiros. A fase quantitativa da pesquisa coletou dados em 2008; em 2009, foi realizada a segunda etapa, de caráter qualitativo, com visita a 21 municípios de todas as regiões do Brasil. Em sequência, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa pela Fundação Itaú Social (CENPEC, 2011), que investigou 16 experiências brasileiras de ampliação de turno, públicas – municipais ou estaduais – ou particulares. Essas pesquisas fornecem um panorama de informações, as mais recentes, sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil.

⁸² Algumas destas publicações são decorrentes dos estudos do NEEPHI e do Seminário Nacional de Educação Integral que ocorreu em dois anos – 2007 e 2012 - no Rio de Janeiro.

integral, destacando entre outras questões a *inovação* na formação do professor ao sentir-se mais responsável pelos alunos, por estes estarem em tempo integral na escola (necessitando de cuidado, atenção, vigília, controle) e a prioridade em conduzir a conduta do aluno nos processos de socialização em detrimento dos conhecimentos escolares. Esta última pesquisa nos chama a atenção para a função da escola e do trabalho do professor como formador das novas gerações. Afinal, que tipo de formação esta *nova* proposta de escola (de tempo integral) privilegia?

A partir destes dados podemos inferir que a Escola de Tempo Integral é um tema que está centrado no Estado do Rio de Janeiro e é discutido por alguns pesquisadores a mais de uma década. Estes apresentam análises sobre as concepções, propostas e experiências de Escolas de Tempo Integral no território brasileiro.

Ao verificar os temas dos trabalhos sobre a Escola de Tempo Integral que foram apresentados na ANPEd concluímos que a formação da criança, a infância e sua relação com a escola não foram destacadas nas pesquisas localizadas até o momento, ou a produção que analisa esta temática não foi escolhida para ser apresentada neste evento.

3.3.2 O levantamento de livros e coletâneas que apresentam como tema central a Escola de Tempo Integral no Brasil.

Realizamos uma busca por livros e/ou coletâneas que contemplassem a ampliação do tempo escolar em eventos acadêmicos, em livrarias e em sítios eletrônicos. Ressaltamos que grande parte dos livros que apresentam como temática a ETI no Brasil são caracterizados como coletâneas de artigos, advindos de eventos acadêmicos como: seminários, debates em grupos de estudo e em cursos de pós-graduação. Estes livros apresentam de maneira geral, a história e a política de implantação ou implementação de programas de Escolas de tempo Integral no Brasil, relatos e/ou análise de experiências brasileiras, como é possível verificar nos títulos apresentados no quadro abaixo.

Quadro 7: Títulos dos livros e/ou coletâneas sobre a Escola de Tempo Integral no Brasil.

Título	Autor (es)	Local/Editora	Ano
Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro.	Terezinha Éboli	Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV)	1971

Título	Autor (es)	Local/Editora	Ano
Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público.	Vitor Henrique Paro; Celso João Ferretti; Cláudia Pereira Vianna; Denise Trento R. de Souza	São Paulo: Cortez	1988
Educação brasileira e(m) tempo integral.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; Ana Maria Cavaliere (Org)	Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes	2002
Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org)	Petrópolis/Rio de Janeiro: DP ET ALII/ DE PETRUS	2007
Educação Integral no Brasil: inovações em processo.	Moacir Gadotti	São Paulo: Editora e livreria Instituto Paulo Freire	2009
Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.	Jaqueline Moll e colaboradores	Porto Alegre: Penso	2012
Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral.	Sandra Valéria Limonta; André Alcântara Brandão; Vilmar Luiz de Freitas; Luciane Martins dos Santos	Goiânia: Editora da PUC de Goiás	2013
Educação integral: história, políticas e práticas.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Org)	Rio de Janeiro: Rovelle	2013
Práticas cotidianas na/da educação integral.	Rafael Marques Gonçalves	Juiz de Fora/ Minas Gerais: Editora Editora Associada	2013
Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo.	Lucia Velloso Maurício (Org)	Rio de Janeiro: Ponteio/FAPERJ	2014

Fonte: Elaborado pela autora.

Destacamos que a produção de Gonçalves (2013) é decorrente da dissertação de mestrado do autor e foi localizado no *II Seminário Nacional de Educação Integral*, em novembro de 2012, no Rio de Janeiro, no momento de seu lançamento. O livro de Limonta et al (2013)

foi oferecido aos participantes da 36ª Reunião Anual da ANPEd, em outubro/novembro de 2013, na cidade de Goiânia/GO e representa os estudos de um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Goiás em parceria com uma escola pública de tempo integral em Goiânia. O livro organizado por Maurício (2014) é caracterizado como uma coletânea que reúne artigos de autores estrangeiros que investigaram experiências diferenciadas de escola que visavam atender as classes populares de alguns países da Europa e América Latina. Estes textos são comentados por pesquisadores brasileiros, que analisam e discutem aspectos desses textos pelo ponto de vista de políticas educacionais brasileiras relacionadas à temática do tempo e espaço escolar⁸³.

Outras duas fontes de pesquisa foram a revista do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e a revista *Em aberto*. No site da revista CENPEC encontramos três volumes especiais que abordam a temática da ampliação do tempo escolar e a educação integral denominados como: *Educação Integral*, publicada em 2006 (nº 2), *Tendências para Educação Integral* (2011) e *Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade* (2013)⁸⁴. No site da revista *Em aberto*

⁸³ Localizamos mais três livros publicados sobre a ETI porém, não houve tempo hábil para conhecer estas publicações na íntegra. São elas: *Educação Integral no Brasil*, publicado em 2012, tendo como autores Jamerson Antônio de Almeida da Silva e Katharine Ninive Pinto Silva; *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*, de Jaqueline Moll, publicado em 2013; *Educação Integral: um sonho possível e uma realização necessária*, publicado em 2014, de Valter Pegorer.

⁸⁴ Segundo informações disponíveis em seu sítio eletrônico, o CENPEC atua diretamente na formação de agentes educacionais, sociais e culturais; presta assessoria às políticas educacionais, sociais e culturais; produz e dissemina conhecimentos na área educacional e social e trabalha para a implementação de programas e projetos. Suas atuações têm como foco a escola pública e os espaços educativos de caráter público. Trabalha articulado a movimentos sociais e associações como Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), Todos pela Educação, Primeira Infância, Rede Nossa São Paulo. Também está vinculado a fundações e organizações internacionais (UNESCO, OIT, UNICEF, WCF), fundações empresariais (Fundação Volkswagen, Instituto Votorantin, entre outras), organizações não governamentais brasileiras (SENAI, SESC, TV Cultura, UNDIMÉ, entre outras), empresas (Itaú S.A, Petrobrás e outras) e inúmeros órgãos governamentais que aparecem como parceiros. - Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br>>. Último acesso em 25 set. 2014

encontramos dois números especiais sobre a Escola de Tempo Integral denominados como: *Educação integral e tempo integral*, publicada em 2009 (nº80) e *Políticas de educação integral em jornada ampliada*, em 2012 (nº 88)⁸⁵.

O rastreamento da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral foi fundamental para compreendermos os sentidos e significados desta proposta política no contexto educacional brasileiro e para visualizarmos as possibilidades dos direitos sociais das crianças, em especial o *direito à infância*, serem contemplados na mesma.

A seguir, apresentamos a análise sobre o fenômeno aqui investigado e indicamos os limites e as possibilidades da Escola de Tempo Integral ser um *tempo e espaço privilegiado da infância nos nossos tempos*, evidenciando as necessidades e os direitos básicos da criança de *participar, brincar e aprender na escola*, conforme defendem Quinteiro e Carvalho (2007) e demais pesquisadores que defendem o *direito à infância na escola*, como Pimentel (2014).

⁸⁵ Em 2012 também foi publicado um *dossiê*, pela editora da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na *Educar em Revista* (nº 45), sobre a Escola de Tempo Integral, intitulada: *Dossiê - O valor do tempo em educação: jornadas escolares ampliadas, educação integral e outras experiências sobre o uso e o significado do tempo educativo escolar*. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/issue/view/1276>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

4. A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O DIREITO À INFÂNCIA: UMA RELAÇÃO A SER ESTABELECIDADA

"Transformar a escola num espaço privilegiado da infância requer, por parte do adulto, uma mudança de postura, para que possa respeitar as manifestações das crianças e propor, junto com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, de modo que o brincar, um dos seus direitos básicos, seja respeitado no interior da escola pública. Os espaços representam "lugares" construídos pelo ser humano e portanto não têm correspondência direta com tamanho ou quantidade, mas sim com a qualidade com que se vai ocupá-los e defini-los."

PINTO, 2003, p. 165-166

No decorrer desta pesquisa buscamos compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral e o lugar da infância nessa proposta educacional, por meio do estudo histórico e político da constituição da ETI no Brasil e a identificação do panorama da produção acadêmica sobre o fenômeno, nos últimos 26 anos.

Diante dos dados levantados em nossos estudos percebemos que, tanto a história, quanto à produção acadêmica, destaca a ETI como um programa segmentado entre turnos e contraturnos. Verificamos que o atendimento assistencial e educativo, às *crianças mais pobres* da população, caracteriza a trajetória da ETI no Brasil, a mais de cem anos.

Os vários programas de ampliação do tempo escolar identificados, basicamente se caracterizam pela complementação do trabalho pedagógico, com atividades variadas no contraturno escolar, sendo estas, algumas vezes realizadas fora do seu espaço e por profissionais que não são professores, contribuindo assim, para a fragmentação e descentralização do currículo e desconsideração com o processo formativo das crianças.

Diante desse contexto, cabe enfatizar que a ETI, pautada na divisão turno *versus* contraturno, com a permanência da mesma prática educativa, do ensino dos conteúdos do Currículo Básico Comum em um turno e, no turno oposto, a realização de atividades complementares com as crianças, não garante a mudança do perfil e função da escola, ou seja, não necessariamente qualifica a educação. Os estudos indicam que as atividades do turno e do contraturno são complementares, porém, não se complementam. Nesse sentido, ressaltamos que um dos limites da ETI é

a **superação da dicotomia turno versus contraturno** presente na grande parte das experiências brasileiras.

Para que a ETI se configure em um *tempo e espaço digno de viver*, que respeite e valorize os sujeitos e suas peculiaridades formativas, entre elas, o direito da criança viver sua infância com intensidade, faz-se necessário priorizar o diálogo entre os sujeitos na escola (entre adultos e crianças), a participação efetiva de todos nas reformulações pedagógicas e estruturais, assim como, seja garantida as condições necessárias para que as atividades desenvolvidas possam também dialogar entre si e comungar do mesmo objetivo - a formação das novas gerações, da mais alta qualidade.

Diante disso, apresentamos a seguir alguns destaques referente a pesquisa desenvolvida, especialmente sobre a produção acadêmica selecionada, na qual ressaltamos os limites e as possibilidades da Escola de Tempo Integral *vir a ser um espaço e tempo privilegiado da infância nos nossos tempos*, tendo por referência, os estudos da Teoria Histórico-Cultural.

4.1 A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E O LUGAR DA INFÂNCIA: ENTRE TURNOS E CONTRATURNOS.

Ao buscar conhecer o que se compreende como Escola de Tempo Integral no Brasil constatamos que existem várias denominações e definições. A mais comum refere-se a ampliação do tempo escolar com o objetivo de se alcançar uma *educação íntegra, para além dos conteúdos obrigatórios*. É importante deixar claro que, várias foram as concepções de *educação integral* ao longo da história, algumas se reportando aos conceitos de educação como formação ampla, *emancipadora*, outros como um tipo de educação *diversificada*, cunhada por vários *agentes educativos*, sendo assim, *integrada a sociedade*. A mais recente, está pautada na ideia de uma *educação multissetorial* (CAVALIERE, 2007), como aquela que abarca a ação diversificada, do Estado com setores da sociedade civil, em caráter de *parceria*.

Verificamos que a Escola de Tempo Integral é considerada nas políticas públicas, como um espaço e tempo de proteção (contra a exploração no trabalho, miséria, violência, drogas), de (re)socialização, de articulação entre educação e trabalho, de ocupação do tempo livre/ocioso, de (con)formação de hábitos e valores morais e civis. Ela também foi idealizada como um *instrumento de luta* pela extinção do trabalho infantil e de *fortalecimento político-cultural*, pelo Movimento Operário (ARROYO, 1988).

A Escola de Tempo Integral foi caracterizada por professores e pesquisadores no final do século XX, como *escola pobre para o pobre e depósito de crianças*, sendo, ao contrário, representada por pais e estudantes do Ensino Fundamental, como uma possibilidade de ampliação dos conhecimentos culturais e oportunidade das crianças pobres ter um pouco de lazer/recreação (MAURÍCIO, 2003).

Constatamos que a *revitalização* do tema *ampliação do tempo escolar* está acontecendo concomitantemente à retomada desse assunto no setor político nos últimos anos e vem acompanhada pela crescente implantação e implementação de programas e projetos de Escolas de Tempo Integral em muitas regiões brasileiras. Grande parte da produção acadêmica encontrada apresenta análises sobre estas propostas, ora apontando as *inovações*, as tendências organizacionais, ora apresentando as dificuldades encontradas na realização das mesmas.

A Escola de Tempo Integral é apresentada por muitos pesquisadores como uma *nova proposta* de educação pública, que visa ser *mais qualificada*. É importante destacar que a falta de estrutura (física e profissional) das escolas é enfatizada pela maioria dos pesquisadores como o grande entrave da qualidade do trabalho pedagógico na ETI. O tempo escolar é ampliado, porém, efetuam-se poucas mudanças na estrutura física da escola, oferecendo-se *mais do mesmo currículo escolar*, repetindo-se as mesmas práticas educativas, ou atividades diversas sem conexão com o ensino regular.

A segmentação entre o horário regular de ensino e o contraturno escolar é ressaltado por muitos pesquisadores que afirmam que em grande parte das escolas, em um período do dia (quatro horas, geralmente) continua-se trabalhando os conteúdos curriculares utilizando as mesmas metodologias de ensino e os mesmos tempos e espaços escolares. No outro período do dia (que pode chegar até oito horas de atividade) são oferecidas atividades variadas, que englobam, além da alimentação, higiene e descanso (para as crianças menores), o reforço escolar e atividades esportivas, artísticas, oficinas profissionalizantes, entre outras, caracterizadas como socioeducativas.

A apresentação de *projetos extracurriculares* é apontada por alguns pesquisadores como foco de análise, principalmente daquelas pesquisas que se caracterizam como pesquisa-ação. Grande parte destas pesquisas estudam sobre as *oficinas escolares*, ou sobre uma determinada atividade realizada no contraturno como: aulas de dança, música, informática, esportes, literatura, Matemática, Religião, xadrez, entre outras. Estas atividades são consideradas por alguns pesquisadores como *inovadoras*, desencadeadoras de práticas pedagógicas

diferenciadas e mais atrativas aos estudantes. Contudo, não percebemos estudos que analisam a contribuição dessas *atividades diferenciadas* na formação das crianças. Afinal, como estas são selecionadas? A criança pode escolher qual *atividade* se identifica mais ou, qual deseja desenvolver?

Outro destaque refere-se a descentralização do trabalho pedagógico no espaço escolar e a utilização de espaços públicos ou privados do território próximo à escola. A responsabilização da escola referente aos *traslados* no entorno do bairro é um dos problemas ressaltados na produção. A maior dúvida apresentada é: Quais e quantos profissionais podem e devem acompanhar as crianças nesses trajetos (quadras esportivas, associações, salões paroquiais, e outros.), para que estes momentos sejam seguros e significativos para as crianças?

A contratação e formação dos profissionais que atuam no horário ampliado na escola ou, nos locais que fazem parceria com a escola é enfatizada por muitos pesquisadores. O voluntariado e a parceria com instituições diversas da comunidade escolar, ou do *território educativo* são pontos que estão sendo questionados, pois não se exige formação pedagógica para trabalhar com as crianças, principalmente do Ensino Fundamental, no contraturno escolar. Sendo assim, **qualquer pessoa que dispõe de tempo e boa vontade** para dedicar algumas horas da semana para *ficar/cuidar e/ou trabalhar* com as crianças, pode cumprir a função do monitor, oficineiro e/ou professor comunitário. Além disso, a ocupação do tempo das crianças, os cuidados com sua proteção, alimentação e o desenvolvimento de *atividades socioeducativas* muitas vezes não são conjugadas ao processo pedagógico, sendo assim, desconsideradas e/ou secundarizadas ao se avaliar o processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar as dissertações selecionadas sobre a Escola de Tempo Integral percebemos também a intenção dos pesquisadores em fazer um confronto entre os documentos que orientam a implementação de programas de Escola de Tempo Integral e a realidade das escolas, suas experiências cotidianas, destacando-se assim, a produção caracterizada como *pesquisas de campo*, que analisam as propostas pedagógicas e a prática escolar. Muitos dos pesquisadores vão até a escola e fazem seus registros sobre o que *veem e escutam*, sobre o desenvolvimento dos programas de ampliação da jornada escolar. Algumas pesquisas refletem sobre a inconsistência das propostas apresentadas, em função da prática observada, ressaltando que a realidade está longe do proposto e previsto nos planos de governos sucessivos, principalmente pela falta de investimento público efetivo, pelas precárias condições de trabalho e

reais necessidades da escola e do processo educativo. As propostas acontecem sem um estudo efetivo sobre a comunidade atendida pelo programa, sem ouvir e considerar os profissionais das escolas.

Outra questão analisada refere-se a justificativa de atender uma parcela da população, apresentando o **clientelismo** que a Escola de Tempo Integral imprime. Esta característica desencadeou críticas severas a programas que visavam ampliar o tempo escolar em determinadas regiões brasileiras, sendo este, um dos motivos de sua *descredibilidade* e descontinuidade nas décadas passadas.

As Escolas de Tempo Integral são, em quase sua totalidade, direcionadas às camadas mais pobres da população e a questão da universalização desta proposta ainda gera muitos debates. Afinal, esta proposta deve ser universal e obrigatória, ou, uma opção para quem deseja e/ou necessita ser *atendido em tempo integral*?

Leclerc e Moll (2012, p. 32) levantam a questão da universalidade e obrigatoriedade da educação em tempo integral para todos os estudantes. Segundo essas autoras “a universalidade da política de ampliação da jornada constitui condição de superação da dívida social brasileira, da qual faz parte a superação dos *tresdobramentos de turnos*”, que reduziu o tempo escolar e minimizou o currículo da escola pública⁸⁶. Além disso, elas salientam que é “preciso debater sobre a universalidade e a obrigatoriedade do tempo integral em vista dos processos democráticos interrompidos na história do País” (LECLERC; MOLL, 2012, p. 36).

Diante do exposto, cabe ressaltar a importância de estudos que priorizem o conhecimento da história da educação brasileira, buscando compreender os avanços que se desdobram ao longo do tempo, tendo em vista a dura luta de vários intelectuais que marcaram nossa história, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, entre outros. No decorrer de nosso estudo, identificamos poucas pesquisas que demonstraram este *olhar para a história*, verificando as possíveis relações com as propostas de ETI na atualidade.

O que foi possível verificar até o momento, por meio da produção acadêmica, é que a questão da universalização da ETI é enfatizada e defendida em poucos municípios brasileiros. Geralmente são selecionadas aquelas escolas que apresentam o menor índice de aproveitamento escolar, baseados nos dados do MEC por meio do

⁸⁶ O *tresdobramentos de turnos* é caracterizado como o funcionamento das escolas em três turnos, de três horas diárias de atividade.

IDEB; aquelas escolas que estão localizadas em zonas de periferia dos grandes centros urbanos, nas quais as crianças estão expostas a vulnerabilidade social e, aos poucos, estão se expandindo para as escolas rurais, do campo, do interior dos Estados brasileiros, seguindo as orientações do *Programa Mais Educação*. Este dado ressalta a característica da ETI como uma política de educação para a classe popular, especificamente, para os *mais necessitados*.

Muitos pesquisadores também ressaltam que, na mesma escola, são oferecidas vagas para determinadas crianças nos projetos ou programas, sendo destinados *preferencialmente*, para àquelas que apresentam histórico de reprovação, evasão escolar e/ou que usufruem do *Programa Bolsa Família*, ficando muitas vezes excluídas do Programa outras crianças que gostariam ou também necessitam participar do mesmo, caracterizando assim, a dualidade **inclusão versus exclusão** no espaço e tempo escolar.

As crianças que ficam em período integral na escola, muitas vezes, são selecionadas por preencher os *pré-requisitos* estabelecidos pelos idealizadores dos programas de Escola de Tempo Integral, e nem sempre, estão condizentes com o interesse das próprias crianças, seus familiares e o corpo docente. A inclusão ou exclusão de crianças em programas educativos como a Escola de Tempo Integral, tem gerado alguns debates e entraves ao se analisar os sentidos e significados dos mesmos no Brasil. A diferenciação no atendimento das crianças que estão numa mesma escola, pode gerar inclusive conflitos entre estudantes, familiares, professores e setor administrativo da/na escola. Afinal, como caracterizar e assegurar o que são *direitos* das crianças na escola, com esta diferenciação no atendimento? Porque uns tem direito a mais alimentação, atividades diferenciadas e outros não? Por que uma escola recebe mais verbas para investimento no trabalho pedagógico e outras não têm esse benefício? Por que prioriza-se mais uma atividade ou área do conhecimento do que outras?

Estas questões nos instigaram a refletir sobre os motivos que dificultam a qualificação da educação pública neste país e os porquês da proposta de Escola de Tempo Integral não se oficializar no Brasil como um *direito de todos*, já que a mais de um século se discute sobre a necessidade de se ampliar o tempo de formação das crianças.

Diante disso, verificamos que as observações de Anísio Teixeira, em 1947, permanecem válidas aos dias atuais:[...] *sobre assunto algum se falou tanto no Brasil e, nenhum outro, tão pouco se realizou [...] Há cem anos os educadores se repetem [...] Estamos possuídos de um desespero mudo pela ação.*

Verificamos, a partir do estudo da história da Escola de Tempo Integral no Brasil, de suas características e dos dados apresentados no levantamento da produção acadêmica, que muitos programas de ampliação do tempo escolar no Brasil acontecem sem um propósito formativo condizente com as necessidades e/ou interesses das crianças, sendo que, as atividades desenvolvidas no contraturno escolar, muitas vezes, são escolhidas aleatoriamente, devido o interesse de algum gestor ou, de acordo com as *habilidades do professor/monitor* ou, para atender os critérios que o MEC exige para enviar as verbas destinadas ao programa de ampliação do tempo escolar (especialmente o Programa Mais Educação) ou, são desenvolvidas atividades que os *parceiros* da escola podem oferecer (exemplos: aulas de violão no salão paroquial, futebol no campinho da Associação de Moradores, horta com o pai de uma criança da escola, entre outras).

A multiplicidade de formas organizacionais do tempo e espaço educativo geram muitas incertezas sobre os princípios do processo formativo desenvolvido na Escola de Tempo integral, sendo que, ainda não foi possível determinar o quanto a ampliação do tempo escolar está contribuindo na qualificação da educação brasileira.

Alguns pesquisadores objetivaram perceber se a ampliação do tempo escolar estava gerando elevação do resultado das avaliações quantitativas, como no caso da Prova Brasil, e a conclusão foi que os índices de aproveitamento escolar ainda não são consideráveis, porém, foi perceptível a qualificação das relações dentro da escola, entre as crianças, como também, entre adultos e crianças, em alguns programas que ampliaram o tempo escolar.

Grande parte dos autores da produção elencada neste levantamento destaca a função assistencialista que a escola assume ao ampliar o tempo da criança nesse lugar, principalmente aqueles pesquisadores que analisam o trabalho desenvolvido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A função da escola é questionada, ou seja, a ampliação das *obrigações* da escola ao assumir a função de **cuidar, alimentar, proteger** as *crianças pobres* enquanto seus pais estão atendendo o mercado de trabalho é questionada por alguns pesquisadores como desvio da função educativa, ou descaso com o processo de ensino e aprendizagem. Algumas pesquisas que levantam estas questões têm como foco de análise, especificamente, a relação ampliação do tempo escolar com a qualificação da educação, ou seja, com a diminuição dos índices de repetência e aumento do IDEB. Outros pesquisadores demonstram sua inquietação decorrente do descaso com o princípio

formativo na escola, que, ao ampliar o tempo das crianças preconiza o *ensinamento* de boas maneiras, de *civilização*, como também, de atendimento às necessidades básicas de alimentação e higiene das crianças, contudo, não avança na apropriação de conhecimentos culturais e históricos, na construção de novos saberes pelas/com as crianças.

Vale ressaltar que, conjugar as ações *educar e cuidar* na escola, são primordiais, se pensarmos e valorizarmos a *formação integral* do ser humano, em todas as idades. Estar num espaço acolhedor, ter uma boa alimentação, ser respeitado, participar intensamente do processo formativo, desenvolver várias habilidades, são princípios que deveriam estar em todas as instituições educativas, como no caso da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já defendiam, no século passado, a urgência de se ter um atendimento especial para as crianças, um espaço desenvolvido para atender suas necessidades físicas, intelectuais e emocionais, com profissionais habilitados e condições de trabalho adequadas. Porém, a história da educação brasileira e o processo de *massificação* da educação retirou, ou impossibilitou, o *cuidar* na escola, principalmente no Ensino Fundamental, priorizando especificamente o ensino dos conteúdos curriculares e a *disciplinarização* dos corpos e mentes das crianças, como funções principais da escola⁸⁷.

Defendemos assim, que o *cuidar* conjugado ao educar na escola, não pode ter o sentido de *vigiar e proteger/prender* as crianças que têm uma vida *precarizada*, mas sim, ampliar o sentido de educação, como um processo de humanização, de uma atenção redobrada no processo formativo do sujeito em sua plenitude, respeitando suas necessidades e especificidades.

Ressaltamos também, uma questão ainda pouco analisada na produção acadêmica, porém que nos impacta, principalmente ao verificar o trabalho desenvolvido na Escola de Tempo Integral no Ensino Fundamental: Como e o que acontece no horário intermediário entre o turno regular e o contraturno - o chamado horário de almoço e

⁸⁷ O processo de *disciplinarização* dos corpos é ilustrado por Foucault (1999) como um processo advindo de mecanismos que permitem o controle minucioso de operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade - utilidade. Este autor afirma que a disciplina fabrica assim "corpos dóceis", ela aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência).

descanso? Quem é responsável pelas crianças nesse horário e quem atende às crianças neste período? Como acontecem as atividades e que espaço a escola tem para oferecer às crianças para se alimentar, descansar, recrear? O que fazer com as crianças que não querem se alimentar na escola e/ou não querem descansar? Este é também considerado um tempo educativo? Este tempo é caracterizado como *tempo livre* para criança brincar, manifestar seus interesses e se socializar com seus pares ou será mais um tempo de *confinamento* no espaço escolar? Afinal, quem decide o que deve ser feito neste e/ou em outros horários de ampliação da jornada escolar⁸⁸?

As oito dissertações selecionadas (AMARAL, 2008; ARAUJO, 2008; MATTOS, 2009; MACIEL, 2011; AZEVEDO, 2012; MARCHIORI, 2012; RODRIGUES, 2012 e NUNES, 2013), reafirmam o que a produção do GEPIEE também já vem indicando (PINTO, 2003; THOMASSEN, 2003; ANTUNES, 2004, SCHNEIDER, 2004; SPINELLI, 2012, LUEDKE, 2013; PIMENTEL, 2014, entre outras) ressaltam que **as crianças têm muito a dizer sobre a organização dos tempos e espaços educativos. Foi unânime a consideração por parte das crianças, sobre a necessidade de ter mais tempo para brincar, um tempo livre de lazer, assim como, atividades mais lúdicas no decorrer do período escolar, sendo dentro ou fora da sala de aula.** As crianças não desvalorizam o trabalho educativo do professor, reconhecem a importância de aprender os conhecimentos historicamente produzidos, porém questionam sobre a forma que estes estudos são desenvolvidos na escola. **Cada criança, do seu modo, apontou que a escola precisa ser mais alegre, mais colorida, ter mais tempo para brincar, se divertir e aprender com os colegas,** corroborando com os estudos de Snyders (1993) sobre a importância da escola ser um espaço e tempo de alegria.

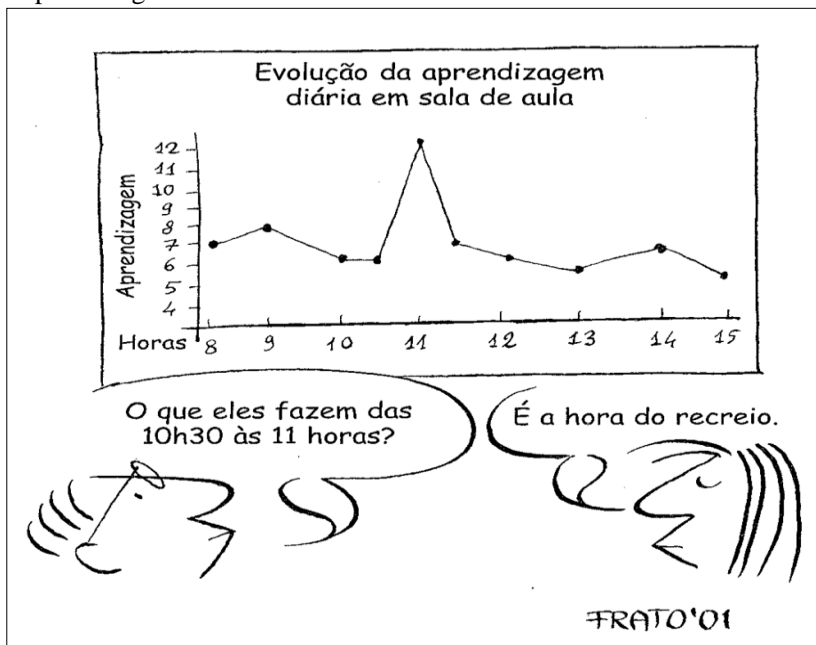
Os pesquisadores verificaram que as crianças podem contribuir significativamente na qualificação do processo educativo, se forem ouvidas e tiverem garantido o direito de participar dos processos e avaliações pedagógicas, expressando suas opiniões sobre: o que fazer no

⁸⁸ Estas questões emergiram na minha experiência profissional, ao ver uma colega de trabalho ser questionada por uma criança, se aquele espaço onde estavam era "uma escola ou uma prisão"! Esta questão surgiu porque o menino queria brincar na quadra depois do almoço e a monitora disse que ele tinha que ficar em sala fazendo atividades artísticas. Outras crianças já haviam manifestado seu incômodo ao ter que ficar na sala de vídeo neste horário, diariamente.

horário do almoço, nos intervalos das aulas, que atividades seriam mais interessantes para sua formação, porque existem resistências de algumas crianças em alguns momentos do cotidiano escolar, que atividades seriam mais interessantes para exercitar e aprender determinados assuntos, etc. É importante observar que, alguns pesquisadores também perceberam a falta de diálogo entre os professores e as crianças, sendo que, muitos adultos não participam e não valorizam as atividades coletivas, mesmo sendo de lazer, recreativas. Foi verificado por estes pesquisadores que não havia interação entre adultos e crianças na escola, mesmo na Educação Infantil, nos momentos em que as crianças ficavam mais *livres*.

Nesse sentido percebemos o quanto a função da brincadeira no processo formativo da criança é desconsiderada na escola. O *tempo livre*, momento este que a criança pode expressar seus desejos, sua imaginação, assim como, o processo de seu desenvolvimento e aprendizagem de maneira espontânea, por meio da brincadeira e das relações entre seus pares, muitas vezes, não é validado como processo de formação humana, apesar de ser um dos momentos mais *ricos* desse processo, como apontou Francesco Tonucci (2008, p. 183) em uma de suas charges.

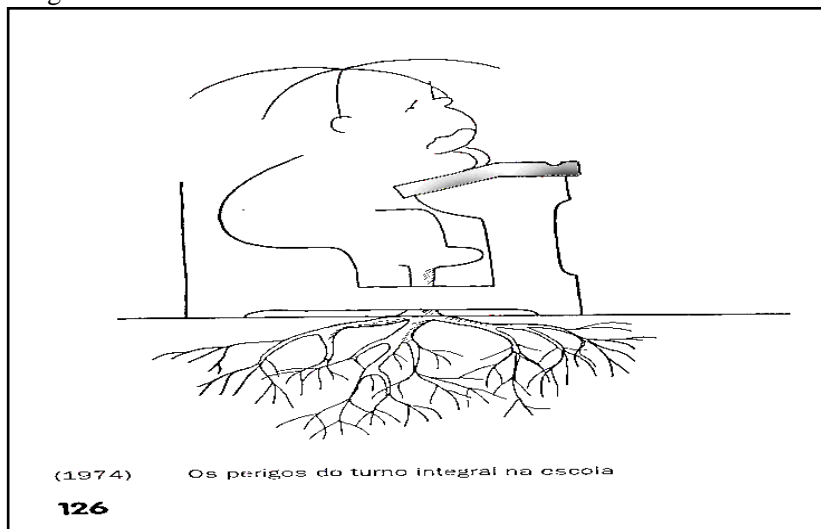
Figura 1: Charge de Francesco Tonucci sobre a relação entre brincadeira e aprendizagem.



Fonte: Tonucci (2008).

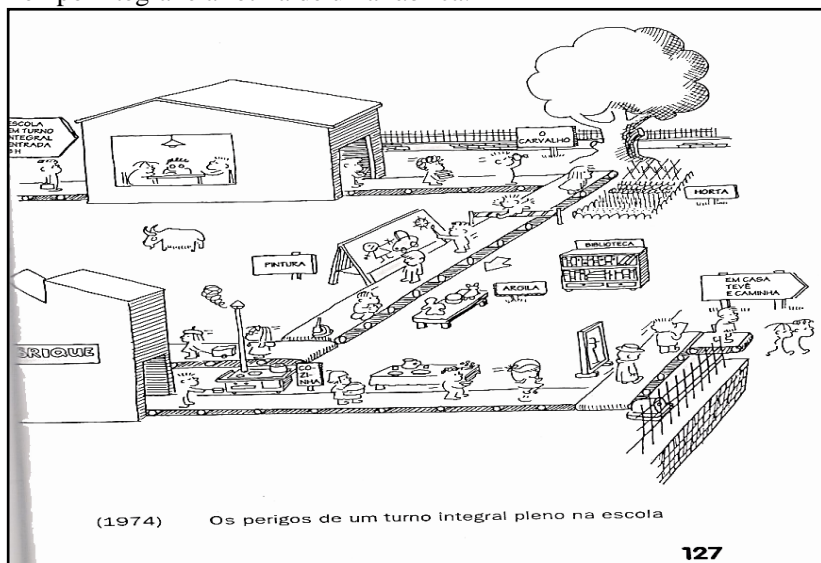
Além dessa imagem Tonucci (1997, p. 126 -127) nos faz pensar sobre os "perigos do turno integral na escola" apresentando mais duas imagens que se reportam a Escola de Tempo Integral. Uma apresenta uma criança muito tempo sentada, *enraizada* na sala de aula, totalmente desmotivada e a outra exibe a escola organizada como uma fábrica, com sua linha de produção alinhada a práticas *rotinizadas* e sem sentido, sendo as crianças obrigadas a seguir o *curso da esteira*, com exercícios repetitivos.

Figura 2: Charge de Francesco Tonucci sobre os perigos do turno integral.



Fonte: Tonucci (1997, p. 126)

Figura 3: Charge de Francesco Tonucci sobre a relação entre a Escola de Tempo Integral e a rotina de uma fábrica.



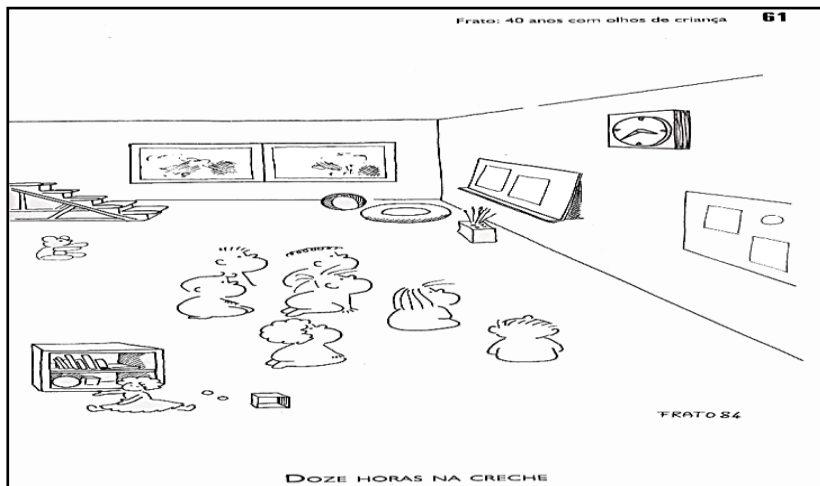
Fonte: Tonucci (1997, p. 127).

Tonucci (2008), questiona o fato da criança passar o dia todo na escola, sob uma *rotina regrada* e não ter a chance de passar por outras experiências de vida. Para Tonucci, é importante *recuperar espaços de convivência humana* nos quais as crianças pudessem aprender de modo espontâneo, explorando espaços e materiais diversos.

Consideramos que, nos dias atuais, a escola pode e deve ser um desses *espaços de convivência humana*, desde que seja objetivada para isso. Isto requer pensar em uma nova proposta de escola, onde adultos e crianças possam manifestar suas ideias por igual, revendo a utilização dos vários espaços e tempos escolares, recriando estes lugares, dando sentido e significado para cada ação educativa, pedagógica, valorizando os encontros e as trocas entre os sujeitos desse lugar, explorando também os espaços fora da escola.

Percebemos, na Figura 3, que as crianças aparecem sem expressão alguma, ou seja, nesta escola não existe lugar para infância, para criança manifestar seu modo de pensar e agir, apesar de parecer que as atividades oferecidas seriam interessantes para as crianças (pintura, argila, biblioteca, horta, brinquedos). Na Figura 4, Tonucci (2008, p. 61) apresenta as crianças da Educação Infantil olhando para o relógio na parede, sentadas no chão, esperando a hora passar para ir para casa (doze horas na creche).

Figura 4: Charge de Francesco Tonucci sobre o tempo das crianças na creche.



Fonte: Tonucci (2008, p.61).

As charges de Francesco Tonucci explicitam o que alguns pesquisadores deste levantamento também ressaltaram sobre a Escola de Tempo integral - o cansaço e o desinteresse da criança, por ficar mais tempo na escola fazendo a mesma coisa diariamente ou, *atividades variadas*, porém, sem sentido e significado para a sua formação.

A Escola de Tempo Integral no Brasil, nos últimos anos, é apresentada pelos pesquisadores, assim como por alguns políticos, como uma necessidade de nosso país, para atender às demandas sociais e educacionais nos nossos tempos, em função da precariedade da educação/formação das crianças brasileiras e também, como uma forma de atender suas necessidades básicas de alimentação e proteção. Contudo, percebemos que estas questões estão associadas aos acordos mundiais e da *pressão* recebida de Organismos Internacionais para que o Brasil promova melhorias na qualidade de vida, de educação, saúde, como também no quadro técnico profissional, para que o mesmo alcance o nível de *país desenvolvido*⁸⁹.

Ao analisarmos os dados da produção acadêmica, destacamos que está evidente um grande *nó que precisa ser desatado*: a **fragmentação no processo educativo ao se diferenciar o trabalho desenvolvido na escola entre os turnos escolares**. De acordo com os pesquisadores, algumas crianças percebem claramente esta diferenciação e apresentam as características dos mesmos, como sendo, **um turno chato** por ser o período do ensino regular, e **outro turno legal**, por ser composto por atividades variadas, *mais animadas*, por poder desenvolver algumas atividades com o movimento do corpo e a criatividade (atividades esportivas e culturais), isto no caso do Ensino Fundamental. Já nas pesquisas que analisaram a realidade da escola de Educação Infantil em tempo integral é destacada a falta de liberdade das crianças em escolher o que querem fazer, ou seja, por ter uma **rotina imposta**, muitas vezes **desinteressante para muitas crianças**, como é o caso da *hora do soninho* após o almoço.

⁸⁹ No Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 2013, Brasil está na faixa de países de desenvolvimento 'elevado'. O IDH é um índice medido anualmente pela ONU com base em indicadores de renda, saúde e educação. Os dados de escolaridade no Brasil não mudaram em relação a 2012. A média de anos de estudo continua 7,2, a mesma desde 2010. O Brasil está abaixo da média da América Latina, que é de 7,9 anos. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2014/07/brasil-avanca-uma-posicao-e-e-79-no-ranking-do-desenvolvimento-humano.html>>. Acesso em: 28 nov. 2014.

Vale lembrar que a pesquisa de Mattos (2009) apresenta uma experiência de Educação Infantil que respeita os interesses e necessidades formativas das crianças, destacando que este trabalho decorre dos estudos dos professores, ao participar de um grupo de estudo, realizado a partir da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e a universidade (UFJF). Nessa escola algumas professoras trabalhavam com projetos desenvolvidos a partir da eleição de temas de acordo com o interesse das crianças, ou seja, as crianças participavam do processo educativo, suas *vozes* são ouvidas.

Este é um bom exemplo de como é possível privilegiar a infância no processo educativo, sem ficar preso a rotina escolar. A questão da *rotina* não é um tema novo, porém persiste na pesquisa educacional, dada sua frequência na prática de creches, de Centros de Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental. As organizações do tempo, do espaço, do currículo, das atividades pedagógicas instigam ainda muitos debates e estudos mais aprofundados sobre as reais necessidades na formação da criança desde a mais tenra idade.

Mello (2007), por exemplo, faz uma crítica em relação às práticas educativas vigentes nos espaços de Educação Infantil no Estado de São Paulo. Ela acentua que a tendência de escolarização precoce e de abreviamento da infância na Educação Infantil acaba prejudicando o direito das crianças viver sua infância nesta fase da vida. Essa autora salienta que é preciso considerar as especificidades do aprender na infância e assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação.

Quinteiro e Carvalho (2012b), ao abordam as possíveis relações entre a ação intencional dos professores na escola e a infância, asseguram que a creche, a pré-escola e a escola de Ensino Fundamental podem constituir-se em espaços e tempos privilegiados da infância na atualidade, se forem intencionalmente organizadas as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

Destacamos que, a produção analisada, também ressalta a importância da qualificação dos cursos de formação de professores (inicial e continuada), apontando a importância de haver mais estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre metodologias de ensino que respeitem as crianças como crianças, que discuta os conceitos de criança e infância no processo de formação humana.

Sintetizando os dados do levantamento da produção acadêmica, ressaltamos que, das 209 dissertações encontradas neste estudo (no

período de 1988 até 2014), que investigam aspectos diversos da Escola de Tempo Integral, apenas 08 analisam o trabalho educativo voltado para a infância, sendo 04 escolas de Educação Infantil e 04 do Ensino Fundamental (EF) e, dentre essas, 02 analisam o primeiro ano do EF, destacando os direitos de brincar e aprender na escola nesta fase de transição entre a Educação Infantil e os Anos iniciais do EF. Destacamos também, que não encontramos trabalhos que tenham investigado sobre a formação da criança de zero a três anos, ao estar em uma instituição (creche, Centro de Educação Infantil) por até 12 horas diárias (sejam estas públicas ou privadas).

Esse dado reforça a importância das políticas educacionais considerarem como fundamental, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, os estudos sobre a formação da criança de zero aos 12 anos, assim como, sobre a infância e sua singularidade em relação ao processo formativo humano.

Quinteiro; Carvalho; Serrão (2007, p. 44) afirmam que “não é fácil romper com o modelo autoritário ainda presente na prática pedagógica escolar [...]”. Porém, ao pensar nas possibilidades de se fazer acontecer uma proposta de Escola de Tempo Integral em que as crianças e os adultos sejam respeitados e ouvidos, onde todos são compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, é preciso aceitar o desafio de:

[...] colocar em cheque o vigente; problematizar as crenças e práticas; conceber uma forma outra de fazer diferente; enfrentar a difícil proposta de romper com esses grilhões e escrever, aos poucos, uma outra História da Educação, marcada por conquistas reais, liberdade efetiva, respeito mútuo, cumplicidade, cooperação e participação de todos os sujeitos nela envolvidos: crianças, pais, professores, demais trabalhadores e membros da localidade onde as escolas estão inseridas (ibid).

Nesse sentido, será necessário superar o autoritarismo escolar, a homogeneização dos tempos e espaços escolares e considerar a criança, o sujeito e objeto central do processo ensino-aprendizagem, como sujeitos desse processo de formação/humanização. Essas questões reforçam a importância de defendermos ainda mais os direitos das crianças, ressaltados na legislação atual, mas ainda distante de se realizar na sua plenitude, no chão da escola, como vem apontando os estudos do GEPIEE, nos seus 14 anos de existência.

No próximo item apresentamos nossos pressupostos ao considerar que a Escola de Tempo Integral possa *vir a ser um lugar privilegiado para criança viver sua infância, onde participar, brincar e aprender* sejam ações privilegiadas no processo educativo, tendo como guia o desenvolvimento da formação humana de crianças e adultos que atuam na escola.

4.2 PARTICIPAR, BRINCAR E APRENDER NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Em cada período da vida do ser humano, há uma atividade principal que dirige a evolução psíquica e a formação da sua personalidade, sendo que, as demais atividades atuam como auxiliares no seu desenvolvimento⁹⁰. Lev Vigotski e seus colaboradores, fundamentados nos estudos de Marx e Engels, definem a **atividade como um processo de humanização e socialização**, pois, é pela atividade que o ser humano se socializa e por meio desta que se transmite a herança cultural e historicamente acumulada.

Segundo Leontiev (2012a) pode-se dizer que cada indivíduo aprende a ser homem pela aquisição das experiências humanas alcançadas ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade. Esse processo se dá, por exemplo, pela brincadeira, pela educação e pelo trabalho.

Vigotski, Leontiev e Elkonin, pesquisaram sobre as regularidades do desenvolvimento infantil e asseguram que a criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento, a partir de atividades específicas que promovem seu

⁹⁰ Na Teoria Histórico-cultural, o tema da atividade é discutido por Vigotski, a partir da compreensão de que, quando o sujeito está em atividade, suas funções psicológicas se desenvolvem. Assim, é na atividade realizada, de forma planejada e consciente, que se manifestam e são desenvolvidas as funções psíquicas superiores. Ao estudar o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores Vigotski (1995) destaca que esse processo abarca dois grupos de fenômenos. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional denominam-se atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança.

desenvolvimento e sua aprendizagem. Aguiar e Ferreira (2005) destacam que para Elkonin:

[...] a atividade principal da criança no primeiro ano de vida é a comunicação direta com o adulto, responsável pelas novas formações psicológicas centrais; no período subsequente, esta atividade é a manipulação dos objetos, por meio da qual são assimilados os modos socialmente elaborados de utilização dos objetos da realidade circundante; na infância pré-escolar, a atividade principal é o brincar expresso no jogo, brinquedo, brincadeira e outras formas lúdicas vivenciadas pela criança. Estas proporcionam a assimilação de normas sociais e de conduta, reestruturando a comunicação e o uso instrumental dos objetos; na idade escolar o estudo, como forma de captação abstrata de informações. No período seguinte, na adolescência, a comunicação social, que tem como conteúdo a interação e os problemas sociais (ELKONIN, 2007 *apud* AGUIAR; FERREIRA (2005, p. 85).

Nesse sentido, destacamos que a aprendizagem ocorre por meio de atividades que a criança desenvolve, pela ação que ela pratica num determinado tempo e espaço, ao estar em relação com o outro e com os objetos. Em cada fase da vida o ser humano ou mais especificamente, a criança, realiza alguma atividade que é considerada a **atividade principal**⁹¹.

Ao conhecer o que move a aprendizagem da criança, o que lhe motiva a agir, o professor poderá contribuir com sua formação, promovendo desafios, preparando o espaço que ela estará vivenciando aprendizagens diversas, com objetos e situações de inter-relações com seus pares.

⁹¹ Leontiev (2012b, p. 65) nos diz que “a atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Estas mudanças no desenvolvimento psíquico da criança promovem “processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012a, p. 122).

Ao relacionar a atividade da criança (atividade de aprendizagem), com as condições de vida e com o processo de criação, imaginação e fantasia, Vigotski (2009, p.22, grifo nosso) enfatiza:

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. **Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.**

Corroborando com esta afirmação, Leontiev (2012a) também destaca que as condições reais de vida da criança produzem o conteúdo de sua atividade possível. Isto quer dizer que as experiências vividas na família, na escola, na rua, na sociedade, exercerão um fator essencial no desenvolvimento de suas atividades, repercutindo em seus interesses e na consciência que tem a respeito do que foi vivido, de acordo com o papel social que a criança ocupa em cada lugar. Dessa forma, é primordial que o professor conheça e leve em consideração as condições de vida da criança, suas experiências, suas possibilidades de compreender o que está sendo apresentado, de imaginar, representar o que está sendo falado e o que, de fato, a criança necessita para ampliar seu conhecimento.

Além disso, consideramos fundamental que a organização do espaço escolar seja revisto, precisa ser atrativo, ter materiais para ser explorado, para despertar e perpetuar o desejo de aprender. As crianças buscam e devem viver sua vida de maneira intensa, explorando suas múltiplas habilidades e interesses. Para isso acontecer, o espaço e o tempo escolar precisam oferecer sentidos e significados positivos para/em sua vida.

Ao estar num espaço pensado e planejado para si, a criança tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos e apropriar-se do legado cultural. Nesse sentido, é muito importante explorar as várias linguagens, por meio de proposições significativas que envolvam a arte, os sentimentos, interpretações e reflexões sobre o visto e o não visto, sobre o concreto e o abstrato. A educação escolar assim promovida, torna-se o meio principal da criança usufruir de seu direito de formar-se humanamente. Contudo, as atividades desenvolvidas pelas crianças que envolvem as diversas formas de expressão precisam ser contínuas e

estar em conexão com os saberes produzidos na escola, em todo o processo educativo.

Ao fazer o levantamento da produção acadêmica sobre a Escola de Tempo Integral, vimos que, ampliar o tempo escolar e promover atividades diferenciadas (artes, dança, música, teatro, entre outras), promove à criança a oportunidade de conhecer outros saberes e expressar-se de maneiras diversas. Essas atividades tem se destacado na análise da produção como inovadoras, interessantes, atrativas às crianças e adolescentes, porém, o que nos instiga é a falta de relação entre essas atividades e o processo de ensino dos conteúdos elementares na escola. Afinal, por que o *ensino regular* permanece no mesmo formato, seguindo as mesmas práticas pedagógicas autoritárias e desmotivadoras? Por que é tão difícil para os professores e gestores escolares compreender que a criança aprende interagindo com os objetos, com as pessoas e com o conhecimento?

Referente a esse aspecto, Lev Vigotski ressalta em seus estudos a importância das relações sociais, da linguagem como essência da atividade e formação humana, da importância da afetividade no processo do desenvolvimento humano e evidencia que toda aprendizagem é, ou tem de ser, significativa, caso contrário não existe aprendizagem. Desde o conhecimento mais simples ao mais abstrato, tem que haver um sentido para quem aprende e, desta forma, só se efetivará se tiver sentido e significado para quem ensina.

Diante disto, destacamos que **defender a infância na escola é mais do que defender o tempo e espaço da criança brincar na escola, é pensar nas possibilidades da criança expressar seu modo de agir e pensar, participar de seu processo formativo com intensidade, e assim, se constituir humanamente, de maneira respeitosa junto aos seus pares**, como está previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996.

Algumas pesquisas desenvolvidas pelo GEPIEE têm demonstrado que grande parte das crianças desconhecem seus direitos sociais, assim como, muitos adultos que estão a sua volta (pais, professores) também os desconhecem ou desconsideram. Como já destacamos, Pimentel (2014) verificou a resistência por parte da escola de trabalhar os direitos das crianças como conteúdo formativo. Estudos indicam que ainda são apresentados às crianças, apenas os deveres, as regras escolares, as tarefas de cada dia, a rotina escolar, um rol de conteúdos para assimilar e de atividades para executar, um calendário de avaliações para cumprir, enfim, à criança ainda é negado o direito de participar do processo

educacional como sujeito, como ator principal deste processo e assim, a infância também é negada na escola.

Esse dado nos faz refletir sobre nossa formação, sobre a constituição da cultura brasileira e o processo formativo desenvolvido nas escolas, em todos os níveis (da Educação Infantil ao nível universitário). O autoritarismo e a submissão são características fortemente identificados nestes (entre outros) lugares e, sendo assim, não há espaço ou, nega-se um tempo e espaço para se conhecer e discutir os direitos de adultos e crianças.

Enfatizamos que defender o *direito à infância* na escola é mais que cumprir com um regimento legal, é também pensar e rever toda a estrutura escolar, e os direitos de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Conforme Quinteiro (2000, p. 89-90):

[...] a proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo.

Para que o *direito à infância* na escola se efetive, será necessária uma política que valorize o professor e, principalmente:

[...] que ofereçam as condições para uma formação crítica para se trabalhar com a criança como sujeito das relações sociais concretas, sem preconceitos, sem juízos prévios, nem manifestações verbais que possam subtrair a sua dignidade pessoal (QUINTEIRO, 2011, p. 33).

Dessa forma, ao analisarmos as proposições da Escola de Tempo Integral no Brasil, defendemos que não adianta ampliar o tempo escolar sem conhecer quais as reais necessidades da escola, tendo em vista,

principalmente, as necessidades formativas, de adultos e crianças. Consideramos que se faz necessário que **a função da escola seja reavaliada e sua estrutura seja organizada a partir do diálogo e participação de adultos e crianças**. Eles juntos saberão como aproveitar melhor o espaço e o tempo escolar, tornando-o um *lugar cheio de sentidos* para todos. Diante disso, corroboramos com Pinto (2003, p. 67-68) ao afirmar:

[...] para que a criança se aproprie da escola, transformando este tempo e este espaço também em lugar da infância, é necessário que a ela seja permitido deixar suas marcas, seja através de uma pintura na parede, seja um desenho no chão ou participando da discussão, definição e organização destes espaços, enfim, dando-lhe oportunidades de opinar e discutir suas ideias e desejos.

Uma escola pensada, construída para e com as crianças, precisa antes de tudo, ser uma escola que respeite esses sujeitos, que reconheça e garanta seus direitos sociais, considerando assim, em primeiro plano, a criança como sujeito de direitos, dentre as quais se destacam: saúde, educação, alimentação, segurança, higiene, convívio social, espaço amplo para desenvolver-se, para brincar, por onde possa se movimentar; onde possa desenvolver sua criatividade e imaginação, sua identidade e individualidade enfim, o direito a uma infância cheia de sentidos (PINTO, 2003).

Diante do exposto, ressaltamos que rever a organização da escola e as condições do trabalho educativo neste espaço e tempo é um grande desafio nos nossos tempos e, partindo desse pressuposto, acreditamos que a Escola de Tempo Integral pode e deve ser um *lugar privilegiado da infância*, se esta escola partir de uma revisão radical de sua organização e estrutura, especialmente, partindo de seus ideais e princípios, de sua concepção de homem, sociedade, criança, infância e educação.

Quinteiro e Carvalho (2012b, p. 138) assinalam que a infância “é um conceito que permite revolucionar a organização escolar em relação aos tempos e espaços vividos pela criança, aos métodos de ensino, à formação de professores e as relações de poder entre adultos e crianças”.

Para *revolucionar a escola* é preciso antes de tudo, pensar na sua função social. Miranda (1985) ao analisar a finalidade social da escola,

destaca três *tarefas básicas* que ela deve desempenhar em favor dos interesses das classes populares:

[...] primeiramente, deverá **facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares**. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá **garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica** (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc.). Finalmente deverá propor a síntese entre os passos anteriores, **possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reapropriação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação** (MIRANDA, 1985, p.133, grifo nosso).

Nesse sentido, a escola enquanto espaço e tempo de apropriação do conhecimento historicamente construído é também o lugar do reconhecimento e valorização das culturas diversas, e nesse sentido, é preciso levar em consideração a cultura produzida pela criança, enquanto sujeito histórico⁹². Ao cumprir com suas *tarefas básicas* e valorizar a cultura das crianças, a escola pode ser considerada "um lugar privilegiado da infância, de modo que todas as crianças possam gozar seus direitos, entre eles, o brincar", como afirma Pinto (2007, p. 98).

⁹² Destacamos dois importantes estudos sobre a infância brasileira que podem contribuir para a compreensão e conhecimento do que é ser criança, diante das condições reais de vida e de existência das crianças brasileiras. Florestan Fernandes em 1944, realizou uma pesquisa intitulada *As "trocinhas" do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis*. Este trabalho foi reeditado em 2004 pela revista *Pro-posições* devido sua importância nos estudos sobre a constituição das culturas infantis, sobre a criança e a infância em suas múltiplas dimensões e a relevância dos grupos infantis. A coletânea organizada pelo sociólogo José de Souza Martins (1993), intitulada *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil reúne sete estudos sobre a vida e a situação das crianças no país, na década de 1990*. Este autor verificou que, para aquelas crianças, meninos e meninas, filhas e filhos de colonos do Mato Grosso e posseiros do Maranhão, *a infância apresenta-se como um intervalo no dia, e não um período de desenvolvimento da vida*.

Tendo por referência os estudos de Vigotski e Leontiev compreendemos o **brincar como uma atividade pela qual a criança adquire conhecimentos sobre o mundo e com ele se relaciona**. Por meio da brincadeira (das representações, da fantasia, da imitação e da imaginação) a criança expressa seu entendimento de mundo, assim como seus desejos, imprimindo o significado que dá ao cotidiano.

Segundo Vigotski (2008, p.25) na idade pré-escolar surge a brincadeira “como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”. No brincar a criança age como se fosse maior, mais experiente, para tanto traz elementos da sua realidade, da experiência anterior com o outro. Por meio da brincadeira a criança opera o significado das coisas, operação esta que leva ao pensamento abstrato. Na vida escolar este pensamento é supervalorizado para a aquisição de diversas habilidades e aprendizagens, sendo, no decorrer da vida do ser humano, cada vez mais potencializado.

Assim, **o brincar constitui uma atividade humana potencializadora de aprendizagens** e, segundo os estudos de Vigotski (2008), a brincadeira cria a *zona de desenvolvimento iminente*⁹³ permitindo que a criança ultrapasse o desenvolvimento já alcançado e possibilite outros aprendizados, ou seja, por meio da brincadeira a criança expressa o que já sabe fazer sozinha e aquilo que necessita do auxílio do outro mais experiente para realizar⁹⁴.

⁹³ Prestes (2010), defende o uso da expressão/tradução *zona de desenvolvimento iminente*, no lugar do já conhecido termo *zona de desenvolvimento proximal*, como ficou conhecido no Brasil através da tradução do inglês. A defender este termo a autora, acentua que “sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que de imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento” (PRESTES, 2010, p. 173)

⁹⁴ Os estudiosos da Teoria Histórico-cultural procuram compreender como é o processo de ser criança, de se tornar humano. Meinert (2013, p. 58) assevera que o diagnóstico é compreendido nesta teoria como um instrumento para compreender o que a criança já sabe fazer sozinha e que pode indicar a manifestação do nível real de desenvolvimento. Ele também possibilita “determinar os processos não maduros, mas que se encontram no período de maturação. Esta tarefa é resolvida com a identificação da *zona de desenvolvimento iminente*. Ela constitui-se como “o campo de possibilidades entre o que o sujeito sabe fazer e o que ele está próximo a saber” (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

Luedke (2013, p. 46), pautada nos referenciais da Teoria Histórico-cultural, relaciona o brincar com a imaginação da criança e ressalta que esta ação:

[...] estabelece fatores para superação de conflitos, na construção da autonomia, compreensão dos papéis sociais, do significado das coisas, das regras de convivência social, conhecimento do mundo e estabelecimento de relação com os outros, transformando esses aprendizados em hábitos.

A brincadeira é assim um caminho propiciador de desenvolvimento e aprendizagens e não apenas uma atividade específica, desenvolvida pela criança para ocupar o seu *tempo livre, ocioso*. A brincadeira é uma atividade que perpassa toda a existência do ser humano, porém de maneiras diversas, mais intensas em determinadas fases, isto também, dependendo das condições sociais de vida do ser humano.

Nesse sentido, averiguar como a brincadeira é compreendida no espaço e tempo escolar, quais as possibilidades da criança expressar seus conhecimentos, questionamentos e curiosidades é (deveria ser) *tarefa* do professor. Contudo, as pesquisas apontam que a brincadeira ainda é desconsiderada no processo de ensino e aprendizagem, de formação humana. O tempo e o espaço da criança brincar na escola (seja pública ou privada), geralmente, reduz-se aos quinze minutos de recreio no Ensino Fundamental, horário este, que as crianças têm que escolher o que precisam fazer para satisfazer suas necessidades físicas (alimentação, higiene), intelectuais (desenvolver a imaginação) e emocionais (receber e transmitir afetos), ou seja, este é o tempo disponibilizado para criança exercer seu direito de viver sua infância.

Reiteramos que é de suma importância que a formação dos professores seja mais qualificada e privilegie a infância como conteúdo formativo para que estes profissionais compreendam que, por meio da brincadeira, a criança expressa seu entendimento de mundo, cria e recria os significados dos objetos, dos sentimentos vividos, reproduz para si mesma e para os outros o que pensa e sente, seja por meio das brincadeiras de faz-de-conta, da fantasia, do desenho, entre outras formas de expressão. Ao receber uma formação que ensine a valorizar e respeitar as especificidades da infância, os professores poderão aprender a *olhar* as crianças em sua plenitude e perceber as várias formas dela

expressar suas representações do mundo, e assim, compreender realmente como se processa a formação da criança.

Destacamos assim, que **a brincadeira e a participação da criança nos diversos tempos e espaços, são elementos primordiais que promovem a formação da criança de maneira significativa.** Por meio da interação com os objetos, com seus pares e com os sujeitos mais experientes, compartilhando saberes e apropriando-se dos significados que estas interações trazem para sua vida, a criança aprende a ser *humana*, ou melhor, forma-se humana.

A realidade brasileira nos apresenta escolas sem espaço para recreação, para alimentação, para higiene pessoal, entre outros problemas de estrutura física. Segundo alguns pesquisadores localizados no levantamento da produção sobre a Escola de Tempo Integral, estão sendo planejadas e construídas algumas escolas com espaços amplos, modernos, porém, estes nem sempre são utilizados pelas crianças ou, logo ficam desativados porque precisam de reparos, manutenção (salas de multimídia, laboratórios de ciências, por exemplo) ou, não se tem profissionais capacitados para atuar nos mesmos. Nesse sentido, destacamos que não basta construir prédios com quadras esportivas, refeitórios amplos, bibliotecas com multimídia, entre outros lugares diferenciados, se as crianças não puderem *usufruir destes lugares como crianças*, explorando seu potencial, sugerindo como/quando participar destes, tendo tempo para imaginar, para criar e recriar junto aos seus pares.

A escola só poderá ser um tempo e espaço privilegiado da infância se este lugar valorizar a criança enquanto criança, um sujeito histórico e de direitos, independente de sua classe social, gênero, etnia e reais condições de vida. Ao conhecer melhor a criança que está na escola será possível conhecer suas singularidades e dialogar com suas linguagens e culturas.

Diante disso, destacamos que o professor também necessita ampliar seu tempo de formação e de trabalho na escola. Com mais tempo na escola, dedicados a um grupo específico de crianças, os professores poderão ampliar seus conhecimentos sobre o desenvolvimento e a formação desses sujeitos, por meio da observação e conhecimento de seus gostos, seu modo de brincar e aprender, de expressar suas ideias, valorizando assim, os interesses e necessidades formativas dos mesmos. Isto posto, é primordial que o professor possa organizar seu tempo, privilegiando o estudo e a pesquisa, a troca de ideias entre seus pares, o planejamento de suas atividades de ensino, a

procura ou produção de materiais didáticos, a organização do espaço que será utilizado com as crianças, etc.

Consideramos que a implementação da lei federal nº 11.738/2008, que instituiu o piso salarial profissional do magistério público da educação básica, pode se constituir um passo em direção às considerações apontadas acima, pois esta lei acena para um padrão de 40 horas para ser cumprido em uma mesma escola, bem como a *hora permanência* (1/3 das 40 horas) dedicadas a estudos e planejamento dos professores, garantindo assim, maior dedicação à escola e também mais tempo para estudar e planejar as atividades pedagógicas. O PNE (2014-2024), ao se referir a *educação básica pública em tempo integral* também cogita a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014). Dessa forma, relembramos que a valorização do magistério, com condições de trabalho dignos e salários justos, é uma luta árdua de nossa classe trabalhadora, que aos poucos percebe algumas conquistas.

Diante do exposto, a Escola de Tempo Integral terá sentido e significado positivos para os sujeitos que fazem parte deste tempo e espaço, se for um lugar formativo, de socialização e participação, de reciprocidade e emancipação. Nesse sentido, ela precisa ser pensada, planejada e construída com a participação de todos que fazem parte da comunidade escolar, tendo como ideal a formação humana, de crianças e adultos, de acordo com suas especificidades (necessidades e interesses), pois é na escola que crianças/estudantes e adultos/profissionais da educação passam a maior parte do seu dia, onde apropriam-se e constroem conhecimentos, desenvolvendo assim sua condição social de ser humano.

Corroboramos com Tragtenberg (1982) quando diz que a escola é uma organização social complexa, que opera como um aparelho de dominação e funciona como reprodutora das classes sociais, e também que é possível *criar uma reação contra isso*, partindo da coerência entre o pensar e o fazer, tendo em vista a realidade das crianças e escolas brasileiras, enxergando as possibilidades de recriar esta escola, promovendo sentidos e significados para os sujeitos que nela estão envolvidos.

Ao analisar as relações entre adultos e crianças no interior da escola Pimentel (2014, p. 135) salienta:

[...] conscientizar os professores dos direitos e das necessidades básicas da criança de participar, brincar e aprender não é tarefa fácil,

principalmente, porque o professor, na maioria das vezes, não está disposto a ceder do seu poder para emancipar o outro. Para que este fim seja alcançado, é preciso redefinir as relações sociais, políticas e pedagógicas estabelecidas no interior da escola, superando as relações autoritárias e de poder existentes entre o adulto e a criança.

Nesse sentido, é imprescindível que toda a escola passe por uma revisão, que todos os profissionais que ali atuam, assim como pais e demais familiares, responsáveis pela formação das crianças, se unam em prol de um mesmo objetivo - a formação humana em seu sentido amplo. Para tanto, são importantes momentos de estudo e debate sobre o funcionamento da escola, sobre seus objetivos de formação, sobre os papéis de cada sujeito que participa do processo educativo. Dentre os temas que podem e/ou devem ser discutidos, estudados pela comunidade escolar está a aceitação de conteúdos e práticas educativas que têm como pressuposto o respeito aos direitos da criança e a valorização da infância na escola.

Dessa forma, enfatizamos que a Escola de Tempo Integral poderá ser um *lugar privilegiado da infância*, a partir do momento que a criança for respeitada pelos professores e demais profissionais da escola como um sujeito histórico, que produz e se apropria da cultural humana. Essa proposição está pautada no exercício dos direitos das crianças, de *participar, brincar e aprender* se efetuar na escola, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, sendo este um lugar onde a criança possa *tecer sua história*,

[...] falar, ouvir, ver, sentir, pensar, resistir, concordar, discordar, desenhar, dramatizar, rir, gesticular, pintar, escrever [...] onde meninos e meninas sejam compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, viabilizando que se consiga *enxergar a criança que está subsumida no aluno* (QUINTEIRO; CARVALHO; SERRÃO, 2007, p. 45, grifo das autoras).

Assim, a Escola de Tempo Integral, poderá *vir a ser* um espaço e tempo de formação das novas gerações, cheio de sentidos e significados, um lugar que consegue **dar visibilidade a alegria que já está na escola**, como bem escreveu Snyders (1993, p. 12, grifo nosso):

[...] a escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, **esse sentimento** já é possível na escola atual, o que torna mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. **É a partir da própria escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.**

Diante disto, destacamos o desejo e a necessidade de se pensar e fazer uma proposta educacional condizente com a realidade das crianças brasileiras, respeitando a diversidade histórica e cultural desses sujeitos de pouca idade.

Ressaltamos assim, que a escola de educação básica, seja pública ou privada, deve privilegiar o brincar como uma atividade potencializadora das habilidades humanas, na qual a imaginação e a realidade possam interagir, tornando-se a base da produção de novos conhecimentos, para que a *alegria na escola* seja constante e reflexo da conquista de novas aprendizagens e de formação humana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Resistir, abrir o espírito, instruir-se, recusando os simplismos, a massificação, abrir-se para o novo, buscar fazer de outro modo. Isso num mundo em que a dominação por meio da ideologia se faz presente em todos os espaços durante todo o tempo. [...] Somente a crítica, porém, não basta. A crítica transformadora é a crítica combatente, construída nas lutas concretas pela transformação."

CARDOSO, 2004, p. 124-125

O processo de desenvolvimento desta pesquisa constituiu-se em um processo doloroso e intenso de formação. O amadurecimento intelectual precisa de tempo para digerir dados e informações, como já escreveu Vanilda Paiva, para superar incertezas e inseguranças perante as questões colocadas pela trajetória acadêmica e profissional, sendo necessário quase sempre: *persistir, instruir-se, recusar o simplismo, a massificação*, e enfim, *abrir-se para o novo*, como orienta Miriam Limoeiro Cardoso (2004).

As leituras e estudos no decorrer do mestrado e, especialmente, a minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE, impactaram a minha constituição como *sujeito fazedor da prática* e também, *como sujeito pensante*, como escreveu Anísio Teixeira. Ao buscar compreender as bases histórica, filosófica e política das relações existentes entre educação, infância e escola, pude compartilhar minhas questões e dúvidas e refletir sobre os limites e possibilidades do *direito à infância* ser respeitado na escola na atualidade, e assim, perceber a complexidade do fenômeno aqui investigado.

Apesar do último capítulo compor as análises do estudo e apresentar-se bastante conclusivo, sentimos a necessidade de tecer mais algumas considerações. O objetivo deste trabalho foi compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral no Brasil e verificar qual o *lugar da infância* nesse espaço e tempo educativo, mediante a construção de um panorama da produção acadêmica existente, no período de 1988 a 2014 e, a partir da análise dessa produção, contribuir com o debate e a construção de uma escola que respeite o *direito à infância* nos nossos tempos.

Vale lembrar a pesquisa de Maria Eliza C. Pimentel (2014), sobre o *direito à infância na escola* na formação universitária, na qual a

pesquisadora apresenta uma síntese dos esforços empreendidos pelo GEPIEE na luta pelo respeito à condição social de ser criança na escola, mediante uma educação humanizadora. Um dos resultados que a pesquisadora chegou indica que o **ensino sobre os direitos das crianças** como conteúdo formativo, "na maioria das vezes, provoca rejeição e conflitos no interior desse lugar, especialmente, junto aos professores por considerá-los como **perda de tempo**" (PIMENTEL, 2014, p. 91, grifo nosso), indicando assim, que ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir os direitos da criança, especialmente, o direito à participação da criança no seu próprio processo formativo.

Diante do exposto, vimos que não basta apresentar novas propostas de organização do tempo e espaço escolar para que os direitos das crianças sejam respeitados e garantidos na escola, mas, faz-se necessário, rever os cursos de formação inicial e continuada dos professores, pois estes são os sujeitos que podem e devem reinventar/reorganizar o processo educativo, e assim, garantir o *direito à infância na escola*. Além disso, faz-se necessário rever as condições de trabalho, a estrutura física e organizacional da escola, verificando as possibilidades da criança ser respeitada e valorizada como um sujeito de pouca idade, que possui direitos e características formativas próprias, que necessita tempo e espaço para expressar seus pensamentos, seus desejos, seu modo de ser e aprender, junto aos seus pares.

Ao investigar a história da educação e o processo de construção da ETI no Brasil, constatamos que esta foi definida como uma estratégia política de *massificação do ensino* desde seus primórdios; caracteriza-se não como um direito universal, mas pela dualidade expressa em escola para ricos e para pobres. Há quase um século a ETI tem como centralidade o aumento do tempo das *crianças pobres e desamparadas socialmente* sob responsabilidade da escola, e desta forma, visa atender suas necessidades básicas de saúde (alimentação, higiene, atividade física) e educação (moral, civil, profissional).

Em nossos estudos, percebemos que grande parte das propostas de ETI permanecem seguindo as mesmas premissas apontadas acima, contudo, acentuam as *parcerias* com setores diversos da sociedade civil, objetivando *integrar* a função educativa e atender as demandas de ampliação do tempo escolar, entregando o chamado contraturno nas mãos de voluntários, pessoas muitas vezes sem a mínima capacitação, precarizando ainda mais a formação das crianças, suas reais necessidades de desenvolvimento e seus direitos sociais, entre eles, os direitos de *participar, brincar e aprender*.

Cabe ressaltar que o presente estudo não abarca a totalidade de propostas, experiências e iniciativas de Programas de Escola de Tempo Integral que existem na atualidade no Brasil, haja visto, a multiplicidade de Programas que estão emergindo nos últimos anos. Diante disto, apresentamos os dados que a produção acadêmica selecionada nos ofereceu e salientamos a importância de propostas e/ou experiências inovadoras, que respeitem a criança em sua plenitude, serem divulgadas no meio acadêmico.

A realidade apresentada nas escolas, segundo o levantamento da pesquisa educacional sobre a ETI, demonstra o quanto o discurso político-pedagógico está longe de se efetivar na prática, principalmente pela falta de valorização da educação pública, de investimentos na formação de adultos e crianças, repercutindo nas precárias condições de desenvolvimento humano no interior das escolas públicas brasileiras.

A revisão do currículo escolar e da prática pedagógica, ao que tudo indica, permanecem como os grandes entraves dessa política, que necessita, antes de tudo, pensar/rever seus objetivos de formação das novas gerações. Ressaltamos que a questão central ao se analisar a proposição da ETI não pode ser, simplesmente, a ampliação do tempo escolar mas, **como este tempo é utilizado pelas crianças, o que significa para elas estar mais tempo na escola e de que forma a ETI qualifica a formação das crianças brasileiras.**

Nesta pesquisa pontuamos a necessidade da ampliação dos estudos referente às especificidades do desenvolvimento infantil, de zero a doze anos e os direitos sociais das crianças, nos cursos de formação de professores, inicial e continuada. Defendemos que os profissionais que atuam na ETI, seja em qual for o turno escolar ou nível de ensino, apropriem-se de conhecimentos específicos sobre a formação da criança, para que possam de fato privilegiar uma *educação emancipatória*. Para tanto, faz-se necessário desapegar do personagem aluno, *sem luz*, ser passivo, sem conhecimento e **reconhecer a criança que está na escola**, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, como um sujeito de direitos. É preciso conhecer melhor esse *ser humano de pouca idade*, que possui sentimentos, corpo, inteligência, desejos, medos, enfim, habilidades diversas que estão se desenvolvendo diariamente, de acordo com as suas condições reais de vida, biológica e social, **considerando as diferentes formas de ser criança e de viver a infância** na atual conjuntura.

Nesse sentido, defendemos o pressuposto de que **é urgente que se pense na criança integralmente**, como um sujeito histórico, cultural e de direitos que precisa, acima de tudo, expressar-se do seu jeito, *sem*

saltar as alegrias da infância. Enfatizamos que **as crianças têm o direito de viver sua infância em plenitude**, seja em seu lar, na escola, nos hospitais, nos centros e periferias urbanas, assim como, nas zonas rurais, **para se constituir humanamente.**

Tais constatações indicam que para buscar a qualificação da educação brasileira é preciso, antes de tudo, mais rigor nas políticas educacionais em benefício da formação de professores para a infância, mais respeito e valorização desses profissionais em nossa sociedade, assim como, investimento na estrutura física da escola. Não dá para pensar em uma *Educação Integral* reduzindo investimentos na escola, minimizando os recursos, sucateando os materiais pedagógicos, e ainda, terceirizando o ato de *educar/formar* as novas gerações.

Apesar da precariedade da ETI atual, dividida entre turnos e contraturnos, ainda acreditamos que esta possa vir a ser um *lugar privilegiado da infância*, desde que possa contar com professores bem pagos e formados, com estrutura física adequada, recursos materiais e didáticos disponíveis, em prol de uma educação, realmente, mais humana.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado; FERREIRA, Maria Salonilde. Brinquedo e atividade principal: o lugar do brincar na educação infantil. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 13, p. 82-95, jul./dez. 2005.

ALMEIDA, Ana Luiza Melo de. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI: aspectos de uma política social em favor da infância e da juventude. In: FÓRUM IDENTIDADES E ALTERIDADES, 5., 2011, Itabaiana. **Anais eletrônicos...** Itabaiana, SE: Universidade Federal de Sergipe, set. 2011. Disponível em: <http://200.17.141.110/forumidentidades/vforum/textos/Ana_Luiza_Melo_de_Almeida.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANTUNES, Karine Maria. **Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola**: um estudo de tipo etnográfico. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ARAÚJO, Martha. A educação tradicional e a educação nova no Manifesto dos Pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004. p.131-146.

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **A brincadeira na instituição da educação infantil em tempo integral**: o que dizem as crianças. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel González. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

ARROYO, Miguel González. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula**. 2012. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, SP, 2012.

BARBOSA, Rui (Org.). **Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instituição pública**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1883. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242356>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

BATISTA, Ezir Mafra. **Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)**. 2006. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo. Summus, 1984.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

BOMENY, Helena. Salvar pela escola: Programa Especial de Educação. **Sociologia, problemas e práticas**, Rio de Janeiro, n. 55, p. 41-67, 2007.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moyses (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-60.

BOTO, Carlota. Rousseau preceptor: orientações pedagógicas para a instrução de crianças verdadeiras. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 226-247, jan./abr. 2012.

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; ROCHA, Any Dutra Coelho da. Evasão e repetência no Brasil. In: PAIVA, Vanilda (Org). **Perspectivas e dilemas da Educação Popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>
. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pe.html>>.
Acesso em: 15 set. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out. 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>.
Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 5 mar. 2012.

_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jan. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Decreto 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. . **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007c.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n^o 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2013.

_____. Ministério da educação. **Educação Integral:** texto-referência para o debate Nacional. Brasília: MEC, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:** concepções e práticas na educação brasileira. Brasília: MEC, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8199&Itemid=>. Acesso em: 8 maio 2013.

BRASIL. Ministério da educação. **Rede de Saberes Mais Educação:** pressupostos para projetos pedagógicos de Educação Integral. Brasília: MEC, 2009c.

_____. Ministério da educação. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília: MEC, 2009d.

_____. Decreto n^o 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 jan. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 10 mar. 2013.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n^o 11/2010, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6324&Itemid=> Acesso em: 15 jul. 2013

_____. Ministério da Educação. **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em jornada ampliada**. Brasília: SEB/MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Manual operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14458&Itemid=>. Acesso em: 28 set. 2014.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 set. 2014.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1991.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). **Dimensões e horizontes da educação no Brasil**: ensaios em homenagem a Gaudêncio Friggoto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói, RJ: EduFF, 2004. p. 107-125.

CARTA do Rio de Janeiro pela renovação do Ensino Fundamental. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, p. 7-13, mar. 1998.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) Integral na Infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100. p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 25 set. 2013.

CENPEC. **Tendências para Educação Integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

_____. A ideia de infância. In: CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2013. p. 157-214.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. História(s) da Educação Integral. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

_____. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal, RN: ANPEd, 2011.

_____. **Educação integral**: história, políticas e Práticas. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013.

_____. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: universalidade ou focalização? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da infância**. Tradução de Wojciech Andrej Kulesza. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Rio de Janeiro: FGV, 1971.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de. **A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares 2013**. 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2013.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Proposições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, jan./abr. 2004.

FICANHA, Kathiane. Tempo escolar nas reformas educacionais de 1920-1935 e a proposta de educação em tempo integral das escolas-parque. Florianópolis, SC. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: Anped; UDESC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1891-0.pdf>. Acesso em: 29 out. 2014.

FREITAS, Juliana Veiga de; TRAVERSINI, Clarisse Salete. O professor de Educação Integral: um sujeito em processo de invenção. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO: ANPEd, 2013.

FOULCALT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GALLO, Sílvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 13-42.

GEPIEE. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola. **Pressupostos**. Florianópolis, SC, 2007. Disponível em: <www.gepiee.ufsc.br/pressupostos>. Acesso em: 15 jul. 2013.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GOMES, Aurélia Lopes. **A Educação Integral e a implantação do projeto Escola Pública Integrada**. 2007. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC. 2007.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da Educação Integral**. Juiz de Fora, MG: Editar, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. (Os intelectuais, v. 2).

JUNCKES, Cris Regina Gambeta. **Educação integral, educação em tempo integral ou escola de tempo integral?** 2013. 36 f. Monografia (Especialização em Educação Integral) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105675>>. Acesso em: 22 out. 2013.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: arte e disfarce**. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1984.

KUHLMANN JÚNIOR, Moyses. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JÚNIOR, Moyses (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LECLERC, Gesuína de Fatima Elias; MOLL, Jaqueline. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-52, jul./dez. 2012.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000300005>. Acesso em: 25 jun. 2015.

LEONTIEV, Alexei. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Penha Villalobos. 12. Ed. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 119-142.

_____. Uma contribuição a teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria de Penha Villalobos. 12. Ed. São Paulo: Ícone, 2012b. p. 59-84.

LIMA, Aline dos Santos. Potencialidades e limites do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no território do Sisal/Brasil. **INTERthesis**, Florianópolis, SC, v. 6, n. 1, p. 218-240, jan./jul. 2009.

LIMONTA, Sandra Valéria et al. **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

LUEDKE, Ana Marieli dos Santos. **A formação da criança e a ciranda infantil do MST no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis. 2013.

MACHADO, Vera Lucia de Carvalho. Educação integral e escola de tempo integral: o estado do conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal**. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2011.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2012.

MARQUES, Luciana Pacheco et al. A educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alíi; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MARTINS, André Silva. “Todos Pela Educação”: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., Recife, 2008. **Anais...** Recife: Anped, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho09.htm>>. Acesso em: 13 out. 2013.

MARTINS, Angela Maria Souza. A educação integral segundo a pedagogia libertária. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Educação integral: história, políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 3-17.

MARTINS, José de Souza. (Coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MATTOS, Zaine Simas. **Escola de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPEd, 2003.

_____. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 40-56, 2004.

_____. Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG: ANPEd, 2007.

_____. Políticas públicas, tempo e escola. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DPet Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

_____. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: PE: ANPEd, 2012.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org). **Tempos e espaços escolares:** experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

MEINERT, Letícia. **Criança, infância, escola e teoria Histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira:** um estudo introdutório sobre as dissertações de mestrado registradas no banco de teses da CAPES. 2013. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

MELLO, Sônia. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Marília Golveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

MOLL, Jaqueline. A agenda da Educação Integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129- 146.

MORAES, José Damiro. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa (Org.). **Educação integral:** Estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ. DP et alii; FAPERJ, 2009.

NUNES, Gilda Aparecida. **Escola de tempo integral:** os sentidos e significados atribuídos pela criança. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola; Ibrades, 1973.

PAIVA, Vanilda Pereira (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAIVA, Vanilda Pereira et al. Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 3, 1998.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola; Ibrades, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. A instabilidade da instituição escolar. **Educativa**. Goiânia, v. 14, n. 1, p. 39-57, jan./jun. 2011.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. A escola dos carentes: um projeto em Minas Gerais. In: ARROYO, Miguel G. (Org.). **Da escola carente a escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986. p. 55-86.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PENTEADO, Andrea. Programa Mais Educação como política de Educação Integral para a qualidade. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41472>>. Acesso em: 15 set. 2014

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. Escola Parque de Brasília: uma experiência de Educação Integral. In: PEREIRA, Eva Waisros et al. (Org.). **Nas asas de Brasília memórias de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Editora da UnB, 2011.

PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini. **O “direito à infância na escola”**: o estágio docente como campo de pesquisa. 2014. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. 2006. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

_____. Tempo e espaços escolares: o (dês)confinamento da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007.

PRESTES, Zoia. **Quando quase não é a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski – Repercussões no campo educacional. 2010. 295p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

_____. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. v. 1. p. 19-47.

_____. O direito a infância na escola. **Zero a Seis**, Florianópolis, SC, n. 24, p. 22-35, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2011n24p22>>. Acesso em: 22 set. 2013.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007.

_____. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2012a.

_____. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. In: GRANDO, Beleni Saléte; CARVALHO, Diana Carvalho de; LEBRE, Tatiane. **Crianças - infâncias, culturas e práticas pedagógicas**. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012b. v. 1. p. 125-148.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (Org.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; SPINELLI, Caroline Shimomura. O impacto da sociologia da infância na pesquisa educacional brasileira. In: CONGRESO ALAS, 29., 2013, Santiago. **Anais...** Santiago: Universidad de Chile, 2013.

RAMOS, Inês Odorizzi. **Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise**. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2011.

RIBETTO, Anelice; MAURICIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, Juliana Beatriz Machado. **A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”**. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2012.

ROSA, Viviane Silva da. **A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)**. 2013. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ROZICKI, Cristiane. Cidadania: reflexo da participação política.

Revista Espaço

Acadêmico, Maringá, PR, ano 1, n. 3, ag. 2001. Disponível em:

<http://www.espacoacademico.com.br/003/03col_cris.htm>. Acesso em: 26 mar. 2014.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. **Um gosto amargo de escola:** relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Iglu, 2004.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em propostas da educação pública integral.** 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SÃO JOSÉ. Decreto nº 37. 352/2012. Regulamenta a implantação da escola de tempo integral para o Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de São José. **Prefeitura Municipal de São José**, São José, SC, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, p. 159-168, jul./dez. 1991.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007a.

_____. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, especial, p. 1231-1255, out. 2007b.

SCHNEIDER, Maria Luísa. **Brincar é um modo de dizer...:** um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 238 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no curso de pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência... 2012. 196 p. Dissertações (Mestrado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p.89-104, jul./ago. 1947. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

_____. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

THOMASSEN, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**: um estudo de caso do curso de Pedagogia da UFSC (1995-2002). 2003. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1997.

_____. **Fratto**: 40 anos com os olhos de criança. Tradução de Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre Educação, Política e Sindicalismo**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982. p. 35-54.

TRINDADE, Judith Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 35-58, set. 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881999000100003>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, p.23-36, jun. 2008.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras Escogidas III.** Madrid: Centro de Publicaciones del M.E.C.; Visor, 1995. p. 11- 340.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

WEREBE, J.G. A educação. In: HOLANDA, Sergio Buarque. **História geral da civilização brasileira.** 5. ed. São Paulo: Record, 1995. v. 4. p. 366-383.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS DISSERTAÇÕES SELECIONADAS, POR ORDEM CRONOLÓGICA CRESCENTE, TÍTULO, AUTOR E INSTITUIÇÃO/ÁREA (1988-2012)

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
1988	CIEP: a re-invenção da escola pública? 1988.	Valdileia Lima	UFF Educação
1988	CIEPs: a impotência de um desejo pedagógico.	Dácio Lobo Júnior	UFF Educação
1988	CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?	Ana Christina Mignot	PUC-RJ Educação
1988	CIAC: um desafio pedagógico.	Margarida Carvalho Santana	UFF Educação
1988	Educação e lazer: uma contribuição à análise do programa Clube Escolar (1993-1997).	Fátima Paiva Silva	UFF Educação
1988	A formação sócio-educativa dos programas de educação complementar: os centros de juventude.	Elisabete Gomes Rodrigues Vecchiato	PUC-SP Educação
1989	As propostas pedagógicas dos CIEPS e a orientação educacional contextualizada.	Teresa Pelayo	UFRJ Educação
1990	Por que picharam a escola? 1990.	Lúcia Velloso Maurício	IESAE/FGV Educação
1991	Inovações metodológicas: seus caminhos e descaminhos.	Maria de Fátima Aguiar	UERJ Educação
1991	CIEP: modelos subjacentes de uma escola que está fazendo escola.	Carlos Alberto Oliveira	UFRJ Educação
1991	Programa de Formação Integrada da Criança – PROFIC – da proposta teórica à implementação: o caso de Piracicaba, SP.	Maria Angélica Penatti Pipitone	UFSCar Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
1991	O programa dos CIEPS: prática social concreta e institucionalização. 1991.	Ely Santos	PUC-SP Ciências Sociais
1992	A escola de horário integral: um projeto de escola crítica em construção.	Miriam Reis Guimarães	UERJ Educação
1992	PROFIC de Guariba: realidade pedagógica e assistencial?	Zenaid Gabriel Oliveira	URP Educação
1994	A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas.	Lívia Freitas Fonseca Borges	UnB Educação
1994	Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial.	Vanda Lúcia S. Perissé	UFRJ Educação
1995	Avaliação da aprendizagem no 1º segmento do 1º grau nos Centros Integrados de Educação Pública do município do Rio de Janeiro – CIEPS/MRJ: um estudo de caso.	Vitor Bernardo Arantes	UFRJ Educação
1995	Currículo escolar: um estudo da instituição CIEP.	Aparecida Mozzaquatro	UFMS Educação
1995	Avaliação pós-ocupação do CIEP – Centro Integrado de Educação Pública.	Sandra Maria A. Gomes Teixeira	UERJ Educação
1996	O projeto alunos residentes de CIEPs: educação e assistência?	Maria de Lourdes de Sá Earp	PUC-RJ Educação
1996	Subsídios para um pensar ético frente ao estudo e implantação de políticas públicas educacionais.	Liliane de Mattos Ribeiro	UERJ Educação
1997	Do salvacionismo à segregação: a experiência dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro.	Raquel Emerique	UERJ Educação
1997	As universidades como agentes da política pública educacional: um estudo do Pronaica.	Ângela Maria Martins	UnB Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
1998	A escola pública voltada para o atendimento da clientela das classes populares.	Edi da Silva Rosa	PUC-RS Educação
1999	Projeto de Vila Olímpica da Mangueira: uma proposta de parceria em educação.	Antonio Cláudio Andrade	UFF Educação
1999	Escola integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar.	Alejandro Mario C. Cortez	UNESP Educação
2001	O processo de construção de uma proposta pedagógica: a experiência da educação infantil do CAIC.	Maria Renata Alonso Mota	UFP Educação
2001	A escola da vida e a vida da escola: o CIEP de Santa Rosa, RS.	Maria Alice Canzi Ames	UNIJUÍ Educação
2002	Reflexões sobre a influência do espaço arquitetônico escolar na educação.	Flávio Luiz Silva	UFRJ Educação
2003	Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências.	Adriana Maria Sersun Calefi	UNIMEP Educação
2003	As brizoletas cobrindo o Rio Grande: a educação pública no Rio Grande do Sul durante o governo de Leonel Brizola (1959-1963).	Claudemir Quadros	UFMS Educação
2004	Entre a paixão e a rejeição: a trajetória dos Cieps no Estado de São Paulo – Americana.	Suzete de Cássia Volpato Stock	UNICAMP Educação
2004	A escola como espaço praticado.	Gláucia Gomes Azevedo	UERJ Educação
2004	A "face oculta" da Política Pública Educacional: a percepção do professor e o cotidiano escolar – um estudo de caso.	Elaine Regina Cassan	UNICAMP Educação
2004	Práticas pedagógicas na escola de tempo integral: um na visão de alunos e professoras.	Marília de Dirceu Cachapuz Daher	PUC-SP Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2004	Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível.	Arno Francisco Lunkes	UCB Educação
2005	Centro Integrado de Educação Pública: um espaço/tempo alfabetizador em questão.	Luciane Aparecida Souza	UFJF Educação
2006	Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba.	Bernardete Germani	PUC-PR Educação
2006	Releitura da concepção de educação integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas.	Danielle Barbosa Portilho	UNIRIO Educação
2006	Os caminhos da Maré: a turma 302 do CIEP Samora Machel e a organização social do espaço.	Lucia Maria Cardoso Souza	UFF Antropologia
2007	As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana.	Antônio Marcos Dorigão	UEL Ciências Sociais
2007	A educação integral e a implantação do projeto Escola Pública Integrada.	Aurélia Lopes Gomes Goulart	UNESC Educação
2007	Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?	Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira	UEL Educação
2007	Escola de tempo integral: uma escola diferente ou a escola que faz a diferença?	Denise de Almeida	UMESP Educação
2007	A inserção da dança escolar como possibilidade de educação integral.	Dulce Maria Rosa Cintra	UNOESTE Educação
2007	Gestão da educação digital em escola de tempo integral.	Eliara Marli Rosa	UNOESTE Educação
2007	Jornada ampliada e escola: entre o ideal e o real.	Érica da Silva Luchi	UFES Educação
2007	Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau SC.	Gisele Brandelero Camargo Pires	UNIVALI Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2007	Educação política como arte: sobre a oposição tomista à concepção político-pedagógica do programa especial de educação.	Luiz Fernando Queiroz	UFF Educação
2007	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil: uma análise da função e qualificação dos monitores da jornada ampliada da cidade de João Pessoa-PB.	Nozangela Maria Rolim Dantas	UFPB Educação
2007	O diálogo na prática docente: a compreensão de professoras de uma escola pública do Município de São Paulo	Teresa Paletta Lomar	PUC SP Educação
2008	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.	Arleandra Cristina Talin do Amaral	UFPR Educação
2008	Escola de tempo integral e comunidade: história do programa de animação cultural nos CIEPs.	Bruno Adriano Rodrigues da Silva	UFRJ Educação
2008	Adolescentes em tempo integral: vivências - saberes - significados.	Catherine Monique de Souza Hermont	UFMG Educação
2008	A jornada ampliada do PETI em Manaus – a perspectiva dos educandos e monitores.	Daniel Augusto de Andrade Pinheiro	UFPB Psicologia
2008	A experiência da casa do menor trabalhador: aproximação entre educação escolar e trabalho.	Erica Nazaré Arrais Pinto	UFRGN Educação
2008	A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2008)	Katia Oliveira de Barros	UnB Educação
2008	As organizações da sociedade civil de Belo Horizonte em parceria com a escola: reproduções, confrontos e convergências.	Mariza Brandão Esteffanio	UFMG Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2008	Estratégias de constituição histórica de uma escola rural.	Sibelie Souto Valente	UFEPel Educação
2008	Escola de tempo integral: da concepção à prática.	Silvia Maria Coelho Mota	UNISANTOS Educação
2008	Educação nos CIEPs: o caso do Ginásio Público 241 – Nação Mangueirense.	Tatiane Rosa Santos	PUCSP Serviço Social
2008	Que tempo temos? Estudo sobre a organização do trabalho docente e o tempo escolar.	Thays Rosalin de Araujo	UNIRIO Educação
2008	A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?	Viviam Carvalho de Araújo	UFJF Educação
2009	A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.	Adriana de Castro	UFSCAR Educação
2009	Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral - estudo de caso da Escola Padre Josmio em Palmas (TO)	Adriana Dias	UnB Arquitetura e Urbanismo
2009	Ensino de música na educação básica: um estudo de caso na Escola Pública Integrada	Andrea Veber	UFGRS Música
2009	Tempo e espaço no currículo escolar	Arlita Rodrigues Brandão	UNISINOS Educação
2009	O Escolanovismo e a Pedagogia Socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada.	Cezar Ricardo de Freitas	UNIOESTE Educação
2009	Escola Pública de Tempo Integral: Um estudo de caso das representações sociais dos professores sobre os processos formativos.	Claudia de Pasquali	UMESP Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2009	O MST e seus discursos educacionais: em torno de uma concepção de educação integral	Cristiane da Silva Correia	UNIRIO Educação
2009	Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora / MG: trajetória e perspectivas.	Edilene Maria Lopes Silva	UNIRIO Educação
2009	Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo.	Elenice Ana Kirchner	UNOESC Educação
2009	A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos Cieps da 8ª. CRE – Município do Rio De Janeiro.	Fátima Cristina Gonçalves de Moraes	UNIRIO Educação
2009	Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral	Fernanda Picanço da Silva Zarour Pinheiro	UNIRIO Educação
2009	Ética numa escola pública de tempo integral.	Isis Regina de Freitas Scarcelli	UNOESTE Educação
2009	Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem.	Jandira Gonçalves de Azevedo Debastiani	UNOESC Educação
2009	Uma experiência de formação de professores em serviço: curso de atualização de professores de escolas de horário integral.	Julia Desiderio da Silva	UNIRIO Educação
2009	Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?"	Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes	PUC Campinas Educação
2009	O portão da escola como espaço de narrativas nas e das fronteiras: uma experiência no CIEP Carlos Drummond de Andrade.	Maria Izabel Rolim Silva	UFF Educação
2009	Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral.	Maria Terêsa Rocha Triñanes	PUC Campinas Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2009	Políticas de Educação Infantil e escola em tempo integral: entre a formulação legal e a prática cotidiana.	Marla Maria Debastiani Maffi	UPF Educação
2009	Formação continuada: “vozes” de professoras do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu	Marlene Lira Barra	UNIRIO Educação
2009	Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPs: configurações do campo político.	Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Júnior	UENF Políticas Sociais
2009	(Des) encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea.	Roberta Acorsi	ULBRA Educação
2009	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.	Soraya Vieira Santos	UFG Educação
2009	Escola de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância.	Zaine Simas Mattos	UCP Educação
2010	Avaliação da qualidade de vida de crianças do ensino fundamental da rede pública de São José da Barra – Minas Gerais.	Carlos Henrique de Freitas Lima	UNIFRAN Promoção de Saúde
2010	Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral.	Deuscelia Alves Silva Rocha	UFRJ Educação
2010	A escola e construção das identidades sociais dos alunos.	Gisele Lima Reis	UCP Educação
2010	As funções sociais da Escola Parque Cidadã de Chapecó.	Itelvina Cavalheiro Cima	UNOESC Educação
2010	O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e suas práticas corporais: o caso de Sumaré.	Lucio Henrique Rezende Azevedo	UNICAMP Educação Física
2010	A integração do computador e da internet ao ensino: o caso de uma escola de ensino médio em regime de tempo integral.	Luiz Claudio Araújo Coelho	UECE Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2010	Resgate da história de implantação do CAIC Paulo Dacorso Filho na UFRRJ e a perspectiva de sua transformação em um centro de ensino e pesquisa aplicado à educação.	Marília Massarde da Fonseca	UFRRJ Educação agrícola
2010	O xadrez no ensino e aprendizagem em escolas de tempo integral: um estudo exploratório.	Marlúcia Ferreira Lucena de Almeida	UnB Educação
2010	Implicações do uso laptop individual nas atividades educacionais: experiência de uma escola de tempo integral da rede municipal de Campo Grande - MS.	Marta da Rosa Vargas de Moraes	UCDB Educação
2010	Educação patrimonial e educação integral: experiência metodológica através da Escola de Samba Mirim Corações Unidos do CIEP.	Maximiliano de Souza	UNIRIO Educação
2010	Projeto Alunos Residentes: uma alternativa para a inclusão social através da formação sócio educativa.	Rejane Honorio de Sant'anna	UNIRIO Educação
2010	Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas	Rosenei Cella	UPF Educação
2010	Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu / R.J	Thiago Luiz Alves dos Santos	UFRJ Educação
2011	Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ	Alessandra Victor do Nascimento Rosa	UNIRIO Educação
2011	O papel da Educação Física na escola pública de tempo integral, da secretaria de educação do Estado de São Paulo: um estudo preliminar.	Alexandre Nunes Bandeira	UMESP Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2011	“Se meu pai viesse aqui hoje na escola, ele não ia aprender”: cibercultura e processos de ensino aprendizagem.	Ana Carolina Pereira da Silva Rosa	UERJ Educação
2011	Caminhos e desafios para a promoção da cidadania: a experiência do núcleo de projetos especiais da Escola Parque de Salvador - Bahia - Brasil.	Andrea Oliveira D'almeida	UCSAL Políticas Sociais e Cidadania
2011	Dimensões do processo de apropriação cultural - a educação na cidade.	Andréia Menezes de Bernardi	UFMG Educação
2011	A Educação Integral no município de Goiânia: inovações e desafios.	Antonio Carlos Mansano Canelada	UnB Educação
2011	Oficina hora da leitura na escola de tempo integral: contribuições para a formação do leitor.	Erika Cristina Mashorca Fiorelli	UNESP Educação
2011	Programa Mais Educação: representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo.	Estela Paula Campos Moreira Gomes	UERJ Educação
2011	Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na rede estadual de Goiás (2006-2010).	Flávia Osório da Silva	UFG Educação
2011	Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal.	Greice Cerqueira Nunes	UnB Educação
2011	Uma avaliação do impacto do Programa Mais Educação no Ensino Fundamental.	Guilherme Costa Pereira	UFRJ Educação
2011	Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise.	Ines Odorizzi Ramos	UNIVALI Educação
2011	A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública.	Jeanine Rodermel	UNIPLAC Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2011	Tecituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o Programa de Educação em Tempo Integral.	João Paulo Guidoni	UFES Psicologia Institucional
2011	O trabalho docente na Escola Integrada.	José Silvestre Coelho	UFMG Educação
2011	Trabalho de assistentes sociais na Escola Parque de Salvador: contribuições para as relações entre família, escola e comunidade nos anos 2000.	Liane Monteiro Santos Amaral	UCSAL Políticas Sociais e Cidadania
2011	O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise.	Maria Creusa Mota	UnB Educação
2011	Escola de tempo integral: angústias e desafios dos(as) professores(as) da rede estadual de ensino de Goiás.	Miriã Clemente de Freitas	PUC-Goiás Educação
2011	A influência das atividades extracurriculares junto a proficiência acadêmica.	Neyfsom Carlos Fernandes Matias	UFMG Psicologia
2011	Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados.	Nilce Rosa da Costa	UCB Educação
2011	Escola de tempo integral: da convenção à participação.	Nilcéia Gomes Vettorazzi	UNICID Educação
2011	Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás.	Nubia Rejaine Ferreira Silva	PUC- Goiás Educação
2011	Colégio Naval- desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral.	Patrícia Pontes Bezerra Teixeira	UNIRIO Educação
2011	Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal.	Rochele Rita Andreazza Maciel	UCS Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2011	Avaliação da qualidade da educação através do IDEB: O caso de Trajano De Moraes/RJ.	Rodrigo Dias Franklin	UFRJ Educação
2011	O assentamento Dezesete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo.	Samila Bernardi do Vale	UFSCar Educação
2011	Programa Mais Educação/ Mais Escola: Avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias	Sheila Cristina do Nascimento Matos	UNIRIO Educação
2011	Políticas de formação de professores de escolas de tempo integral: representações do professor sobre o seu trabalho.	Simone Weinhardt Withers	PUC – PR Educação
2011	A articulação entre a escola e comunidade do entorno em um projeto de literatura marginal: um olhar fenomenológico.	Suzana Filizola Brasiliense Carneiro	PUC – SP Psicologia da educação
2011	Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará	Valdeney Lima da Costa	UNIRIO Educação
2011	Eventos de letramento na escola integrada: uma perspectiva etnográfica.	Valéria Inácio Chagas	UFSJ Educação
2011	O Projeto Escola de Tempo Integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.	Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros Figueiredo	PUC- Minas Educação
2012	Representações sociais da escola SESC de Ensino Médio por seus alunos.	Adriana da Conceição Coelho	UNESA Educação
2012	A criança como sujeito de direitos no cotidiano da Educação Infantil.	Alexandre Freitas Marchiori	UFES Educação
2012	Escolas de tempo integral: oficinas de arte e seus professores	Alik Santos Antolino	UNICAMP Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2012	Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades	Ana Clara Gomes Nazari	UFU Educação
2012	Educação integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro(SP).	Ana Silvia Bergantini Miguel	CUML Educação
2012	Matemática no projeto escola integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula.	André Augusto Deodato	UFMG Educação
2012	O Programa Mais Educação em São José dos Pinhais: possibilidades para o esporte?	Andrea Leal Vialich	UFPR Educação
2012	Saúde escolar e educação integral: a relação entre as parasitoses intestinais e o desempenho escolar do aluno da escola municipal de Ensino Fundamental Roberto Turbay em Ariquemes-RO	Angelita de Almeida Rosa Mendes	UNIR Educação
2012	A implementação da política de educação integral em tempo integral na escola municipal José Calil Ahouagi.	Anna Cristina Perantoni Henriques	UFJF Educação
2012	Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na rede municipal de São Luis-MA	Claudia Marcia de Oliveira Godoy	UCB Educação
2012	Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil.	Cristiane Elvira de Assis Oliveira	UFJF Educação
2012	O Programa Mais Educação na perspectiva da gestão escolar: a dinâmica da tomada de decisão e a gestão participativa.	Cristiane Gomes Ferreira	UNEB Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2012	Prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil em escola de tempo integral: visão de professores	Ediléia Alves Mendes Souza	UnB Educação
2012	Uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo” – sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual.	Emília Cristina Ferreira de Barros	UFPB Educação
2012	Educação de período integral e inclusão: uma análise do Programa Superescola.	Fabricio Tineo dos Santos	UNISANTOS Educação
2012	Cultura digital: ampliando janelas para mais educação?	Felipe da Silva Ferreira	UNIRIO Educação
2012	Os significados atribuídos ao projeto Escola Integrada da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, pela juventude do 3º ciclo do Ensino Fundamental.	Flávia Renata Guimarães Moreira	UFMG Educação
2012	Escola de tempo integral e letramento literário: um estudo sobre a formação de leitores.	Gislene Pires de Camargo Ferreira	UFT Educação
2012	Um estudo com alunos adolescentes do Projeto Escola de Tempo Integral (PROETI) em Betim-MG: interpretando suas percepções sobre a escola e a família	Gleicilene Nazaré Fialho	PUC- Minas Educação
2012	O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar.	Jaime Ricardo Ferreira	UnB Educação
2012	O ensino médio nas escolas de tempo integral.	Janilce Negreiros Ferreira	UFAM Educação
2012	Escola estadual de tempo integral: desafios para o ensino público em Goiânia	João Flávio Freire Martins	PUC- Goiás Direito -relações internacionais e desenvolvimento

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2012	A construção de uma escola de educação infantil de tempo integral: “cavando os achadouros da infância”.	Juliana Beatriz Machado Rodrigues	UNIJUI Educação nas ciências
2012	Práticas de leitura e escrita nas oficinas de letramento do Programa Mais Educação: um olhar sobre a ação docente	Juliana de Almeida Costa	UFBA Educação
2012	A política da escola de tempo integral no estado de Minas Gerais: processo de implantação, experiências e perspectivas	Juliana Martins do Amaral	PUC- Minas Educação
2012	Programa Mais Educação e avaliação do impacto da educação integral no desempenho de alunos no Rio Grande do Sul	Lauren LeWis Xerxenevsky	PUC- RG Educação
2012	O ensino de música no projeto Escola Pública Integrada do Estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio vale do Itajaí	Lígia Karina Meneghetti Chiarelli	UDESC Música
2012	Gestão do projeto de escola de tempo integral: estudo de caso de duas escolas estaduais da superintendência regional de ensino de Uberaba.	Lindaaura Ferreira Vaz Barreto	UFJF Educação
2012	Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do estado de São Paulo	Marcia di Giaimo Mecca	UNINOVE Educação
2012	Sentimentos de professores e de alunos de duas escolas públicas de tempo integral no estado de São Paulo.	Marcia Teresa Campos Necyk	PUC- SP Psicologia da Educação
2012	Educação em tempo integral no município de Vitória: a experiência do brincar.	Maria Aparecida Rodrigues da Costa Santos	UFES Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2012	Desafios políticos e pedagógicos da educação integral no Distrito Federal entre 2007 e 2011.	Maria Cristina Hermeto Dolabella	UnB Educação
2012	O Programa Mais Educação no contexto de crise estrutural do capital: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho	Maria Ivonete Ferreira Felix	UFC Educação
2012	Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares	Marta Gonçalves Franco de Saboya	UNIRIO Educação
2012	Escola integrada: uma proposta de educação para todos	Mary Margareth Marinho	UFJF Educação
2012	O currículo em ação: ensino médio integrado ao curso profissionalizante na Escola Família Agrícola (EFA) de Jacaré, Itinga – MG	Mônica Alves Gonçalves	CEFET/MG Educação Tecnológica
2012	Programa "Cidadescola" no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula.	Nair Correia Salgado de Azevedo	UNESP Presidente Prudente Educação
2012	Práticas cotidianas na/da educação integral: alternativas e potencialidades emancipatórias.	Rafael Marques Gonçalves	UFJF Educação
2012	Programa Bairro-escola de Nova Iguaçu: diretrizes e características desta política educacional na gestão e organização curricular da rede municipal de ensino.	Rosana de Oliveira de Assis	UERJ Educação, cultura e comunicação
2012	O ensino religioso na educação integral: inovação ou repetição?	Rozaine Aparecida Fontes Tomaz	UnB Educação
2012	Educação em tempo integral: estudo sobre o rendimento escolar das crianças.	Rozane de Fátima Zaionz da Rocha	UTP Educação

Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Área
2012	Escola de tempo integral: um estudo da dimensão subjetiva com pais e alunos.	Ruth Willna Ferreira de Lemos	PUC – SP Psicologia da educação
2012	Reconstrução histórica da gestão no Centro de Atendimento Integral à Criança e ao Adolescente Irmã Dulce no município de Lages (SC).	Samara Abreu Arruda Loregian	UNIPLAC Educação
2012	Sentidos constituídos na educação em tempo integral.	Thais Peluzo Abreu Faleiros Soares	PUC - SP Psicologia da educação
2012	O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais: a experiência de uma escola de Esteio, RS.	Tiago Pavinato Klein	UNILASALLE Educação
2012	Processos formativos do incentivador da leitura em Nova Iguaçu: experiências de educação (em tempo) integral.	Vanessa Monteiro Ramos Gnisci	UERJ Educação
2012	Desafios e impasses na implantação da educação do campo em escolas rurais de Araruama.	Vera Maria Pinto de Figueiredo	UERJ- Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir do artigo de Ribetto e Maurício (2009) e do levantamento no Banco de Teses e Dissertações da CAPES

**APÊNDICE B - QUADRO DAS DISSERTAÇÕES
LOCALIZADAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS - BDTD (2013-2014)**

Ano	Título	Autor (a)	Instituição/Área
2013	Trabalho docente e educação em tempo integral: um estudo sobre o programa escola integrada e o projeto educação em tempo integral.	Ana Maria Clementino Jesus e Silva	UFMG Educação
2013	Programa de Educação em Tempo Integral da Prefeitura Municipal de Vitória: contribuições para a avaliação de suas implicações na gestão escolar.	Cristina Nascimento da Mota	UFES Educação
2013	Programa Mais Educação: avaliação do processo de implementação na Escola Municipal Casimiro Montenegro.	Elizangela Vale Cunha	UFC Educação
2013	Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança.	Gilda Aparecida Nascimento Nunes	PUC – Goiás Educação
2013	Música no Programa Mais Educação: um estudo sobre as práticas de canto coral em escolas paraibanas	Josefa Eliane Ribeiro Mendes	UFPB Educação
2013	Compondo a docência: os discursos que constituem o professor contemporâneo da educação integral.	Juliana Veiga de Freitas	UFRGS Educação
2013	Educação ambiental nas escolas de tempo integral (de 1º ao 5º ano) próximas às nascentes do rio Meia Ponte.	Lilian Soares da Silva	PUC – Goiás Educação

Ano	Título	Autor (a)	Instituição/área
2013	Interfaces entre lazer e educação: o caso do Programa Escola Integrada no município de Belo Horizonte.	Marcília de Souza Silva	UFMG Mestrado Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
2013	Gestão da escola de tempo integral: o caso de uma escola pública de ensino fundamental do município de Americana (SP).	Marisa Xavier Coutrim Dalri	PUC – Campinas Educação
2013	A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares.	Regina Carvalho Calvo de Faveri	PUC – Campinas Educação
2013	O coordenador pedagógico como mediador de práxis docente em escolas de educação e de tempo integral.	Rita de Cássia Ventura Pattaro	PUC- Campinas Educação
2013	O programa Mais Educação em Duque de Caxias/RJ: analisando uma política de ampliação da jornada escolar.	Sandra Helena Garcia Ramaldo Kawai	UFRJ Educação
2013	Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio - RS	Simone Costa Moreira	UFRGS Educação
2013	Modelos de ensino público, eficiência e gestão escolar: uma análise da escola de ensino médio regular de Quixaba e da escola de ensino médio integral de Timbaúba, no estado de Pernambuco.	Valdemberg Dias da Silva	UFPB Educação

Ano	Título	Autor (a)	Instituição/área
2014	A experiência das escolas de tempo integral de Apucarana - PR: sujeitos, marketing político e currículo prescrito.	Diego Favaro Soares	UEL
2014	Educação integral: uma análise do Programa Tempo de Escola, de São Bernardo do Campo.	Maria Guillermina Garcia	PUC – SP Educação
2014	Oficinas Curriculares nas Escolas de Tempo Integral da rede pública estadual de São Paulo: percepção dos gestores.	Mariangela Leocárdio Jacomini	PUC – Campinas Educação
2014	Extensão universitária e educação básica: o caso do Programa Escola Integrada – UFMG.	Natalia Fraga Carvalhais	UFMG Educação
2014	"Pro dia nascer feliz": possibilidades de articulação entre educação formal e não formal no Colégio Estadual Guadalajara	Jessica Sacuri de Souza	UERJ

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no Portal da BDTD

**APÊNDICE C- DISSERTAÇÕES LOCALIZADAS NA
BIBLIOTECA DIGITAL DAS UNIVERSIDADES UNIRIO, UNB,
UFRJ, UFSC (2013-2014)**

Ano	Título	Autor (a)	Instituição/área
2013	Políticas de tempo integral em Governador Valadares: O trabalho docente em foco	Érika Christina Gomes de Almeida	UNIRIO Educação
2013	A gente não quer só comida... : estudo da representação dos estudantes sobre o ensino médio inovador.	Graziela Jacynto Lara	UnB Educação
2013	A opção pelo ensino médio integrado: o caso dos alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Norte de Minas Gerais - Campus Salinas	Hellen Vivian Moreira dos Anjos	UnB Educação
2013	Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro	João Alberto Chagas Lima	UnB Educação
2013	Educação integral e arte/educação: concepções e possibilidades no Programa. Mais Educação	Luisa Figueiredo do Amaral Silva	UNIRIO Educação
2013	Letramento e o Programa Mais Educação: concepção e prática(s) para uma educação integral.	Simone Freire Paes Pestana	UNIRIO Educação
2013	A Função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012).	Viviane da Silva Rosa	UFSC Educação
2014	Educação Integral em Tempo Integral: concepção e prática no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio De Janeiro – Cabo Frio-RJ.	Cosme Leonardo Almeida Maciel	UNIRIO Educação
2014	Programa Educação Integral: escolarização ou custódia?	Karine de Sousa Leandro	UFSC Educação
2014	A formação continuada no âmbito do Programa Mais Educação no município de Mesquita-RJ.	Luana Gomes de Oliveira	UNIRIO Educação

Ano	Título	Autor (a)	Instituição/área
2014	A comunicação educativa no Programa Mais Educação: um estudo sobre espaços de diálogo.	Thaís Raquel Schwarzberg	UnB Educação
2014	Educação Integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias - MA.	Nadja Regina Souza Magalhães	UFSC Educação

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado na Biblioteca Digital das universidades UNIRIO, UNB, UFRJ e no repositório da UFSC.

APÊNDICE D – QUADRO DAS TESES SELECIONADAS SOBRE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NO PERÍODO DE 1990 – 2012

Ano	Título	Autor (a)	Instituição
1990	Clientelismo e educação: condicionantes do planejamento na alocação de recursos para o 1º e 2º graus.	Maria Cristina Leal	UFRJ
1994	Estudo dirigido: da compensação à emancipação?	Ligia Martha Costa Coelho	UFRJ
1995	Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão.	Marly Abreu Costa	UFRJ
1996	A escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional.	Ana Maria Cavaliere	UFRJ
1996	Escola Guatemala: uma conversão do olhar para construção do currículo de uma escola experimental.	Cleo Oliveira Passos	UFRJ
1998	A arquitetura escolar como representação social da escola. 1998.	Helena Moussatché	UFRJ
2001	Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social.	Lúcia Velloso Maurício	UFRJ
2002	O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas.	Maria Elisa Caputo Ferreira	USP
2003	A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba.	Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde	PUC/SP
2008	Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de tempo integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman - Arroio Grande/RS.	Rosa Elane Antória Lucas	UFPEl (RS)
2008	Gestão Escolar e Educação Integral: um estudo de experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Salvador - Bahia - Brasil.	Carmem de Britto Bahia	UFBA (BA)

Ano	Título	Autor (a)	Instituição
2008	Currículo e emancipação: redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização.	Helena Maria dos Santos Felício	PUC – (SP)
2009	O desafio da construção da educação integral: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu- Paraná.	Veronica Branco	UFPR (PR)
2009	A construção dos CIEPs e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.	Yrlla Ribeiro de Oliveira C. da Silva	UNICAMP (SP)
2010	A escuta diferenciada das dificuldades de aprendizagem: um pensarsentiragir integral mediado pela musicoterapia.	Sandra Rocha do Nascimento	UFG (GO)
2010	Práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural: a pedagogia da alternância e a casa familiar rural em Frederico Wetphalen.	Luci Mary Duso Pacheco	UNISINOS (RS)
2010	O programa da escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino.	Marlene Aparecida Barchi Dib	UNESP (SP)
2011	Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia.	Florence Rodrigues Valadares	UNESP (SP)
2011	A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da Rede Pública do Estado de São Paulo.	Juliana Maria de Aquino	USP (SP)
2012	As artes de saberfazer em uma escola de educação em tempo integral.	Gracielle Fernandes Ferreira Mattos	UFJF (MG)

Ano	Título	Autor (a)	Instituição
2012	Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?	Maria da Luz Santos Ramos	PUC – (GO)
2012	Mais tempo na escola, menos tempo no trabalho: articulação entre políticas sociais e educacionais no combate ao trabalho infantil.	Maria Elizabete Costa de Souza	UFPB (PB)
2012	As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral.	Rosylane Doris de Vasconcelos	UnB (DF)
2012	Educação integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação docente.	Rosalina Rodrigues de Oliveira	UnB (DF)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do artigo de Ribetto e Maurício (2009) e do levantamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

**APÊNDICE E - QUADRO DAS TESES LOCALIZADAS NA
BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES
BRASILEIRAS - BDTD, NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFRJ E
SITE GRUPO TEIA/MG (2013-2014)**

Ano	Título	Autor (a)/	Instituição
2013	Interesses, Dilemas e a Implementação do Programa Mais Educação no Município de Maricá (RJ).	Bruno Adriano Rodrigues Silva	UFRJ
2013	Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade.	Levindo Diniz Carvalho	UFMG
2013	Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte.	Iracema Campos Cusati	USP
2013	Escola de tempo integral ou escola fora do tempo escolar: o caso de Barretos	Silene Fontana	PUC – SP
2014	Avaliação da política pública "Programa Mais Educação" em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	Rosa Maria Pinheiro Mosna	UFRGS
2014	Discursos Entre Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: o projeto educacional de Brasília (1960) e o Programa Especial de Educação - I PEE Rio de Janeiro (1980).	Edilson de Souza Or. Lia Ciomar Macedo de Faria	UERJ
2014	A perspectiva da Educação Integral em uma escola para todos e para cada um.	Suzana Moreira Pacheco	UFRGS
2014	A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo.	Ydeliz Coelho de Souza Sanches	USP

Fonte: Elaborado pela autora a partir do levantamento realizado no Portal da BDTD, Biblioteca Digital da UFRJ e *site* grupo TEIA/MG.

ANEXO - DECRETO Nº 37.352/2012 QUE REGULAMENTA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ



Estado de Santa Catarina
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
Gabinete do Prefeito

MURAL
17/10/2012

DECRETO Nº 37.352/2012

REGULAMENTA A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO JOSÉ.

O Prefeito Municipal de São José, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelos artigos 62 da Lei Orgânica Municipal, e considerando os artigos 34, § 2º, e 87, § 5º da Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, e o art. 1º do Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010,

DECRETA:

Art. 1º - É instituído na Rede Municipal de Ensino de São José, a implantação gradativa da Escola em Tempo Integral no Ensino Fundamental, iniciando pelas Escolas: Escola Básica Municipal Altino Corsino da Silva Flores, Centro Educacional Municipal Santa Terezinha e Centro Educacional Municipal São Luiz, iniciando pelas turmas de 1º, 2º e 3ºs anos, sendo ampliada gradativamente.

Art. 2º - A Escola em Tempo Integral tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades educativas e garantir ao aluno o acesso a permanência e a aprendizagem.

Art. 3º - O currículo da Escola em Tempo Integral deve ser entendido como eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, de modo a constituir uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir da Proposta Curricular do Município e do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar.

§ 1º - A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de um currículo único que integre as diferentes áreas do conhecimento a experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação alimentar, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, promoção da saúde, entre outras atividades.



Estado de Santa Catarina
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
Gabinete do Prefeito

MURAL
17/10/2012

DECRETO Nº 37.352/2012

§ 2º - As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais.

§ 3º - A afirmação da cultura dos direitos humanos, estruturada na diversidade, na promoção da equidade étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política e de nacionalidade, por meio da inserção da temática dos direitos humanos na formação de professores, no currículo e no desenvolvimento de materiais didáticos.

§ 4º - A articulação entre sistemas de ensino, universidades e escolas para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais no campo da educação Integral.

Art. 4º - A implantação da Escola em Tempo Integral se dará gradativamente de acordo com as condições físicas do espaço escolar, contratação de profissionais e autorização da Secretaria Municipal de Educação. A ampliação ocorrerá primeiramente nas escolas que oferecem atendimento em tempo integral aos alunos inseridos no Programa Mais Educação e se dará em consonância com a comunidade escolar, ficando a direção e equipe pedagógica responsáveis por articular o Projeto Pedagógico da unidade escolar.

Art. 5º - A ampliação do tempo de permanência do aluno na escola deverá contemplar jornada escolar diária de 9 (nove) horas de efetivo trabalho escolar, tendo em vista o seu Projeto Político Pedagógico, totalizando 41 horas semanais.

Art. 6º - A Escola em Tempo Integral cumprirá o horário das 8h às 17h, permanecendo o aluno na escola, no horário do almoço, que será oferecido no próprio estabelecimento e fará parte integrante das atividades pedagógicas.

§ 1º - O tempo reservado para o intervalo de almoço será de no mínimo uma hora e será monitorado.

§ 2º - Serão organizados pela escola três intervalos para lanches de trinta minutos, sendo o primeiro destinado ao café da manhã, um

2



Estado de Santa Catarina
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
Gabinete do Prefeito

MURAL
17/10/2012

DECRETO Nº 37.352/2012

Intervalo na parte da manhã para o recreio e outro no período da tarde, também no horário do recreio; e no final do dia, até 17h será servida a janta no tempo mínimo de trinta minutos antes da saída.

§ 3º - O horário de organização da Escola em Tempo Integral cumprirá semanalmente 41 (quarenta e uma) horas distribuídas em:

I - disciplinas da base comum e outras como: artes visuais, xadrez, dança e música, além de refeições, higiene e recreação.

Art. 7º - O currículo da Escola em Tempo Integral será integrado, de forma que, o horário das disciplinas da base comum e das atividades complementares seja organizado simultaneamente em cada período de aula; em relação ao conteúdo será de forma interdisciplinar, contextualizado, planejado por meio de projetos de aprendizagem de modo a constituir uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir do Projeto Político Pedagógico.

Art. 8º - O regime ora estabelecido não é facultativo, devendo o aluno participar das atividades curriculares programadas para toda a jornada escolar, estando sujeito às sanções previstas na legislação pertinente e nas normas da Secretaria de Educação, em caso de ausência.

Art. 9º - A Escola em Tempo Integral deve viabilizar o trabalho coletivo e interdisciplinar, permitindo a produção de atividades de aprendizagem, contemplando planejamento, desenvolvimento e avaliação em gestão compartilhada, de modo a qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

§ 1º - Ao docente será garantido quatro horas semanais para planejamento e formação em um período da semana determinado pela escola.

Parágrafo Único - Cabe a cada Unidade Escolar oportunizar espaço pedagógico para planejamento coletivo semanal.

Art. 10 - A escola, no momento da matrícula, deverá informar aos pais e responsáveis sobre o Projeto Político Pedagógico envolvendo a jornada escolar em tempo integral.

3



Estado de Santa Catarina
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ
Gabinete do Prefeito

MURAL
17/10/2012

DECRETO Nº 37.352/2012

Art. 12 - A Escola em Tempo Integral deverá cumprir o mínimo de 200 dias letivos em 800h para os componentes curriculares da Base Comum Nacional.

Art. 13 - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Paço Municipal em São José (SC), em 17 de outubro de 2012.


DOMINGOS BERGAMIN
Secretário de Educação


DJALMA VANDO BERGER
Prefeito Municipal