

RELATÓRIO DE PESQUISA

RELAÇÃO COM O SABER E EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO SOBRE ESTUDANTES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Supervisor: Prof. Bernard Charlot
Universidade Federal de Sergipe – UFS
Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade –
EDUCON
Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico - CNPq

Setembro/2015

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
1.1 Caracterização e Justificativa.....	3
1.2 Objetivos	10
Objetivo Geral:.....	10
Objetivos específicos:	11
1.3 Contexto do estudo: campo e sujeitos da pesquisa	11
2. RELAÇÃO COM O SABER E TEMPO INTEGRAL: QUESTÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.	15
2.1 A cria do homem tem o direito a educar-se.....	16
2.2 Educação: encontro de uma história coletiva e de uma história singular	24
2.3 A escola não é o único lugar em que se aprende	31
2.4 Relação com o saber e o tempo	35
3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	42
3.1. Os balanços de saber.....	42
3.1.1 O contexto de aplicação dos balanços de saber.....	43
3.1.2 Análise dos Balanços de Saber.....	45
3.2 As entrevistas.....	49
4. O QUE OS/AS ESTUDANTES DAS ESCOLAS URBANAS DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	51
4. 1 Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI.....	52
4.1.1 Aprendizagens efetivas na ETI	52
4.1.2 Aprendizagens desejadas na ETI.....	54
4.2 O peso das Aprendizagens Intelectuais e Escolares.....	56
4.2.1 O sentido da escola e da especificidade da atividade escolar no tempo integral	59
4.2.2 Tensões entre um “tempo do mesmo” e “outros tempos educativos”.....	64
4.3 Aprendizagens, sentidos e processos	68
5. O QUE OS/AS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO CAMPO DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL.....	73
5.1 Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI.....	75
5.2 Aprendizagens Intelectuais e escolares e os sentidos no tempo integral.....	77
5.3 Aprisionamento do corpo	81
5.4 Silenciamento do campo	84
5.5 Aprendizagens, sentidos e processos	88
6. O QUE OS/AS ESTUDANTES DIZEM QUE PODERIAM APRENDER SE FICASSEM MENOS TEMPO NA ESCOLA – HORÁRIO PARCIAL	89
6.1 Um balanço das aprendizagens.....	90
6.1.1. Estudo e Tempo Integral	93
6.2 A rua e a escola em tempo integral.....	99
6.3 Trabalho e a escola em tempo integral	110
6.3.1 Aprendizagens profissionais, configurações e sentidos	113

7. TEMPOS, SABERES E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL	122
7.1 Os tempos da (e na) escola e os tempos do corpo	124
7.1.1 <i>Odeio segunda feira...</i> (Beatriz)	126
7.1.2 <i>Os horários estão trocados...</i> (Estudante, sexo feminino, 15 anos).....	130
7.1.3 Capturas e movimentos	136
7.2 Os tempos da (e na) escola e os tempos juvenis.....	140
7.2.1 <i>Eu fico mais preso aqui, não é preso na parte de ser preso presidiário, é preso em ficar dentro da escola</i> (Caio).	142
7.2.2 <i>O tempo integral muda... muda a gente</i> (Ana).....	153
7.2.2.1 Famílias e tempo integral.....	159
7.2.3 Capturas e movimentos.....	164
7.3 Os tempos da (e na) escola e os tempos de aprendizagens	170
7.3.1 <i>A gente vai picotando a matéria...</i> (Hana)	172
7.3.2 <i>Eles passam empurrando</i> (Nélio).....	185
7.3.3 <i>Chega no 9º ano, os alunos vão sumindo...</i> (Geane).....	196
7.3.4 Capturas e movimentos	203
8. PARA CONCLUIR: O TEMPO INTEGRAL NA BERLINDA.....	211
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	226
ANEXOS.....	238
LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS	245

1. INTRODUÇÃO

1.1 Caracterização e Justificativa

Esta investigação tem como cenário a educação integral, questão revitalizada no Brasil na última década e que tem pautado preocupações de educadores/as, pesquisadores/as, governos, e se acena como intencionalidade de política pública nacional desencadeada a partir da primeira década dos anos 2000, por meio de diferentes ações e ordenamentos legais (MOLL, 2012a).

Além de diferentes documentos editados pelo Ministério da Educação – MEC na última década em direção à Educação Integral¹, duas ações são significativas nesse contexto. Tomemos, como exemplo, o incentivo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, que prevê distribuição proporcional de recursos para instituições que funcionem em tempo parcial e tempo integral (Lei nº 11.494/2007, art. 10º)² e o Programa Mais Educação – PME³ que “estabelece-se como estratégia intersetorial do governo Federal para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas” (MOLL, 2012b, p. 132).

Destaca-se, ainda, nesse conjunto de ações o comparecimento da educação em tempo integral como uma das metas do Plano Nacional de Educação para o próximo decênio “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014a, p. 12).

Tal cenário se coloca, pois, como palco de discussões, estudos, construção de propostas, proposição de programas governamentais, implementação de experiências educacionais diversas, e é constituído, dentre outros aspectos, pelo reconhecimento do direito à educação, em uma perspectiva de formação integral. Tal perspectiva contempla o acesso ao conhecimento

¹ Referência a publicações disponibilizadas no sítio eletrônico do MEC pela Secretaria de Educação Básica, Programa Mais Educação: Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119. Acesso em 13/08/2015.

² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em 13/08/2015.

³O Programa Mais Educação foi instituído Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e tem como propósito fomentar propostas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Sobre o Programa Mais Educação, conferir também, Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e publicações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13/08/2015.

e à construção de trajetórias escolares de sucesso para crianças e adolescentes⁴, compreendidos como sujeitos de direitos, inclusive direito a outras experiências educativas e culturais, das quais as crianças das classes populares têm sido historicamente alijadas.

Falar em educação integral não se reduz, portanto, às discussões sobre a ampliação da jornada escolar, embora a questão do tempo de permanência do estudante na escola se constitua um dos elementos fundamentais para se caminhar em direção à perspectiva da educação integral. A ampliação da jornada escolar comparece como ponto específico na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96), 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.” (BRASIL, 1996). Nesse mesmo artigo, em seu parágrafo § 2º afirma-se: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

Em que se pese críticas às indeterminações legais sobre a efetividade da intencionalidade política, franqueada pelas palavras “progressivamente” e “a critério” presentes no texto da lei (GIOLO, 2012), faz-se necessário reconhecer que vivemos outros tempos na história da educação brasileira. Como em outros momentos da nossa história a questão do direito à educação é retomada, e se avança em direção a uma escola que amplie a jornada escolar para as infâncias, adolescências e juventudes populares, com direito à vivência de outras experiências culturais, para além das, marcadamente, escolares.

Poderíamos dizer que pós LDBEN e no cenário atual, diversas expressões de modo algum sinônimas, têm comparecido no repertório linguístico no campo da educação quando se fala em Educação Integral: a primeira, o próprio termo “Educação Integral” e outros termos como “jornada ampliada”; “tempo ampliado”; “educação integrada”; “educação integral/integrada”; “escola em tempo integral”; “contraturno”, dentre outros, como por exemplo, os que trazem as marcas de projetos locais, ou programas governamentais como, o “Segundo Tempo⁵” e o PME. Tais termos, embora não sejam sinônimos, carregam em seu significado a compreensão sobre a ampliação da jornada escolar.

⁴ Compreende-se por adolescente a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, conforme estabelecido no artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente. Neste texto a adolescência é compreendida em sua condição juvenil. Por isso, por vezes o texto faz referência a adolescentes ou jovens.

⁵ O Programa Segundo Tempo (PST), ação intersetorial do Governo Federal integrando Esporte e Educação, oferece múltiplas vivências esportivas no contraturno escolar, por meio do Programa Mais Educação do Ministério da Educação. A integração do Programa Segundo Tempo e do Programa Mais Educação é chamada de PST na Escola. Disponível em: <http://portal.esporte.gov.br/snelis/segundotempo/maiseducacao/default.jsp>. Acesso em 10/08/2015.

De modo geral a expressão educação em tempo integral “tem sido utilizada, no caso brasileiro, para designar a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias (art. 4º, Decreto nº. 6.253/2007)” (LEITE, CARVALHO e SAID, 2010 p. 107). É preciso, entretanto, estarmos atentos ao fato de que “*Educação Integral em tempo integral* já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou *extensão do tempo* de escolaridade, com *educação integral*” (PARO, 2009, p. 14, grifos do autor).

Acompanhando as discussões feitas por Coelho (2009a), estudiosa da temática da educação integral, assumimos que

nesse sentido, é importante dizer que falar sobre educação integral, para nós, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável (COELHO, 2009a, p.93).

Além das diferenças de defesa sobre a necessidade de ampliação do tempo das crianças, adolescentes e jovens na escola, as diferentes interpretações mobilizam diferentes formas de organização das experiências de ampliação da jornada e tempo integral em nosso país, como podemos conferir em estudos que analisam e divulgam essas experiências. Tais estudos conferem destaque às Escolas-Classe / Escolas-Parque concebidas por Anísio Teixeira nos anos 50, analisam de diferentes perspectivas as experiências bastante recentes dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) nos anos de 1980/1990 concebidos por Darcy Ribeiro (COELHO e CAVALIERE, 2002) e apresentam diferentes relatos e análises de experiências vivenciadas no país nos últimos anos (BRASIL, 2010a, 2010b; CENPEC, 2006, 2011, 2013; COELHO, 2009b; CORÁ *et al*, 2012; MOLL, 2012b).

Ao revisitarmos esses estudos constatamos uma tendência cada vez crescente na última década de experiências em tempo integral no Brasil. No sítio eletrônico do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br>) apresentam-se dois estudos (um quantitativo e outro qualitativo) que se propuseram a mapear as experiências de ampliação da jornada escolar em todo o território nacional. À época de realização das pesquisas (2008/2009) foram identificadas experiências de ampliação da jornada em 5564 municípios e os “indicadores quantitativos comprovam que, nos últimos anos, especialmente no ano de 2008, ocorreu um aumento significativo do número de municípios que ampliou jornada escolar” (BRASIL, 2010a, p.15). Sobre a universalização das experiências em tempo integral “os dados do Censo Escolar/INEP

de 2010 apontam 850.000 mil matrículas em tempo integral, configurando a permanência na escola por 7 horas diárias nos cinco dias da semana” (MOLL, 2012a, p. 143).

Mas, para além da questão da ampliação da jornada escolar, a educação integral é compreendida de diferentes modos, e as experiências de educação integral foram e estão sendo implantadas no país segundo motivações diversas:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte. (CARVALHO, 2006, p.7).

O Programa Mais Educação, implantado em 2007, pelo MEC e que se coloca como “um indutor da política de Estado para a educação integral” (LACERDA, 2012, p. 18), apresenta uma intenção bastante específica ao ser destinado a escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e àquelas localizadas nos territórios de atenção do Plano Brasil Sem Miséria⁶. Nesse sentido alia aprendizagem e vulnerabilidade social como aspectos prioritários a se considerar nas políticas públicas. Sobre a aprendizagem e vulnerabilidade, Jaqueline Moll afirma que esses dois aspectos “dão conta do caráter de discriminação positiva e de política afirmativa que dimensiona as ações do Programa Mais Educação, incidindo em contextos de vulnerabilidade social e educacional e constituindo-se em estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais” (MOLL, 2012a, p. 134).

São as situações de vulnerabilidade de crianças e adolescentes que se tornam, também, uma das motivações para a implantação da Escola em Tempo Integral em Governador Valadares, experiência a ser analisada nesta investigação. Embora tais motivações não sejam explícitas nos Cadernos orientadores da proposta de educação integral do Município (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009; 2010a, 2010b, 2010c) é a situação de vulnerabilidade de crianças, adolescentes e jovens que faz com que o município seja contemplado em 2010 com o PME, o que impulsionou a implantação da Escola em Tempo Integral, proposta que já se encontrava em fase de discussão durante todo o ano de 2009 pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação e se constituía meta do governo municipal.

Governador Valadares, situada a Leste do Estado de Minas Gerais e localizada na mesorregião do Vale do Rio Doce, conta atualmente com uma população aproximada de

⁶ Informações sobre o Plano Brasil sem Miséria, disponíveis em <http://www.brasilsemiseria.gov.br/>. Acesso em: 08/06/2015.

263.689 mil habitantes (Fonte: IBGE-2010)⁷. Marcada por intensos fluxos migratórios para os Estados Unidos, compareceu recentemente na mídia nacional por estar entre as 10 cidades do Brasil com maior índice de vulnerabilidade juvenil

segundo dados de pesquisas sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) apresentados em 2009 pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Ministério da Justiça, coordenada pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SAEDE). Por este motivo, [a cidade] foi contemplada com o PME do Governo Federal que, entre outros aspectos, prioriza as escolas que se encontram em cidades com elevados índices de vulnerabilidade social entre os estudantes, como consta no artigo 5º do Decreto 7.083, de 2010, que dispõe sobre o referido Programa (ALMEIDA, 2013, p. 12).

A questão da vulnerabilidade de crianças e adolescentes, como um dos motivadores para a implantação da ETI, comparece no relatório que apresenta resultados da pesquisa “Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG”, desenvolvida pelo grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG)⁸.

Um segundo motivo foi o fato de a cidade ter figurado em 2º lugar no índice de homicídios infanto-juvenil, inclusive mortes com requintes de crueldade, estrangulamento e carbonização na faixa etária de 16 a 30 anos, de acordo com relatório divulgado pelas Nações Unidas e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (UFMG, 2012, p. 21).

Segundo este relatório, a política de ampliação do tempo na escola vai associar projeto educacional com projeto de proteção das crianças e dos adolescentes, e, por isso, faz-se opção pela implantação, ao mesmo tempo, em todas as instituições educacionais da rede municipal (da cidade e do campo) que em 2010 totalizavam 50 instituições universalizando a oferta e o tempo para 25.000 crianças e adolescentes, com uma jornada de 8 horas diárias – 7h às 15h (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009; 2010a, 2010b, 2010c). “A necessidade de constituir uma ampla rede de proteção e educação exigia que a escola de tempo integral fosse para todos” (UFMG, 2012, p. 21).

Hoje a rede municipal de educação conta com 20573 alunos, assim distribuídos:

⁷http://www.valadares.mg.gov.br/current/portal/aspectos_gerais.

⁸ Segundo o relatório relativo a esta investigação a pesquisa foi solicitada pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares junto ao MEC/SECADI e ao Grupo TEIA UFMG “para que ações de avaliação e monitoramento dos processos de implantação da ETI fossem desenvolvidas a partir de 2011” (UFMG, 2012, p. 6). Governador Valadares, na época figurava com um dos poucos municípios brasileiros a universalizar o tempo integral o que justifica o interesse por esta experiência.

Tabela 1 - Número de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de educação

INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	TOTAL	JORNADA ESCOLAR
ESCOLAS CIDADE – 31	4264	10667	14931	8 HORAS
ESCOLAS CAMPO – 23	498	1037	1535	8 HORAS
CMEI* CIDADE – 8	1891	X	1891	10 HORAS
CMEI CAMPO – 1	110	X	110	10 HORAS
CRECHES CONVENIADAS – 17	2106	X	2106	10 HORAS
TOTAL	8869	11704	20573	

*Centro Municipal de Educação Infantil

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações sobre o número de Turmas e Alunos – SMED/ Março 2015⁹

Se o binômio proteção/educação comparece nos estudos apresentados, também ecoa nos cotidianos de vivência dessa experiência na fala de profissionais da secretaria, de professores/as, pedagogos/as e gestores/as das instituições ao justificarem as necessidades e opções para implantação da ETI como tenho constatado em minha experiência profissional junto à rede municipal de Educação.

Por sua vez, ecoa, também, nas falas desses diferentes sujeitos os descompassos entre os tempos de vida da adolescência e os tempos de uma escola que funciona em tempo integral. Os relatos apresentam situações de muitos adolescentes que, no início da implantação da ETI,

⁹ Esses dados referem-se à rede municipal de educação (tempo integral) e há, também, no município 42 escolas (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) e 39 escolas Anos Finais do Ensino Fundamental da rede estadual de educação e que funcionam em tempo parcial. De acordo com dados disponíveis no sítio eletrônico <http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php> que apresenta a situação dos municípios em relação ao estabelecimento de metas para elaboração dos Planos Municipais de Educação 2015-2025, o percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta a escola é de 97,2%. Além de enfrentar o desafio da universalização do Ensino Fundamental, o município enfrenta o desafio da permanência de estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. O percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído é de 59,7%. Acesso em 14/04/2015.

“pulavam o muro da escola” para escapar do horário integral; da procura de mães ao setor de cadastro escolar para proceder mudanças dos/das adolescentes para escolas que atendem em horário parcial, justificando a necessidade de que eles e elas cuidem de irmãos/irmãs menores; do movimento contínuo de migração de estudantes dos anos finais do ensino fundamental para a rede estadual que oferece a jornada escolar de 04 horas diárias de atividade; da recusa dos/das estudantes dos anos finais em participarem de atividades escolares; das faltas às aulas, e da dificuldade que sentem, como profissionais da escola (pedagogos/as, gestores e professores/as) em lidar com o/a adolescente no tempo integral.

Na pesquisa realizada pelo grupo TEIA que teve como foco de análise o tempo, espaço, gestão e currículo da ETI, tal questão também se coloca ao se constatar uma variação negativa no número de alunos/as e que decresce com a faixa etária:

Essa variação entre o ciclo da infância e o da adolescência pode indicar uma permanência dos alunos nos dois ciclos iniciais, o que repercute no menor número de alunos no ciclo final do fundamental. Há ainda a probabilidade de que estes estudantes não estejam mais frequentando o ensino regular na rede municipal. Considerando o número expressivo (cerca de metade dos estudantes), evidencia-se a necessidade de conhecer o destino destes sujeitos, que podem estar na rede estadual ou simplesmente deixaram a escola (UFMG, 2012, p. 43).

Na pesquisa supracitada, além de questionários respondidos por diferentes profissionais da rede municipal¹⁰ foi constituído um grupo focal com 14 sujeitos. Desse grupo, participaram professores, diretores, oficinairos¹¹ do PME, pais e 04 estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Na avaliação dessa escola, os/as estudantes participantes destacam dificuldades vivenciadas na escola relativas à infraestrutura (espaço para realização das atividades), a merenda escolar, a impossibilidade de escolha de participação nas oficinas do PME, anseio pela entrada no mercado de trabalho (e as dificuldades, nesse sentido, com o tempo integral), além da sobrecarga e cansaço que dificultam a realização de outras atividades fora da escola.

Portanto, são os dilemas postos entre a proteção/educação como um dos motivadores para a implantação da ETI em Governador Valadares, a ausência e recusas (parece-nos), de estudantes adolescentes à permanência em horário integral, que motivaram esta investigação.

O artigo “Escolas de tempo integral *versus* alunos em tempo integral”, (CAVALIERE, 2009) coloca em discussão a questão da permanência das crianças e adolescentes na escola e

¹⁰ Participaram da pesquisa gestores das escolas, gestor da secretaria, equipe da SMED e docentes.

¹¹ Estudantes de graduação, ou profissionais da comunidade que dominam os conhecimentos e práticas envolvidos nas oficinas desenvolvidas nas escolas, como é o caso das oficinas de percussão e práticas circenses, por exemplo.

faz uma análise de duas vertentes que, de modo geral, vão se configurando no país nas propostas de ampliação do tempo de escola

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

Este relatório apresenta pois, os resultados da pesquisa¹² intitulada “Relação com o saber e Educação Integral: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral”. Os resultados apresentados pretendem contribuir para a construção de subsídios teóricos sobre a educação integral/tempo integral, e propostas e políticas públicas com vistas à consolidação de experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, no momento em que no país há uma intensa mobilização nessa direção.

Espera-se que esses resultados contribuam, de modo especial, no sentido de ampliar as compreensões sobre o debate que se coloca no cenário nacional sobre os modos de organização dessas experiências e as relações dos/das estudantes com as mesmas: a perspectiva de escola em tempo integral em um turno único, e as experiências de educação integral/integrada que oferecem atividades no contra turno escolar.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral:

Compreender as relações que estudantes adolescentes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber no contexto da Escola em Tempo Integral – ETI de Governador Valadares.

¹² Este estudo levou em consideração a Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos e foi submetido à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) para aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa. O estudo respeita, portanto, as normas éticas da pesquisa com seres humanos e foi aprovado pelo protocolo CEP/ 606.850.

Objetivos específicos:

- Analisar os significados atribuídos pelos/as adolescentes à experiência de ampliação do tempo de permanência na escola.
- Identificar diferenças e semelhanças no estabelecimento das relações com o saber por estudantes das três instituições analisadas.
- Descrever as experiências vivenciadas pelos/as adolescentes na ETI analisando os diferentes elementos (epistêmicos, identitários e sociais) presentes nessas experiências.
- Analisar as especificidades de gênero nas relações com o saber estabelecidas pelos/as adolescentes da ETI.
- Compartilhar, em cursos de formação continuada para docentes eicineiros do Programa Mais Educação, dos anos finais do ensino fundamental, os resultados parciais e finais da investigação.

1.3 Contexto do estudo: campo e sujeitos da pesquisa

O contexto do estudo é a Escola em Tempo Integral – ETI, de Governador Valadares. No processo de implantação da ETI foram elaboradas as diretrizes curriculares organizadas em 04 cadernos: o caderno 01 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 02, 03 e 04 apresentam os eixos temáticos que compõem a Matriz Curricular da ETI – eixo da Identidade e Diversidade; eixo da Comunicação e Múltiplas Linguagens; eixo do Protagonismo e Sustentabilidade. Conforme o caderno 01, a estratégia curricular é “o desenvolvimento da identidade social e respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.5).

Para a construção desses eixos, em torno dos quais se organizam as disciplinas escolares¹³ e a delimitação da estratégia curricular, foram feitas análises do município relativas ao desenvolvimento local, marcado por ciclos econômicos depredatórios e sobre o contexto da emigração valadarense, especialmente para os Estados Unidos, o que, de acordo com as Diretrizes Curriculares, fragiliza a identidade local.

A falta de perspectiva de trabalho e melhores condições de vida fizeram com que se instalasse no município a cultura da emigração, levando jovens

¹³ Eixo Comunicação e Múltiplas Linguagens (Português, Matemática, Língua Estrangeira, Arte); Eixo Identidade e Diversidade (História, Ensino Religioso, Educação Física); Protagonismo (Ciências da Natureza/Geografia, Produção Sustentável/Ciências).

valadarenses, em seu período mais produtivo, a buscarem outros continentes, ocasionando a fragmentação de seus laços sociais e familiares. Atualmente, só nos EUA, os migrantes brasileiros somam 1,2 milhão, estimando-se em 50 mil o número de valadarenses residentes naquele país. É a maior comunidade de brasileiros fora do Brasil, segundo o Ministério das Relações Exteriores (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p. 16).

Na construção da proposta, foram consideradas a situação social da criança, adolescentes e jovens, vulnerabilidade e necessidade de proteção e faz-se opção por uma Escola em Tempo Integral, em uma perspectiva de Educação Integral:

A Escola de Tempo Integral é mais que Escola Integrada. No caso da Escola Integrada, um segundo turno é composto por várias oficinas ou atividades em outras localidades (para além da escola). Na Escola de Tempo Integral, o projeto pedagógico é único, não diferenciando aulas regulares de outras atividades. Até mesmo o tempo de refeição inclui-se no projeto educativo (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p. 16).

No cotidiano das escolas do município (campo e cidade), os estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental participam das atividades escolares em um turno único – 7h às 15h – no qual frequentam aulas disciplinares, ministradas em módulos de 50 minutos, e também oficinas (organizadas em módulos de 50 minutos) incorporadas ao currículo por meio do PME.

A ETI viveu um primeiro momento de 2009 a 2014, quando, em 2009, foram elaborados cadernos orientadores nos quais o currículo se organizava em eixos temáticos e mesclava, de modo integrado, aulas e atividades artísticas, culturais e de lazer. Essas atividades já faziam parte das intenções de incorporação ao currículo da ETI, mas com a possibilidade de adesão do município ao PME, as atividades do Programa vieram compor o currículo, ofertadas para todos/as (MADUREIRA, 2013; OLIVEIRA e SOUZA, 2014).

Nas 40 horas de atividades semanais, em tempo modular de 50 minutos, distribuía-se aulas das disciplinas e 05 atividades do Mais Educação, ministradas por monitores, ou professores, definidas ano a ano, conforme orientações do PME. Neste primeiro momento foram vivenciadas 05 atividades por escola (cidade e campo)¹⁴ selecionadas no repertório das atividades disponibilizadas pelo PME, tais como: atividades de recreação e lazer, judô, práticas circenses, dança, letramento, jornal escolar, rádio escola, ginástica rítmica, futsal, voleibol, karatê, pintura, percussão, taekwondo, tênis de mesa, tênis de campo, xadrez, basquete, teatro,

¹⁴ O PMEd passa a integrar o currículo das escolas do campo antes do mesmo comparecer nas proposições do MEC, o que ocorre em 2012 (OLIVEIRA e SOUZA, 2012).

atletismo, história em quadrinhos, natação, fotografia, handebol, capoeira, fotografia, arte gráfica. Essas atividades variam de um ano para outro conforme orientações do PME¹⁵.

Para as escolas do campo, foi definida, para o ano de 2014, a oferta de uma oficina com dois módulos semanais, denominada “Saberes e Valores do Campo”, com o propósito de pautar no currículo especificidades e singularidades da Educação do Campo.

Um segundo momento, vivido a partir do ano de 2015, no qual foi realizada a parte empírica deste estudo nas escolas do campo, há mudanças na carga horária das disciplinas e no modo como as atividades do PME passam a compor o currículo. As orientações para as escolas organizarem seus currículos, preservam a nomenclatura dos eixos temáticos, mas distribuiu-se as disciplinas em torno dos eixos de outro modo. Se antes havia uma paridade entre as mesmas, aumenta-se a carga horária das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa, e diminui a carga horária destinada às Artes e Educação Física. Além da diminuição da carga horária dessas duas disciplinas, para a oferta das mesmas, deve-se escolher 02 atividades disponibilizadas pelo PME, por exemplo, em Artes (desenho, pintura...) e em Educação Física (atletismo, futebol...). Assim, na prática, há uma diminuição das atividades que envolvem o corpo, a arte e o movimento.

Para as escolas do campo, a oferta dos Saberes e Valores do Campo, também passa a ser via atividades do PME, por exemplo, horta escolar. Ainda são ofertadas pelo PME, Tecnologias Educacionais e Ambientes de rede (identificadas pelos/as estudantes como aulas de informática), em duas aulas semanais e a atividade do PME Educação em Direitos Humanos é ofertada na disciplina Ensino Religioso.

Não é objeto de discussão deste texto uma análise dessas mudanças curriculares que apontam para uma perspectiva de mudança na própria concepção de educação integral assumida na proposição inicial da SMED, na qual se buscava uma articulação curricular, comprometida com a formação integral, envolvendo, pois, aspectos relacionados às diferentes fases do desenvolvimento humano (cognitivos, estéticos, corporais), considerando a diversidade, a cultura e fortalecimento da identidade local (GOVERNADOR VALADARES, 2009). O que nos interessa, nesta análise, é o modo como os/as estudantes vivenciam as experiências do tempo integral.

O estudo foi realizado em 06 escolas da rede municipal de educação que foram selecionadas entre as 23 escolas do município que oferecerem os anos finais do ensino

¹⁵ Sobre as atividades desenvolvidas pelo PMed, sugerimos conferir a publicação “Programa Mais Educação: Passo a passo”. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf > .. Acesso em: 18/08/ 2015.

fundamental. Das 16 escolas urbanas foram selecionadas 03 escolas; e das 07 escolas do campo, foram selecionadas, também, 03 escolas.

Escolas urbanas: Duas escolas foram selecionadas por apresentarem o maior número de evasão do 2º para o 3º ano do Ciclo da Adolescência – CA. Uma terceira escola foi selecionada por não apresentar evasão do 2º para o 3º ano do Ciclo da Adolescência¹⁶, conforme tabela a seguir:

Tabela 2 – Número de evasão de estudantes das três escolas urbanas – campo de pesquisa

INSTITUIÇÃO	2º ANO	3º ANO
INSTITUIÇÃO A	133	77
INSTITUIÇÃO B	53	21
INSTITUIÇÃO C	33	33

Escolas do campo:

O critério de seleção das escolas do campo foi a localização (proximidade e distância) com relação à sede do município e o IDEB – uma das escolas selecionadas é a que apresenta o maior IDEB da rede municipal (campo e cidade).

Os sujeitos da pesquisa foram os/as estudantes matriculados/as nessas escolas.

Na primeira etapa da pesquisa (aplicação dos balanços de saber¹⁷), foram convidados a participar todos os estudantes do 3º CA, das 06 escolas, com idade compreendida entre 13 e 14 anos. O 3º CA foi escolhido por ser a conclusão do Ensino Fundamental e por esses/essas estudantes, supostamente, terem cursado 03 anos da ETI, implantada em 2010. Participaram do estudo 181 estudantes: 114 estudantes das escolas da cidade e 67 estudantes das escolas do campo.

Na segunda etapa da pesquisa (entrevistas), participaram 36 estudantes das 06 escolas, campo de pesquisa: 22 estudantes das escolas localizadas na cidade, e 15 estudantes das escolas localizadas no campo.

¹⁶ Os dados obtidos no Quadro Informativo da SMED referente ao número de turmas e alunos/as no mês de julho de 2013 quando da apresentação do projeto de pesquisa.

¹⁷ A metodologia adotada encontra-se descrita no capítulo 03 deste relatório.

2. RELAÇÃO COM O SABER E TEMPO INTEGRAL: QUESTÕES POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS.

O objetivo deste capítulo é apresentar o referencial teórico adotado no estudo e contribuir para o debate sobre a ampliação da jornada escolar, especialmente sobre o que acontece no interior das escolas com o tempo integral, e como a ampliação do tempo repercute nos processos de aprendizagem, nas relações dos/das estudantes na e para além da escola, e na articulação escola/comunidade.

Para cumprir tal propósito, retomam-se os estudos sobre educação integral e tempo integral, e buscamos, na teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, ferramentas que possibilitam ampliar os olhares sobre o tempo integral e a sua intencionalidade como política pública, retomando o debate sobre a função da escola e a especificidade da atividade escolar. Adotar ferramentas teóricas da relação com o saber para ampliar o debate sobre o tempo integral é “pensar a educação simultaneamente como um movimento antropológico de humanização, como um conjunto de processos socioculturais e como um confronto entre saberes específicos, com práticas sociais determinadas” (CHARLOT, 2001, p. 13) e como processo singular – questões que estão no centro da problemática da relação com o saber.

O capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção, retoma-se o debate no campo legal e teórico sobre as possibilidades colocadas hoje no país para o tempo integral, e buscamos na noção de relação com o saber, como nos propõe Charlot em seus estudos, elementos que interrogam essas possibilidades.

Na segunda seção são retomados estudos sobre o que acontece no interior das escolas com o tempo integral, e nos desdobramentos teóricos sobre relação com o saber – relação epistêmica e identitária com o saber, mobilização, sentido – apresenta-se possibilidades de ampliação de análise sobre tempo integral e cotidiano escolar.

A terceira seção se volta para o que acontece “fora dos muros escolares”, e como exterior e interior das escolas se encontram, quer seja nas proposições sobre o tempo integral e a sua articulação com as intencionalidades trazidas pelo movimento das cidades educadoras, quer seja pelo que esperam os/as jovens das camadas populares e suas famílias da escola.

A quarta seção é direcionada para a questão do tempo, também destacada por Charlot, e ampliada neste estudo para abarcar os diversos tempos envolvidos no tempo integral: o tempo escolar, o tempo social, o tempo biológico e as temporalidades vivenciadas pelos/as estudantes.

Refletindo sobre os fundamentos e usos do conceito de relação com o saber e como esse conceito se propagou na França e no Brasil, Charlot argumenta que tal conceito não teria se propagado no Brasil “se a situação da escola brasileira não se prestasse ao seu uso” (CHARLOT, 2008, p. 174). Nesse momento rico de debates sobre o tempo integral vivido na educação brasileira, o uso desse conceito se mostra fértil na compreensão do momento atual da escola brasileira, e dos desdobramentos que a proposição da ampliação da jornada escolar apresenta para essa escola, com suas possibilidades, limites e riscos.

2.1 A cria do homem tem o direito a educar-se

Esta é uma das premissas do olhar antropológico assumido por Charlot ao propor a abordagem teórica da relação com o saber. A perspectiva antropológica permite ao autor desenvolver algumas das proposições básicas da noção de relação com o saber.

Uma primeira proposição é a condição de inacabamento do homem, que o conduz à obrigação de aprender para tornar-se humano, em um mundo já produzido por outros seres humanos. A entrada nessa condição humana é a entrada “em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para apropriar-se do humano, “a cria do homem” necessita da mediação de outros seres humanos. A educação é, pois, um “triplo movimento de humanização, de subjetivação e de socialização (indissociáveis). Ela supõe um processo de apropriação do mundo” (CHARLOT, 2001, p. 25) que o autor chama de “Aprender (ou processo aprender” (ibid.).

Uma segunda proposição é a análise da condição antropológica pelo viés do termo sujeito. Esse viés provoca o autor a discutir a incompletude do homem, portanto, “ausente de si mesmo”. É a busca pela completude que produz o movimento de construção de si no qual se articulam o tempo e a linguagem. Esse movimento supõe a atividade do sujeito, a mediação do outro, o acesso a universos simbólicos (como a linguagem), e é nesse movimento “em que se constrói, [que] o sujeito constrói um mundo – partilhado com outros sujeitos humanos” (CHARLOT, 2001, P. 25).

Uma terceira proposição é a de que o mundo não preexiste, mas é produto da atividade humana, que em relações sociais produziu e produz

objetos, técnicas, instituições, formas de dispositivos relacionais, ideias, conceitos e teorias. O que é assim produzido, em sua diversidade e em sua heterogeneidade, é o que pode ser ‘oferecido’ ao sujeito no processo – Aprender – em uma formulação inversa: aquilo de que o sujeito pode apoderar-se por meio do processo Aprender (CHARLOT, 2001, p. 26, aspas do autor).

A partir dessas proposições antropológicas, Charlot apresenta os argumentos teóricos sobre o aprender e a relação com o saber que serão objeto de discussão no decorrer deste texto. Nesta seção, interessa-nos evocar os fundamentos antropológicos da noção de relação com o saber, para interrogar as possibilidades hoje colocadas no país para o tempo integral.

O mundo dos adultos criou a escola como uma das instituições responsáveis por educar *a cria do homem*, o que compreende apresentar a ela o que a humanidade produziu ao longo do tempo, e torná-la um ser humano “adequado”, para viver em seu próprio tempo. De um ponto de vista antropológico, a “cria do homem” tem, pois, o direito a educar-se e, portanto, o direito à escola.

A obrigação e o direito de aprender para ser, para apropriar-se de uma parte do patrimônio legado pelas gerações humanas precedentes, para tornar-se membro de uma sociedade (desigual) de uma cultura, para construir-se como sujeito insubstituível (CHARLOT, 2013a, p. 49).

Assim, é a partir desse ponto de vista que se analisa o movimento de ampliação da jornada escolar desencadeado no Brasil, na última década, especialmente após a emergência PME, com sua intencionalidade indutora de política pública. Uma pergunta central nesse sentido é: por que se busca ampliar a jornada escolar no Brasil?

Uma análise dos documentos editados pelo MEC sobre o PME mostra que a ampliação da jornada no Brasil se norteia por uma perspectiva de inclusão social e educacional. Respalçadas por indicadores de avaliações sistêmicas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, as publicações relativas ao Programa indicam a relação vulnerabilidade e risco social que “embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares” (BRASIL, MEC, 2009a, p. 13).

Esta preocupação encontra-se definida no Manual Operacional do Programa, na orientação feita às escolas para a seleção dos/das estudantes “preferenciais” para o tempo integral:

Estudantes que apresentam defasagem idade/ano; Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase; Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão; Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência; Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, MEC, 2014b, p.18).

A educação integral se configura nas orientações do MEC, como política especial (CAVALIERE, 2014) assume, portanto, nuances de Política de Educação Prioritária (PEP), destinadas “a certas categorias da população com o propósito de reduzir as desigualdades de escolarização e sucesso escolar (...) por meio de um tratamento preferencial que consiste em *dar mais (ou melhor, ou de outra maneira) aos que possuem menos*” (ROCHEX, 2011, p.1, grifos do autor).

No cenário brasileiro esse parece ser um direcionamento para os próximos anos, se considerarmos que a educação integral comparece como uma das metas do PNE em uma perspectiva de não universalização. A educação integral que visa a uma formação integral, a multidimensionalidade do sujeito, o acesso a diferentes espaços culturais, a vivência de outras experiências culturais, artísticas, desportivas, a mudanças curriculares, dentre outros propósitos, como se encontra posto na literatura brasileira sobre o tema, não será para todos, – *mas para alguns*.

Assim, a preocupação com a equidade e as questões históricas relativas ao investimento educacional (o aumento do tempo escolar, logicamente supõe mais recursos para a educação) cerceiam o direito à educação integral para 75% (setenta e cinco por cento da população estudantil) para nos atermos à meta do PNE. Nesse sentido, é importante observar que mesmo com o aumento de 25% (vinte e cinco por cento) do repasse de recursos do FUNDEB para matrículas em tempo integral no ensino fundamental, há limites financeiros. O tempo integral supõe recursos para alimentação, melhoria dos espaços escolares, investimento na carreira docente, laboratórios, bibliotecas, dentre outras condições pedagógicas já tão distantes da educação pública. Corre-se, portanto, o risco de uma oferta em tempo integral precarizada, como estudos têm demonstrado (BRASIL, 2010a; BRASIL, 2010b, UFMG, 2012).

Os argumentos sobre a educação integral que comparecem nos documentos do MEC, ou diferentes experiências que já se organizavam no país, anteriores ao Programa Mais Educação, assumem duas perspectivas teóricas: as escolas classe e escolas parque, proposta por Anísio Teixeira, e os territórios educativos com inspiração no movimento das cidades educadoras (MAURÍCIO, 2014).

“A educação é um direito”, esta é uma das premissas de Anísio Teixeira para a democratização da educação e defesa da escola pública, e é nessa direção que propõe a educação integral e a organização das escolas:

a ‘escola classe’, no qual se ministrará o ensino propriamente dito, e o parque escolar onde se proporcionará a educação física e de saúde, compreendendo

recreação e jogos, a educação artística inclusive a musical e a de artes industriais. No parque escolar ficarão localizados a biblioteca e o auditório para atividades sociais e artísticas (TEIXEIRA, 2004, p. 178, aspas do autor).

A educação do campo também não fica esquecida na proposição de Anísio Teixeira: “Nas escolas isoladas haverá, além da classe, uma biblioteca escolar e área suficiente para trabalhos agrícolas” (TEIXEIRA, 2004, p. 178).

As matrículas de estudantes em tempo integral têm crescido no Brasil, na cidade e no campo desde a Lei do FUNDEB e, especialmente, após o PME. Se, em 2009, havia 945.044¹⁸ estudantes em tempo integral no Ensino Fundamental, em 2014, conforme dados divulgados pelo INEP relativos ao Censo Escolar da Educação Básica, houve um aumento significativo das matrículas em tempo integral, na cidade e no campo, como podemos verificar na tabela a seguir:

Tabela 3 – Redes de Ensino e tempo escolar

REDES DE ENSINO E TEMPO ESCOLAR	ENSINO FUNDAMENTAL			
	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	PARCIAL	INTEGRAL	PARCIAL	INTEGRAL
Estadual Urbana	1.824.862	275.134	4.763.836	564.140
Estadual Rural	130.565	32.595	219.685	48.840
Municipal Urbana	6.343.124	1.689.464	3.243.790	728.141
Municipal Rural	1.791.319	610.306	856.099	324.890
Estadual e Municipal	10.089.870	2.607.499	9.083.410	1.666.011

Quadro elaborado pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/basicacenso>. Acesso em 25/03/2014

Com relação às matrículas no campo, podemos conferir, nos dados acima, por um lado, o crescimento ano a ano, mas ainda uma distância na modalidade de oferta sobressaindo às matrículas em tempo parcial, e o distanciamento entre os números cidade-campo.

Historicamente fadada às classes multisseriadas, ao esquecimento pelo poder público, à precarização, à ausência de professores adequadamente formados, a processos de nucleação, a currículos e práticas transpostas do espaço urbano para o rural, dentre tantas outras dificuldades, a escola do campo vai lutando para se manter enquanto escola no campo (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010; CALDART, 2012). Deste modo, ampliação de matrículas em tempo integral no campo, e sua inclusão no debate sobre o tempo integral tem um certo caráter de novidade, quando há uma luta permanente pela manutenção do direito de estudantes frequentarem uma escola no campo, mesmo em tempo parcial.

¹⁸ Conferir quadro elaborado por Maurício (2014) que apresenta o crescimento das matrículas no período compreendido entre 2009 e 2012.

A educação preconizada por Anísio Teixeira, democrática e igualitária, não poderia ser preparatória, mas era prática e inseria a cultura no contexto educativo. Assim, a escola não poderia ser de tempo parcial e

deveria ser, sobretudo, prática, de formação de hábitos de pensar, de fazer, de conviver, de trabalhar, de participar de um ambiente democrático. Não poderia ter períodos curtos, porque um programa de atividades práticas, para formar hábitos de vida real, para organizar a escola como uma comunidade com todo o tipo de atividade – trabalho, estudo, recreação e arte – requer tempo (MAURÍCIO, 2014, 878).

Na perspectiva de Anísio Teixeira, a ampliação da jornada escolar é consequência de um projeto educativo e, requer, além do tempo, espaços, condições, vínculos com a comunidade e, conseqüentemente, formação docente; propósitos para os quais há que se ter investimentos concretos e vontade política. Nesse quesito, há ainda que se considerar que, além da ampliação da jornada escolar, os municípios que compartilham com os estados a responsabilidade pedagógica, administrativa e financeira pelo Ensino Fundamental, e são responsáveis, exclusivamente, pela Educação Infantil, deverão, conforme a meta 01 do PNE “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 04 a 05 anos e ampliar a oferta em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 03 anos até o final da vigência deste PNE”(BRASIL, 2014a, p. 5).

Portanto, a precarização da oferta de educação integral é uma preocupação legítima e deve se questionar a qual projeto educativo o tempo integral responde.

A perspectiva das cidades educadoras, inspiradora do Mais Educação, tem na Carta de Barcelona suas diretrizes que balizam e reconhecem as possibilidades educadoras de uma cidade com vistas à formação integral:

Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de uma forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer a mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária (AICE, 1990, p. 1).

A intencionalidade e o potencial educador das cidades é uma marca das publicações do PME, que defende a Gestão Intersetorial do Território (BRASIL, MEC, 2009b), constrói sua

ação com o aporte de diferentes ministérios (cultura, esporte, educação, meio ambiente, desenvolvimento social e combate à fome, ciência e tecnologia), e aposta no potencial educador da cidade. Articula em redes os saberes comunitários e escolares e orienta à escola para que construa seu projeto pedagógico considerando essa rede (BRASIL, MEC, 2009c).

Aprender a viver na cidade (ou no campo) é uma aprendizagem nascida da necessidade antropológica de sobrevivência. Assim, o direito à cidade, aos lugares, saberes, experiências, culturas, bens culturais, redes de serviços, códigos linguísticos etc., constitui parte de uma formação integral e deve, portanto, ser preocupação das políticas setoriais, dentre elas a educação.

Que a escola deve se ligar à vida, esta não é uma novidade posta no campo educacional, e Paulo Freire assumia que uma cidade deve ser educadora e que toda educação se faz na e para a vida. Se esta é, pois, a defesa feita no Projeto Educativo do Mais Educação, há que se questionar as nuances da educação prioritária que o perpassam – esta perspectiva não atenderá a todos os alunos; e a escola construirá “para alguns” um projeto pedagógico a ser vivido por todos? Quem se encarregará da educação nos outros espaços? Se legitimamente temos questionado no campo da educação a formação docente, também, legitimamente, há que se questionar a formação dos “voluntários”¹⁹ nas experiências de ampliação da jornada, de cunho socioeducativo – formação entendida no sentido de um adulto em condições de coordenar um processo educativo.

Na proposta de ampliação da jornada escolar, via PME, educação formal e não formal se encontram, e embora, a partir da década de 1980, tenha se buscado tentativas de aproximação entre essas duas formas de organizar experiências educativas – fundamentos, princípios, modos de organização, agentes educativos, espaços e tempos educativos – são diferenças a se considerar, quando se propõe como intencionalidade de política pública o diálogo entre essas perspectivas.

Além disso, contribuições de estudiosos do Território (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2004; SANTOS, 2003) reconfiguram o espaço, argumentando que ele não é um dado, “um morto”, uma área geográfica a ser habitada, mas se constitui das e nas relações que nele se estabelecem (políticas, culturais, simbólicas, econômicas, subjetivas) – escola é, pois, um território, assim como a cidade (e o campo), e aos territórios são inerentes as relações de

¹⁹ O PMEd orienta às escolas que as atividades do programa sejam desempenhadas por Monitores (Voluntários): universitários, pessoas da comunidade com habilidades apropriadas como, por exemplo, mestre de capoeira, e estudantes da EJA e estudantes do ensino médio de acordo com suas competências, saberes e habilidades. O ressarcimento do monitor é calculado de acordo com o número de turmas, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo (BRASIL, 2014b).

poder. Deste modo, organizar articulações mais locais no interior das escolas, ou colocar em diálogo articulações com a cidade (e o campo), bem como com os entornos (especialmente para as escolas do campo, tão marcadas por relações desiguais de acesso à terra) não é uma tarefa simples.

Por sua vez, propostas de ampliação do tempo que não tenham a instituição escolar como centro expõem-se “aos perigos da fragmentação e da perda de direção, principalmente quando a proposta recontextualiza-se nas escolas, onde a força das contingências traz à tona a urgência no combate contra a precarização das práticas educativas das escolas públicas do país” (GABRIEL e CAVALIERE, 2012a, p. 293).

Incorre-se, ainda, no risco de desarticulação entre a ampliação do tempo, via Programas, e o tempo da escola (não ampliado para todos). Por um lado, “o direito” à educação como preconiza Anísio Teixeira, ou à cidade, com sua gama de experiências será para alguns, e não para todos. Em sua grande maioria, os (as) estudantes das escolas públicas não tem acesso a experiências artísticas, culturais, desportivas – ao parque, tomando emprestada a expressão de Anísio Teixeira, e, por não figurar como público do PME, continuarão sem este acesso?

Se considerarmos os efeitos produtivos dessas perspectivas sobre as escolas, merece atenção o fato de que a ampliação do tempo efetivamente não atingirá a todas as escolas e a todos (as) os (as) estudantes que, por princípio antropológico, da necessidade e “do direito a educar-se” serão alijados de uma aposta em outro tipo de educação.

Obviamente, aprender é mais amplo do que apropriar-se de saberes e competências escolares, mas a escola é um lugar importante de aprendizagens específicas e tem o dever (também no sentido antropológico) de dialogar com os bens culturais produzidos na cidade e no campo.

A educação prioritária também não se faz sem problemas. Por um lado, os estudantes considerados prioritários (os defasados, os repetentes, os beneficiários do bolsa família – os “pobres”) não podem mais uma vez serem relegados a um tratamento assistencialista, com pessoas que, embora conhecedoras do “seu ofício”, desconhecem os objetivos e propósitos da educação. Estudos que investigam a ampliação do tempo e aprendizagens demonstram que a ação docente no acompanhamento das atividades extraescolares faz diferença na aprendizagem dos (das) estudantes (SACRISTÁN, 2008).

Por outro lado, a escola pode permanecer “em uma zona de conforto”, ao encaminhar esses estudantes para “outras atividades”, e ao não se colocar em pauta questões próprias da cultura escolar e que perpetuam as desigualdades de aprendizagem. Por sua vez, também, é

preciso considerar os descompassos entre o repasse dos recursos do PME às escolas e o tempo escolar anual, nem sempre coincidentes.

A “noção de relação com o saber”, como assim a denomina Bernard Charlot (2000), possibilita desmistificar o que denominamos muito fortemente no campo da educação brasileira, especialmente nos anos de 1980/1990, como “fracasso escolar”. Ao argumentar sobre as impossibilidades de existência de um objeto chamado “fracasso escolar”, (CHARLOT, 2000) e dos perigos de tais estudos sobre esse “objeto”, que pode nos conduzir “ao olhar da falta”, o autor propõe a “análise da relação com o saber [que] implica ao contrário uma leitura ‘positiva’ dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (CHARLOT, 2000, p. 30, aspas do autor).

Ao problematizar o “consagrado fracasso escolar”, explicitar os limites das teorizações que buscavam compreendê-lo, e ao eleger a categoria da “relação com o saber”, Charlot propõe uma sociologia do sujeito: não há saber sem que um sujeito singular estabeleça uma relação com o aprender e o saber (CHARLOT, 2000).

A relação com o saber é, portanto, constituída por um conjunto de relações empreendidas com diversas formas de aprender, que variam de acordo com a situação colocada pelo tipo de saber e pelas circunstâncias nas quais ocorrem a aprendizagem. Essa noção opõe-se à análise “negativa”, aquela que identifica os elementos que “faltam” ao sujeito para atingir a atitude adequada em relação à aprendizagem. Sobre a “análise negativa”, Arroyo (2012) alerta que, nas proposições do tempo integral, é preciso superar visões negativas persistentes na educação que toma as

infâncias- adolescências populares como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, conseqüentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais (ARROYO, 2012, p. 37).

Para o autor, quando essas visões predominam aliadas a outras como “indisciplinados, desordeiros, e até violentos” (ARROYO, 20012, p. 37), elas terminam por marcar “políticas, regimentos, projetos e propostas” (ibid.).

Nesse sentido, a noção de relação com o saber nos convoca a questionar os olhares sobre o público do Tempo Integral e permite construir perspectivas positivas sobre esses sujeitos. Essa noção é um alerta para o equívoco de buscar encontrar “a” relação com o saber do sujeito, ignorando os diferentes espaços, situações e interações, envolvidos no processo educativo do qual este sujeito participa.

Ao concluir esta seção, que nos endereça à escola e ao sujeito, gostaria de enfatizar duas questões que me parecem pertinentes. A primeira diz respeito aos olhares sobre o público prioritário – como construir perspectivas positivas sobre os/as alunos/as que estabeleceremos como prioritários para a ampliação da jornada escolar? Por que não colocarmos em pauta, junto a esta intencionalidade indutora de política pública, a questão da universalização? A segunda, decorrente da primeira, é a qual projeto de tempo integral aspiramos, e que projeto é necessário para a escola brasileira (com suas diferenças e desigualdades), na cidade e no campo?

2.2 Educação: encontro de uma história coletiva e de uma história singular

Charlot, e o grupo de pesquisadores que propõe²⁰ a noção de relação com o saber, tem como cerne de suas preocupações a questão do insucesso escolar de crianças dos meios populares, objeto de trabalho das Sociologias da Reprodução que, como Charlot reconhece, apresentaram contribuições importantes para a compreensão da escola e das relações sociais, entretanto insuficientes para explicar o insucesso escolar – “o sucesso e o insucesso escolares não se podem explicar unicamente a partir daquilo que a criança recebe dos seus pais para, além disso, é preciso saber o que recebe e de que forma o aproveita” (CHARLOT, 2009, p. 14).

A partir dessa reflexão, o autor apresenta 03 questões, denominadas por ele de basilares, sobre a relação com o saber:

Que sentido é que tem para uma criança, nomeadamente para uma criança oriunda de meio popular, ir à escola?

Que sentido é que tem para ela aplicar-se na escola ou não?

Que sentido é que tem para ela aprender, na escola ou noutro sítio, e compreender?²¹ (CHARLOT, 2009, p.14)

O sentido é também uma questão basilar para o tempo integral, porque basilar para a aprendizagem escolar – em escolas que se organizam em tempo parcial, integral, com jornada contínua, ou com atividades no contra turno escolar. As políticas públicas não têm o hábito de se preocuparem com a questão do sentido – seriam questões de natureza tão distintas? Mas não

²⁰ Sobre os fundamentos e desdobramentos “da relação com o saber” e a equipe de pesquisa Escol, fundada por Bernard Charlot na Universidade de Paris VIII, sugerimos conferir Cosnefroy (2011).

²¹ Este livro foi publicado em Portugal e é citado em diferentes momentos deste texto. Embora algumas palavras sejam grafadas de modo diferente, não será apresentado o correspondente a essas palavras no Português do Brasil, pois elas guardam o mesmo sentido do Português de Portugal.

é possível pensar no tempo de permanência na escola sem pautar a questão do sentido – que é diferente para crianças, ou adolescentes, e para cada sujeito em particular, mas é possível encontrar indicadores comuns, como diferentes pesquisas que utilizam a noção de relação com o saber, no Brasil, têm demonstrado.

Evitando dois polos opostos de explicações sobre o sucesso, ou insucesso escolar – da origem social e da singularidade do sujeito, Charlot propõe a compreensão de um sujeito singular e social:

A relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (*logo* singular e social) mantém com tudo o que depende da ‘aprendizagem’ e do saber: objecto, ‘conteúdo de pensamento’, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 14, grifos e aspas do autor).

Embora não seja uma novidade, iniciativas de Educação Integral no País com os movimentos anarquistas, integralistas, da escola nova (cada um com seus propósitos e aspirações de “sujeito a formar”), ou a organização das experiências como os Centros Integrados de Educação Pública (COELHO e CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009; LEITE, CARVALHO E VALADARES, 2013), o aumento muito recente de estudantes em tempo integral abre um campo fértil de estudos, que se fazem necessários sobre o que acontece na escola com a ampliação do tempo – em termos de aprendizagem, o que implica indagar currículos, práticas, atividade do aluno, tempo destinado ao estudo e a outras atividades.

Uma leitura da literatura sobre Educação Integral no país nos mostra que há, para diferentes estudiosos/as, um consenso a respeito de que a escola deve se colocar como lugar de conhecimentos escolares, mas também da formação integral do sujeito; e para tal, deve buscar a “formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ser autor de sua humanidade” (CAVALIERE, 2009, p. 41).

A escola é concebida como um espaço que se pensa para além dele mesmo, no qual se associe ensino escolar, socialização, apropriação de diferentes espaços compreendidos como culturais, posto que ensinam algo, são portadores de modos de organização de vida. Enfim, são espaços educadores com vistas a uma inserção efetiva do sujeito à vida social.

Assim, a revisão dessa literatura nos indica que a compreensão do sujeito, como nos propõe Charlot (singular e social), é fértil para pensarmos o que acontece no interior das escolas com o tempo integral. Diferentemente de um sujeito operatório, como há tanto se discute no

campo da educação²², interessa-nos pensar o sujeito como ser humano, social e singular. Como um ser de desejo que compartilha o mundo com outros sujeitos, ocupa uma posição social, mas atribui sentidos e significados singulares a si próprio e ao mundo na construção de uma história singular. O ato de educar-se é, pois, o encontro de *uma história coletiva e de uma história singular*, e cabe à escola a função mediadora desse encontro.

A escola só tem sentido se ensina, se cumpre sua função educadora, e logicamente, espera-se de uma escola em tempo integral – que se ensine mais, pois há mais tempo para isso.

Ao discutir a educação integral, Brandão (2012) retoma as discussões feitas por Charlot sobre a *informação*, o *conhecimento* e o *saber*, para problematizar uma educação tecnocrata e individualista que deve caminhar em direção a uma educação que possibilite o processo de hominização²³ (sempre inacabado) e aposta, nesse sentido, na proposição da partilha do saber que afirma, flui entre, e através de nós. É um reconhecimento de que

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma ‘confrontação interpessoal’. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61 aspas do autor).

Por sua vez, Giolo (2012) retoma a Charlot para afirmar a necessidade de um tempo integral que permita organizar, de outros modos, as atividades escolares, e, conseqüentemente, propiciar a mobilização do/a estudante em direção ao aprender, pois “só uma comunidade escolar, completamente imbuída do sentido do conhecimento, pode provocar essa mobilização do aluno, para usar uma expressão central do pensamento de Bernard Charlot, em direção aos saberes complexos” (GIOLO, 2012, p. 98).

O sentido liga-se à mobilização – “mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54). O sujeito se mobiliza para aquilo que faz sentido para ele, cujas referências ele encontra em sua história pessoal e social – “porque existem boas razões para fazê-lo” (*idem*, p. 55). Mobilizar-se supõe a atividade do sujeito, possui, portanto, “uma dinâmica interna” (*ibid.*).

Sentido e mobilização são referenciais importantes para se pensar o tempo integral. Amplia-se o tempo por motivos alheios aos estudantes. As referências das políticas que

²² Referência à concepção de sujeito cognitivo, que se encontra tão presente no campo educacional, na pesquisa e na prática pedagógica.

²³ Termo utilizado por Charlot (2000) para referir-se ao processo de tornar se humano.

orientam a ampliação do tempo, são as do mundo adulto (assim como o é a escola), e são também a valoração sobre o que se considera importante de ser ensinado pela escola (competências básicas, direitos de aprendizagem, não importa o nome que se lhes atribui), e podemos encontrá-las nos próprios documentos do Programa Mais Educação – destinado a escolas com baixo IDEB e a estudantes prioritários, como salientado anteriormente.

Portanto, para estudantes que não se mobilizaram na escola, que não se envolveram na atividade escolar, aumenta-se o tempo da atividade – para os estudantes que efetivamente não entraram na escola, embora presentes fisicamente (CHARLOT, 2013a), aumenta-se o tempo de permanência nesta escola. De certo modo, podemos ler nos documentos do MEC, ao se propor uma “outra escola”, a denúncia desta escola que não conseguiu ensinar a todos os seus alunos, ou a uma parte significativa deles, e aposta-se que as dificuldades dos alunos (aprendizagem, repetência, os perigos do abandono escolar) sejam vencidas “por uma outra escola”.

A educação integral pede uma formação integral e, portanto, uma outra escola, na qual, ao mesmo tempo que prepara para aprendizagens as quais se conferem status de conhecimento, porque validadas nas matrizes de avaliações sistêmicas, deve-se abrir para outros saberes, coordenar a entrada desses saberes advindos de outros espaços, referências sociais, e coordenados por outros agentes educativos – aprendizagens sobre o meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção a saúde, comunicação e uso das mídias²⁴ – as quais, também, se busca validar, ao reconhecê-las como atividades educativas, e se convoca a escola a incorporá-las.

Temos tomado, como base de nossas reflexões, o PME, pela sua amplitude nacional, nas diversas propostas de ampliação da jornada escolar, algumas anteriores ao Mais Educação, contemplam a abertura da escola à comunidade, a outros saberes e agentes educativos e não temos, nesse artigo, o propósito de ampliar para análises do currículo, para as tensões entre esses saberes da comunidade e os saberes escolares. O que chamamos a atenção é para o fato de que a ampliação do tempo precisa ter sentido para o/a estudante – e o sentido pode ser encontrado em uma aula bem dada, na qual o/a professor ensina (CHARLOT, 2013a) e não, necessariamente, em atividades culturais, artísticas, desportivas – essas, também, por mais atraentes e importantes que possam parecer a nós adultos como destinadas aos jovens, carecem da mobilização do sujeito.

Ainda são poucos os estudos que mostram o que efetivamente acontece na escola em termos de aprendizagem dos estudantes e aponta-se, na literatura, para a necessidade de

²⁴ Referência aos macrocampos do PME (BRASIL, 2014b).

ampliação desse debate (BRASIL, 2010b; MAURÍCIO, 2014a; COELHO, 2012), mas pode-se encontrar em estudos já realizados diferentes elementos que possibilitam correlacionar tempo e aprendizagem.

Um desses elementos é a intenção da organização das experiências de educação integral no país, no qual prevalecem as aulas de reforço implementadas em cerca de 61 % das experiências e tarefas de casa em 40% das experiências. Essas duas atividades podem ser ofertadas junto a outras, como música, teatro, dança, informática, artesanato e oficinas temáticas (BRASIL, 2010 a). Observa-se que o Mais Educação, ao propor como obrigatória a oferta de atividades do Macrocampo “acompanhamento pedagógico²⁵”, fortalece essa preponderância e a alia a outras atividades – de um lado temos atividades escolares mais intelectuais, e de outro, atividades que envolvem o corpo, o movimento, a arte.

Em relação às concepções sobre ampliação do tempo

torna-se relevante identificar que, dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar, há um grupo que poderia ser caracterizado como de atividades mais estritamente – ou tradicionalmente – ‘escolares’, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular. Há, também, um outro conjunto de atividades que se voltam para uma formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo dimensões como esportes, música, dança, teatro, artesanato, artes (BRASIL, 2010a, p.113, aspas do original).

Na explicação da premissa antropológica de que “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano” (CHARLOT, 2000, p. 64), Charlot argumenta que a relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica (relação com o aprender, com um objeto de conhecimento); uma dimensão identitária (aprende-se algo em determinado momento da minha história pessoal) e uma dimensão social (aprende-se para viver como pessoa nos diferentes espaços sociais).

Assim, a atribuição de sentidos se relaciona estritamente com uma dimensão identitária e epistêmica, portanto, ultrapassa a questão didática, ou metodológica. Mesmo em uma política educacional, Charlot aponta que a questão central é “o que se tem de fazer para aprender alguma coisa? Por que há crianças que não conseguem aprender?” (CHARLOT, 2013a, p. 158). Se há

²⁵ Este macrocampo propõe a atividade “Orientação de Estudos e Leituras”, contemplando diferentes áreas de conhecimento e ofertada diariamente com duração de uma hora a uma hora e meia. Prevê, também, um estudante de graduação ou das Licenciaturas vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), ou ainda, estudantes de graduação com estágio supervisionado. Segundo o Manual, o “voluntário” poderá atender simultaneamente a duas turmas de estudantes – cada turma é composta por 30 estudantes (BRASIL, 2014b).

uma heterogeneidade das formas de aprender, talvez a heterogeneidade das atividades nas quais os (as) estudantes se envolvem no tempo integral seja benéfica para a produção de sentidos. Entretanto, “quem aprende na escola é o eu epistêmico” (CHARLOT, 2013a, p. 160) e assim, importa o que acontece nos espaços das atividades de acompanhamento pedagógico, mas continua a importar, e muito, o que acontece na sala de aula. Diferentes autores têm alertado para que o tempo integral não seja uma repetição do que acontece no tempo parcial – no sentido das mesmas aulas, da sobreposição de disciplinas, das práticas escolares – um tempo que seria mais do mesmo (CAVALIERE, 2007; PARO, 2009; ARROYO, 2012; MOLL, 2012b).

Repensar o currículo e as estratégias didáticas são ações necessárias. Mas, tão importante quanto, é buscar compreender o aluno não em termos de carência (do que lhe falta), mas, de sentidos – Por que ainda não entrou na atividade escolar? A ampliação do tempo contribuiria para essa entrada?

Outro elemento refere-se ao cansaço. Como me mobilizar para algo que produz cansaço? O cansaço é queixa dos (das) estudantes com o tempo integral e um dos aspectos preocupantes, mesmo quando estudantes, famílias e docentes sinalizam vantagens na experiência de ampliação da jornada, como o fato de “tirarem crianças e adolescentes da rua”:

Sobretudo os menores reclamam da quantidade de horas que permanecem na escola e enfatizam que gostariam de tempo para brincar e para conviver com familiares. Essa avaliação é reiterada nas experiências de Palmas/TO, Olímpia/SP e Juiz de Fora/MG. Também se repete na avaliação de estudantes de Castelo do Piauí/PI, que adota uma tônica de reforço escolar. Nesse caso, há duas queixas: não conseguir conciliar os horários das atividades de reforço com as atividades lúdicas; fazer o percurso até a escola, duas vezes por dia, a pé. Pode-se observar que, nas experiências em que todos os estudantes de uma mesma escola estão submetidos à ampliação da jornada, ou que são selecionados em função do rendimento escolar, ou seja, em que não há possibilidade de escolha, o descontentamento é maior que a produtividade (BRASIL, 2010b, p. 172, grifos do texto original).

Os estudos também apontam, além do cansaço, as condições pedagógicas que são desestimulantes para os estudantes, como equipamentos eletrônicos sem condições de uso, espaços inadequados, alimentação escolar, despreparo docente e de outros profissionais que assumem as atividades socioeducativas, desarticulação entre o que se faz no turno com as propostas do contra turno escolar – mesmo quando as atividades socioeducativas se encontram em um turno único tal desarticulação prevalece (BRASIL 2010a, BRASIL 2010b, UFMG, 2012).

Sobre a questão da aprendizagem, Coelho (2012) argumenta que os/as alunos/as afirmam aprenderem mais com o tempo integral e essas aprendizagens situam-se “tanto no campo pedagógico propriamente dito (deveres difíceis), quanto em campos que compõem a formação humana (informática, pintura, música)” (COELHO, 2012, p. 8).

Pode-se analisar a questão da aprendizagem e da ampliação da jornada sob dois aspectos: um que diz respeito à qualidade da educação pela análise dos resultados do IDEB e outro, que diz respeito a aprendizagens que acontecem na escola, informadas pelos estudantes e que, lidas na ótica da relação com o saber, possibilitariam compreender o sentido e o valor conferidos a essas aprendizagens em termos de “representatividade” e “significatividade” (CHARLOT, 2009).

Como Charlot argumenta, a especificidade da atividade escolar é “a constituição do Eu como Eu epistêmico e do mundo como objeto de pensamento” (CHARLOT, 2013a, p. 150) e esse mundo, ao ser recortado em conhecimentos escolares no tempo integral (disciplinas, atividades culturais, artísticas, desportivas, atividades de acompanhamento pedagógico), apresenta normatizações, regras, e tempos diferentes. Entretanto, o tempo organizado pela escola sempre tendeu à universalização, ao se recortar do mesmo modo (em módulos de 40, 50 ou 60 minutos), e ao privilégio (aumentam-se as disciplinas consideradas básicas e que privilegiam “a mente”, em detrimento do corpo, do imaginário, da arte). Essas não são questões novas na educação brasileira, mas são questões a se retomar quando a falta de tempo (sempre considerado um problema para as escolas e professores) parece não mais persistir com o tempo integral.

Por fim, prevalece a questão levantada por Cavaliere (2009): alunos em tempo integral, ou escolas em tempo integral?

Se acreditamos na função educadora da escola, na qual se aprendem saberes específicos que não podem ser aprendidos em outros lugares, no direito antropológico à educação, na entrada do estudante em uma lógica própria, nas possibilidades de ampliação do repertório de saberes nos quais os saberes que envolvem o corpo, o imaginário, a arte tenham lugar, no acesso, ainda, tão desigual da população brasileira a uma educação de qualidade, o tempo integral, pode sim, propiciar mais aprendizagem.

2.3 A escola não é o único lugar em que se aprende

Um aspecto que sobressai nos estudos sobre relação com o saber e a escola é o de que a escola é vista, pelos jovens, como um local no qual prevalecem atividades relacionais e afetivas – um espaço de encontro com o outro, mais do que um espaço de aprendizagens intelectuais (CHARLOT, 2000; 2001; 2009; DIEB, 2008). Deste modo, a socialização juvenil não pode ser esquecida no tempo integral. Em um tempo ampliado, este aspecto nos convoca a não pensar excessivamente em um tempo no qual todas as atividades estejam enquadradas em espaços e horários. Há que se destinar tempo para os encontros juvenis e não temê-los, pois a escola tende ao isolamento dos jovens (no quadriculamento espacial e temporal) e ao controle dos corpos.

Charlot, em diferentes escritos, vai alertar para uma certa arrogância da escola por se considerar a mais importante e exclusiva instituição possibilitadora de outras aprendizagens. Aprendem-se coisas importantes em outros lugares, com outras pessoas.

A escola não é o único lugar em que se aprende. Fora dela aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas. Desse ponto de vista, a escola deve prestar bastante atenção para não ceder a uma certa tentação de arrogância em relação a outras formas de aprender (CHARLOT, 2008, p. 179)

Podemos encontrar este valor conferido à importância da aprendizagem em outros lugares nas proposições de Anísio Teixeira, e nas proposições das Cidades Educadoras e, tanto uma, quanto a outra, tem inspirado nas experiências de tempo integral em curso, hoje no Brasil, uma abertura a outros saberes, ao acesso a outros espaços de aprendizagem, com um maior ou menor controle da escola. Em algumas experiências, esses saberes são convocados a entrar na escola pela saída dos estudantes do espaço escolar, pela incorporação de atividades do PME ao currículo escolar, e em outras, por uma integração mais efetiva com a comunidade (BRASIL, 201a; 2010b; CENPEC, 2006; 2011; 2013).

Nenhuma dessas proposições se faz sem tensões, pois subjaz a elas o confronto com a exclusividade escolar e aos saberes consagrados como “escolares”. Por isso, experiências que se organizam em um turno único, nas quais o acesso à cidade, na acepção das cidades educadoras, é restrito pelo receio da escola da perda de sua autoridade, pelas dificuldades dos docentes em se pensarem para além das salas de aula, pelas dificuldades da escola pública, localizadas nos bairros periféricos, distantes, portanto, de espaços culturais como bibliotecas, teatros, museus etc. (alguns dos quais ausentes na maioria dos municípios brasileiros), e a dificuldade e temor da escola em reconhecer outros espaços coletivos nos bairros, como espaços

culturais válidos para se ensinar algo às crianças e aos jovens – incorrem no perigo da totalização e da escolarização desses saberes, que tem outra matriz de pensamento e cultura.

Por sua vez, há também, nas propostas que organizam o tempo integral em turno e contra turno, tensões provocadas pela entrada de outros agentes na escola, pela supervalorização do que se faz fora da escola como mais importante do que o que se faz na escola, pela desarticulação entre os propósitos da escola e dos espaços, e ao paradoxo do direito e da exclusão – defende-se direito à cidade, mas torna-o exclusivo para alguns. Talvez esta perspectiva, pelas próprias condições da educação brasileira e dos coletivos educacionais dos bairros, pela pouca tradição associacionista da sociedade brasileira, esteja mais distante da perspectiva da universalização da ampliação da jornada escolar²⁶.

A arrogância da escola é um risco ao tempo integral, e que pode produzir o confinamento dos jovens. Contribuindo para desmistificar a arrogância da escola, ação necessária a toda escola e a qualquer proposta de tempo integral que se pretenda, recorremos a Charlot:

Há lugares, situações, dispositivos, pessoas, instituições em que existem maiores probabilidades de se encontrar tal ou qual forma de aprender e de se ser ensinado. Posto que isso, cabe, ao mesmo tempo, afirmar que nenhuma instituição pode ensinar todas as formas do aprender e que cada instituição tem uma lógica específica de ensino (CHARLOT, 2008, p. 179).

Há, também, o risco da arrogância da supervalorização dos saberes de outros espaços, da perda de especificidade da escola e, conseqüentemente, da desvalorização da escola. O tempo integral só tem sentido se amplia o tempo de escola, mas protege a instituição escolar e não a fragiliza:

Na escola, ensinam-se coisas que não podem ser ensinadas em outros lugares, sejam essas coisas conteúdos, modos de raciocínio, sejam essas formas de se relacionar com os outros ou consigo mesmo. Portanto, a preocupação de ligar escola e comunidade não deve levar a confundir tudo e a esquecer as especificidades de cada uma, especialmente as da escola. Se esta ensina o que se pode aprender fora dela, passa a ser, então, uma instituição inútil (CHARLOT, 2008, p. 179).

Outro aspecto a se considerar, ao refletir sobre o que se aprende na escola e fora dela, diz respeito ao sobre o que é aprender para os jovens da periferia. Charlot conclui, a partir de suas pesquisas (CHARLOT, 2001, 2005, 2009), que “do ponto de vista antropológico é aprender a ‘aprender a vida’: ingressar em um mundo humano, sobreviver em um mundo difícil” (CHARLOT, 2001, p. 147, aspas do autor).

²⁶ Sugerimos conferir o artigo de Maurício (2014), no qual a autora traça um panorama da jornada escolar e do tempo integral em outros países.

Charlot nos lembra de que as histórias dos jovens de periferia, embora singulares, guardam semelhanças socioculturais. O autor também nos lembra de que a periferia “é um território popular onde os habitantes são confrontados a múltiplas dificuldades econômicas e sociais” (CHARLOT, 2009, p. 11).

Ora, as crianças, adolescentes e jovens que adentram as nossas escolas públicas, são, em sua grande maioria, habitantes da periferia – esse território popular recortado pelas mazelas e dificuldades cotidianas em busca de um “digno e justo viver” (ARROYO, 2012).

O direito a uma vivência digna do tempo da infância é precário quando as condições materiais de seu viver são precárias: moradia, espaços, vilas, favelas, ruas, comida, descanso. Ou quando as condições e estruturas familiares de cuidado e proteção se tornam vulneráveis, inseguras, ou são condenadas a formas indignas de sobrevivência. As relações humanas, familiares, de cuidado e proteção dos tempos da infância são ameaçadas quando as condições sociais, materiais e espaciais se deterioram. (ARROYO, 2012, p. 34).

A precariedade da vida e as necessidades “do aprender” como membro de uma comunidade familiar coloca, para os/as jovens das classes populares, necessidades de compartilhar com as famílias os cuidados com irmãos e irmãs menores, de cuidar de afazeres diversos e, muitas vezes, contribuir com a renda familiar.

Nas conclusões do livro “*O jovem e o saber*”, Charlot (2001) afirma que “‘aprender a vida’ é ingressar na vida humana, mas, para os jovens das camadas populares, é também aprender a se defender e a lutar para *sobreviver*”, (CHARLOT, 2001, p. 149, grifos do autor) e a luta pela sobrevivência impõe cedo lógicas de socialização, muitas delas mediadas por atividades de trabalho como “menores aprendizes” ao quais esses jovens aspiram, ou outros tipos de trabalho como ajuda a idosos, ajuda para cuidar de crianças, aprendizes de marceneiro, pedreiro, trabalho com o pai, trabalho no campo.²⁷

O dilema, alunos em tempo integral ou escolas em tempo integral, continua atual, e articular escola e vida, o que se aprende na escola e as necessidades humanas de outras aprendizagens é considerar

as formas de socialização das classes populares [que] ainda contam com o trabalho juvenil em diversas modalidades e, ao lado dele, com um tipo de formação que induz muito cedo o adolescente e o jovem à autonomia. A tutela, típica da ação escolar, é algo que incomoda particularmente ao jovem de classe popular, que, em geral, adquire mais cedo sua independência de

²⁷ Atividades que os jovens entrevistados neste estudo desempenhavam antes do tempo integral, ou anseiam poder fazê-las.

locomoção e auto-cuidados. A escola, empobrecida e burocratizada, que tutela, mas não oferece algo desafiador, acaba sendo intolerável para uma parte desses jovens, perdendo-os para outros chamamentos da vida cotidiana. (CAVALIERE, 2009, p. 7).

Ampliar o tempo da escola é também se preocupar em não prender o jovem à escola. A ampliação do tempo escolar não pode se dar pelo viés da proteção e do cuidado²⁸, tendência presente nas justificativas sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil, que se encontra também presente nos resultados deste estudo, e presa do discurso sobre a rua como espaço perigoso aos jovens, no qual se associa juventude e violência (CARRANO, 2003).

A escola não pode sucumbir a esse discurso que compromete visivelmente o seu papel enquanto instituição formadora e a compreensão da cidade como “um lugar praticado” (CERTEAU, 2014, p. 184). A cidade com suas redes tecidas nas práticas cotidianas, “nas artes do fazer”, nas invenções e “táticas” de sobrevivência empreendidas pelas pessoas “comuns” é potencializadora de aprendizagens necessárias para o correr da vida.

Portanto, na rua (como lugar praticado) se aprendem coisas importantes e válidas – nos grupos de jovens, nos coletivos juvenis, nas ONGS, em projetos diversos etc. – há invenções cotidianas e um tempo juvenil que precisa ser considerado. Há, também, o tempo livre e do lazer, que são tempos de sociabilidade, e, portanto, aprendizagens (CARRANO, 2003).

Ainda com relação à questão da aprendizagem, o mapeamento das experiências de tempo integral conclui que “experiências centradas na perspectiva do reforço escolar têm menos êxito em conquistá-lo [a] do que aquelas que consideram a criança em todas as suas dimensões” (BRASIL, 2010b, p. 171). As experiências que se ampliam para além da escolarização, que investem na socialização, cooperação entre estudantes, estabelecimento de vínculos produtivos com outros espaços e atores sociais, integração das famílias no cotidiano da escola na perspectiva de aprendizagem de atividades geradoras de fonte de renda “podem incidir sobre a aprendizagem escolar significativa” (ibid.).

Articular todas essas questões com a escola não é tarefa fácil, mas há que se considerá-las na proposição do tempo integral, que engendra um projeto de escola e de sociedade, ultrapassa, portanto, a questão didática, de programas e experiências pontuais, mas cria, a partir do tempo da escola, outras referências para o tempo social dos/das estudantes e suas famílias, e outras percepções sobre a escola e a cidade.

²⁸ Coelho (2009b), além dos aspectos sócio históricos, apresenta três tendências que caracterizam a educação integral contemporaneamente: “binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar” (COELHO, 2009b, p. 83).

A teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, parece-nos, portanto, fértil como subsídio teórico e metodológico para esta investigação pelo seu campo de discussão (a sociologia da educação em direção a uma sociologia do sujeito), as argumentações do autor sobre o sujeito (singular e social), a perspectiva antropológica do aprender como parte da condição humana – aprender na escola e para além dela. Esse arcabouço teórico permite-nos interrogar as adolescências, buscando compreender e apreender sentidos e significados de se estar (ou não) na escola em um tempo integral, bem como as mobilizações que os/as estudantes fazem em direção ao aprender nas diferentes atividades propiciadas pelo alargamento do tempo. Por fim, os elementos constituintes da relação com o saber – as figuras do aprender – relação epistêmica, identitária e social com o saber, possibilitam mirar, para além dos estudantes, as lógicas escolares no tempo integral, e as outras lógicas socioespaciais nas quais esses adolescentes se inserem e aprendem; e que podem, ou não, compor o cenário dessa escola.

2.4 Relação com o saber e o tempo

O tempo é, neste estudo, uma categoria de análise fundamental. Pensar o tempo integral é retomar o debate sobre os modos de conceber o tempo os quais pautam o direcionamento das políticas educacionais e é, também, ampliar o debate sobre o tempo da escola e o tempo vivido na escola pelos/as estudantes, e os seus modos de ser crianças, adolescentes e jovens.

Além disso, é ainda considerar o tempo para além da escola – os tempos vividos pelos/as estudantes fora do tempo na escola: os tempos vividos nas famílias, os momentos de encontro, trabalho e lazer. Como se fica mais de sete horas em função da escola – em um único turno, ou em turno e contra turno escolar, há que se considerar, também, o corpo biológico – o tempo circadiano (período, de aproximadamente 24 horas, no qual certos fenômenos acontecem de modo rítmico à mesma hora, como a vigília e o sono) (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007; TESTU, 2008).

O tempo sempre foi o “desconhecido” na história da espécie humana – os ciclos diários – o amanhecer e o anoitecer – sempre trouxeram (e ainda trazem) esperanças no novo dia e temores com a caída da noite. O suceder dos tempos da natureza marcaram (e marcam) os tempos de plantio, de poda, das colheitas, das festas, das celebrações, das dietas e os tempos de recolhimento. Sempre houve, e ainda há, tentativas de compreender o tempo, explicá-lo, dominá-lo. Essas tentativas podem ser sintetizadas na célebre frase de Santo Agostinho²⁹: “O

²⁹ De acordo com Pohlmann (2012), Santo Agostinho talvez seja o autor mais citado sobre o tema do tempo. Para a autora, entretanto, “a parte mais interessante de sua concepção sobre o tempo refere-se ‘ao presente’, como algo que só existe porque deixa de existir” (POHLMANN, 2012, p. 59), o que permite reafirmar, segundo a autora, que

que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei” (AGOSTINHO, 2002, p. 278).

Norbert Elias, no livro “Sobre o tempo”, introduz suas reflexões com a frase de um ancião que ecoa a máxima agostiniana: “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é [...]. Quando me perguntam, não sei” (ELIAS, 1998, p. 7).

As duas máximas (de Agostinho e do Ancião) evidenciam as inquietações humanas frente ao tempo. Inquietações de homens e mulheres comuns, mas, também, objeto de atenção e elaborações teóricas no campo da filosofia, da física, da história, da biologia, da sociologia³⁰. Por isso, ampliar a jornada escolar é nos perguntar de que tempo estamos falando e, é preciso, portanto, nomear e compreender os diferentes tempos pelos quais transitamos, e que constituem o que temos denominado, no singular, “tempo integral”.

Tratar do tempo da escola, especialmente quando se propõe ampliá-lo, é transitar por, pelo menos, quatro interpretações sobre o tempo, como assinala Sacristán (2008): o tempo físico-matemático que se encontra medido nos relógios; o tempo como dimensão biológica; o tempo como uma dimensão social, portanto reguladora da vida humana; o tempo pessoal e subjetivo, o modo como cada um/a de nós experimenta o tempo.

O tempo físico-matemático, o tempo controlado pelo relógio, pode ser facilmente identificado nas marcas temporais que impregnam as políticas e práticas educacionais.

Os textos legais tratam da organização do ano letivo em dia (200 dias), propõem a ampliação da jornada diária, para no mínimo 07 horas diárias, organizam a distribuição das disciplinas – por módulos de 40, 50 ou 60 minutos, conferem terminalidade às etapas da educação básica – conclui-se a educação infantil até os 05 anos, inicia-se o tempo da alfabetização aos 06 anos, e se conclui o ensino fundamental por volta dos 14 ou 15 anos – estabelecem que a Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) seja destinada àquelas pessoas que não estudaram em uma “idade própria”, ou seja, “no tempo certo”...

Organiza se, também, a jornada de trabalho docente em 20, 24, 30 ou 40 horas semanais, e as redistribui em um tempo dedicado às aulas e outro para a preparação das mesmas³¹. Organizam-se os recreios e os tempos livres de estudantes e docentes. Poderíamos

o tempo é invenção e criação, pois, “não há nada dado de antemão que regule o início e o fim de todas as coisas” (ibid, p. 59).

³⁰ O tema do tempo inevitavelmente nos conduz a uma galeria de pensadores: Galileu, Newton, Einstein, Aristóteles, Santo Agostinho, Heidegger, Bergson, Norbert Elias, Bauman, Merleau-Ponty, Prigogine, para citar alguns.

³¹ Referência à jornada de trabalho docente, conforme Lei Federal 11.738/08, que dispõe sobre a jornada de trabalho docente e piso salarial.

evocar outros exemplos e situações nas quais o tempo físico-matemático impõe a sua lógica sobre os processos e práticas educacionais.

Historicamente, o tempo escolar, assim como a ordenação espacial, faz parte da institucionalização de uma cultura escolar estabelecida com uma função reguladora. Podemos encontrar os indícios da instituição do tempo escolar, no Brasil Império, na transição do ensino individual para o ensino coletivo, ou ensino mútuo “que representava a expansão do ensino – seria possível ensinar a um maior número de crianças; e economia de recursos – já que um único professor poderia trabalhar com 900 ou 1000 discípulos, também representaria uma enorme economia de tempo” (FILHO e VAGO, 2001, p. 119).

É esse tempo que vai se tornar, no início da república, cada vez mais um tempo escolarizado, “artificial, apropriado e ordenado pela razão humana” (FILHO e VAGO, 2001, p. 125), reproduzindo nas escolas a organização fabril do capitalismo emergente. Assim como nas fábricas, as atividades passam a ser cronometradas no interior da jornada escolar - tempo das aulas, das atividades físicas, dos recreios – cronômetro que ainda persiste no modo de organização do tempo escolar, portanto, em experiências de ampliação da jornada escolar.

É, pois, este tempo que coloca os limites para outras temporalidades – da vida, do corpo, da aprendizagem e são, portanto, inevitáveis as tensões entre este tempo e os tempos que se encontram na escola – os tempos humanos, os tempos familiares, os tempos de aprendizagem, os tempos de sociabilidade juvenil.

O que é importante pensar é que este é um tempo inventado, construído e, portanto, naturalizado. A naturalização do tempo apresenta sérios riscos para as escolas em tempo integral, que precisam se construir sobre outras lógicas temporais para acomodar outras práticas educacionais. A cristalização deste tempo pode minar experiências e invenções da jornada diária dos/das estudantes.

O tempo social, ou o que chamamos tempo, como o conhecemos, é, segundo Elias (1998), uma construção sociocultural, “um objeto sociologicamente construído” (LEÃO, 2007, p. 86). O autor se coloca como desafio compreender com que “objetivo os homens necessitam determinar o tempo” (ELIAS, 1998, p. 12). Nesse desafio desconstrói o tempo físico dos relógios argumentando que como processos físicos, padronizados socialmente, eles não medem “o tempo invisível, mas algo perfeitamente visível de ser captado, como a duração de um dia

de trabalho ou de um eclipse lunar, ou a velocidade de um corredor na prova dos cem metros” (ELIAS, 1998, p. 7).

Assim como a linguagem, o “tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação” (ibid., p. 20). Para o autor, o tempo repousa sobre dados naturais como os processos de nascimento e envelhecimento, mas como símbolo exerce sobre os indivíduos uma coerção social. É um tempo “inventado” pelas normas sociais, pelos costumes e hábitos sociais, pelas instituições, pela cultura, e esse tempo tem, sobre os indivíduos, um efeito auto regulador, como parte do processo civilizador. Em síntese: nos tornamos seres humanos, capazes de viver socialmente, em função do efeito que a coerção do tempo, de caráter social, exerce sobre cada um de nós.

O tempo social é, também, linear nas projeções – há um passado, um presente e projeta-se um futuro – nas quais se incluem as temporalidades humanas e formas de regulação das mesmas. Os tempos institucionais (e a escola é um lugar desse tempo) trazem não só as marcas físicas da distribuição das horas no relógio, dos dias no calendário escolar, mas são carregados de indicações sobre como cada estudante (criança, adolescente, ou jovem), categorias temporalmente construídas, devem se comportar, agir e ser.

Por sua vez, “la atividade social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividade social³²” (SACRISTÁN, 2008, p. 46). Por isso, ampliar o tempo escolar é uma derivação do que se pretende para a escola como instituição reguladora da ordem social. O tempo escolar “es uno de los ejes vertebrados de la gramática escolar concatenado a otros órdenes del tiempo³³” (Ibid.) Podemos localizar esse eixo nas intenções políticas que se apresentam na proposição da jornada escolar: prevenção à violência e proteção das crianças – “o risco social” –; melhoria dos resultados em avaliações sistêmicas; ocupação total do tempo do jovem, tido como ocioso; como educação prioritária; como “garantia” da equidade educacional; como forma de ampliação das responsabilidades da escola envolvendo o cuidado; como necessidade de uma maior abertura da escola à cidade... O tempo escolar cumpre uma função social e altera a dinâmica familiar, assim como altera a relação de crianças, adolescentes e jovens, com outros espaços educativos, com o tempo de lazer, com outras instituições, com a família.

³² “A atividade social regula o tempo; os usos deste regulam a atividade social” (SACRISTÁN, 2008, p. 46). Todas as traduções do original em espanhol, neste relatório, foram feitas pela autora.

³³ “É um dos eixos vertebrados da gramática escolar, concatenado a outras ordens do tempo” (SACRISTÁN, 2008, p. 46).

O tempo como condição biológica, talvez seja, hoje, o “esquecido” na educação. Há no Brasil, de modo geral, pouca consideração no campo educacional sobre os ritmos biológicos, resquícios, talvez, das interpelações à redução do corpo à esfera biológica feita pelos campos da psicologia, da sociologia, da filosofia, da antropologia, da linguagem.

Da interpelação feita a esse corpo, passa-se à sua desconsideração enquanto corpo humano, com seus ritmos biológicos, com suas necessidades de repouso, sono, momentos de produção ou descanso. Há o cuidado biológico com esse corpo na definição, por exemplo, da alimentação escolar, dos cuidados com as crianças, ou nas orientações sexuais aos adolescentes, mas raramente se considera, na escola, o funcionamento do corpo, com suas disposições para o trabalho e necessidades de repouso. Estudos sobre a cronobiologia³⁴ escolar, que exploram a correlação ritmo biológico, turno escolar, rendimento escolar, têm demonstrado a importância de adequar os turnos escolares aos ritmos biológicos dos estudantes, como um dos fatores a se considerar para melhoria do rendimento escolar (INSERM, 2001; LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007; TESTU, 2008; FINIMUNDI, PACHECO e SOUZA, 2013).

Além da correlação apontada acima, as proposições sobre o tempo integral podem se valer desses estudos, que demonstram as diferenças nos níveis de concentração ao longo do dia para crianças, adolescentes e jovens; os horários nos quais há maior disposição para atividades físicas; a disposição para aprendizagem das diferentes disciplinas ao longo do dia; os momentos mais adequados de descanso. Os estudos permitem traçar um quadro geral da relação ritmo biológico e aprendizagem que contribuem para a organização do tempo diário ampliado. É importante observar que há variações nesse ritmo que se relacionam à cultura, à organização familiar e à individualidade dos sujeitos, como salientam as conclusões dos estudos sobre

³⁴ Testu em seus estudos articula dois campos da biologia e psicologia na compreensão dos tempos escolares: La chronobiologie et la chronopsychologie sont deux disciplines jumelles et complémentaires. La chronobiologie étudie les rythmes de nombreux processus biologiques comme par exemple le rythme cardiaque, les variations journalières de la température corporelle, l’alternance veille-sommeil... La chronopsychologie quant à elle étudie les variations périodiques des comportements, de l’activité intellectuelle, de la vigilance, de l’attention... Elle introduit une dimension temporelle et rythmique à la psychologie (TESTU, 2009, p. 8).

“Cronobiologia e cronopsicologia são disciplinas gêmeas e complementares. A cronobiologia estuda os ritmos de muitos processos biológicos, como, por exemplo, o ritmo cardíaco, as variações diárias na temperatura corporal, a alternância sono-vigília... A cronopsicologia, do seu lado, estuda as variações periódicas no comportamento, na atividade intelectual, no estado de vigília, na atenção ... Ela introduz uma dimensão temporal e rítmica para a psicologia” (TESTU, 2009, p. 8). Todas as traduções do original em Francês, neste relatório, foram feitas por Bernard Charlot. No Brasil os estudos têm sido realizados tomando como referência o campo da biologia (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007; FINIMUNDI, PACHECO e SOUZA, 2013).

cronobiologia escolar. “el tiempo biológico se modula social y culturalmente, siendo experimentado por cada individuo y grupo de desigual forma”³⁵(SACRISTÁN, 2008, p. 36).

O tempo pessoal e subjetivo é o modo como cada pessoa vivencia o tempo. Cada um de nós experimenta à sua maneira o tempo, mesmo sendo parte de um processo civilizador. O passar dos anos tem para nós efeitos diferentes e estamos sempre a sentir o tempo – reclamamos da falta dele ou do excesso de tempo gasto em algo que não nos apetece, estabelecemos metas a cumprir em um determinado tempo, nos envolvemos de modo diferente com o tempo do trabalho e o tempo do descanso, estabelecemos diferentes relações com o tempo físico (nos impomos, ou não, obrigações no cumprimento de prazos e horários), contamos com prazer os minutos para um encontro, e com preocupação os mesmos minutos que custam a passar quando a experiência não é agradável. A subjetividade implicada na relação com cada experiência, que é sempre temporalizada, alcança também o tempo escolar – estar mais tempo, ou não na escola, se relaciona com os modos como cada um vive a experiência de estudar. Mas, é também o tempo que os adultos constroem a partir do sentido que atribuem ao ato educar o/a aluno/a em suas diferentes etapas da vida.

“Ora a questão do tempo é uma daquelas questões às quais é necessário dar muita atenção quando se analisa a relação com o saber” (CHARLOT, 2009, p. 51), porque no processo de tornar-se humano, tornar-se um ser social e um ser único, a relação com o tempo se faz presente como elemento fundamental desse tempo vivido, do tempo da experiência – “relação do curso das coisas e da vida” (CHARLOT, 2009, p. 58).

Com efeito, o “movimento de construção de si mesmo como sujeito e de apropriação do mundo desenvolve-se no tempo (e engendra o tempo como dimensão da existência humana)” (CHARLOT, 2001, p. 25).

Deste modo, é relevante, neste estudo, compreender como os estudantes vivem a experiência do tempo integral. Nesse sentido, buscaremos, na análise do material empírico, respostas à dimensão temporal da relação com o saber. Interessa, pois, como este tempo apresenta-se nos seus projetos de vida (presente e futuro) e como vivem o dia a dia das aulas, os horários nos quais se encontram mais disponíveis para aprender, as disciplinas que para eles requerem um maior esforço mental, os tempos que consideram suficiente para aprender determinado conteúdo, ou realizar uma atividade artística, os momentos nos quais se encontram mais disponíveis para as atividades físicas, como interpretam as rotinas diárias, os momentos de socialização com os colegas e os tempos para além da escola.

³⁵ “O tempo biológico se modula social e culturalmente, sendo experimentado por cada indivíduo e grupo de forma desigual ” (SACRISTÁN, 2008, p. 36).

É impossível separar do tempo vivido a relação com os outros tempos – o tempo físico, o tempo social e o tempo biológico. A aprendizagem sempre acontece em um espaço-tempo no qual esses tempos se encontram.

É, pois, este arcabouço teórico que possibilita levantar diferentes questões sobre a relação com o saber dos/as estudante na ETI. O que significa, então, para os/as estudantes, estudarem nessa escola? Quais sentidos atribuem a essas experiências? Como se mobilizam para participar das aulas e das oficinas? Há diferenças nas relações com os saberes que circulam de modo diferente nesses espaços? Na sala de aula, há a presença de um professor; por sua vez as oficinas são conduzidas pelos/as oficinairos do PME e, nesse sentido, questiona-se: há diferenças nas relações com esses diferentes agentes de aprendizagem³⁶? Como o tempo cronológico, “corrido da escola”, sem intervalos grandes para descanso, lazer e com o término “no meio da tarde” demarca as relações desses/dessas estudantes com o saber? Estudar nessa escola faz diferença para eles e elas, ou permanece uma “escola sem sentido”, como estudos relativos à relação com o saber de jovens e a escola indicam? (CHARLOT, 2001, 2009).

Questiona-se, ainda, de que maneira outras demandas advindas das necessidades familiares, como a realização de atividades domésticas, o cuidar de crianças menores ou outras demandas dos/das adolescentes que pertencem a diferentes grupos, próprios das suas vivências geracionais, como os religiosos, os virtuais etc. se encontram (ou desencontram) com o tempo desta escola.

O que significa para esses/essas adolescentes permanecerem mais tempo diariamente, durante 05 dias da semana, sob a gestão da escola? Como esse “tempo corrido” intercepta os tempos de vida desses/dessas adolescentes e suas famílias, seus desejos e necessidades pelo trabalho, considerando que “a relação com o tempo destas famílias e dos seus filhos é uma relação de luta”? (CHARLOT, 2009, p. 62).

Elias (1998) evoca a insuficiência da dicotomia “natureza” e “sociedade”, cuja oposição conceitual obscurece o problema do tempo, e apresenta uma dificuldade para o/a pesquisador/a que tem que “abordar o ‘tempo social’ e o ‘tempo físico’ – tempo interno à sociedade e tempo interno à natureza – como se eles existissem e pudessem ser estudados independentemente um do outro”. (ELIAS, 1998, p. 72, aspas do autor). O desafio da análise proposta, neste estudo, além de buscar evitar as dicotomias tão presentes em nossa maneira de pensar, já adicionando uma dificuldade à análise, é trançar o tempo físico (que também é social), o tempo social, o tempo biológico e o tempo vivido para compreender a relação com o saber no tempo integral.

³⁶ Utilizamos a expressão “agente de aprendizagem” para designar professores e oficinairos. A expressão pode designar “uma pessoa, um grupo de pessoas, às vezes um lugar” (CHARLOT, 2009, p. 46).

3. DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

Ao propor uma determinada abordagem da relação com o saber, Charlot, em diferentes obras, apresenta também a metodologia que utiliza em suas pesquisas. Uma questão destacada pelo autor é o fato de que as pesquisas sobre a relação com o saber devem “... identificar processos e, em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos” (CHARLOT, 2001, p. 22). Isso porque a relação com o saber é, na verdade, um conjunto de relações que o sujeito estabelece com o aprender, as quais são plurais, muitas vezes contraditórias, e dependem das circunstâncias. Para compreender tais relações Charlot utiliza em seus estudos dois tipos de instrumentos, também adotados neste estudo: os balanços de saber e entrevistas semi orientadas aprofundadas.

3.1. Os balanços de saber

Na primeira etapa da pesquisa, foram coletados dados referentes ao conjunto dos estudantes, buscando encontrar regularidades dos processos de construção da relação com o saber. Para coletar esses dados, foi feita a adaptação de um instrumento elaborado por Charlot, o “balanço de saber”³⁷. Em sua versão original, esse instrumento consiste na apresentação da demanda da produção de um texto a partir das seguintes questões: “Desde que nasci aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... O quê? Com quem? Em tudo isto, o que é que é mais importante para mim? E agora, de que é que estou à espera?” (CHARLOT, 2009, p.18).

Para atender aos propósitos deste estudo foi elaborado outro enunciado para este instrumento:

Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nesta entrevista a jornalista quer saber sobre a sua experiência na Escola em Tempo Integral: o que você aprende nesta escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola o que ainda gostaria de aprender? No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender, se você ficasse na escola apenas de 7h às 11:30h, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o que, onde, com quem? E aí, vai responder o que para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.

³⁷ O instrumento elaborado para a coleta de dados foi objeto de teste em um estudo piloto com 10 estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma das escolas da rede municipal de educação. Os resultados desse estudo orientaram adequações no instrumento e não foram considerados para o estudo principal.

3.1.1 O contexto de aplicação dos balanços de saber

A inserção no campo de pesquisa nas escolas urbanas aconteceu no período de abril a junho de 2014. Nas escolas da zona rural, no ano de 2014, houve uma aproximação inicial com as escolas e comunidades do campo quando coordenei o processo de elaboração da Política Municipal de Educação do Campo³⁸. No ano de 2015 – fevereiro, março e abril, fiz a inserção nas três escolas do campo para a coleta dos dados.

A minha intenção com essa inserção era me aproximar dos/das estudantes para obter o máximo de adesão possível na elaboração do balanço de saber, pois, receava, por se tratar de um texto escrito, que os/as estudantes não se interessariam em participar da elaboração do texto. Além da questão da escrita, preocupava-me, também, o fato de “ser uma estranha” para o grupo. Alguém para quem “eles escreveriam alguma coisa”.

Após apresentar a intenção e metodologia da pesquisa às Direções das escolas, Coordenadores do Programa Mais Educação na escola e Pedagogas, bem como analisar quadros de horários das turmas e acompanhar o cotidiano das escolas durante aproximadamente uma semana, optei por acompanhar os/as estudantes em algumas atividades. Selecionei os horários de intervalo/recreio, o horário do almoço, os momentos de entrada e saída da escola e optei por acompanhar as oficinas do Programa Mais Educação e aulas de Educação Física, momento nos quais, imaginei encontrar os estudantes individualmente, ou em pequenos grupos e as turmas sem os rituais da disciplina escolar (as carteiras enfileiradas, a escuta ao professor, a leitura e a escrita no livro, ou transcrita do quadro). Esperava que nesses momentos os estudantes estivessem mais livres, e eu pudesse estabelecer diálogos com o grupo. Além desses momentos estive com o grupo em diferentes situações, em cada uma das escolas: atividades realizadas no Laboratório de Informática; em celebração da Páscoa, a convite dos/das estudantes; nas aulas de Literatura e Artes, momentos nos quais foi possível transitar pelos grupos de estudantes envolvidos na realização das tarefas de uma gincana de leitura. Durante as aulas de arte, embora as atividades fossem individuais havia abertura e acolhida do professor e estudantes para que eu transitasse em sala de aula, acompanhando o movimento da aula. A escolha dessa estratégia

³⁸ Participação voluntária a convite da SMED compondo o Grupo de Trabalho, instituído por Portaria específica. Contribuição desta pesquisa tendo em vista os estudos sobre educação integral/tempo integral.

para aproximação dos grupos mostrou-se adequada pela adesão dos estudantes na elaboração dos balanços de saber³⁹ (que foi voluntária), conforme apresentado nas tabelas a seguir:

Tabela 4 – Número de estudantes das escolas urbanas e adesão aos balanços de saber

INTITUIÇÃO/ TURMA	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES TRANSFERIDOS	MÉDIA DE ESTUDANTES FREQUENTES	BALANÇOS DE SABER	
				Fem	Masc
A/ ÚNICA	25	03	22	13	09
B/ A	33	00	25	10	15
B/ B	29	03	26	11	12
B/C	29	03	24	17	07
C/ÚNICA	36	07	23	10	10
TOTAL	152	16	119	61	53
				114	

Escolas do Campo

Tabela 5 – Número de estudantes das escolas do campo e adesão aos balanços de saber

INTITUIÇÃO/ TURMA	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES TRANSFERIDOS	MÉDIA DE ESTUDANTES FREQUENTES	BALANÇOS DE SABER	
				Fem	Masc
A/ ÚNICA	24	0	24	14	10
B/ÚNICA	26	0	25	11	14
C/ÚNICA	21	0	20	08	10
TOTAL				33	34
				67	

³⁹ A produção do texto foi realizada em sala de aula após autorização dos pais/das mães, ou responsáveis pelos/as adolescentes que foram comunicados pela pesquisadora sobre o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada, e o sigilo sobre os participantes, atendendo aos critérios éticos para estudos envolvendo seres humanos.

Além da adesão dos/das estudantes, a inserção por um tempo, ainda que pequeno, no cotidiano da escola, possibilitou colher fragmentos sobre o dia a dia da escola e a vida dos jovens na cidade e no campo. Nos bairros de periferia, em grande medida, a vida é circunscrita não só aos limites do bairro, mas também das casas, em função da violência “não se pode circular em todos os horários e em todos os espaços”. Fica visível, também, as dificuldades das escolas que se localizam nas periferias sujeitas às mesmas dificuldades dos moradores desses bairros, como por exemplo, a falta de água que interrompe as aulas. A sala de aula sobressai como lugar da “escuta” pelo aluno. Foi possível captar o interesse dos jovens pela leitura literária; a arte como possibilidade de encontro, seja na escola, ou fora dela; os projetos dos quais participam; a falta de espaço na escola o que limita as atividades, em sua maioria, ao espaço da sala de aula; as aulas de educação física realizadas em espaços inadequados – em 01 escola da cidade e em 02 escolas do campo; os problemas espaciais vividos, de modo geral, pela escola.

As conversas informais estabelecidas com os jovens, e o acompanhamento das atividades da Política Municipal de Educação do Campo contribuíram para que eu compreendesse o que registraram posteriormente nos balanços de saber, como, por exemplo, informações sobre atividades que gostariam de fazer e os projetos nos quais se engajam, ou gostariam de se engajar fora da escola, ou elementos da vida do campo. Durante a inserção no campo de pesquisa chama a atenção, nas escolas urbanas, as ausências dos estudantes às aulas. Não foi possível participar de nenhum momento no qual toda a turma estivesse presente. Nessas escolas, o absenteísmo dificultou a aplicação do balanço de saber, pois, aguardava o momento no qual o maior número possível de estudantes estivesse presente.

3.1.2 Análise dos Balanços de Saber

Na análise dos balanços de saber, buscam-se as regularidades, o “ideal tipo” do estudante na ETI, na perspectiva de Max Weber, e não as diferenças entre alunos singulares (CHARLOT, 2009). São analisados, a partir dos repertórios de saberes, as aprendizagens evocadas pelos/as estudantes, os lugares e os agentes dessas aprendizagens, o que o/a estudante considera importante e o que ele/ela espera, a forma, o tom e o tema dominante dos textos e a questão do tempo. Na leitura desses repertórios, foi, também, objeto de atenção o sexo dos participantes na análise das relações de gênero.

Foram realizadas diversas leituras dos balanços de saber. Inicialmente, pensando no *ideal-tipo* (Charlot, 2009), buscou-se capturar flashes, instantâneos que permitissem compor

“fotografias”, o “ar de família” como ilustra Charlot a respeito do “*ideal-tipo*”. Foram buscados nos textos regularidades que permitissem identificar processos (CHARLOT, 2009), para, “...em seguida, construir constelações (configurações, tipos ideais), e não categorizar indivíduos” (CHARLOT, 2001, p. 22). Enfim, na análise dos balanços de saber, buscam-se as regularidades, o “ideal tipo” do estudante na ETI e não as diferenças entre alunos singulares (CHARLOT, 2009).

Foram utilizados como chave de leitura dos balanços de saber os pontos apresentados por Charlot no livro “A relação com o saber nos meios populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio” (CHARLOT, 2009, p. 20) – as aprendizagens que os alunos evocam; os lugares a que se referem essas aprendizagens e os agentes de aprendizagem; a forma dos textos; a tônica dominante dos textos; o tema do tempo e as declarações explícitas sobre o saber e a escola.

Procurei ler os balanços de saber como “um texto só” como procede Charlot e os/as pesquisadores/as que utilizam este instrumento em suas pesquisas, mesmo que o enunciado proposto para esta investigação conduza o/a estudante a inventariar inicialmente o que se aprende na escola em tempo integral (*o que você aprende nesta escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola o que ainda gostaria de aprender?*) e, posteriormente, indague sobre o que o que eles/elas poderiam aprender, se ficassem na escola em um tempo parcial (*Nesse caso, iria aprender o que, onde, com quem?*) o que me interessa é a “experiência desses estudantes com o tempo integral”.

Portanto, mesmo quando eles respondem sobre o que fariam se estudassem de 7h às 11:30h e relatam sobre os cursos que desejam fazer, as tarefas que desempenhariam em casa, o tempo livre que gostariam de ter, ou que não fariam nada, ficariam na rua, ainda assim, o que os balanços nos indicam é sobre a relação com o saber que se constituiu na experiência vivenciada pelos estudantes, no tempo integral. O que este tempo “a mais” representa em termos de aprendizagens para eles, se se adequa ou não aos seus projetos (e de suas famílias), desejos, necessidades, os encontros e desencontros entre os ritmos de vida dos/das estudantes e os tempos da escola.

Na leitura dos balanços busquei, portanto: as aprendizagens evocadas pelos/pelas estudantes (na escola) e o que aprenderiam em outros lugares, os lugares e os agentes dessas aprendizagens; o tema do tempo e as declarações sobre o saber e a escola – o tempo e as declarações sobre o saber e a escola, apresentam, de forma evidente, um interesse particular para esta pesquisa (CHARLOT, 2009).

A partir das leituras dos balanços de saber, foram organizados em quadros distintos as aprendizagens evocadas pelos estudantes na escola em tempo integral (Quadro 01 – anexo 01); o que ainda desejariam aprender nesta escola (Quadro 02 – anexo 02); o que eles nos dizem sobre o que poderiam aprender se não estudassem em tempo integral (Quadro 03 – anexo 03); os agentes e os lugares dessas aprendizagens (Quadro 04 – anexo 04). Por fim, foi organizado um novo quadro (Quadro 05 – anexo 05) denominado “Balanço sobre o tempo” contendo as evocações sobre o tempo.

Para capturar o número de ocorrências, a evocação de cada aprendizagem foi contabilizada mais de uma vez, à medida que apareciam nos textos e foi feito, também, para cada evocação a identificação do sexo dos participantes, para análises no tocante ao gênero. Como a idade dos/das estudantes é muito próxima (a maioria concentra-se entre 14 a 16 anos), não foi feita a identificação por idade, o que levaria a muitas subdivisões, consideradas desnecessárias neste estudo.

As aprendizagens (tanto o que aprendem na ETI; o que gostariam de aprender na ETI e o que julgam que poderiam aprender se ficassem menos tempo na escola) foram classificadas, tendo por base os estudos de Bernard Charlot em:

Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais);

Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP (conquistas pessoais, maneiras de ser, hábitos, ou necessidades como aprender a fazer um currículo);

Aprendizagens Intelectuais e Escolares – AIE (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais);

Aprendizagens ligadas à Preparação Profissional – AP (aprendizagens ligadas as expectativas sobre aprender/ingressar no mundo do trabalho)

Aprendizagens Genéricas(quando o sujeito diz que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas).

A esse conjunto, por se trata de Educação Integral, foram acrescentadas as Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC que envolvem o corpo, a arte e o movimento

Acompanhando Charlot (2009) as aprendizagens evocadas pelos(as) estudantes foram consideradas segundo dois pontos de vista: “o peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas”(CHARLOT, 2009, p. 25) e a “percentagem de alunos que, no seu texto cita pelo menos um determinado tipo de aprendizagem”(p. 25). Interessa-nos, nesse sentido a insistência dos estudantes em enumerar as aprendizagens (aprendi a ler, a escrever, a matemática, a conviver, a conversar etc.) e o número de estudantes que as evocam.

Os agentes de aprendizagem evocados pelos/as estudantes foram: agentes familiares (parentes, familiares); agentes escolares (que envolvem a escola) e agentes sociais (agentes ligados ao trabalho,relação social,amigos,colegas).

Neste estudo o tempo é tomado como uma dimensão da relação com o saber. Nesse sentido interessa a temporalidade da vida (o que aprendi, o que aprendo e o que posso aprender – na escola e fora dela). Interessa, também o tempo escolar e as tensões entre o tempo da escola (da divisão das horários) e o tempo na escola (o tempo vivido pelos/as estudantes).

A respeito do tema do tempo na análise dos balanços de saber Charlot (2009) explicita: “Por um lado, a relação com o tempo constitui uma dimensão importante da relação com o saber e, por outro lado, o instrumento de recolha de dados (o balanço do que se aprendeu desde que se nasceu) presta-se particularmente bem a uma análise desse tema” (CHARLOT, 2009, p. 20). Nesse sentido o/a estudante elabora em seus textos uma temporalidade da vida (passado, presente e futuro) a partir das demarcações sobre o aprender – o que fez sentido aprender, o que faz sentido aprender hoje, o que considera importante e o que espera.

Na variação do balanço proposto nesta pesquisa essa “temporalidade da vida” comparece, ainda que não haja uma intencionalidade explícita que remeta ao passado como no enunciado proposto por Charlot “desde que nasci, aprendi muitas coisas, em minha casa, no bairro, na escola e noutros sítios... o quê? Com quem? Em tudo isto o que que é mais importante para mim? E agora, de que é que eu estou à espera”? (CHARLOT, 2009, p. 18).

Ao evocarem sobre o que aprendem nesta escola em tempo integral, e o que aprenderiam se ficassem menos tempo na escola eles/elas evocam aprendizagens que julgam importantes (passado/presente) e, especialmente, ao explicitarem o que gostariam de aprender (tanto na escola) ou fora dela (se não estudassem em tempo integral) esses/as estudantes nos indicam o que esperam do futuro.

Além da temporalidade da vida, outras relações com o tempo comparecem nos balanços. Inevitavelmente, como “qualquer dado recolhido por um instrumento leva [...] a sombra do instrumento que o recolheu” (CHARLOT, 2009, p. 19) o enunciado deste balanço explicita claramente a escola como um lugar de aprendizagens circunscritas em um tempo: o tempo escolar. Assim identificamos o tempo da/ na escola e as análises que os jovens fazem sobre o tempo integral como dimensão, também, importante da relação com o saber que os jovens são portadores. Na análise dos balanços comparece também outra marca temporal que demarcamos como dimensão da relação com o saber desses jovens: o que fariam no tempo livre (como ocupariam o tempo). Os jovens nos dizem assim de seus interesses pessoais, dos estudos, do

trabalho e da família. Eles evocam o que consideram importante, o que para eles faz sentido neste momento da vida, ou em outro tempo futuro.

No modo como o enunciado do balanço de saber desta pesquisa foi construído o/a estudante posiciona-se em um tempo escolar, explicita desejos de aprender (um tempo que não remete a um futuro distante) mas o que gostariam de aprender ainda nesse tempo da escola. Como os balanços são elaborados em um tempo de vida (da sociedade do nosso tempo, das comunidades e bairros periféricos, das pessoas – pais/mães/avós/ estudantes etc.), os/as estudantes nos dizem também, nos balanços, sobre necessidades e urgências dessa vida, aqui, no agora e como desenham para si aspirações para melhor viver esta vida, no hoje e no futuro – do curso da vida.

3.2 As entrevistas

Na segunda etapa da pesquisa foram coletados dados relativos a trajetórias individuais, ou seja, a processos de construção da relação com o saber vivenciados de maneira singular por alguns estudantes. Não buscamos, ao contrário do que ocorre na etapa anterior, regularidades de um grupo (representatividade); mas sim, vivências específicas sobre a Escola em Tempo Integral (significatividade). O fio condutor das entrevistas foram as experiências vivenciadas pelos/pelas estudantes na ETI.

Buscou-se capturar nas falas dos/das estudantes a relação com o saber neste tempo da escola. Como esse tempo atravessa as suas vidas na escola, na família, nos diferentes grupos nos quais se engajam, nas atividades nas quais se envolvem e que acontecem fora do espaço escolar (na rua, no bairro, no campo); o cotidiano vivenciado na ETI; a relação com as disciplinas escolares e com as oficinas do Programa Mais Educação. Interessa conhecer a história escolar do estudante; as aprendizagens no tempo integral e o que aprendiam no tempo parcial; as relações com professores, colegas, oficinairos do Programa Mais Educação; as expectativas familiares com relação ao tempo e com relação ao futuro do/da estudante; as expectativas dos/das estudantes com relação ao futuro, e como o tempo intercepta os seus projetos.

Foi utilizado como referência para elaboração do roteiro da entrevista (anexo 06) a leitura dos balanços de saber que foram elaborados, e “o guião de entrevista” (CHARLOT, 2009, p. 295). A entrevista foi conduzida estabelecendo-se um diálogo com os/as estudantes.

A adesão dos estudantes às entrevistas foi significativa. O grupo se dispôs a participar (em todas as turmas, mais de 80% do total de estudantes se dispôs a ser entrevistado). Durante

a entrevista os motivos apresentados foram: “contribuir com a pesquisa”; “ser entrevistado”; “ver como é a entrevista”; “preparar-se para uma entrevista” e “sair da sala de aula”, evocado pela maior parte dos/das estudantes.

Para obter representação de todas as idades (13/14 anos e 15 anos ou mais) foi feito um sorteio dos/das estudantes estabelecendo paridade etária e de gênero. Foram entrevistados⁴⁰ 22 estudantes selecionados de cada uma das 05 turmas das 03 escolas urbanas; e no campo 15 estudantes, selecionados de cada uma das turmas das 03 escolas, campo de pesquisa.

Sob qualquer argumento que se queira analisar (cognitivo, ético, estético, social, afetivo, linguístico, temporal, corporal, subjetivo, do direito etc.), com marcadores sociais diversos (de gênero, geracionais, de classe, étnicos, religiosos, de pertencimento territorial etc.), a questão da aprendizagem é central para a escola.

Nas pesquisas sobre relação com o saber, tanto o balanço de saber, quanto as entrevistas permitem a pesquisadores/as compreender aprendizagens, processos nelas implicados e delinear sentidos. O balanço de saber demanda do sujeito uma atitude metacognitiva na qual avalia suas aprendizagens, e as entrevistas permitem compreender as singularidades e os processos nelas implicados. Este corpus de análise possibilita ao e à pesquisador/a inscrever a aprendizagem em um espectro analítico que abarca diferentes marcadores sociais por envolver, dentre outros, aspectos cognitivos, sociais, éticos, relacionais, temporais, linguísticos, territoriais.

A análise do material empírico deste estudo considera esse espectro analítico e nesse sentido foi feita a opção por analisar separadamente, em capítulos específicos, as aprendizagens dos estudantes da cidade e do campo. Evita-se, deste modo, as armadilhas do olhar da falta, que se centram no que “faltou” aos sujeitos para se interessarem pela escola, para nela permanecerem e aprenderem. Evita-se, também, as comparações cidade e campo, afastando-se assim da contraposição urbano/rural que toma o campo pelo olhar da falta em relação à cidade. Interessa-nos, pois, construir uma análise em positivo (CHARLOT, 2009) sobre a relação dos/das estudantes (da cidade e do campo) com a escola e o saber no tempo integral.

Compreender o sujeito adolescente em sua singularidade, e em suas diversas interações, é compreendê-lo com o recorte de gênero. A opção por esse recorte sustenta-se nas discussões

⁴⁰ As entrevistas foram realizadas após autorização dos responsáveis (representante legal) e concordância dos(das) estudantes. Foram gravadas em aparelho MP4 e posteriormente, transcritas e analisadas. Cada entrevista teve a duração de cerca de 1(uma) hora.

do campo dos estudos de gênero, especialmente a proposição apresentada por Joan Scott de se adotar o gênero como categoria de análise nas pesquisas, a exemplo das incorporações feitas com as categorias, classe e raça (SCOTT, 1990).

Ainda, referenciando-nos na autora e em estudiosas do campo dos estudos de Gênero, ao adotarmos esta categoria de análise nesta pesquisa, compreendemos que o conceito de gênero não é, simplesmente, sinônimo de sexo, mas é uma “construção social da diferença entre os sexos” (PERROT, 2005, p.467). Nossa proposição, portanto, considera que as diferenças de gênero demarcam diferenças na relação com o saber estabelecidas pelos/pelas adolescentes como demonstram estudos relativos a teoria da relação com o saber e que adotam o gênero como categoria de análise (CHARLOT, 2009; CRUZ, 2011). Como argumentam as estudiosas de gênero, o conceito de gênero é um conceito relacional, ou seja, é preciso considerar o que se constitui como masculino ou feminino para cada sociedade e as sutilezas dessa constituição para diferentes grupos sociais.

4. O QUE OS/AS ESTUDANTES DAS ESCOLAS URBANAS DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Interessa-nos, neste estudo, romper com a relação biunívoca que, de certo modo, impregna as discussões sobre aprendizagens e escola – aprender na escola é correspondente a boas notas nas avaliações escolares, ou bons resultados em avaliações sistêmicas – e ampliar o olhar sobre o que se pode aprender na ETI com a incorporação, no currículo, de atividades artísticas, culturais, desportivas, bem como, conferindo ao tempo a mais possibilidades para as formas relacionais juvenis.

Aprender significa, pois,

adquirir saberes, mas também, de forma mais genérica, controlar actividades, objectos da vida corrente, formas relacionais. O universo da ‘aprendizagem’ é muito mais amplo que o do saber, se entendermos por *saber* um conteúdo de consciência enunciável através da linguagem (CHARLOT, 2009, p. 25, aspas do autor).

Nesse sentido, cumpre-nos, também, esclarecer que os balanços de saber como afirma Charlot, “não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente) mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p. 19). Desse modo, os 114 estudantes que redigiram os balanços de saber nos apresentam a que conferem importância e sentido ao aprender no tempo integral, permitindo-nos compor um cenário do universo de suas aprendizagens.

4. 1 Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI

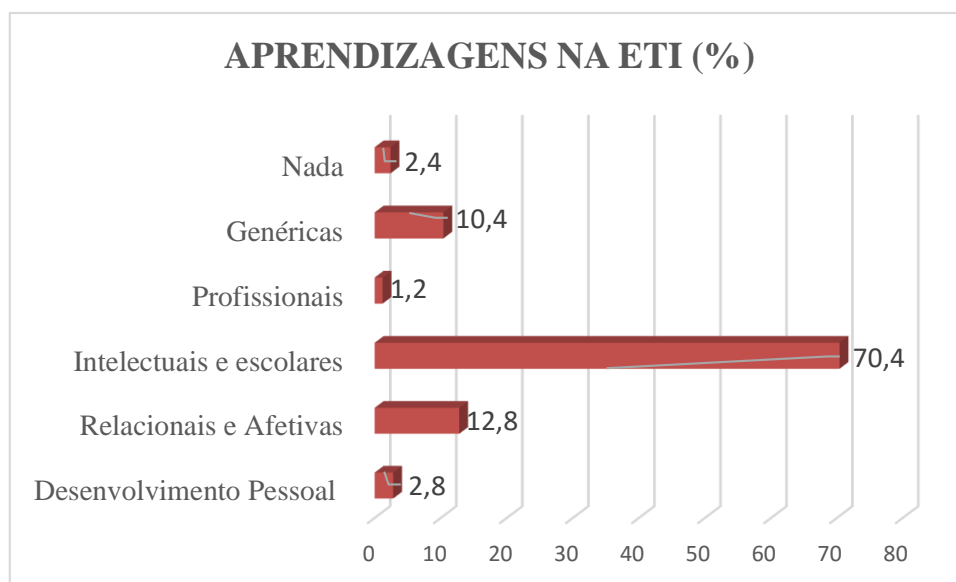
4.1.1 Aprendizagens efetivas na ETI

A tabela e gráfico a seguir nos permitem uma leitura do universo de saber dos/das jovens no tempo integral (o universo de aprendizagem), a partir das aprendizagens evocadas nos balanços de saber.

Tabela 6 – Aprendizagens efetivas na ETI dos/das estudantes das escolas urbanas

APRENDIZAGENS NA ETI				
APRENDIZAGENS	MASC	FEM	TOTAL	TOTAL%
Desenvolvimento Pessoal	1	6	7	2,8
Relacionais e Afetivas	12	20	32	12,8
Intelectuais e Escolares	87	89	176	70,4
Profissionais	1	2	3	1,2
Genéricas	9	17	26	10,4
Cotidianas	0	0	0	0
Nada	4	2	6	2,4
TOTAL	114	146	250	100

Gráfico 1 – Aprendizagens efetivas na ETI dos/das estudantes das escolas urbanas



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014)
Casos válidos: 250 aprendizagens

Considerando-se o conjunto dos estudantes que elaboraram seus balanços de saber, podemos constatar que, em um total das 250 aprendizagens evocadas, 2,8% são de Desenvolvimento Pessoal: “fazer um currículo, ter horário para falar, horário para comer, usar o banheiro, comunicação com os outros, ser mais cidadão, conhecer direitos e deveres”; 12,8% são Relacionais e Afetivas: “respeito; ser educado; convivência; tolerância; ter harmonia;

compreensão; mais amizades; compartilhar; conhecer pessoas novas; amor ao próximo”; 10,4% são Genéricas nas quais os/as estudantes fazem referência de modo genérico a “educação; ser alguém na vida; muitas coisas; de tudo; coisas novas; outras coisas etc.” e 1,2% dessas aprendizagens fazem referência à profissão: “emprego e preparação para a faculdade”.

Destacam-se, no conjunto das aprendizagens evocadas, as AIE que perfazem um total de 70,4% das ocorrências. Comparecem, na evocação dos/das estudantes, referências a disciplinas escolares; a conteúdos/saberes específicos, como por exemplo, significado de palavras; ao desenvolvimento de capacidades como escrever, interpretar etc.; a oficinas do PME; a projetos vivenciados na escola e aprendizagens genéricas, quando afirmam que aprendem “matérias, conteúdos”.

A preponderância das AIE e a diferença do percentual apresentado (70,4%) em relação às ARA (12,8%) e as ADP (2,8%) é surpreendente se considerarmos o tempo de permanência dos/das estudantes na escola (8 horas), e por estarmos na presença de adolescentes em uma idade na qual “um indivíduo é particularmente sensível às questões relacionais e afetivas e ao seu desenvolvimento pessoal” (CHARLOT, 2009, p. 26).

Embora o enunciado do balanço de saber seja explícito com relação ao que se aprende na escola, poderia parecer natural a evocação de aprendizagens intelectuais e escolares, entretanto, a preponderância dessas aprendizagens, pelo exposto anteriormente, merece uma análise mais acurada, como discutiremos mais adiante.

Outro resultado surpreendente ao se contabilizar as aprendizagens é o comparecimento de referência a Aprendizagens Profissionais, mesmo que em um percentual pouco significativo, se comparado às demais aprendizagens (1,2%). A conclusão do Ensino Fundamental não é, no Brasil, relacionada à Preparação Profissional e a mesma não comparece nos documentos oficiais elaborados pelo MEC, relativos a esse nível de escolarização, nas proposições sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e na proposta da ETI. O que os(as) estudantes querem nos dizer com a lembrança dessas aprendizagens? O que significa a referência a essas aprendizagens no contexto de uma escola em tempo integral? A questão da profissionalização neste estudo será discutida, em capítulo específico.

No conjunto de aprendizagens não foram identificadas Aprendizagens Cotidianas (aprendizagens do dia a dia – andar, falar etc.). É importante observar que o enunciado do balanço é bastante direcionado à escola, o que pode, do nosso ponto de vista, justificar o não comparecimento dessas aprendizagens nos textos.

4.1.2 Aprendizagens desejadas na ETI

Na sociologia do sujeito, delineada por Charlot, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano, um ser social e um ser singular (CHARLOT, 2000). Como “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” (CHARLOT, 2000, p. 33), o sujeito é então um ser de desejos. Tratar da relação com o saber é, pois, colocar a questão do desejo.

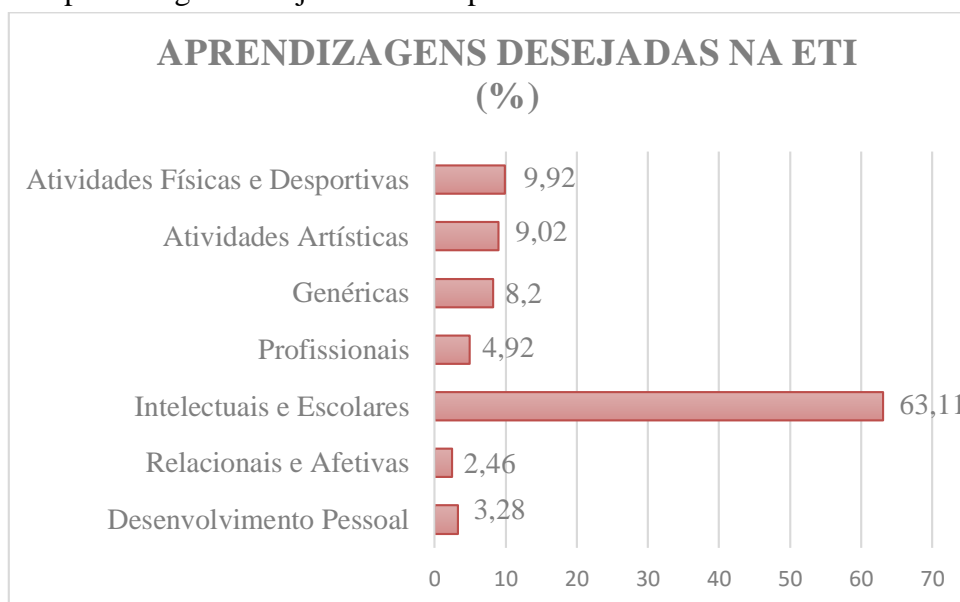
Conhecer o que os estudantes dizem sobre o que gostariam de aprender na ETI é, também, colocar em cena a questão de desejo. Esta não é, entretanto, uma análise das singularidades de cada sujeito e o desejo, mas o que nos interessa é a “relação entre o desejo e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 6). Dito de outro modo, o que nos interessa ao analisarmos os balanços de saber é compreender o que eles/elas desejam aprender na escola. Assim, o que cada estudante nos diz sobre o que ainda gostaria de aprender é a expressão de um ser de desejo, inteiramente singular e social, mas, lidos em seu conjunto, os balanços nos permitem construir configurações, tipos ideais (CHARLOT, 2009) desse grupo de estudantes. O desejo, portanto, comparece como um dos elementos da análise para nos ajudar a compreender a relação com o saber dos/das estudantes na ETI.

No enunciado do balanço de saber foi aberta a possibilidade de que eles/elas apresentassem seus desejos com relação às suas aprendizagens na ETI, em uma das questões que compunha o enunciado “*Como você fica mais tempo na escola o que ainda gostaria de aprender?*”. As respostas permitem compor o universo de aprendizagens desejadas e que podem ser verificadas na tabela e gráfico a seguir:

Tabela 7 – Aprendizagens desejadas na ETI pelos/as estudantes da escolas urbanas

O QUE DESEJAM APRENDER NA ETI				
APRENDIZAGENS	MASC	FEM	TOTAL	TOTAL%
Desenvolvimento Pessoal	1	3	4	3,28
Relacionais e Afetivas	0	3	3	2,46
Intelectuais e Escolares	35	42	77	63,11
Profissionais	4	2	6	4,92
Genéricas	3	7	10	8,2
Cotidianas	0	0	0	0
Atividades artísticas	4	7	11	9,02
Atividades físicas e desportivas	9	2	11	9,92
TOTAL	56	66	122	100

Gráfico 2 – Aprendizagens desejadas na ETI pelos/as estudantes das escolas urbanas



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014)

Casos válidos: 122 aprendizagens

Foram evocadas, pelo conjunto dos estudantes, um total de 122 aprendizagens. Dessas aprendizagens, 3,28%, são de Desenvolvimento Pessoal: “aprender a não falar alto, ter respeito, comunicar melhor”; 2,46% são Relacionais e Afetivas: “convivência, mais amizades, compartilhar, não brigar, não xingar, valores” e 8,2% fazem referência a Aprendizagens Genéricas: “educação, muitas coisas, mais nada”. Novamente, não foram contabilizadas nesse conjunto Aprendizagens Cotidianas, possivelmente pelo enunciado do balanço que apresenta a escola como um espaço delimitado de aprendizagem.

Nesse conjunto, merece novamente destaque as AIE que representam 63,11% das aprendizagens evocadas. Em seus balanços, os/as estudantes afirmam o desejo de “saber mais sobre disciplinas escolares (Matemática, Biologia, Inglês, Português, Religião, Educação Física...); de dominar conteúdos/saberes específicos como “palavras novas, contas, trigonometria, álgebra, corpo humano, leitura”; desenvolver capacidades como “falar inglês, calcular o valor do delta, o que fazer em situações inesperadas”; de aprender em oficinas “culinária, horticultura, comunicação, redação, informática”. As respostas dos/das estudantes conferindo preponderância a essas aprendizagens abre diferentes possibilidades de análise sobre a relação com o conhecimento escolar, sobre o que esses sujeitos esperam da escola, e sobre o tempo de permanência na escola. Nesse tempo a mais, em síntese, eles nos dizem que querem aprender mais sobre o que se ensina na escola.

Outro aspecto a ser destacado é a referência a Aprendizagens Profissionais, pelo fato dessas aprendizagens hoje não comporem o repertório de conhecimentos escolares do Ensino

Fundamental e, por isso mesmo, é significativa sua recorrência e ampliação do percentual sobre o que “ainda gostaria de aprender” (4,92%) em relação ao que aprendem na escola (1,2%). Em seus balanços os/as estudantes apresentam como demandas desse tipo de aprendizagem: “fazer um currículo, aprender sobre gráfica, aprender informática, preparar-se para entrevistas, aprender para concurso”. A recorrência e demandas para aprendizagem profissionais que comparecem em outros momentos dos textos dos/das estudantes será objeto de discussão em capítulo específico.

Como já abordado, adotamos para análise dos balanços de saber a categorização das aprendizagens como as adota Charlot (2009). A leitura dos balanços levou-nos a agregar a esse conjunto dois tipos de aprendizagens – Atividades Artísticas e Atividades Físicas e Desportivas. Não as consideramos, como fizemos anteriormente, na análise sobre o que aprendem na escola, como AIE, pois as mesmas, na experiência analisada foram incorporadas ao Currículo da ETI, via PME. Por sua vez, ao lermos os textos dos/das estudantes sobre o que gostariam de aprender, nos pareceu que eles/elas não se referiam a oficinas do PME, mas ao desejo de aprenderem arte, cultura, esporte, na escola.

Em seus balanços, as Atividades Artísticas como “piano, canto, música, dança, artesanato” apresentam um percentual de 9,02%, e as Atividades Físicas e Desportivas “natação, atletismo, futebol, vôlei, xadrez, mais esporte, basquete”, apresentam um percentual de 9,92% no conjunto das aprendizagens evocadas.

4.2 O peso das Aprendizagens Intelectuais e Escolares

Nas seções anteriores nos concentramos em apresentar as aprendizagens evocadas pelos/as estudantes, e o peso de determinada aprendizagem no conjunto das evocações feitas. Os dados apresentados nos permitem concluir que as aprendizagens intelectuais e escolares se sobressaem sobre as demais, e se sobressaem também sobre o que ainda gostariam de aprender. Podemos concluir que os/as estudantes valorizam o saber escolar na ETI e se dispõem a mais aprendizagens desse tipo. Essa conclusão é reforçada pelo número de estudantes que, em seus balanços de saber, evoca, pelo menos uma vez, esse tipo de aprendizagem, como descrito na tabela 08.

Tabela 8 – Aprendizagens e Total de Estudantes na ETI das escolas urbanas

APRENDEM				GOSTARIAM DE APRENDER		
APRENDIZAGENS	MASC	FEM	TOTAL	MASC	FEM	TOTAL
ADP	2	8	10	0	1	1
ARA	5	8	13	0	2	2
AIE	35	37	72	22	34	56
AP	0	2	2	2	2	4
AG	3	15	18	1	2	3
TOTAL	45	70	115	25	41	66

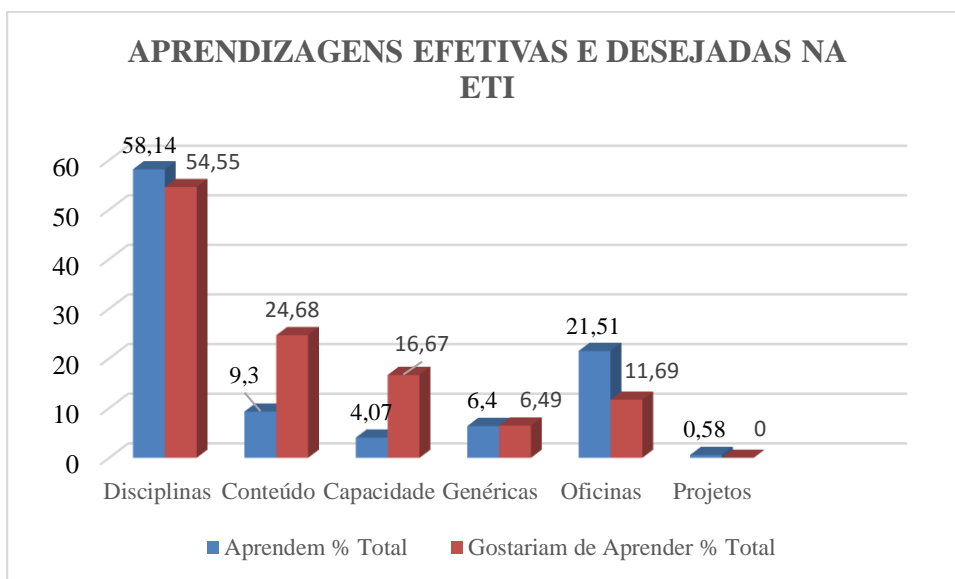
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014)
Casos válidos: 181 aprendizagens

No tocante ao sexo, há uma vantagem significativa das mulheres em relação às aprendizagens intelectuais e escolares, especialmente sobre o que ainda gostariam de aprender (mais de 50% das respostas são femininas). Elas parecem se dispor, mais do que os homens, para as atividades escolares, como outros estudos têm demonstrado (CARVALHO, 2013), assim como respondem (mais do que eles), de modo mais genérico, sobre o que aprendem na escola.

Entretanto, esta é uma análise que precisa ser aprofundada em outros estudos e com outros instrumentos de pesquisa, para compreender os modos como aspectos da socialização – aprender a viver em determinados grupos; e da singularização, as respostas individuais de cada sujeito – apresentam diferenças de gênero.

Ao contabilizarmos as AIE, tomamos como referência as análises realizadas por Charlot em seus estudos (CHARLOT, 2009), e foram reunidas nessa categoria disciplinas escolares quando enunciadas (aprendi Matemática, História, Ciências...); evocação de um conteúdo de saber (contas, trigonometria, palavras novas...); indicação de uma capacidade (aprendi a ler, aprendi as regras do futebol...); oficinas do Mais Educação quando simplesmente evocadas (Judô, Karatê, Futebol...); referências genéricas (matérias, disciplinas, oficinas) e a referência a projetos desenvolvidos pela escola. Os resultados podem ser verificados no gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Aprendizagens Intelectuais e Escolares efetivas e desejadas na ETI – escolas urbanas



Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014)
Casos válidos: 262 aprendizagens

A preponderância da simples evocação das disciplinas – aprendem 58,14%, e gostariam de aprender 54,55% – sobre conteúdo de saber e capacidades possibilita-nos refletir a respeito da escola vista, no imaginário social, como um lugar no qual se aprendem disciplinas específicas e, talvez por isso, a sua preponderância nas respostas dos/das estudantes. Em seus estudos, Charlot argumenta a respeito das AIE que os estudantes “pensam nesse tipo de aprendizagem, mas têm pouco a dizer sobre ela” (CHARLOT, 2009, p. 27). Entretanto, ao explicitarem sobre o que ainda gostariam de aprender, eles/elas mostram que têm um pouco mais a dizer ao evocarem conteúdos de saber (9,3% - aprendem) e (24,68% - gostariam de aprender); e capacidades (4,07% - aprendem) e (16,67% gostariam de aprender).

A questão das disciplinas e das especificidades do conhecimento escolar se faz relevante, também, ao compararmos a evocação das disciplinas com as oficinas do PME. Ao analisarmos o que eles/elas dizem aprender e compararmos a evocação das disciplinas, dos conteúdos de saber e capacidades (que perfazem mais de 70% das evocações) com as oficinas (21,5%), a predominância das disciplinas, prevalece. Tal predominância prevalece, também, ao relatarem sobre o que ainda gostariam de aprender: a referência a disciplinas, conteúdos de saber e capacidades ultrapassa 80% das evocações; e a referência a oficinas comparece em 11,69% das evocações. Portanto, poderíamos concluir que os/as estudantes aprendem e valorizam no tempo integral conhecimentos que chamamos escolares. Essa, entretanto, é uma

conclusão que necessita de um debate mais ampliado, o que nos conduz a dois movimentos de análise: o sentido da escola e da especificidade da atividade escolar no tempo integral; as tensões entre um “tempo do mesmo” e outros tempos educativos.

4.2.1 O sentido da escola e da especificidade da atividade escolar no tempo integral

Uma das conclusões sobre a relação dos jovens com o saber e com a escola, é que a escola é, para os/as jovens das camadas populares, um lugar de aprendizagens intelectuais, que se constitui distinto da família e de outros espaços (CHARLOT, 2001, 2001, 2005, 2009). A supremacia da evocação das AIE nos balanços de saber na ETI confirma tal distinção. Vai-se à escola para aprender o que não se pode aprender em outros espaços, o que não se pode aprender na vida – o saber objetivado que “pertence a universo específico, construído pela Ciência e pela escola” (CHARLOT, 2013a, p. 148).

Mas, qual o sentido de estudar História, Matemática e Geografia... em quase 40 horas de atividades semanais, e continuar desejando aprender mais Matemática, mais História, mais Geografia...? Essa não parece uma resposta lógica se considerarmos que, de modo geral, se atribui aos jovens desinteresse frente ao conhecimento escolar, e se o que permeia questionamentos diversos no campo da pesquisa e da prática educacional é como garantir, de modo efetivo, o sucesso na apropriação desses conhecimentos por parte dos/as estudantes?

Começamos por lembrar que a entrada do/da estudante na especificidade da atividade escolar “requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo, que definem certa relação com o saber e com a escola” (CHARLOT, 2013a, p. 151). Assim, a evocação dessas atividades deve ser lida nos balanços como parte desses processos relacionais.

Por que querem aprender mais os conteúdos disciplinares?

A simples enumeração das disciplinas apresentadas nos textos (aprendo Português, Matemática, História...), não nos permite responder a essa questão. Grande parte dos/as estudantes as evocam como “matérias importantes”, o “básico que se aprende na escola”, “disciplinas básicas”, “matérias oficiais que toda escola deve ter”. Por sua vez, a leitura dos balanços nos indica que o não aprender disciplinas básicas, significa “tirar notas ruins”, “ser

reprovado”, ou “não ter um futuro”, como podemos ler nos excertos a seguir, extraídos dos balanços de saber:⁴¹

... pretendo aprender cada dia mais e não deixar a escola sem terminar os meus estudos, pretendo ser mais uma estudante formada lá na frente, não tomar nenhuma bomba (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Eu aprendo as matérias importantes para nós fazermos uma faculdade, ou um vestibular (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

Eu aprendi muitas coisas na aula de matemática, eu gostaria de aprender mais para ter um futuro melhor. Eu gostaria de aprender mais português, ciências, geografia e ler mais para ser alguém na vida. (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Portanto, não se confere sentido ao aprender, e estudar significa devolver à escola respostas adequadas para evitar percalços na trajetória escolar que interferem no futuro – “a escola faz sentido para o futuro, mas não no cotidiano” (CHARLOT, 2013a, p. 80). A partir desta premissa, Charlot afirma que “o que falta à instituição escolar é um presente. Em princípio, o presente da instituição é o saber que ela transmite e o desejo por esse saber por parte dos alunos” (CHARLOT, 2013a, p. 80).

Mas, se falta à escola um presente, o sujeito, singular e social, encontra, mesmo na ausência desse presente, sentidos para aprender disciplinas escolares. Esses sentidos se ligam às dificuldades em determinadas disciplinas: “eu gostaria de aprender mais Matemática, porque eu não sou muito boa em Matemática” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “eu gostaria de aprender mais de Inglês porque é uma matéria meio complicada”; (Estudante, sexo feminino, 14 anos); “Eu gostaria mesmo de aprender Matemática, porque é a matéria mais difícil para os alunos” (Estudante, sexo masculino, 15 anos). A preocupação em especificar a disciplina e esclarecer o “porquê” de citá-la apresenta uma diferenciação em relação à simples enumeração das disciplinas e demonstra uma atitude reflexiva frente ao saber objeto: eles são capazes de refletir sobre suas aprendizagens identificando suas dificuldades.

Considerados em sua singularidade, os/as estudantes atribuem, também, sentidos a aprendizagem de disciplinas que se ligam a gostos e interesses individuais, como podemos conferir nos excertos a seguir: “Eu sou muito curioso da matéria de Artes” (Estudante, sexo masculino, 14 anos); “Eu gostaria de aprender matérias mais complicadas, por gostar de

⁴¹ Os balanços de saber não foram nominiais. Os/as estudantes informaram apenas sexo e idade. Ao citar os balanços, corrigimos a ortografia, mas respeitamos integralmente a fala dos/das estudantes.

desafios” (Estudante, sexo masculino, 14 anos); “Eu aprendo tudo, mas gosto muito é de Matemática” (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Sentido e desejo se alinham na evocação de algumas disciplinas que gostariam de aprender com o tempo integral e que não são ofertadas pela escola. Destaca-se a aprendizagem de disciplinas relacionadas a linguagem, especialmente, “outros idiomas”, aos quais os/as estudantes das camadas populares têm poucas oportunidades de acesso: “Gostaríamos muito de aprender a falar Espanhol, pois achamos muito fantástico essa língua” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “Eu adoraria aprender um pouco mais de Espanhol e Francês. Acho muito legal essas duas línguas diferentes” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “Gostaria de aprender Espanhol, Italiano, [...]é uma coisa muito difícil de se acontecer nesta escola (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Gosto bastante da matéria de Português, aprendo coisas novas que nunca achei que iria aprender. Para a escola ficar mais interessante seria bom se colocassem na grade curricular matérias como francês, espanhol e mais aulas para trabalhar o corpo humano (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

O sentido de se aprender determinada disciplina, ou desejar continuar a aprender, ou aprender mais, está ligado, também, à relação com os/as professores/as: “Eu aprendo mais com a professora de Arte, Matemática e a de Literatura” (Estudante, sexo masculino, 15 anos); “Eu consigo aprender mais com a professora de Matemática, porque é uma matéria que eu não sabia praticamente nada, agora eu sei” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “Eu aprendo mais com a professora de Matemática, mas eu gostaria de aprender mais a matéria de Ciências” (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

A relação que se estabelece entre professor e estudante ultrapassa a relação afetiva, ou melhor, não se prende a ela. O que importa para esses/essas estudantes é a exigência epistêmica que se estabelece na relação professor/aluno e a condição é a de que o professor “explique bem e volte a explicar, que compreenda o aluno, isto é, compreenda que é normal o aluno não perceber, e que deve explicar-lhe outra vez” (CHARLOT, 2013a, p. 269), como justificam os estudantes ao dizer que aprendem com determinados professores: “porque ele explica bem”; “vai na carteira”; “envolve a gente”.

O sentido também é conferido pelo desejo de se apropriarem de duas especificidades do saber escolar – dominar um conteúdo de saber, ou desenvolver uma capacidade. Podemos identificar, pela recorrência nos balanços, 04 polos de saber: saberes relacionados às Ciências; saberes relacionados à História; saberes relacionados ao exercício da Linguagem e saberes relacionados à Matemática. Valoriza-se nas aulas de Ciências a possibilidade de aprender

“química, sobre matéria, tabela periódica”; nas aulas de História, especialmente a memória – “história do passado”; “aprender sobre os outros povos no passado”; e o desejo é ampliar o domínio da linguagem:

Aprendo várias coisas inusitadas que nunca tinha visto ou ouvido falar, como química, Ciências que fala muito sobre matéria, tabela periódica. História que conta como viviam os povos nos séculos passados, palavras que nunca tinha lido, e não sabia seu significado (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Por sua vez, a matemática é evocada pela dificuldade em aprendê-la e pela necessidade de saber matemática “para ter um futuro”, na continuidade dos estudos e na vida: “porque é uma das matérias mais importantes na vida” (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Ao evocarem mais AIE, há um reconhecimento da escola como um lugar de conhecimentos específicos aos quais eles/elas aspiram no mais tempo na escola. Entretanto, o tempo a mais é dispendido com aprendizagens que privilegiam informações, e que de certo modo supõe a escuta dos/das estudantes durante as aulas, e o papel informador do professor. Observa-se que há nos balanços uma lacuna na evocação de aprendizagens metodológicas e normativas, como as identificou Charlot em seus estudos – rever, organizar, pensar, refletir, imaginar (CHARLOT, 2009), possivelmente, também, porque lacunares na intencionalidade das práticas escolares. São essas conclusões que nos mobilizam, nesta análise, em direção à “relação epistêmica com o saber” (CHARLOT, 2000).

Em seus estudos iniciais Charlot distingue três processos epistêmicos – objetivação-denominação; imbricação do eu na situação; distanciação-regulação (CHARLOT, 2000; 2013a).

O primeiro processo objetivação-denominação “aprender é apropriar-se de um saber visto enquanto objeto, sem referência às situações ou às atividades através dos quais este objeto foi construído” (CHARLOT, 2013a, p. 92) e que supõe a existência do objeto pela e na linguagem. Ampliando a análise, Charlot afirma que o saber objeto pode apresentar-se sob a forma de conceitos, relações, fatos, teoria e disciplina (CHARLOT, 2013a). Charlot afirma que “um saber-objeto é sempre um conjunto de relações, enunciado sob uma forma ou outra” (CHARLOT, 2013a, p. 93).

Na evocação sobre o que aprendem, ou o que gostariam de aprender, relatadas anteriormente, sobressaem as disciplinas (Português, Matemática, História etc.) sobre as demais formas do saber-objeto, e este é um indicativo importante para se pensar ensino e tempo integral – o tempo a mais deve possibilitar o acesso do/a estudante ao saber objetivado em todas as suas formas.

Esta é uma questão relevante ao se discutir o tempo integral e as possibilidades de que esse tempo a mais amplie o acesso ao conhecimento equitativamente para os/as estudantes dos meios populares. Assim, há que se pensar que não basta ampliar o acesso à escola, e à jornada escolar ampliada, sem se interrogar sobre o tipo de conhecimento veiculado na escola. Persistem aqui as dificuldades de que se ensine na escola aos estudantes a pensar, analisar, criar, avaliar, criticar, resolver problemas, colocar em relação as diferentes formas do saber-objeto, componentes essenciais do saber enquanto objeto da razão.

A partir da década de 90 veiculou-se no Brasil, como desdobramento da perspectiva construtivista o trabalho com projetos (HERNANDEZ 1998 a; 1998b). Esta é, ainda uma saída apontada, especialmente, para “motivar os/as estudantes”, possibilitar a construção de sentidos dos conhecimentos escolares, e articular a vida fora da escola, com os conhecimentos escolares; saída tensionada pelas discussões sobre “relação com o saber” (CHARLOT, 2000; 2005; 2013a).

A organização do currículo por projetos de trabalho, ou pedagogia de projetos, tentativas de romper com a fragmentação disciplinar, se instala nas escolas, nas três últimas décadas, e é também prática recorrente na ETI. A própria organização do currículo por eixos, de certo modo, induz a essa saída pedagógica, embora esta não seja uma orientação expressa da SMED. Entretanto, há que se pensar nessa saída ao confrontá-la com os resultados apresentados neste estudo: a evocação sobre aprendizagem com projetos, representam menos de 1% do que os/as estudantes aprendem e não comparece em suas evocações sobre o que ainda gostariam de aprender.

Esta certamente não é uma análise sobre a eficiência do trabalho com projetos nas escolas, mas é um conclusão significativa ao se pensar a ampliação do tempo escolar que no tocante a aprendizagem carece de revisões claras sobre o conhecimento escolar, o que se espera que os/as estudantes aprendam e o acesso ao conhecimento que nomeamos científico (conteúdos de saber, normas, habilidades, encadeamento de determinados conhecimentos, resoluções de problemas, modos de raciocínio, análises textuais, aplicações (ou não) no cotidiano...). O tempo integral é mais uma oportunidade de tratar da especificidade do conhecimento escolar para que ela não fique escamoteada pela discussão, importante, do acesso a outros saberes, espaços e tempos, presente na discussão sobre a ampliação da jornada escolar.

4.2.2 Tensões entre um “tempo do mesmo” e “outros tempos educativos”

O material de análise possibilita-nos refletir sobre as tensões entre “um tempo do mesmo” e “outros tempos educativos”. “Dobrar o tempo” da escola não pode significar duplicar o que “a escola já fazia”, no sentido de se centrar unicamente nas disciplinas escolares sem abrir espaço para outras aprendizagens que ampliem o acesso dos/das estudantes das escolas públicas a experiências culturais, artísticas e corporais, ou o acesso à cidade como espaço educador – “aprender a cidade, aprender na e da cidade” (CABEZUDO, 2004, p. 40).

O que se coloca em pauta com essas discussões é, novamente, a questão da função da escola com suas conotações históricas, sociais e políticas. Se o ser humano, para tornar-se humano, deve ser educado, como educar, pois, “a cria do homem” (CHARLOT, 2005, p. 56) na contemporaneidade? De maneira singular cada indivíduo se apropria do humano, em um processo de “hominização, socialização e singularização” (CHARLOT, 2005, p. 57), e a escola tem uma função específica nesse processo. Assim, ampliar o tempo da escola é evitar reducionismos pedagógicos – como se a ampliação do tempo fosse somente curricular ou didática – na escolha sobre o que fazer no tempo a mais.

Nesse sentido, retomamos aos processos epistêmicos abordados por Charlot. Ao primeiro processo objetivação-denominação, que não prescinde dos outros, acrescentamos o segundo, imbricação do eu na situação, cuja premissa é o reconhecimento de que o sujeito epistêmico é um sujeito corporificado, existencial e aprender é, portanto, “o domínio de uma atividade ‘engajada no mundo’” (CHARLOT, 2000, p. 69 aspas do autor); o terceiro processo distanciação-regulação é dominar uma relação consigo e com os outros: “aprender é tornar-se capaz de regular essa relação e encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 70).

Já apontamos anteriormente as diferenças nas evocações dos/as estudantes entre a aprendizagem das disciplinas escolares na ETI (mais de 100% das evocações, sobre o que aprendem e sobre o que gostariam de aprender) e as oficinas do PME (cerca de 40% das evocações sobre o que aprendem e o que gostariam de aprender). Tal diferença expõe algumas tensões ao tomarmos a relação com o saber como aporte teórico.

A primeira tensão é um desdobramento das reflexões anteriores sobre o processo de objetivação-regulação. Se o tempo a mais for a consequência de um tempo no qual se restrinja a aprendizagem de disciplinas escolares em sentido estrito, o tempo integral é desnecessário. Também, se o tempo a mais for um tempo ao qual somente se agreguem atividades culturais,

artísticas, desportivas, este, também, não é um tempo necessário. O excerto discursivo do balanço de saber, a seguir, explicita esta tensão:

Acho chato ficar na escola em tempo integral. Acho que se a gente ficasse até 11:30h seria muito melhor por não ter outros tipos de aula (dança, karatê, música, jornal escolar etc.) Poderia ter mais aula de matemática do que essas brincadeira chatas... se eu fosse presidente eu colocaria em todas as escolas municipais 1º, 2º e 3º ano, só que em vez deles investirem, eles fazem essas aulas chatas (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Nesse excerto, a estudante reivindica o Ensino Médio (que deverá cursar no próximo ano), em seu bairro, “e em todas as escolas municipais”, tornando clara a escassez de oferta desse nível de ensino nos bairros periféricos e a sua concentração no centro da cidade, o que dificulta o acesso pelos custos com o deslocamento. Continuar a estudar, se coloca, pois em seu horizonte, e para isso, ela sabe, por exemplo, que precisa aprender “mais Matemática”.

As oficinas do PME são definidas pela estudante “como brincadeiras chatas”, para as quais não vê sentido, distantes, portanto, dos propósitos de equalizar a desigualdade de acesso a essas experiências entre os/as estudantes das camadas populares e os/as estudantes das camadas médias e altas

que complementam o tempo escolar de seus filhos com inúmeras atividades, pagas, no chamado ‘contraturno’: línguas estrangeiras, modalidades esportivas e artísticas, entre outras, compõem, um repertório variado que só faz ampliar a distância, determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares (MOLL, 2012b, p. 130, aspas da autora).

Confinadas em módulos de 50 minutos na proposta da ETI, o tempo é claramente insuficiente para o esporte, a dança e a música. Se já há, na organização do currículo escolar, um tempo desigual na distribuição das aulas (os/as estudantes estudam mais Matemática e Língua Portuguesa, por exemplo), tal desigualdade se amplia nas Artes e Educação Física, mesmo a escola dispondo de um tempo a mais.

Confina-se o corpo às lógicas da razão (também questionáveis) que impera na organização do currículo. Dançar, cantar ou apreciar música, o karatê, o judô, a fotografia, o desenho, possuem uma normatividade própria, assim como a Matemática, a História, a Geografia, e que é “imposta pela própria natureza dos saberes” (CHARLOT, 2005, p. 55). Se essa normatividade, no tocante às disciplinas escolares, já era objeto de pouca atenção na escola, em tempo parcial, ao se incorporar as oficinas do PME, ao currículo (seja em um turno único, ou no contra turno escolar), esta é uma questão a ser analisada, especialmente, ao se considerar

que tais atividades propiciam experiências de aprendizagem, estéticas, corporais, éticas, formas de expressão, exercício da criatividade, compartilhamento com o outro etc., distintas das aprendizagens de um saber-objeto, marcadas pela enunciação oral e, predominantemente, pela garantia da padronização pela escrita.

Ao tratar das formas de relação epistêmica com o saber, Charlot explica que as mesmas envolvem “uma atividade, mesmo que seja de natureza diferente (constituição de um universo de saberes-objetos, ação no mundo, regulação da relação com os outros e consigo)” (CHARLOT, 2000, p. 71). Ele se preocupa em fazer esta explicação, para evitar erros de interpretação que envolvem concreto, abstrato, teoria e prática e, acrescentamos nesta análise sobre o tempo integral, conhecimentos escolares e oficinas, como, também, passíveis de erros de interpretação. Na escola, os estudantes aprenderiam disciplinas, formas de raciocínio etc. “as coisas chatas”, “o que é preciso aprender na escola”, e nas oficinas, “brincadeiras” ou o que “dá prazer”, ou, também, “brincadeiras chatas”, como no dizer da estudante anteriormente citado. Contrapõe-se, desse modo, um tempo agradável e um tempo desagradável, “a escola do ‘estudo’, mantida em seu formato convencional e a escola ‘da interação social’” (CAVALIERE, 2014, p. 160).

Ora, Charlot esclarece que o sujeito encontra-se como um todo na situação de aprendizagem. Recorrendo a Merleau Ponty, o autor afirma que o sujeito epistêmico é um sujeito encarnado em um corpo: “um Eu que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato de seus atos (como possibilidade de agir, como valor de certas ações, como efeito dos atos)” (CHARLOT, 2000, p. 69).

É, pois, a corporeidade, que torna explícita a segunda tensão, entre “o tempo do mesmo” e “outros tempos educativos”. Nessa tensão concorrem duas matrizes de pensamento antagônicas e que são evocadas para compor o tempo integral – a cisão corpo e mente, decorrência da razão de matriz cartesiana; e o corpo existência, proposto por Merleau Ponty (1994).

A concorrência dessas matrizes teóricas ecoa nos excertos dos balanços de saber:

O que nós temos a mais que outras escolas é o Programa Mais Educação que são oficinas. Por isso não ia fazer diferença em estudar em uma escola em tempo integral e uma escola apenas de 7h às 11:30h. A única diferença são as oficinas de dança, percussão, jornal que eu tenho certeza que não interfere na aprendizagem em ambas as escolas. Ficamos na escola até às 15 horas por causa do Programa Mais Educação (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Eu aprendo além das matérias normais (português, matemática, ciências, inglês, história e geografia) aprendo sobre música, Karatê, dança e jornal (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

A marca da racionalidade de matriz cartesiana⁴² encontra-se impregnada na escola. Podemos identifica-la na supervalorização de “um modo de raciocínio”, na certeza e unicidade das respostas, na previsibilidade, na objetividade e linearidade dos modos de pensar, na exatidão e rigor das respostas, no valor conferido à abstração, na validação matemática, mas especialmente no esquecimento do corpo:

[...] compreendi por aí que era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar, e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer coisa material. De sorte que se eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, que é mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que nada fosse, ela não deixaria de ser tudo o que é (DESCARTES, 1983, p.47).

Se o corpo não entra na escola (que privilegia o ato de pensar, em detrimento do movimento e da criatividade), ou melhor, se não se amplia a compreensão de corpo para corpo-existência, o tempo integral é um tempo no qual se exercita pensamento de um lado, e corpo do outro. O primeiro, validado pela escola, porque também chancelado em nossa sociedade ocidental como o mais importante, conseqüentemente, validado pelos/las estudantes, que não veem diferença entre o estudar em tempo integral ou em tempo parcial, porque “o que nós temos a mais são as oficinas” e que “não interferem na aprendizagem”. Aprender é, pois, somente o exercício da razão e as artes, a música, a dança, o judô etc., não são aprendizagens consideradas normais na escola e, mesmo sendo “legais”, não compõem o repertório de aprendizagens válidas, pois estudar é outra coisa:

Se eu ficasse de 7h às 11:30h não faria nada de legal tipo Karatê, dança, música etc., eu só ia estudar (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

Tempo Integral não é muito bom, porque fica na escola é horrível só as oficinas que são boas, por isso venho na escola, mas tem dia que as aulas são boas, a comida é mais ou menos, porque eu prefiro a da minha mãe. (Estudante, sexo masculino, 14 anos,).

Eu aprendo muitas coisas. Tenho oficina de dança, karatê, jornal escolar, isso me ajuda muito, pois aprendo muitas coisas que podem me servir futuramente (14 anos, Feminino, Instituição C).

A própria terminologia, oficinas e disciplinas (como assim as identificam os estudantes, a escola, a SMED, este texto...), ou atividades incorporadas ao currículo escolar, (como assim orienta o Programa Mais Educação) expõem as tensões e as diferenças de valor conferido às

⁴² Sobre a marca da racionalidade de matriz cartesiana na escola e na sociedade ocidental sugerimos conferir: Châtelet (1994); David e Hersh (1988); Walkerdine (1988); Souza e Fonseca (2010a).

disciplinas escolares⁴³ e a “outras atividades” que compõem o repertório de conhecimentos no tempo integral.

Entretanto, a despeito de tal validação, o que aprendem os/as estudantes nas oficinas? Embora não tenham o status de aprendizagens válidas, eles aprendem “regras e fundamentos da oficina” (do futebol, da dança, da música...); a “como jogar futebol”, “modalidades e regras de esporte”; “apreciar música”. E gostariam de aprender “piano”, “canto”, “outros tipos de música”, “natação e seus estilos”, “nado e mergulho”. No repertório dessas aprendizagens há a atividade em si (jogar futebol, dançar), mas, há também, a apropriação da normatividade dessas atividades. Ao tecer uma análise sobre o lugar das artes na sociedade contemporânea, marginalização e incorporação na escola, Charlot (2013a; 2013b), afirma que

as normas da Dança e da Matemática não são iguais, nem as normas do balé clássico e da dança moderna, mas cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação quando o aluno progride na apropriação das normas específicas da atividades (CHARLOT, 2013a, p. 205).

4.3 Aprendizagens, sentidos e processos

Buscamos identificar nos balanços de saber as referências feitas pelos/as estudantes e que relacionavam à jornada escolar (tempo parcial e tempo integral) e à aprendizagem.

Nos seus textos, os/as estudantes afirmam, em sua maioria, que aprendem mais no tempo integral: “aprendemos mais”; “desenvolvo mais”; “se ficasse menos tempo, aprenderia menos”; “no tempo parcial não iria aprender todas as matérias”, “preferia que os professores ensinassem mais coisas para aprender mais”. Vários deles, porém, insistem na questão do cansaço, das muitas horas na escola: “não sobra tempo para estudar em casa”; “já chega cansado e não dá para estudar”; “a mente fica cansada para aprender”; “aprendo poucas coisas, porque fica muito tempo na escola”; “não precisa ficar este horário para aprender”; “fico esse tempo na escola porque sou obrigado”; “aprenderia do mesmo modo em tempo integral ou se ficasse menos tempo”; “se ficasse menos tempo não deixaria de focar nas matérias importantes”; “não gosto do tempo integral, porque não gosto de estudar”.

Os balanços e as entrevistas evidenciam a importância do que Charlot e a teoria da relação com o saber chamam de *mobilização* do aluno – positiva (*para aprender mais*) ou negativa (*não gosto de estudar*). “Por que e para que um aluno estuda”? (Charlot, 2013a,

⁴³ A ampliação da jornada escolar provoca um retorno ao debate sobre a “História das disciplinas escolares”. A esse respeito sugerimos conferir Frago (2008) que traça um panorama da produção acadêmica neste campo.

p.144). Para compreendê-lo, é preciso interrogar sobre “a mobilização do aluno no estudo” (p. 145).

A mobilização é um fenômeno interno. O sujeito “mobiliza-se a si mesmo de dentro” (Charlot, 2013, p. 160). Mobilizar-se significa movimento, engajamento (Charlot, 2000). O colocar-se em movimento, mobilizar-se é destacado pelos/as estudantes e ecoa nos balanços e nas entrevistas em palavras como “desejar”, “querer”, “buscar”, “ter vontade”. Afinal de contas, não importa, para aprender, se o tempo é integral, ou parcial; o que importa é *mobilizar-se*:

Não adianta. Pode ficar 24 horas dentro da escola sem querer aprender, aí não vai. (Caio⁴⁴, 15 anos).

[Se ficasse em tempo parcial] *acho que ia aprender menos, mas também poderia aprender mais, eu acho que depende do aluno querer aprender* (Estudante do sexo feminino, 15 anos).

Não importa se a pessoa estuda de 7h às 15:30h ou de 7h às 11h porque se a pessoa quer mesmo estudar, ela aprende (Estudante do sexo feminino, 14 anos).

É, pois, a mobilização e o sentido que buscamos apreender nos balanços de saber e nas entrevistas no entrecruzamento do tempo e da aprendizagem. Dessa análise, identificamos três processos: os/as estudantes que não entraram nas lógicas da escola e para os/as quais, portanto, o tempo integral é um *fardo*; os/as estudantes que encontram dificuldades no percurso escolar e para os/as quais a ampliação do tempo faz diferença – mais tempo para aprender; e os/as estudantes que gostam de estudar, para os/as quais o tempo integral amplia e, também, limita as possibilidades de aprender.

Estudantes que não entraram nas lógicas da escola

Charlot, em diferentes escritos, chama a atenção para os estudantes que, embora fisicamente presentes na escola, nunca entraram efetivamente nela, porque nunca tiveram acesso a suas lógicas simbólicas. “Os alunos nem se evadem, nem abandonam a escola: eles nunca entraram na escola” (Charlot, 2013a, p.161). Encontramos, nesta pesquisa, estudantes que, embora matriculados, faltam muito às aulas ou, mesmo presentes, não estão intelectualmente naquele espaço. Esses/essas estudantes não estabelecem uma relação positiva com a escola, com o estudar; portanto, consideram um peso, uma obrigação sem precedentes frequentar o tempo integral: “Eu não gosto do tempo integral, porque eu não gosto de estudar

⁴⁴ O nome dos sujeitos entrevistados é fictício, para preservar a sua identidade.

de 7h às 11:30h, imagine se eu vou gostar de estudar mais?" [no tempo integral] (Estudante do sexo masculino, 15 anos). O estar na escola é, também, uma obrigação que se impõe pelas condições de vida: “Eu acho muito ruim porque ficar 8 horas na escola não é fácil, porque a pessoa que quiser fazer um curso, ou alguma coisa assim, não pode. Vai tá perdendo a bolsa gratuita" [bolsa família⁴⁵] (Estudante do sexo masculino, 16 anos).

Para esse grupo, a ampliação do tempo é um fator negativo e que interfere no seu desejo de aprender. Nélio, um estudante de 14 anos, saiu da ETI e foi estudar em uma escola em tempo parcial, mas teve que retornar à escola para acompanhar a irmã menor. Ele diz não faltar às aulas pelo cuidado com a irmã, e quando pode faltar, não consegue – “o pai vigia”. Ele considera mais difícil aprender em tempo integral, porque “quando eu ia pra outra escola [tempo parcial] eu ia animado, sabia que não ia ficar na escola o dia todo; aí eu participava mais da matéria, tudo direitinho. E aqui eu nem faço muita coisa não, a mão pesa, a gente fica cansado, dá sono, a gente nem presta muita atenção”. Para não “bagunçar” a aula, Nélio opta por dormir “a maior parte do tempo”. Ele resume: “eu estou estudando aqui pra marcar presença, e vê se passo de ano, né?”.

Rui, outro estudante (14 anos), ficou mais de um mês sem ir às aulas, e define com uma palavra o fato de estudar em tempo integral: “triste”. Para ele, a ampliação do tempo significa “copiar mais matérias e fazer mais bagunça”.

Karen (14 anos) relata, durante a entrevista, que era uma das alunas que mais faltava; diz não gostar muito de estudar. A estudante saiu da ETI e foi para uma escola em tempo parcial, mas este ano não conseguiu vaga nessa escola e teve que retornar ao tempo integral. Sobre as faltas, diz que “dá desânimo de ficar até 15h na escola e perde a vontade de vir à aula”. Desistiu de faltar às aulas após a mãe conversar com ela e afirma que agora prefere não faltar, pois “fica muita matéria para copiar”.

Estudantes que encontram dificuldades na escola

Arroyo (2012) alerta que, nas proposições do tempo integral, é preciso superar visões persistentes na educação que tomam as

infâncias-adolescências populares como atrasados mentais, com problemas de aprendizagem, lentos, desacelerados, conseqüentemente, classificados no percurso seletivo escolar como reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem, logo fracassados escolares e sociais (ARROYO, 2012, p. 37).

⁴⁵ Informações sobre este programa disponíveis em: <http://www.mds.gov.br/> Acesso em: 05/02/2015.

Opondo-se a essas análises *negativas* que procuram identificar nos alunos o que lhes *falta* para ter sucesso, Charlot propõe a “análise da relação com o saber” que “implica ao contrário uma leitura ‘positiva’ dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (Charlot, 2000, p. 30, aspas do autor). O que dizem sobre a ampliação da jornada escolar os próprios alunos com dificuldades de aprendizagem, identificados como prioritários nos textos oficiais? Interessam-nos, na experiência dos/as estudantes, os elementos que eles identificam como importantes na ampliação do tempo para a aprendizagem.

Nos balanços de saber, os/as estudantes relatam dificuldades com disciplinas específicas, mas não abordam a questão das reprovações e da aprendizagem de modo geral. Por sua vez, essa é uma questão que comparece nas entrevistas, possibilitando-nos identificar um grupo de estudantes que declaram suas dificuldades e para os quais a ampliação do tempo faz diferença. João, um dos estudantes que ficou retido no 9º ano⁴⁶, explica como o tempo integral pode ajudar a recuperar um tempo perdido na escola.

Passaram empurrado até a 8ª ... de 7h as 15h dá pra aprender o que não aprendeu antes. Essa escola todo mundo já sabia, desde a 6ª até 7ª série⁴⁷, eles passaram a gente, muitos passaram empurrado. Assim uns nun sabia nem ler, outros sabe mal escrever, outros tem a letra feia, outros tem inteligência zero, outros faltaram demais. A escola passou por presença⁴⁸.

Alan, 14 anos, permanece na escola, duas vezes por semana, 10 horas, participando, além das 8 horas diárias de aula, do Escola Aberta. Para ele, o tempo integral possibilita que aprenda mais, pois “*tem mais horários*” [mais aulas de uma mesma matéria]. Fábio, 15 anos, ajuda a compreender melhor a importância da ampliação do tempo das aulas:

Fábio: - *Eu aprendi mais coisas no tempo integral, o tempo parcial passa muito rápido, a gente não aprende quase nada.*

Pesquisadora. - *É, por quê?*

Fábio: - *O tempo parcial cada vez que você vai à aula, você assusta e já bate o sinal.*

Para Saulo, o que faz diferença é a relação professor/aluno, que é

⁴⁶ A situação escolar de cada estudante entrevistado/a foi acompanhada por meio das atas dos Conselhos de Classe e conversas com professores e equipe pedagógica da escola.

⁴⁷ Na concepção de ciclo adotada pela rede municipal, a retenção é prevista para o 9º ano.

⁴⁸ As entrevistas foram transcritas e foram realizadas adequações gramaticais, por exemplo, os tempo verbais. Modos de expressão coloquiais comuns na oralidade foram mantidas na fala da pesquisadora e dos sujeitos entrevistados, por exemplo o tá (que corresponde ao verbo estar), o “cê”, que corresponde a você.

bem bacana. A maioria tem essa relação de professor e aluno que é a amizade mesmo, que a gente passa muito tempo junto, né? O bacana da gente passar muito tempo junto é essa amizade, que o professor conhece o aluno e o aluno conhece o professor e sabe até onde ele pode ir, e o professor sabe até onde pode ajudar o aluno.

Alan destaca também a oportunidade de utilizar o laboratório de informática e “algumas coisas que a gente tem curiosidade, a gente anota no caderno pra depois ter tipo um debate. As palavras, procurar também no dicionário algumas palavras que a gente não sabe o que significa. É sempre bom!”. Os/as estudantes apontam ainda a paciência do/da professor/a que tem mais tempo para ensinar, “de ir na carteira” e “tirar dúvidas”. Também o fato de ter tempo para fazer as atividades na escola faz diferença, deixando de existir o famoso para casa. Em suma, não há dúvida: para os próprios estudantes que enfrentam dificuldades na escola, sem, por isso, ter desistido de aprender, a ampliação da jornada escolar é positiva.

Estudantes que gostam de estudar

Nas entrevistas, 10 estudantes (6 moças e 4 rapazes) declararam gostar de estudar, como nos relata Geane, 14 anos: “sempre gostei muito de estudar, de aprender coisas novas”. Para esses/as estudantes, a ampliação do tempo significa possibilidades de aprender mais, pois “tem mais aulas”, “fica mais tempo com os professores”, “mais tempo para explicar a matéria”, “o professor não corre com a matéria”, “aprende mais, o professor tem mais tempo”, “eles ensinam bem mais por causa do tempo e a gente aprende bem mais”. Ao fator tempo é agregado, portanto, o fator professor:

Agora eles ajudam mais, não fica igual antes quando a gente era das outras séries, quando não era tempo integral tinha professor que nem conversava com a gente, passava a matéria e sentava. Agora, no tempo integral, pode chamar quatro vezes na mesa [o professor] que ele te ajuda. Na outra série, eles não faziam isso, não. Falava: vira aí e faz (Lucas, 15 anos).

Entretanto, o tempo integral impõe, para esses/essas estudantes, limites. Limites para estudar: “no tempo parcial, você tem mais tempo. Eles [professores] explicam as coisas, você pode chegar em casa e pode estudar” (Vera, 15 anos). Limites, também, para aprender outras coisas e, por isso, Tiago, 15 anos, gostaria de estudar em tempo parcial. Com efeito, o tempo integral impossibilitou que ele se dedicasse ao desenho – atividade que fazia antes do tempo integral – pois uma boa charge, segundo ele, “demora para ser feita”. Além disso, o tempo integral reduziu as leituras que fazia e dificulta estudar mais, “pelo cansaço”, e se preparar

melhor para concorrer a uma vaga do Ensino Médio em um Instituto Federal de Educação; possibilidade que ele enxerga para romper com a história familiar: “é porque minha família desde de antes nunca teve um bom emprego, então pros meus filhos não continuarem esse ciclo, eu quero começar a mudar para eles ter uma boa educação e assim formar”. Tiago avalia suas condições para aprovação e mostra como o tempo integral limita suas possibilidades de estudo:

Tiago: - *Eu acho que me falta informação pra poder passar nessa prova, isso que eu tô tentando fazer em casa.*

Pesquisadora: - *Que horas você estuda?*

Tiago: - *Estudo sempre à noite. Eu tenho alguns livros, pesquiso na internet e consigo desenvolver um pouco aquilo que não é passado na escola.*

Pesquisadora: - *O que por exemplo que não é passado na escola e tem que estudar sozinho?*

Tiago: - *Algumas coisas no livro didático, que eles dão, não são totalmente feitas, não consegue terminar o livro todo na escola, então, eu busco saber, porque a matéria que cai na prova do IF é matéria do 9º ano, se eu tenho o livro do 9º ano, e não consigo terminar, vai me faltar alguma coisa na hora da prova. Então, eu tenho que terminar em casa, e entender o que ficou meio apagado na memória e me deixou em dúvida.*

Para os/as estudantes que querem sempre aprender mais, o tempo integral pode ampliar as possibilidades de aprender, mas, também, paradoxalmente, ao limitar o tempo fora da escola, ele pode cercear as ações dos/as estudantes e provocar atritos com os desejos de aprender.

5. O QUE OS/AS ESTUDANTES DAS ESCOLAS DO CAMPO DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Historicamente fadada às classes multisseriadas, ao esquecimento pelo poder público, à precarização, a ausência de professores adequadamente formados, a processos de nucleação, a currículos e práticas transpostas do espaço urbano para o rural, dentre tantas outras dificuldades, a escola do campo vai lutando para se manter enquanto escola no campo (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010; CALDART, 2012). Deste modo, ampliação de matrículas em tempo integral no campo e sua inclusão no debate sobre o tempo integral tem um certo caráter de novidade, quando há uma luta permanente pela manutenção do direito de estudantes frequentarem uma escola no campo, mesmo em tempo parcial.

O esvaziamento do campo, a luta pela sobrevivência na terra e a reafirmação do direito à educação marca o debate sobre a educação do campo especialmente quando partimos da premissa de que tratar da Educação do Campo é considerar a sua materialidade, que se traduz

em uma “vinculação profunda com as condições de vida do povo brasileiro que vive no campo” (MOLINA, 2009, p. 188).

Ao longo dos anos, a exemplo de outros municípios no país, com o crescente esvaziamento do campo, em Governador Valadares⁴⁹, especialmente em função da emigração para os Estados Unidos, que atinge, mais intensamente, a partir dos anos de 1980 a cidade e o campo, várias escolas do campo vão sendo fechadas.

Na história tensa da luta pela terra no Vale do Rio Doce, Governador Valadares tem um papel central no Vale do Rio Doce, especialmente pela emergência, a partir de 1950, dos movimentos sociais do campo que se organizam contra a grilagem da terra, e em defesa da posse das terras devolutas nas quais haviam se estabelecido (ESPINDOLA et al, 2011, p. 16).

É, pois, nesse contexto de luta pela sobrevivência na terra, de um crescente esvaziamento do campo, de uma redução histórica de escolas no campo, que se universaliza o tempo integral no campo – reafirma-se deste modo o direito à educação e ao tempo integral equalizando as diferenças históricas entre as escolas urbanas e rurais.

Colocada sob o signo do direito a Educação do Campo, compreende a Educação Básica em todas as suas etapas e destina-se às populações do campo, em suas mais variadas formas de vida e produção. Nessa perspectiva, coloca em pauta o reconhecimento de que os signatários desse direito devem ter reconhecidos na escola a vinculação com o campo, a compreensão sobre os modos de vida, as aspirações, os modos de organização nas comunidades, as especificidades de serem crianças, adolescentes, jovens e adultos no campo, a cultura, a memória e os vínculos com a terra (BRASIL, 2012).

Por sua vez, é preciso lembrar que quem se educa, na escola, é um sujeito singular, o que nos move em direção ao sentido ao qual Charlot confere especial atenção. Aprender (ou não) é uma relação de sentido. Interessa ao autor “a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (CHARLOT, 2001, p. 21), relação, pois, de sentido. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21).

Se nas escolas da cidade, conforme dados da SMED, apresentados anteriormente, há uma redução sensível de estudantes na transição do 8º para o 9º ano, com a saída destes da escola, no campo esta equação se inverte: há uma permanência dos/das estudantes na escola. Essa permanência pode ser atribuída à impossibilidade de mudança de escola ou envolve outros

⁴⁹Segundo dados do IBGE (2010) apenas 10% da população vive no campo.

aspectos? Estar na escola, nela permanecer e aprender (ou não) é uma relação de sentido, e as relações entre sentido, aprendizagens e os processos nelas implicados são objeto de discussão nas próximas seções deste capítulo.

5.1 Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI

O que aprendem os/as estudantes do campo na ETI e o que gostariam de aprender no tempo a mais que permanecem na escola? Para responder a essas duas questões, as aprendizagens evocadas por eles/as nos balanços de saber foram classificadas, tendo por base os estudos de Charlot (2009), já citadas; em Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA; Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP; AIE; Aprendizagens Profissionais – AP e Aprendizagens Genéricas – AG. A essas aprendizagens foram acrescentadas Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC (aprendizagens que envolvem a arte, o corpo, o movimento), que têm se apresentado, de modo geral, no repertório de aprendizagens nas propostas de ampliação da jornada escolar.

A opção por não considerá-las como AIE, adotada na análise referente às escolas urbanas, foi feita pelas mesmas terem sido, de certo modo excluídas do currículo escolar. Assim, quando os/as estudantes afirmam que gostariam de tocar violão, referem-se a uma atividade que não mais compoem o repertório de conhecimentos escolares.

A contabilização desses resultados encontra-se descrita na tabela a seguir:

Tabela 9 – Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI pelos/as estudantes das escolas do campo

APRENDIZAGENS	Aprendem na ETI	Estudantes	Gostariam de aprender	Estudantes
	% ⁵⁰	%	%	%
ADP	3,5	4,5	0	0
ARA	13,3	15,9	0	0
AIE	70,4	62,5	53	50
AP	0	0	2,5	3,5
AG	10,5	15,9	11,1	10,7
AAC	2	1	33,3	35,7
TOTAL	100	100	100	100

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2015)

Casos válidos: Aprendizagens na ETI (142 aprendizagens).

Total de Estudantes que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagens (88)

Gostaria de aprender (81 aprendizagens).

Total de Estudantes que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagem (56)

⁵⁰ As porcentagens são aproximadas.

Lembramos que os/as estudantes se colocam em uma atitude metacognitiva ao redigir seus balanços de saber refletindo sobre o que aprenderam e sobre o que gostariam de aprender. Desse modo, apresentam nos textos a que conferem importância e sentido ao aprender no tempo integral, o que permite compor um cenário do universo de suas aprendizagens.

Considerando-se o conjunto dos estudantes que elaboraram seus balanços de saber, podemos constatar que, em um total das 142 aprendizagens evocadas na ETI, 3,5% são de Desenvolvimento Pessoal, evocadas por 4,5% dos/das estudantes: “ajudar as pessoas”; “ter disciplina”; “ser esperto”; “ser inteligente”. As aprendizagens Relacionais e Afetivas como “respeito”; “valores”; “ter amor”; “valorizar as pessoas”; “amizade”; “convivência”; “interagir”, comparecem em 13,3% das evocações de 15,9% dos/das estudantes.

Essas duas aprendizagens não comparecem no rol das aprendizagens desejadas no mais tempo na escola, talvez por não as consideraram como aprendizagens do âmbito escolar.

As aprendizagens genéricas representam 10,5% das evocações feitas 15,9% dos/das estudantes. Do total das 81 aprendizagens evocadas pelos/as estudantes sobre o que ainda gostariam de aprender as AG representam 11,1% das evocações, feitas por cerca de 10% dos/das estudantes. Eles/elas afirmam que que aprendem e gostariam de aprender: “aprendo muito de tudo”; “coisas novas”; “mais coisas”; “coisas diferentes”; “coisas legais”; “muitas coisas”; “educação”.

Com relação às aprendizagens profissionais as mesmas não comparecem como aprendizagens na ETI, e é pouco significativo o seu comparecimento com relação às aprendizagens desejadas: 2,5% das evocações feitas por 3,5% dos/das estudantes. Mesmo em número pouco significativo a questão das aprendizagens profissionais será retomada em capítulo específico pelo seu comparecimento nas entrevistas e nas atividades realizadas pelos/as jovens fora do espaço escolar.

Destaca-se no quadro acima o valor conferido às AIE – 70,4% de evocações sobre o que aprendem na ETI e 53% sobre o que gostariam de aprender, e evocadas pelo menos uma vez por 62,5% dos/das estudantes e 50%, respectivamente evidenciando o peso dessas aprendizagens na escola em tempo integral. Por sua vez, as aprendizagens artísticas e corporais não compõem o repertório das aprendizagens no tempo integral, mas são evocadas como aprendizagens desejadas no tempo a mais (33,3% das evocações) por 35,7% dos/das estudantes.

Uma análise mais detalhada dessas duas aprendizagens será feita nas próximas seções deste capítulo.

5.2 Aprendizagens Intelectuais e escolares e os sentidos no tempo integral

Na análise das aprendizagens intelectuais e escolares podemos agrupá-las em subcategorias: disciplinas escolares, quando simplesmente evocadas (aprendi Matemática...), conteúdo de saber (aprendi o corpo humano...), indicação de uma capacidade (falar inglês), aprendizagens metodológicas (organizar-me, estudar...), aprendizagens normativas (levantar a mão), atividades (pensar, refletir) e expressões genéricas (aprendi muitas coisas...) (CHARLOT, 2009).

Ao desdobrarmos as aprendizagens nessas subcategorias podemos encontrar referência a disciplinas escolares, conteúdos, capacidades e expressões genéricas. Em seus textos os/as estudantes nos dizem que aprendem disciplinas (matemática, português, história, geografia, informática, religião, educação física, artes); conteúdos (leitura, produção de textos, potência, pontuação, corpo humano, cadeia alimentar, contas); capacidades (calcular coisas novas, escrever, melhorar a leitura, falar inglês, pronunciar as palavras).

Como permanecem mais tempo na escola apresentam um rol de disciplinas que ainda gostariam de aprender e no qual comparecem, além de algumas disciplinas destacadas como as que aprendem na ETI (Português, História, Educação Física...), a disciplina Ciências, evocada mais de uma vez, assim como Química, Biologia e “Mais Ciências no laboratório” (Estudante, sexo feminino, 15 anos). Por sua vez, ao apresentarem os conteúdos que gostariam de aprender, é possível constatar o valor conferido à linguagem (escrever corretamente, substantivo, adjetivo, pronomes, mais sobre língua e mais palavras em inglês).

As evocações das AIE feita por estudantes em tempo integral (aprendem e gostariam de aprender) e o número de estudantes que as evocam demonstram o peso conferido a essas aprendizagens no mais tempo na escola.

Nesse sentido, é importante observar que o enunciado dos balanços de saber é bastante direcionado à escola, o que poderia favorecer o comparecimento dessas aprendizagens, mas, é preciso ponderar que, no tempo a mais, eles/elas ainda evocam com preponderância essas aprendizagens. Podemos constatar que a evocação das disciplinas escolares (Português, Matemática...) se sobressai sobre os conteúdos de saber e capacidades – tanto para o que aprendem, quanto para o que gostariam de aprender, o que nos aproxima das conclusões das pesquisas empreendidas por Charlot (2001, 2009).

Entretanto, mesmo em menor número, mas ainda bastante significativo, a aprendizagem dos conteúdos de saber e capacidades, especialmente, o que ainda aspiram aprender,

demonstram que se confere sentido a aprendizagens relacionadas às Ciências e à Linguagem, incluindo a Língua Inglesa e que os/as estudantes ainda tem algo a dizer sobre as AIE.

Na análise dessas aprendizagens podemos identificar as dimensões epistêmica, identitária e social, constitutivas da relação com o saber:

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber apresenta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Nos balanços de saber e nas entrevistas, é possível captar os sentidos que os/as estudantes atribuem a essas aprendizagens, nas quais entrelaçam as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais.

A aprendizagem em Ciências se relaciona a “aprender mais sobre o corpo” (Estudante, sexo feminino, 15 anos) e “curiosidade sobre química e física” (Estudante, sexo feminino, 15 anos). Elias (14 anos) relata durante a entrevista que gosta de aprender Ciências e gostaria de aprender mais: “por causa do professor que ensina esse negócio de física e química [...] Principalmente química. Ah, as misturas que eles fazem pra descobrir o resultado, pra ter uma teoria”.

A aprendizagem da Língua Inglesa se reveste de sentido pelo desejo de “conhecer palavras em inglês” (Estudante, sexo masculino, 14 anos), pela sua presença nos jogos eletrônicos que possibilita o aumento do repertório linguístico “sei muncado de palavras” (Ryan, 13 anos), ou porque essa aprendizagem é considerada “difícil” (Elias).

Nos sentidos de se aprender (e desejar aprender mais) Ciências e Inglês, podemos encontrar marcas das dimensões identitárias, epistêmicas e sociais, e o esforço empreendido por Elias para aprender inglês é marcado significativamente pelas dimensões identitária e social:

Ah, eu não sou muito [bom em] inglês não, porque eu acho ele pode servir para um a pessoa que quer ... Porque hoje em dia tudo tem que ter inglês, porque a maioria das coisas que trabalha eles pergunta se tem inglês, dependendo da empresa que ele trabalha ele ganha mais porque ele tem o inglês. No meu caso eu acho que inglês não tem nada não.

Elias não nasceu em uma cidade grande, mas foi para o campo acompanhando a mãe que retornou ao campo, gosta do campo, nele quer permanecer e pensa em um curso superior

“veterinária” que permite “ganhar dinheiro”, mas ainda viver de algum modo no campo. Assim, estudante do campo que deseja nele permanecer, o inglês não encontra lugar em sua vida atual (a não ser na escola) ou nas projeções que traça para si, no futuro. Entretanto, há um peso institucional em sua decisão de se dedicar ao inglês e se esforçar para aprender, pois não saber inglês, significa notas baixas e a possibilidade de ficar reprovado: “... pra não ficar bombando porque você tem que estudar mais ainda para não bombar, eu nunca bombei, aí eu não quero bombar não”.

“Ter mais aulas de leitura”; “ler mais”, “ir a biblioteca”, “ler livros” são desejos expressos em alguns dos textos dos balanços de saber e, para 08 dos/das estudantes entrevistados, a leitura comparece como prática conformada pelo sujeito (singular e social).

Eu gosto muito de ler, gosto muito de fazer texto, esses negócios... (Tiara).

Gosto de ler, desde pequenininho. Um dia eu falei assim:- ah, mãe me ajuda aí, eu tenho que aprender a ler. Me ajuda aí, eu era pequeno ela que me contou isso. Aí minha mãe: - não meu filho não pode ser da noite para o dia, eu te ensino. Aí eu pegava um livro pequenininho e lia e pegava um livro e era um pedacinho, e fui aprendendo. Aí até hoje eu não sei por que eu gosto muito de ler (Elias).

Por exemplo, não tem horário de Ciências? Eles pega um horário, só um horário por semana ou dois, qualquer pouquinho e coloca um horário de leitura, vim cá pra biblioteca e lê, um horário só disso (Flávio).

É importante observar que é na relação que estabelecem com a leitura literária fora da escola que encontram sentido para a leitura na escola, ou para sugerir no tempo a mais a ampliação das atividades de leitura. “Chego em casa eu pego um livro pra ler” (Laís); “Eu vejo televisão, aí depois da novela eu vou ler um livro” (Gabi). Dos/das estudantes que gostam de ler, 07 se consideram “bons estudantes”, mas parte de Flávio, que não gosta de estudar e diz que “tem que aguentar” o tempo integral, a sugestão de ler mais na escola.

Com relação à escrita, nos balanços de saber sobressaem referências à necessidade do uso correto da língua: “nós temos que focar bem na produção escrita, por causa do erro ortográfico”; “nós aprendemos a escrever corretamente”; “aprender palavras novas”; “aprender a escrita” são aprendizagens válidas e validadas como importantes no tempo a mais que permanecem na escola: “O que gostaria de aprender mais é o Português. Por que? Minha caligrafia é ruim, eu sou péssimo em adjetivo, substantivo, pronome, coletivos. Apesar que eu sei que coletivo é um conjunto de pessoas, ou grupo de pessoas” (Estudante, sexo masculino, 13 anos).

Em seus estudos sobre relação com o saber e a escola, estabelecida por crianças e adolescentes do campo, Lomonaco (2008) encontra também a valorização da leitura e da escrita como uma das funções das aprendizagens na escola. Os/as estudantes sabem da importância dessas habilidades na vida social e na realização de “atividades cotidianas [que] são constitutivas do sujeito. É bastante evidente que aprender a ler e a escrever permite fazer parte da cultura, adentrar no mundo letrado, ter uma identidade social” (LOMONACO, 2008, p. 48).

Aprender as regras do jogo escrito – funções, valorização social, reconhecimento da distinção conferida a quem usa a linguagem correta – e as consequências do domínio desse jogo na escola, permeia as preocupações dos/das estudantes. Além disso, ao expressarem que desejam mais tempo para leitura e escrita podemos pensar na possibilidade de que o tempo a mais pode contribuir para uma maior intimidade com essas práticas e ter efeitos positivos sobre a aprendizagem: “Com o tempo integral eu tive mais desenvolvimento: na leitura, na pontuação, na escrita correta etc.” (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

A disciplina Matemática é também citada nos balanços de saber como simplesmente evocada (aprendo matemática) e envolvendo capacidades “aprendo a calcular coisas novas”; ou “gosto de matemática”, mas, de modo geral, deseja-se aprender “mais matemática”, por ser considerada “uma disciplina difícil”, “complicada”: “como fico muito tempo na escola gostaria muito de aprender matemática, sou muito fraca” (Estudante, sexo feminino, 13 anos); “eu gostaria de ficar mais craque em matemática que é muito difícil” (Estudante, sexo feminino, 14 anos); “aprender matemática que é uma das matérias mais difíceis para mim” (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

Cabe refletir sobre a ausência, nos balanços de saber, de referências a aprendizagens metodológicas, normativas e atividades reflexivas como pensar, refletir, compreender, imaginar, como as identificou Charlot em seus estudos (CHARLOT, 2009), possivelmente, também, porque lacunares na intencionalidade das práticas escolares, mesmo com o tempo a mais na escola. Como a aprendizagem supõe o exercício do pensamento, e o manejo dos objetos de pensamento, via linguagem – seja ela oral, ou escrita, a lacuna dessas aprendizagens é preocupante.

Um dos problemas apontados pelos/as estudantes como fator que interfere na aprendizagem é o cansaço, muitas vezes impeditivo da concentração e do exercício reflexivo: “O cansaço é muito, atrapalha a aprendizagem”; (Estudante, sexo masculino, 14 anos); “Eu não gosto do tempo integral porque cansamos muito, escrevemos o dia inteiro, sinceramente, eu quase não aprendo porque ficamos escrevendo e não dá tempo de pensar” (Estudante, sexo feminino, 13 anos).

Tiara: - *Ah não, a gente cansa muito, a gente não aprende quase nada.*
Pesquisadora: - *Como é que é isso a gente não aprende quase nada?*
Tiara: - *A gente aprende, só que depois a gente vai cansando e a gente cansa muito.*
Pesquisadora: - *Você acha que aprende mais ou menos agora, ou não faz diferença?*
Tiara: - *Ah, aprende menos.*
Pesquisadora: - *É? Por quê?*
Tiara: - *Tipo assim a gente cansa, no último horário a gente cansa muito.*

O cansaço comparece em mais da metade dos textos produzidos e é reclamação de todos/as os/as entrevistados/as. Sobre ele é possível duas interpretações: o cansaço do tempo na escola e o cansaço para além da escola. Em ambos estão implicados o cansaço do corpo que ultrapassa a escola e alcança a vida do/da estudante no campo.

5.3 Aprisionamento do corpo

Se retornarmos ao quadro apresentado anteriormente, podemos conferir que as aprendizagens na ETI são pouco significativas com relação às Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC, pelo número de evocações (2%) e pelo número de estudantes que as evocam (1% dos estudantes). Por sua vez, esse tipo de aprendizagem é desejado no tempo a mais: o número de evocações dessas aprendizagens é de 33,3%, e 35,7% dos/das estudantes que as evocam. Nesse sentido é importante observar que os balanços de saber e as entrevistas foram realizadas no segundo momento da ETI, quando há, uma redução das atividades envolvendo o corpo, a arte e o movimento e ampliação da oferta das disciplinas escolares.

Nos balanços de saber eles/elas reivindicam aprender tocar violão, arte, pintura, fotografia, dança, desenho, música, teatro, judô, karatê, capoeira, ciclismo. Nos textos e nas entrevistas solicitam o retorno das atividades do PME, e ampliação das aulas de Educação Física e Artes.

Queria que o Mais Educação voltasse e que os horários de Educação Física fossem 03 novamente (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

Eu queria a volta das aulas de ciclismo, mais horário de Educação Física, capoeira (Estudante, sexo masculino, 13 anos).

Seria bom voltar o judô e a música (Estudante, sexo feminino, 13 anos).

Aí tirou as oficinas e aumentou a aula de Ciências que agora são seis aulas. Seria bom ter oficinas de novo (Hana).

Mas qual o sentido da reivindicação dessas aprendizagens pelos/as estudantes?

Um primeiro sentido é o de libertação do corpo. É o momento no qual é possível sair da imobilidade da sala de aula, interagir mais com os colegas e colocar o corpo em movimento.

O tom dos textos dos balanços de saber é marcado por um tempo escolar de imobilidade, escuta e por uma escrita mais transcritiva do/a estudante (a cópia do quadro, do livro, do xerox), e nos textos os/as estudantes indicam outros modos de organização do tempo e das atividades: mudanças nos horários – por exemplo, a educação física após o almoço; mudanças nas práticas “aulas de interatividade”; “aulas que discutíssemos mais”; “aulas mais dinâmicas”, “aumento do tempo do recreio” e “agora que tiraram o Mais Educação, cabe aos professores cultivar interesse em aulas criativas”(Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Tiraram as oficinas só que agora ficou pior ainda. Antes a gente tinha mais tempo para descansar, conversar (Luan).

Aí, não tem oficina, nem nada, Fica só aula pesada de 7h às 3 [15h], tem um monte. Hoje mesmo teve pesado demais (Cláudio).

Ah, era muito bom, a gente brincava de apostar corridinha, a gente é... como eu posso dizer? Interagia mais (Tiara).

No corpus de análise comparecem outros elementos que nos permitem compreender o sentido dessas atividades para além do momento de descanso, ou interação: há a evocação da atividade em si, a busca pela interatividade – que é diferente de descanso, pois aprende-se algo, com alguém; há o prazer despertado pelas atividades: “dançar que era muito legal, tocar violão, fazer artes marciais eu gostava muito” (Hana). Cada atividade envolve, também, aprendizagens distintas – estéticas e corporais:

Ano passado tinha capoeira, dança e eram 03 aulas de educação física durante a semana toda, e agora só tem duas aulas. Nas oficinas, no ciclismo a gente aprendia a compartilhar, no judô um ajudando o outro (Laís).

Já que passamos esse tempo todo na escola, gostaria que tivesse pelo menos duas vezes por semana, aula de música, ou seja, de algum instrumento como baixo, contrabaixo, violão, flauta etc. (Estudante, sexo feminino, 13 anos).

Queria aulas de teatro para desenvolver a nossa timidez e aliviar um pouco a mente (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Todos os/as estudantes dessas escolas tiveram acesso e continuam tendo, embora, atualmente, em um número menor, a outras aprendizagens (artísticas, culturais, desportivas) para além das tradicionais disciplinas escolares. Esse acesso tem sido ampliado, via PME, a escolas e estudantes do campo considerados prioritários (BRASIL, MEC, 2014, p.18).

Os/as estudantes desta pesquisa nos dizem que a experiência dessas aprendizagens envolvendo a arte, o corpo e o movimento, tem sentido porque envolve apropriação cultural. Portanto, é um direito antropológico que confronta a lógica de educação prioritária, ou política especial que tem perpassado experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil (CAVALIERE, 2014).

Se o sujeito epistêmico, como afirma Charlot(2000) é um sujeito corpóreo, no sentido proposto por Merleau Ponty(1994), podemos encontrar a marca da corporeidade nas reivindicações dos/das estudantes.

É, pois, a corporeidade, implícita no sentido atribuído por esses/essas estudantes a essas aprendizagens, a reivindicação do seu retorno e o desabafo de que no tempo a mais não querem “aprender o mesmo de antes” [referindo-se a disciplinas], que nos instiga novamente a refletir que a expressão “tempo do mesmo” (MOLL, 2012), utilizada para problematizar o tempo integral que oferece mais do mesmo, explicita as tensões entre a corporeidade e a racionalidade cartesiana que marca as práticas escolares.

De um lado, as disciplinas escolares que carregam a marca da racionalidade de matriz cartesiana (WALKERDINE, 1988), impregnadas na escola no valor conferido ao exercício da razão (objetividade, linearidade, certeza, unicidade das respostas, previsibilidade, exatidão, validação escrita); de outras atividades que envolvem o corpo, convocadas a complementar o currículo no turno, ou contra turno, quase a pedir licença.

Pode-se aprender a tocar violão no campo – com amigos/as, familiares etc., mas o acesso a outras atividades artísticas e corporais são restritas, como o judô, a arte, a dança, o karatê, a fotografia, e foram possíveis via tempo integral.

Cláudio: - *Uê, judô a gente aprendia a lutar, a defender também.*

Pesquisadora: - *E você já tinha experiência, já conhecia judô?*

Cláudio: - *Não, só pela televisão mesmo o pessoal lutando, mas prática, eu nunca tinha praticado não. Só aqui [na escola].*

Nessas aprendizagens, há a atividade em si (jogar futebol, dançar, tocar violão), mas, há também, a apropriação da normatividade dessas atividades que guardam diferenças das aprendizagens das disciplinas “cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação quando o aluno progride na apropriação das normas específicas da atividade” (CHARLOT, 2013, p. 205).

Expressão, ritmo, apreciação estética, projeções, imaginação, criatividade, movimento, estilos musicais, notação musical, perspectiva, etc. carregam normatividades próprias (desvalorizadas na escola), mas validadas pelos/as estudantes do campo no tempo integral.

Ah, a gente saía, tirava foto, apreciava [a natureza] aprendia a fazer esse negócio... tudo de fotografia. Fazer aqueles negócios... esqueci o nome... você pegava um copo assim e a pessoa ficava aqui e outra lá longe. Aí parecia que você estava bebendo num copo grandão (Elias).

Tinha um monte de aula diferente que nem aula de violão que eu queria aprender tocar violão, entender as notas [musicais], porque na igreja que frequento os meninos toca violão, né? Aí, quem sabe, pode ir na frente e tocar (Cátia).

A mobilização dos/das estudantes para essas aprendizagens, os sentidos atribuídos ao aprendê-las, e as normatizações constitutivas das mesmas expõem as tensões entre os modos de compreender razão e corpo, na escola. No tempo integral a razão de matriz cartesiana continua a dar o tom das práticas escolares.

5.4 Silenciamento do campo

No debate da Educação do Campo, a vinculação entre os saberes da escola e a vida do campo comparece de modo enfático. Defende-se que a identidade das escolas do campo deve vincular a realidade de cada escola no campo e saberes dos/das estudantes, explicita-se a estreita relação entre escola e comunidade e define-se como matrizes formadoras do currículo a terra, o trabalho e a cultura (MOLINA, 2009; BRASIL, 2012; CALDART, 2012, ARROYO, 2015).

Por sua vez, uma revisão das experiências em educação integral no campo mostra raríssimas experiências engendradas nas vinculações com o defendido acima. O que se encontra sobremaneira no campo é o tempo integral para parte dos/as alunos/as, via atividades complementares (BRASIL, 2010a; 2010b; CAVALIERE, COELHO e MAURÍCIO, 2013).

Nos balanços de saber há um silenciamento sobre aprendizagens ligadas ao campo que foram tratadas, nesta pesquisa, como AIE considerando-se o que preconiza a Educação do Campo sobre as matrizes teóricas do currículo. Aprendizagens relativas ao campo “horta” e “sobre o campo”, comparecem em três textos, tanto para o que aprendem, quanto para o que gostariam de aprender: “mais sobre o campo”; “educação do campo”.

Entretanto, as entrevistas rompem com este silenciamento. O campo comparece como um componente da relação desses estudantes com o saber e com a escola, cerceado ou ampliado, pelo tempo integral. O que se coloca em cena é a relação entre o que se aprende na escola e o que se aprende fora da escola, entre o valor conferido às aprendizagens nesses lugares distintos.

Como o tempo integral cerceia a relação dos/das estudantes com o campo?

Por ocupar 08 horas de atividades diárias dos/das estudantes que vivem no entorno da escola, mas cerca de 10 horas dos que vivem mais distante e chegam à escola, via transporte escolar. Laís, por exemplo, acorda às 5h, prepara o café da manhã da família (seu, do pai e do irmão) vê o que passa na TV e se prepara para “esperar a Kombi” [transporte escolar]. Gasta 30 minutos entre o trajeto da casa à escola, e retorna entre 16:30h e 17h. Essa também é a rotina de outros/as estudantes e alguns fazem um percurso a pé – cerca de 15 a 20 minutos em caminhos vicinais para chegar à estrada principal, trajeto do transporte escolar.

A lida no campo começa cedo e dela os/as estudantes participam, antes e depois da aula: “às vezes meu pai pede pra mim buscar a vaca pra ele e eu busco, porque ele tira leite sozinho” (Gabi); “chego em casa, tomo um cafezinho, descanso aí vou lá busco o soro pra tratar dos porcos, aí fico catando a cana pra tratar deles e fico capinando até dá noite” (Cláudio); “Porque você chega e tem que fazer as coisas de casa. Chego lá, vou comer alguma coisa, lavar alguma vasilha, tem o meu coelho que tenho que cuidar dele. Tem terreiro para varrer, é casa para varrer é roupa pra lavar” (Cátia).

Pra você ver como é que o tempo é negoçado [apertado]. Eu saio daqui três e meia que eu ajudo lá em casa a varrer o terreiro todo, tira as folhas, eu joga o lixo fora, dois carrinhos lá embaixo, aí depois que eu busco o leite, eu vou e entro na internet, mas tipo assim, eu que tenho os cavalos pra olhar, eu olho (Júlio).

Com exceção de dois estudantes que afirmam não terem atividades regulares antes, ou após às aulas, os/as demais entrevistados/as realizam atividades em casa. A respeito da realização dessas atividades, precisamos compreendê-las inscritas no modo como a vida no campo se apresenta, e o lugar da infância/adolescência campesina,

cuja passagem para o mundo adulto é feita de modo gradativo, marcado por pequenos afazeres domésticos que vão se incorporando à vida dos jovens. É lidando com os animais, com a horta, com as tarefas da casa, com a compra na venda que as crianças e os jovens cumprem suas funções no mundo familiar e, ao mesmo tempo, vão ganhando autonomia com relação a ele (LOMONACO, 2008, p. 68).

Se há nos balanços de saber um silenciamento com relação a AIE relacionadas ao campo, os textos mostram estudantes que se corresponsabilizam por essas atividades e se ressentem de não poderem “ajudar mais em casa”, “ajudar a mãe”, “ajudar o pai”; “por que eles precisam”; “é muita coisa pra fazer”. Envolver-se nessas aprendizagens é para eles/elas oportunidades de aprendizagem que fazem sentido para as suas vidas como moradores do campo.

Como o tempo integral amplia a relação dos/das estudantes com o campo?

Um sentido dessa ampliação pode ser encontrado no acesso a atividades envolvendo a arte, o corpo e o movimento, como discutimos na seção anterior, pois o sentido dessas aprendizagens se liga à sua relação com o mundo e com o outro, ou seja, com a sua vida como morador/a do campo compartilhada com amigos/as, famílias e comunidades nas quais se inserem.

Assim, a possibilidade de aprender música, por exemplo, evoca o campo, como em uma cena vivenciada pela pesquisadora em uma das escolas. Durante o tempo do recreio os/as estudantes solicitam a liberação dos violões (que não mais vão às salas de aula) e fazem uma roda de viola com as músicas que cantam o campo, memória e cultura. Forçam, assim, a entrada do campo na escola, ainda que em um tempo mínimo (30 minutos) e fora da sala de aula.

Outra possibilidade de ampliação trazida pelos/las estudantes são as interligações que estabelecem entre o aprender na escola e aprender na vida. A respeito dessas relações, Charlot (2001, 2005, 2008, 2013a) destaca que aprendizagens na escola, ou fora dela, são aprendizagens distintas, envolvem lógicas e propósitos distintos: “o que se aprende na escola permite dar sentido à vida, mas de outra maneira” (CHARLOT, 2001, p. 150).

Nas entrevistas é possível captar o que o autor denomina de “lógica de ‘intersignificação’ entre os mundos” (CHARLOT, 2001, p. 150), nas relações que estabelecem entre os saberes da escola (disciplinas escolares) e saberes envolvidos em suas práticas do campo:

Cláudio: - *Matemática, ciências, português, tipo assim, ciências... pra fazer drenagem de um poço aí tem que ter a altura da água, se puser a mangueira assim sem ter uma bomba ela não vai puxar pra cima. Tem que pôr pra baixo pra tirá a água. Aí vai adquirindo conhecimentos.*

Pesquisadora: - *Você aprendeu isso em ciências?*

Cláudio: - *É, e meu pai também mostrou lá.*

Pesquisadora: - *Fala dessas coisas que você aprende, achei interessante.*

Cláudio: - *Conta... fazer conta, tipo por cento, porcentagem. Na hora de vender um potro lá se o cara não souber a matemática vai tomar prejuízo. For vender uma banda de porco, uns 10 quilos de porco aí tem que saber a matemática para não tomar prejuízo. Tem gente, direto lá, peão, que toma prejuízo por causa desse negócio de conta, alguns não sabe, né? Não estudou direito aí toma prejuízo. Os que sabe mesmo gosta de passar a perna, aí tem que saber pra ficar esperto.*

Cláudio estabelece deste modo relações de intersignificação e encontra sentidos para aprender conhecimentos de ciências, que aprende com o pai e na escola, e a matemática escolar regida por modos de organização do pensamento, quase sempre escrito, e os modos de negociar do campo – matemática da vida, e argumenta da expertise que precisa desenvolver para não

tomar prejuízo pelos que sabem matemática “e passam a perna”, auferem maiores lucros no negócio.

Embora, nem tanto explícitas, como demonstrou Cláudio em suas explicações, Laís argumenta que “quase todas as aulas me ajudam no campo porque a educação ensina sobre as plantas, ciências e matemática... matemática que vai calculando o espaço onde tem que plantar”.

A aula de Saberes e Valores do campo, na qual os/as estudantes trabalham com a horta em pequenos espaços na escola, ou no entorno da comunidade, propicia o encontro com o campo: “A gente tem mais contato com a natureza porque na aula de Saberes e Valores do campo a gente mexe com a terra, a gente também escreve para aprender [sobre o que fez] e eu acho muito bom”.

Entretanto, nem sempre a relação que se estabelece é de intersignificação, mas de “ruptura sem continuidade: ‘aprender na escola’ e ‘aprender a vida (na vida)’ são, aos olhos do aluno, duas coisas completamente diferentes”. (CHARLOT, 2001, p. 150). Assim, ir a horta é, em especial, um momento de saída da sala de aula e de maior interação com os colegas (apreciado pelos/as estudantes), como eles/elas ressaltam nas entrevistas, momento em que o corpo se coloca em movimento.

O tempo escolar é, portanto, limitador do estabelecimento de relações mais significativas com o campo ao impor sobre esse momento de cultivo, de manejo da terra, a sua lógica: “Nós temos que ficar lá uns 50 minutos, aí 10 minutos nós já vem vazado, mas dá tempo [de lidar com a horta]” (Júlio). Além da lógica temporal, há a lógica espacial. Lidar com a terra e retornar à sala de aula coloca o corpo em espaços distintos, e nem sempre é possível conciliar a ida à horta com a limpeza desejada por eles/elas para o retorno à sala de aula “suja muito, suja as unha, suja a roupa e fica daquele jeito”. Assim podemos encontrar lógicas concorrentes: lidar com a horta na escola, e lidar com a horta em casa são duas coisas completamente diferentes.

Cabe, pois, refletir a distância entre os propósitos da Educação do Campo, os delineamentos para as escolas do campo e as aprendizagens evocadas pelos/as estudantes na escola – o tempo integral no campo não favorece o estabelecimento de relações mais estreitas entre os/as estudantes e a vida no campo, embora esta seja uma das premissas nas orientações curriculares para a escola em tempo integral no campo, compreendida como sinal “de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais e deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano”. (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.16).

5.5 Aprendizagens, sentidos e processos

Para os/as estudantes desta pesquisa, que acordam cedo, e não faltam às aulas mesmo quando chove “tem que andar muito, 01 hora e meia [na estrada de chão] porque não pode atravessar o ribeiraõzinho que passa lá enche e não tem como a gente passar” (Flávio), que vivenciam o aprisionamento do corpo, o cansaço (na escola e após a escola) que tem suas rotinas e de suas famílias modificadas pelo tempo integral, qual o sentido de ir à escola?

Para eles/elas, o sentido maior do tempo integral é a possibilidade de encontrar amigos/as. Mais tempo na escola, mais tempo com os amigos. Esta parece ser uma contradição pela preponderância das aprendizagens intelectuais e escolares, em relação às aprendizagens relacionais e afetivas – enquanto as primeiras ultrapassam mais de 50% das evocações, essas últimas ficam em torno de 15%. Entretanto os textos dos balanços de saber e as entrevistas mostram que, embora não sejam consideradas aprendizagens do tempo integral, a ampliação das possibilidades de encontro com o outro mobilizam os/as estudantes a estarem na escola todos os dias porque “interage mais com os colegas que no tempo curto”, “passa mais tempo com os amigos”, “encontra mais os/as amigos”. A escola continua sendo, pois, um espaço relacional importante para os jovens, como outros estudos sobre relação com o saber têm demonstrado (CHARLOT, 2001) e o tempo integral no campo potencializa a força deste espaço de socialização juvenil.

Ainda com relação às aprendizagens intelectuais e escolares, o tempo integral faz diferença?

Esta foi uma questão presente no enunciado do balanço de saber e entrevistas, e as respostas são interessantes. Nos balanços de saber essa diferença se apresenta como uma lógica do próprio aumento do tempo: Se tem mais aulas de uma mesma disciplina, aprende-se mais, obviamente. E aprender mais é importante “pra ter um futuro”, “ter um trabalho”, “tirar carteira de motorista”. Assim, valoriza-se o aumento do tempo, como se valoriza a escola como importante para a vida, para formar e ter um futuro, a mesma valorização encontrada nos estudos sobre relação com o saber e a escola (CHARLOT, 2001; 2009; DIEB, 2008).

O que chama a atenção na resposta dos/das estudantes, novamente é a questão da mobilização. Mais tempo na escola não significa, necessariamente, mais tempo para aprender. O que faz diferença para a maior parte dos/das estudantes entrevistados/as é o envolvimento com o estudo, é o que eles chamam de “o aluno tem que querer”, “se dedicar”, “se esforçar”, “focar no estudo”: A gente aprende pelo esforço, não é por causa do tempo (Hana). “Você aprende menos porque com o outro tempo a gente aprendia mais porque a gente dedicava mais.

Focava, estudava mesmo. Agora a gente fica cansado” (Luan); “O horário não é problema, é questão do aluno querer aprender” (Estudante, sexo feminino, 13 anos).

O cansaço é, pois, uma marca das vivências em tempo integral dos/das estudantes do campo na ETI, marca também encontrada em outros estudos sobre o tempo integral (BRASIL, 2010 a; 2010b), acentuada neste estudo pelo aprisionamento do corpo e por impor ao corpo lógicas temporais que desconsideram a vida do campo (o acordar muito cedo, as atividades antes e após as aulas).

Não há diferenças significativas, no tocante a gênero, com relação às aprendizagens, ao cansaço na escola, e atividades realizadas fora do espaço escolar, ou no desejo de aprender mais sobre profissões na escola (evocadas em um percentual pequeno nos balanços de saber), mas as alunas são incentivadas ao estudo, especialmente pelas mães, para que não repitam a sua história de “donas de casa”, “encontrem um trabalho” e “tenham uma profissão”.

Os/as estudantes do campo que vivenciam a experiência de tempo integral analisada expõem realidades que confrontam os pressupostos da Educação do Campo: a pouca conexão entre escola e comunidades de entorno, o silenciamento sobre saberes ligados ao campo, as tensões entre o espaço da escola e o espaço do campo, o confinamento à sala de aula, as interferências que o tempo a mais na escola provoca em suas relações com o campo e as aprendizagens decorrentes dessas relações no espaço familiar e comunitário.

Ao reivindicarem aprendizagens ligadas ao corpo, à arte, ao movimento, experimentadas por eles/elas com o tempo integral, eles/elas contribuem para outros olhares sobre os/as estudantes do campo como dotados de existência, de corporeidade, o que, certamente, amplia as possibilidades da escola do campo com o tempo integral, e do currículo, na equação entre disciplinas escolares, saberes do campo e atividades artísticas e corporais.

6. O QUE OS/AS ESTUDANTES DIZEM QUE PODERIAM APRENDER SE FICASSEM MENOS TEMPO NA ESCOLA – HORÁRIO PARCIAL

No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender, se você ficasse na escola apenas de 7h às 11:30h, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o que, onde, com quem? E aí, vai responder o que para ela?

O excerto discursivo acima foi transcrito do enunciado do balanço de saber. A proposição desta questão no enunciado, embora possa parecer ao apresentar o horário de 7h às

11:30h, não é motivada pela comparação entre tempo parcial e tempo integral. O que nos interessa com essa questão é compreender como os/as jovens ocupam o seu tempo fora do espaço escolar. O que é importante para eles/elas? O que fazem? O que aprendem e com quem aprendem?

A questão permite também desmistificar a escola como o único lugar em que se aprende – compreensão que pode contribuir para uma visão totalizadora da escola em tempo integral – e desmistificar um modo de olhar a juventude como “ociosa” – e o tempo integral como necessário para o preenchimento desse tempo juvenil “livre”, compreensão que também reafirma o lugar totalizador da instituição educacional frente à juventude, ao mesmo tempo em que esvazia o lugar da escola em sua especificidade.

Nos capítulos anteriores nos ocupamos em mostrar que na escola em tempo integral aprendem-se coisas importantes e válidas (conteúdos, capacidades, modos de pensar, estética, corporeidade, formas relacionais, apropriação cultural...), mas o que se aprende fora da escola, onde se aprende e com quem se aprende são também questões fundamentais para o debate sobre a ampliação da jornada escolar, pois, no processo de humanização, socialização e singularização aprende-se coisas importantes e válidas em outros lugares (CHARLOT, 2008), como pretendemos argumentar ao longo deste capítulo.

Para esta análise tomamos como material empírico os textos dos/das estudantes e as entrevistas. Optamos por apresentar os resultados abarcando os/as estudantes das escolas da cidade e do campo. Nosso filtro de leitura das aprendizagens na cidade e no campo é a compreensão de que há diferentes modos de ser jovem, incluindo, nesses modos, diferenças territoriais (DAYRELL, 2003; CHARLOT, 2006).

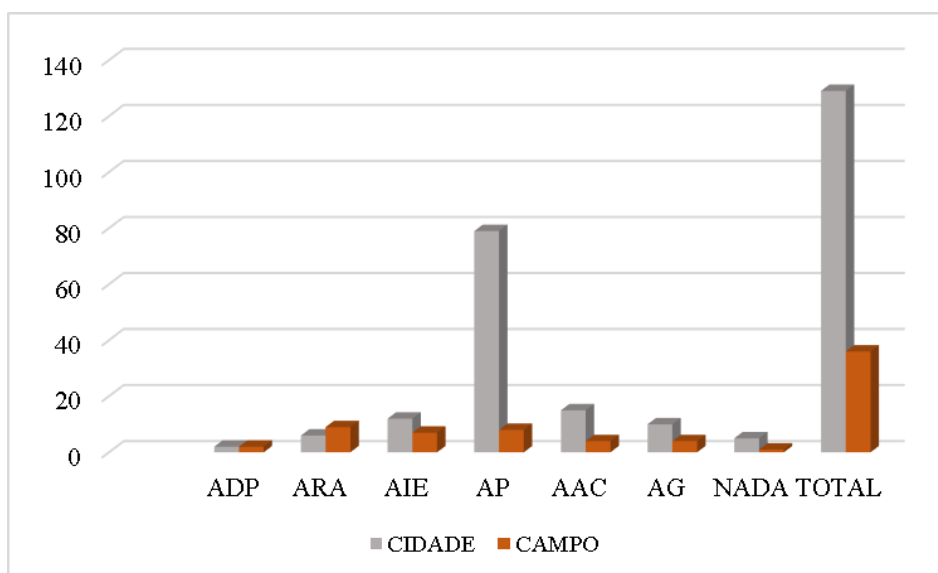
6.1 Um balanço das aprendizagens

Para a análise das aprendizagens evocadas pelos/as estudantes nos balanços de saber, utilizamos as mesmas categorias já apresentadas: Desenvolvimento Pessoal; Relacionais e Afetivos; Intelectuais e Escolares; Profissionais; Artísticas e Corporais e Genéricas. As aprendizagens foram, também, contabilizadas com atenção ao peso de cada uma e a percentagem de estudantes que evoca pelo menos um tipo de aprendizagem. Contabilizamos também quando o/a estudante diz que não faria, ou aprenderia nada fora da escola (CHARLOT, 2009).

Nos balanços de saber, a resposta à questão apresentada acima comparece em 94 textos dos/das estudantes das escolas urbanas, em um total de 114 balanços redigidos. Dos 67 estudantes do campo que redigiram os balanços de saber, 22 fazem referência ao que aprenderiam se ficassem menos tempo na escola.

O gráfico a seguir apresenta as aprendizagens evocadas por estudantes da cidade e do campo, e a tabela apresentada a seguir detalha esses resultados.

Gráfico 4 – Aprendizagens dos/das estudantes se ficassem menos tempo na escola



Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2015)

Casos válidos: Total de Evocações dos/das estudantes da cidade (129)

Total de Evocações dos/das estudantes do campo (36)

Tabela 10 – Aprendizagens dos/das estudantes se ficassem menos tempo na escola

APREN DI ZAGENS	ESTUDANTES ESCOLAS URBANAS				ESTUDANTES ESCOLAS DO CAMPO			
	Masc	Fem	Total Evocações	Total Estudantes	Masc	Fem	Total Evocações	Total Estudantes
ADP	1	1	2	1,06	1	1	2	9,09
ARA	0	6	6	6,38	5	4	9	18,18
AIE	4	8	12	9,57	0	8	8	22,73
AP	32	47	79	52,13	7	1	8	18,18
AAC	6	9	15	14,89	0	4	4	13,64
AG	7	3	10	10,64	2	2	4	13,64
NADA	4	1	5	5,32	0	1	1	4,55
TOTAL	54	75	129	100	15	21	36	100

Fonte: Dados da Pesquisa de campo (2015)

Casos válidos: Total de Evocações (129)

Total de Estudantes da cidade que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagens (94)

Total de Evocações (36)

Total de Estudantes do campo que evocaram pelo menos um tipo de aprendizagem (22)

As aprendizagens de Desenvolvimento Pessoal e Relacional e Afetiva apresentam um número pequeno de evocações, cidade e campo. Esse número pode ser explicado pelo direcionamento dado ao balanço de saber cuja primeira parte do enunciado refere-se às experiências do/da estudante na ETI (*o que você aprende nesta escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola, o que ainda gostaria de aprender?*). A seguir, o enunciado questiona o que poderiam aprender se ficassem menos tempo na escola. O “aprender”, parece, foi tomado pelo/as estudantes como habilidades, conteúdos de saber, capacidades, mais do que como possibilidade de desenvolvimento pessoal e de relações, o que explica, portanto, as diferenças com outros estudos que utilizam o balanço de saber. Nesses estudos, o sujeito jovem é convidado, de modo geral, a inventariar as suas aprendizagens em diferentes lugares, e a escola comparece mais na resposta dos/das estudantes, do que no enunciado do balanço (CHARLOT, 2001; 2009; DIEB, 2008).

Tanto os/as estudantes da cidade, quanto os do campo explicitam o que aprenderiam sobre essas aprendizagens. Como ADP: “mexer no computador”; “cozinhar”; “valorizar a vida”. Como ARA os/as estudantes das escolas da cidade dizem que poderiam “conhecer melhor as pessoas”; “respeito”; “união”. Para os/as estudantes do campo, o tempo a menos na escola significaria mais tempo com a família e poderiam “ter uma relação familiar mais carinhosa”; “conviver melhor”; “dialogar mais”; “relacionar com a família”. Pelos modos de organização da vida do campo, o núcleo familiar, que inclui muitas vezes, além dos pais, avós, primos/as etc. é um espaço relacional significativo para os/as adolescentes e jovens, questão que será abordada ao discutirmos as vivências temporais dos/das estudantes na ETI.

Há similares, cidade e campo, também nas Aprendizagens Genéricas, tanto em número de evocações quanto ao tipo das evocações: “coisas que temos curiosidade em aprender”; “muitas coisas”; “coisas diferentes”; “tudo o que quiser”; “coisas interessantes”.

Nos balanços de saber, as Aprendizagens Artísticas e Corporais são também pouco evocadas. Na cidade há um total de 15 evocações e no campo são feitas 04 evocações sobre essas aprendizagens. Entretanto, as entrevistas com estudantes do campo e a análise empreendida sobre as AIE na ETI evidenciam a importância que conferem a essas atividades na escola, as quais tiveram acesso pelo tempo integral. Sobre essas atividades e o acesso a elas discutiremos em outra seção deste capítulo.

Destacam-se, nas respostas dos/das estudantes, as Aprendizagens Intelectuais e Escolares. Na análise dos balanços de saber foram contabilizadas como AIE aprendizagens que se relacionavam de algum modo à escola, como por exemplo, o estudar e ler. Os/as adolescentes e jovens desta pesquisa (cidade e campo) se dispõem muito pouco a estudar em casa. No

conjunto das 165 aprendizagens evocadas, 20 evocações se referem a AIE, feitas por um percentual pequeno de estudantes (9,6% cidade e 22,73% campo). Como AIE, comparecem nos textos dos/das estudantes da cidade referências a “Estudar”; “Estudar Matemática”; “Estudar para provas”; “Estudar outras matérias”. Nos textos dos/das estudantes do campo comparecem como AIE “aprender algo educacional na TV”; “estudar”; “fazer dever”; “estudar para provas”; “ler”.

Esses resultados permitem afirmar que não há, portanto, por parte dos/das estudantes, uma mobilização para o estudo em casa. Estudar é uma atividade escolar, a ser feita na escola. Entretanto, “para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas, é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente” (CHARLOT, 2005, p. 54).

Seria, então, o tempo integral uma oportunidade para ampliar o tempo de estudo? Ensaíamos a seguir reflexões a se considerar na resposta a essa pergunta.

6.1.1. Estudo e Tempo Integral

O tempo integral atualmente no Brasil tem sido uma proposta para as escolas públicas, portanto, destinada majoritariamente a estudantes dos meios populares. Aposta-se, deste modo, no efeito da escolarização para vencer a desigualdade educacional que se relaciona estreitamente com a desigualdade social, como se debate no Brasil de modo mais acentuado a partir da década de 1980, como resultado da democratização da escola e das contribuições da Sociologia da Reprodução, disseminada no Brasil nesta década⁵¹.

Nesse debate entre o insucesso escolar de estudantes dos meios populares e o mais tempo na escola, faz-se necessário romper com modos de pensar que estabelecem relações de causa e efeito: origem social=sucesso escolar; fracasso escolar=desinteresse familiar; origem social=déficit cultural. (CHARLOT, 2005).

Esses modos de pensar, além de apontarem perigosamente para a ideia de tempo a mais como reforço escolar (mais tempo do mesmo tipo de escola), ou de tempo a mais suprimindo o

⁵¹ O Brasil vivia o início da abertura democrática após quase duas décadas de ditadura militar. A educação afirmava-se como “política”, e em diferentes estados brasileiros foram elaboradas “Propostas Pedagógicas”. Autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Neidson Rodrigues pautavam os debates no campo educacional. Nesse processo, as contribuições da Sociologia da Reprodução ultrapassam os limites da universidade para os debates cotidianos nas formações de professores. Livros como “*Uma escola para o povo*” (NIDELCOFF, 1981); “*Cuidado Escola*” (HARPER ET AL, 1980); “*A vida na escola e a escola na vida*” (CECCON, OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1984) marcam esses espaços formativos.

tempo de estudo em casa como pouco incentivado pela família, conduzem ao olhar da falta. O mais sério é que continuam a escamotear a questão do sentido da escola para os/as estudantes das camadas populares, questão anterior ao tempo escolar e fundamental ao se propor ampliá-lo.

Por sua vez, o tempo a mais na escola faz diferença para os/as estudantes considerados “resilientes⁵²”, ou seja, aqueles que, embora de meios socioeconomicamente desfavoráveis, conseguiram altos desempenhos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Um fator que contribui para a distinção entre os/as estudantes resilientes dos que não o são, é que os primeiros participam de mais aulas regulares na escola.

Além disso, embora o tempo que se passa na escola não venha, por si só, a melhorar o desempenho de um modo geral, os resultados do PISA sugerem que o tempo de aprendizado na escola deve ser considerado, ao se traçarem políticas inclusivas que visem melhorar o desempenho dos alunos de ambientes socioeconômicos mais baixos (OCDE, 2011a, p. 5).

Com efeito, a aprendizagem se relaciona com o tempo no qual efetivamente o /a estudante estuda, na escola ou em casa. Ou seja, “é a qualidade, não a quantidade, do tempo de aprendizagem que realmente importa” (OCDE, 2011b, p. 1).

Para que o tempo a mais faça diferença no envolvimento do/a estudante com a escola, e conseqüentemente, com o ato de estudar, é necessário que se estabeleçam relações de sentido nos quais processos da humanização, da socialização e da singularização estão implicados. Estudar (ou não) é uma relação de sentido, como discutimos nos capítulos anteriores sobre o que os/as estudantes aprendem na ETI.

Assim, para os/as estudantes que não veem sentido em estudar, portanto, não estudam naturalmente em casa, e nem na escola, o mais tempo na escola, continua a ser “mais de algo sem sentido”. Para os/as estudantes que gostam de estudar, a ampliação do tempo é bem-vinda, mas o tempo integral “atrapalha” o estudo individual, “em casa”, como é o caso de Vera e Tiago, já citados neste relatório – o tempo a mais na escola interfere no estudo.

Para parte dos/das estudantes entrevistados/as, ainda se estuda em casa para dar cumprimento à tarefas escolares: “fazer alguns deveres de casa”, que embora diminuídos com o tempo integral, persistem, e “estudar para as provas”, nas “semanas de prova” – “quando é pra prova aí tem que estudar o resto do dia todo” (Paulo, 15 anos). O estudar em casa é

⁵² “Estudantes resilientes são aqueles que provêm de um ambiente socioeconômico relativamente desfavorável e alcançam altos desempenhos, do ponto de vista dos padrões internacionais, quando se toma em consideração seu ambiente” (OCDE, 2011b, p. 3).

considerado desnecessário, até porque se passa 8 horas na escola e, ainda é preciso, em algumas situações, “fazer alguns trabalhos em grupo”, “fazer resumos de livros literários”, dedicar-se a algo que só tem sentido para a escola e, nos quais os/as estudantes não veem sentido.

Mas o que dizem os/as estudantes nas entrevistas que, embora não se configure um tempo para estudo em casa nos moldes escolares (deveres, provas), encontram-se implicadas atividades que envolvem diferentes elementos dessas aprendizagens? Lembramos que o aprender é mais amplo que o saber, no sentido das aprendizagens estritamente escolares (CHARLOT, 2000).

Ler é uma dessas atividades que conectam escola e vida. Dentre tantas funções da leitura na escola, lê-se também pelo prazer de apreciar um bom livro, de conhecer um novo autor, novas ideias, pontos de vista, costumes etc., quer sejam escolhas livres feitas pelos/as estudantes nas bibliotecas, ou orientadas pelos/as docentes. A maioria dos/das estudantes entrevistados/as (cidade e campo) afirmam ler em casa porque “gosto de ler”. “Ler por diversão está associado à proficiência em leitura” (OCDE, 2011c, p.2) e a escola e professores/as tem um papel importante no gosto pela leitura (OCDE, 20011c).

A descoberta da leitura literária se deu pela escola e o acesso aos livros é via escola. Essa relação positiva com a leitura se destaca nas entrevistas de estudantes de três das escolas nas quais a biblioteca escolar e as atividades nela desenvolvidas desempenham um lugar significativo:

Igual minha professora de Português. Na sexta feira ela tem dois horários [e] um a gente desce pra biblioteca. Ela lê um livro com a gente, aí pede a gente pra falar o que entendeu da história, faz algumas perguntas, aí ela fala que a gente pode pegar o livro que quiser. Aí anota o nosso nome a gente leva. Dá um prazo pra gente ficar com o livro (Paulo, 15 anos).

Paulo se considera e é considerado pela escola como bom aluno, mas mesmo estudantes que não se consideram bons, ou não são considerados como tais pela escola se envolvem com a leitura, como é o caso de Caio:

Eu gosto de ler. Eu gosto de ler livros que me prende a história. Ah! Vai acontecer isso e eu tenho que... Que nem eu peguei um livro [na biblioteca]. O nome do livro é “Vida de droga”. Eu ficava ali, e minha mãe falava assim: - vai almoçar menino. E eu falava assim: - não espera aí eu tenho que ver o quê que tá acontecendo aqui (Caio, 15 anos).

A escrita é uma atividade realizada em casa por duas estudantes que escrevem pelo prazer da escrita: “Eu amo escrever! Eu fico dentro de casa, o tempo todo eu tô com o caderno na mão” (Beatriz, 14 anos). Beatriz escreve poesias e começou a escrever por incentivo de uma das professoras. Na entrevista ela ressalta diferentes atividades na escola envolvendo poesia “até de matemática”.

Pelo uso extensivo da leitura e escrita nas práticas escolares, identificam-se, de modo mais fácil, na escola, estudantes que desenvolvem essas atividades fora do espaço escolar. Entretanto, há outras atividades pouco conhecidas na escola e realizadas pelos/as estudantes e às quais se dedicariam se tivessem mais tempo. Essas atividades propiciam conexões entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens extraescolares que favorecem a entrada de estudantes na lógica da intersignificação (CHARLOT, 2001), momento em que se conectam aprendizagens de diferentes lugares: da instituição escolar e de outros lugares – a cidade, o campo e os lugares virtuais pelo uso da internet.

O uso do computador possibilita aprender “palavras novas”, especialmente em inglês, via jogos, ter acesso a livros, e é fonte de pesquisa e experimentos.

Eu amo ler e minha mãe fala que eu tenho um problema que toda hora ela olha pra mim ou eu estou lendo, ou estou com celular, porque no meu celular tem um aplicativo, e tipo assim a tecnologia vai avançando e a gente vai avançando junto com ela. Aí no celular tem um aplicativo de ler livro, e eu estou lendo pelo celular (Taís, 15 anos).

Às vezes eu leio, não entendi, eu procuro pesquisar. Tipo assim, eu não estudo, eu não sou muito de estudar pegando o livro. Eu vou lá abro um site online e fico lá quase um dia inteiro no computador. Eu vou lá faço uma coisa, vejo um vídeo de blog, é química toda hora, toda hora eu vejo um vídeo de química e física. Toda hora, toda hora. É eu coloco no Youtube “No Manual do Mundo” e acesso o vídeo o dia inteiro (Caio, 15 anos).

Caio, um estudante que não fazia deveres antes do tempo integral, e segundo ele, ainda não gosta muito “de dever”, se mostra extremamente curioso, curiosidade desconhecida pela escola, na qual é considerado um estudante pouco aplicado e pouco responsável com os estudos. Ficará, aos 15 anos, retido mais uma vez no 9º ano, mas “estuda em casa”, embora “não pegue o livro”.

O excerto discursivo a seguir apresenta a entrada do/a estudante na lógica da intersignificação, e o sentido da atividade em casa para a qual ele se mobiliza:

Caio: - Eu, pra fazer uma coisa diferente, eu vou e fico vendo no vídeo no Youtube eu vou lá e tento fazer as coisas do mesmo jeito, vou tentando criar, fazer um designer,

alguma coisa diferente. Montar um eletrodoméstico uma coisa assim. Eletrônica um monte de coisa...

Pesquisadora: - *Me conta uma coisa que você montou, que você criou...*

Caio: - *Deixa eu ver... um mini gerador de energia .*

Pesquisadora: *É? Você montou um mini gerador de energia? Como é que é isso Caio?*

Caio: - *É tipo assim ... é, você vai fazer com um... tem o motor. O motor ele gira e move com a energia e o gerador você tem que rodar pra gerar energia. Aí eu fiz um jeito que você tinha que rodar esse motor. Eu peguei o motor e fiz como um gerador, você tinha que rodar pra sair energia do lado ao contrário. Aí quanto mais ele rodava, ou fazia atrito ele vai sair energia. Agora eu tô com outro plano. Eu tô querendo fazer um gerador só que a vapor. Aí eu tô tentando conseguir os materiais pra fazer esse gerador, só que é a vapor.*

Pesquisadora: - *E onde você viu um gerador a vapor?*

Caio:- *Eu pensei.*

Pesquisadora:- *Você pensou? Você não viu em lugar nenhum não?*

Caio: - *Não.*

Pesquisadora:- *Aí como é que você acha que ele vai funcionar?*

Caio: - *É por causa também, tipo lei da física e alguns negócios de química que eu vejo eu vou pensando assim, vou ligando uma coisa sendo que dá certo. Eu vi umas coisas que dá certo, que é parecida, e vou montado na mente, assim: aí, claro que vai dar errado, mas eu vou montar...*

Pesquisadora: - *Como que é isso? Claro que vai dar errado?*

Caio: - *É que nem sempre dá certo, nem sempre dá certo. Sempre dá errado da primeira vez. Ninguém consegue da primeira vez, eu vou tentar até conseguir.*

Pesquisadora: - *Acho que os grandes inventores erram das primeiras vezes, né? - Deve ter errado várias, né?*

Caio: - *Eu esqueci o nome do cara lá, o que fez a lâmpada, ele tentou seiscentas vezes, foi seiscentas vezes.*

Pesquisadora: - *Seiscentas vezes, onde você viu isso?*

Caio: - *No livro de química, física... Eu gosto.*

Pesquisadora: *Hum... hum.. E, quando você fala assim da lei da física, onde que você viu? Nos livros?*

Pesquisadora: - *É também.*

Caio relata que o professor de Ciências, responsável pela Química e Física, desconhece sua curiosidade e a mãe diz que ele “esconde talentos”, mas agora que tirou “uma nota boa na prova”, o professor “começou a desconfiar” de que ele gosta de Química e Física. A entrada na lógica da intersignificação faz diferença para Caio, mas não faz diferença para a escola, mesmo no tempo a mais. Explorar relações de aprendizagens escolares entre mundos “da casa e da escola” não se constitui, nesse caso, uma prática escolar. Vale observar que, na aprendizagem de Caio, as formas escolares e não escolares não são concorrentes, até porque ele utiliza princípios do conhecimento científico – hipóteses, tentativas, novas hipóteses, novas tentativas de provar os resultados dessas hipóteses. O que acontece são sentidos diferentes dados pela escola para ensinar ciências: pelo estudo, repetição e memorização para “provas”, mais do que pela testagem e descoberta. O maior sonho de Caio é que a “escola tivesse um laboratório de Ciências” e fizesse “feiras de Ciências”. Nesses dois espaços, o laboratório e a feira (ausentes

no tempo integral), Caio poderia ser reconhecido como alguém que “sabe Ciências”. Esse reconhecimento tem se mostrado benéfico para aprendizagens escolares de estudantes considerados resilientes pelo aumento da autoconfiança, o que gera um estímulo a que eles/elas explorem mais os seus potenciais (OCDE, 2011b).

Sobre as AIE é importante observar, nos balanços de saber, as diferenças de evocações, no tocante ao sexo. Na cidade há o dobro de evocações femininas sobre o “estudar” em casa, e no campo, as evocações são exclusivamente femininas. Por sua vez, nas entrevistas, as diferenças de gênero não são significativas. Esses resultados, portanto, não permitem afirmações conclusivas sobre a maior dedicação feminina, ou masculina, ao estudo em casa, mas permitem pensar no sentido mais amplo da escola para as estudantes que têm se mostrado, em diferentes estudos, mais “aplicadas” que os meninos, e apresentam uma trajetória escolar de sucesso, em relação a eles (ROSEMBERG e MADSEN, 2011; CARVALHO, 2013).

Se a internet propicia novas formas de conexão com o mundo, conseqüentemente com o aprender no sentido mais amplo, também faz diferença na relação com o saber e a escola (ARAÚJO, 2008; FREITAS ET AL, 2012), o que supõe, portanto, uma outra relação da escola com o mundo virtual. Não basta, por exemplo, solicitar pesquisas na internet, obviamente pela questão do acesso, que, embora ampliado para os/as estudantes dos meios populares, ainda não é possível a todos, como relatam dois estudantes entrevistados e que frequentam escolas na cidade.

No campo, parte dos/das estudantes entrevistados tem acesso à internet, mas para outros, esse contato inicial com o computador é feito na escola. Assim há aproximações diferentes com esse mundo virtual e cabe à escola descobri-las. Cátia, por exemplo, uma estudante do campo se ressentia da pouca atenção docente, nesse sentido:

Eu acho que um bom professor é aquele que escuta o aluno, se ele tiver dificuldade em alguma coisa vai lá explica... Igual eu, não sei mexer no computador. Falar a verdade eu não tenho acesso a isso igual alguns tem aqui... tem internet em casa. Aí, igual essa professora que entrou de informática que fala assim: - “que só explica uma vez. Quem entendeu bem, quem não entendeu, amém” (Cátia).

Do mesmo modo, cabe à escola compreender que nesse mundo aprendem-se, também, coisas importantes e válidas – ampliação cultural, modos de raciocínio, diferentes formas de comunicação, ampliação infinita da informação – enfim, aprende-se muito do que a escola ensina (inclusive a adoção de princípios do método científico, como mostra Caio) e, por isso, mesmo as conexões com esse mundo pedem um professor de saber, mais do que um professor de informação (CHARLOT, 2013a), um professor capaz de estabelecer a conexão entre esses

mundos e entre os diferentes modos como os/as estudantes aprendem no ambiente virtual e na escola.

6.2 A rua e a escola em tempo integral

Eu aprendo com muitos, até fora da escola (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

Não só aprende coisas boas na escola, mas também fora dela. Aprenderíamos várias outras coisas importantes na vida também (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

A cidade tem emergido no debate sobre o tempo integral como o direito a um acesso, muitas vezes negado a estudantes, especialmente dos meios populares (LEITE, CARVALHO e NOGUEIRA, 2013) e este acesso é realmente restrito: não se pode deslocar com facilidade da periferia para o centro, nas cidades maiores, onde são construídos museus, parques, teatros... Ou não se pode deslocar com facilidade do campo para a cidade, pois a cidade deve também ser acessível para o campo e vice versa, ou deslocar-se com facilidade intra campo em função das distâncias.

A cidade é também lembrada pelo seu potencial educador, em sua dimensão educadora na qual

a rua, os espaços sociais de convivência e mobilização social, as comunidades locais e as tradições aglutinadoras de participação social são também espaços potencialmente educativos. Como também o são os novos espaços de convivência como as lan houses, as pracinhas e os agitos culturais juvenis (LEITE, CARVALHO e NOGUEIRA, 2013, p 26).

Nesse sentido, o campo como espaço de vida, é também educador. A cidade e o campo ensinam, quer seja pela arquitetura, pela cultura, pela história, pela memória, ou pelos diferentes grupos que os constituem, muitas vezes anônimos. São, deste modo, lugares praticados no sentido trazido por Michel de Certeau, pois nas práticas cotidianas, nas “artes do fazer” de mulheres e homens a cidade se inventa diariamente. (CERTEAU, 2014). “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade” (FREIRE, 2007, p. 25).

A cidade também ganha outra configuração na defesa do tempo integral – ela é tomada como perigosa e, por isso mesmo, aposta-se na escola como lugar de guarda e proteção dessa

cidade perigosa – traduzida de modo genérico como “rua”, o que justifica nossa opção por manter a palavra rua no título desta seção.⁵³

Retirar crianças e jovens da rua é uma justificativa que comparece como lugar comum ao se colocar em debate o tempo integral. Tal justificativa remete ao binômio educação/proteção (COELHO, 2009b), tendência presente nos debates sobre educação integral na contemporaneidade, que atribui à escola um papel fundamental de guarda e vigilância. Esse binômio pode ser argumento para a universalização do atendimento em tempo integral como motivo também evocado para a ampliação da jornada na experiência analisada (UFMG, 2012). Pode, também, ao contrário, sustentar a ideia de um público prioritário (e até mesmo exclusivo), como já discutimos: estudantes com baixo desempenho escolar, defasados e os socialmente vulneráveis, aliando aprendizagem e vulnerabilidade social como “estratégia coadjuvante no enfrentamento das desigualdades sociais” (MOLL, 2012b, p. 134).

Para esse grupo de crianças e jovens, organizam-se, via ampliação da jornada escolar, atividades complementares, o que direciona as intenções, propósitos da escola e organização do tempo escolar: “a maior parte das experiências, de fato, não contempla todos os alunos das escolas, o que tem implicações na maneira como a ampliação do tempo é entendida pela comunidade escolar” (CAVALIERE E MAURICIO, 2012, p. 252).

Na experiência analisada neste estudo, a opção da oferta do tempo integral para *todos* é motivada pela necessidade de fortalecimento da identidade local, pela compreensão da educação como um direito de todos/as, mas, também, pela vulnerabilidade social de crianças e jovens. Foi a vulnerabilidade social que permitiu à Secretaria Municipal de Educação – SMED, acessar os recursos do PMEd, integrando-o ao currículo da ETI (OLIVEIRA e SOUZA, 2014). O município figurou em 2009 na mídia nacional como uma das cidades brasileiras com maior índice de vulnerabilidade juvenil, segundo dados de pesquisas sobre o Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência (IVJ - V), divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública e pelo Ministério da Justiça (BRASIL, 2009).

Em nossa pesquisa, o que dizem os próprios estudantes a esse respeito?

“O tempo integral tem o seu lado bom como tirar jovens imprudentes das ruas (isto é, os que estão matriculados).” Essa frase, transcrita do balanço de saber elaborado por uma estudante de 14 anos, ecoa de diversos modos nos balanços e nas entrevistas.

⁵³ O texto apresentado nesta seção, com pequenas revisões e complementos, compõe o artigo “*Relação com o saber e escola em tempo integral: uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental*”, escrito em parceria com o prof. Bernard Charlot.

Nos balanços, a proteção é um dos temas recorrentes, e comparece, inclusive, nos textos dos/das estudantes do campo.

Os/as estudantes (cidade e campo) o retomam para denunciar as condições físicas das escolas, especialmente a ausência de espaço, para reivindicar mudanças no tempo integral, para questionar a dificuldade de conciliar escola, trabalho e outros interesses pessoais, para levantar a questão do cansaço, para questionar o tempo integral implantado do mesmo modo para crianças e adolescentes, como podemos ler nos excertos a seguir:

E o combinado que eles fizeram é que 7h às 11:30h seria aulas normais e de 12: 20h até 14:40h seria lazer. E disseram que isso era pra tirar os jovens e adolescentes das ruas, mas isso não resolveu o problema, ajudou foi agravar o problema, porque os meninos (jovens e adolescentes) saíram das escolas e foram virar ‘vagabundos’. Eles não cumpriram com o combinado que fizeram, muitos tão tendo que passar a estudar à noite. Eu acho que eles tinham que liberar ou criar uma licença para quem está trabalhando ou fazendo cursos (Estudante, sexo masculino, 15 anos, aspas do original).

Em minha opinião a ETI é bom porque as crianças ficam de 7h da manhã às 15h, mas só acho que deveria mudar muitas coisas, eu acho que isso é só pra segurar nós na escola. Tipo eu, depois do almoço eu durmo porque cansa muito, e ainda tem matemática, inglês, só matéria que exige muito, entende? (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Para muitas mães é bom porque fica trabalhando até tarde e tem onde deixar seus filhos, mas para nós é difícil porque passar oito horas na escola é muito cansativo. Acordar 6h da manhã e sair 15h não é fácil, não. Queria ver se vocês fossem mais novos iam aguentar tanta tortura. (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Gostaria que as aulas começassem 8h, porque acordar 6h é muito ruim. O tempo integral também ajuda todas aquelas crianças que vivem nas ruas ou abandonadas, pois ficam muito tempo na escola e isso é legal. (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

O argumento da proteção aparece também nas entrevistas: “é uma experiência boa porque dá pra gente estudar mais, sair das drogas, [não] ficar lá fora lá correndo risco. A gente fica mais tempo aqui. Eu gosto de estudar em tempo integral” (Alan, 14 anos); “o tempo integral não é muito bom, é bom porque tira mais gente da rua” (Paulo, 15 anos). Muitas vezes, o binômio proteção/educação visa justificar a importância do tempo integral: “para o jovem não mexer com droga”; “retirar o jovem da rua”; “retirar o jovem da droga”; “não fazer o que não deve, é melhor ficar na escola aprendendo”, evitar que ele se envolva “com o que não presta”.

Entretanto, esse discurso denominado por uma das estudantes entrevistadas como “discurso político” - “vamos tirar as crianças das ruas” (Taís) é tensionado por alguns estudantes, que ressaltam a fragilidade do binômio educação/proteção:

Se quiser mexer com coisa errada o jovem vai fazer, qualquer hora vai fazer, depois da aula vai fazer (João, 14 anos).

Eles deram palestra aqui sobre o horário integral e falaram que é pra tirar o jovem da rua, tirar a gente do tráfico. Pra isso a escola em tempo integral não tá valendo de nada. Quem quiser mexer com droga, vai mexer até dentro da escola (Nélio, 14 anos).

Se eles querem tirar a gente de um envolvimento que não é bom, vai da pessoa porque depois da escola até na hora de anoitecer tem muito tempo pra ele praticar o que seria ruim. Eu acho que esse tempo na escola pra ta tirando a gente de alguma coisa ruim do mundo eu acho que não é necessário. Quando esse povo sai da escola tão na rua e pode participar de um ato de mau gosto. Eu acho que não seria necessário esse horário integral, não (Tiago, 15 anos).

A análise dos dados evidencia que o argumento que alia proteção e educação nas justificativas sobre a ampliação da jornada escolar é questionado pelos próprios jovens entrevistados, como destacado por Tiago. Os dados relativos à *evasão* na rede municipal confirmam que um número significativo de jovens não se encontram na escola, “*estão andando por aí*” (estudante, sexo masculino, 15 anos), a colega “*saiu e foi pra esse mundo aí*”, [o das drogas] (Olga, 14 anos) e expõem a fragilidade do argumento.

Dados estatísticos também confirmam que o argumento é frágil. O documento *Mapa da violência 2014. Os jovens do Brasil* (WAISELFISZ, 2014), que analisa os Índices de Vulnerabilidade Juvenil à Violência no período de 2008 a 2012, apresenta uma taxa de crescimento da violência juvenil em Governador Valadares que ocupa, no ano de 2012, as primeiras posições entre os municípios do Estado de Minas Gerais com mais de cem mil habitantes. Embora a ETI tenha sido implantada em 2010, a violência juvenil aumentou. Portanto, o binômio proteção/educação não é suficientemente eficaz, até mesmo porque os jovens de 14/15 anos, faixa etária mais vulnerável (WAISELFISZ, 2014), são os primeiros a deixarem a escola em tempo integral.

Os/as próprios/as estudantes percebem as tensões e contradições que envolvem a escola em tempo integral entendida como visando à proteção dos jovens e ampliam o espaço do debate: eles e elas participam em projetos que incluem a prevenção à violência, mas não se reduzem a esse objetivo.

Dos 22 estudantes entrevistados na cidade, todos participaram ou participam de atividades extraescolares como o Programa Escola Aberta⁵⁴, o Programa Fica Vivo⁵⁵, o Projeto Arte Planalto desenvolvido por uma ONG local e atividades educativas e culturais desenvolvidas por um Instituto e igrejas. De acordo com os relatos dos/das estudantes durante as entrevistas, a participação nesses projetos revestia-se de diferentes significados: como espaço de convivência, lugar de encontro entre jovens; como espaço de aprendizagens – aprendizagem de uma atividade que poderia gerar renda, como cursos de manicure ou cabeleireiro; aprendizagens musicais (muitos aprenderam a tocar instrumentos); aprendizagens de outros idiomas, como o espanhol, por exemplo; aprendizagens de atividades manuais, como modelagem; aprendizagens estéticas como pintura – ; como espaço de desenvolvimento pessoal – participação em grupos de teatro que os ajudaram a ficar “mais desinibidos”; participação em atividades desportivas; aprendizagens relacionadas à participação cidadã – os encontros nos projetos são precedidos de debates com vistas à prevenção e discussões sobre o bairro e a cidade. Por exemplo, em um dos projetos do qual participa uma estudante e um estudante, o propósito era a “Mediação de Conflitos” no espaço de vivência (a casa, a rua, a escola, o bairro). Neste projeto, os participantes deviam ser multiplicadores e ele desencadeia ações comunitárias, como relata Saulo (15 anos):

Saulo: - Tô te falando agora meio que não como aluno, mais como mediador, que eu já participei do projeto “mediador de conflitos” pra tá auxiliando a escola, passando o que eu aprendi aos alunos e é bastante envolvido, por que a gente pensa: se a família não vai bem o aluno não vai bem. Então o bairro é bastante atendido, tem bastante projetos sociais, tem mediações. Tipo assim tem os vizinhos que não se entendem... aí vai lá os dois conversar pra fazer a conciliação entre aqueles dois vizinhos, e se for um caso que ocorra a justiça aí encaminha pra justiça, essas coisas assim sabe... Isso é uma coisa que auxilia na escola, porque aí a família tá bem, o aluno tá bem.

Pesquisadora:- Como que é você participou desse projeto e foi mediador de conflitos?

Saulo: - Foram selecionados 04 alunos daqui da escola que considera que tenha mais facilidade de tá falando, que conversa muito, igual eu, aí selecionaram esses alunos e

⁵⁴ O Programa Escola Aberta incentiva e apoia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecida aos estudantes e à população do entorno. Informações disponíveis:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811 Acesso em 03/02/2015.

⁵⁵ O programa Fica Vivo tem por objetivo controlar e prevenir a ocorrência de homicídios dolosos em áreas com altos índices de criminalidade violenta em Minas Gerais, melhorando a qualidade de vida da população. Criado em 2003, é executado por meio dos Centros de Prevenção à Criminalidade (CPCs), sedes de referência para as comunidades atendidas. O programa faz acompanhamento especializado e oferece cerca de 600 oficinas voltadas para o esporte, a arte e a cultura para jovens de 12 a 24 anos em situação de risco social. Informações disponíveis: <https://www.seds.mg.gov.br> . Acesso em 03/02/2015.

foram pra lá. Aí envolve pessoa do posto de saúde, pessoas que estão envolvidas com a comunidade, da associação comunitária, e a gente reuniu pra tá vendo isso, tá vendo um conflito ajudar e auxiliar para tá melhorando o bairro.

Pesquisadora: - *Então você gostou desse projeto?*

Saulo: - *Esse projeto é um projeto muito bacana, a gente não acabou, não parou por aí, a gente tá até hoje, a gente se reúne. Inclusive ontem teve uma reunião. A gente vê muita pichação de muro com frases com apologia ao crime e o nosso projeto é pintar esses muros com frases de paz, que aí a pessoa vai vendo aquilo, uma hora aquilo entra na cabeça.*

Nas discussões que faz sobre o tempo integral, Arroyo nos convoca a reconhecer “a precariedade do viver e sobreviver de que são vítimas” (Arroyo, 2012, p. 40) infâncias e adolescências populares. Nas conclusões do livro *Os jovens e o saber*, Charlot afirma a importância do sobreviver para estudantes das camadas populares como parte da condição de ingressar na vida humana (CHARLOT, 2001).

Se eu não ficasse no tempo integral, eu aprenderia bem mais coisas no Fica Vivo que incentiva o jovem ou adolescente a não ir para o lado ruim; afinal na rua aprendemos mais do que na escola. São praticamente duas vidas devido a convivência (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

As escolas da rede municipal de educação encontram-se localizadas em bairros nos quais os/as adolescentes estão muito expostos ao território do tráfico, como os índices de vulnerabilidade juvenil indicam e como alguns estudantes relatam nas entrevistas, identificando o lugar onde moram como “perigoso”, “difícil de sair depois de certo horário”. Nas entrevistas, comparam o início de um dos bairros com o momento atual, e reconhecem mudanças com relação à violência, e o próprio bairro se configura, por vezes, como protetor:

É até porque ele [o pai] veio no início do bairro e viu que era violento. Então, a impressão que eles tiveram daqui [pai e mãe] que o bairro é violento. Até onde o bairro que eu moro tinha uns lugares violentos, mas mudou. (Tiago).

Eu não tenho nem ideia do que vai acontecer com minha vida daqui pra lá. É difícil. Vai ser diferente né? A proteção aqui no bairro é maior sair do seu bairro, para ir pra outro lugar [cursar o Ensino Médio no centro da cidade] (Ana, 16 anos).

É salutar considerar, pois, que os/as jovens vivem experiências desagradáveis nos bairros, como os índices de vulnerabilidade juvenil indicam. Suas preocupações e de suas famílias com a proteção é legítima, sendo compreensível, portanto, que a rua seja tomada como perigosa. Nas entrevistas há relatos sobre “mortes de amigos”, “de jovens conhecidos”, da

preocupação que têm em ir a determinados “lugares” e com “os horários” de retorno a casa. A respeito, Carrano reflete que

a noção de que nas ruas das cidade se desenrolam práticas educadoras não exclui a constatação de que, junto com situações educativas cidadãs, existe a possibilidades de experiências desagradáveis, senão trágicas, durante a movimentação dos indivíduos nos territórios das cidades (CARRANO, 2003, p. 162).

Não se trata apenas, porém, de protegê-los e sim, de forma mais ampla, de abrir oportunidades para que eles aprendam o que é necessário para sobreviver em seu bairro, para *aprender a vida*, para tornar esta vida melhor, de compreender que o tempo integral não pode se reduzir ao viés da proteção e do cuidado, pois incorre-se no risco da perda da cultura pública e o “recolhimento exclusivo ao privado pode ser tão prejudicial quanto a exposição aos *perigos da rua*” (CARRANO, 2003, p. 162, grifos do autor).

Os/as estudantes enxergam nos projetos possibilidades para a vida presente e para a vida futura – tanto individual, como coletiva. O bairro em que se vive pode ser melhor, acreditam; e os projetos, as igrejas, a quadra comunitária na qual “*jogavam bola*” são espaços de socialização.

Entretanto, com a ETI, a inserção dos/das jovens nesses projetos foi reduzida, e por vezes, limitada. Deise, 15 anos, pela manhã participava de um projeto no qual vivenciava diferentes experiências de aprendizagem: “por exemplo [no projeto], se tivesse algum dever de casa pra fazer aí as professoras ensinavam, tinha aula de esporte, aprender falar inglês, espanhol”.

Dos/das estudantes entrevistados/as, dois retornam à escola para participar do Escola Aberta (permanecendo na escola por 10 horas), outros se dizem cansados e, aos sábados e finais de semana quando estão *livres*, necessitam cuidar da casa – limpeza e arrumação, realizar pequenos trabalhos, ou ajudar o pai na construção da casa: “meu pai não gostou muito do tempo integral porque não posso ajudar a fazer nossa casa. Agora só posso trabalhar no sábado” (Rui, 14 anos).

Os/as estudantes entrevistados/as que ainda participam de projetos (quatro estudantes) o fazem após as 15 horas. Em um dos bairros da cidade no qual se localiza um Instituto – lugar de referência para os/as jovens – o horário das atividades mudou para após as 15h, com término antes do anoitecer, pois é perigoso circular à noite no bairro. Com a redução do tempo, há também a redução da participação, como nos relata João (14 anos):

Pesquisadora: - *Você me falou há pouco que às vezes você quer fazer uma oficina e não pode mais por causa do tempo integral. Te atrapalha, como assim?*

João - *Atrapalha tipo assim. O instituto antigamente era de meio dia às cinco horas, até quatro horas tinha oficina, até cinco horas também. Nós gostava muito do horário normal por causa disso. O Instituto, o tempo era mais prolongado. Agora não. Agora por causa da escola o Instituto é de 3 as 5 [15 às 17h] e não tem muito tempo pra gente se divertir. Entende, por isso nós gostava do horário normal antes.*

Pesquisadora: - *E vocês iam... quase todo mundo ia pro Instituto?*

João: - *Nossa. Era a escola toda. Quase todo mundo ia pro instituto. Por isso o Instituto é de 3h as 5h, pra ele fica de pé. Se não num ia ter ninguém.*

Pesquisadora: - *O que vocês aprendiam no Instituto?*

João: - *Aula de culinária, de fazer comida, de manicure, teve uma época que lançaram o curso de cabeleireiro, tem aulas de futebol, de handebol, aula de dança. É isso que nós gosta no Instituto, só esporte e lazer. Nós gostava de ficar mais tempo se divertindo do que estudar.*

Para Taís que já participou do “Mediações de Conflitos”, essa participação não é mais possível em função do tempo integral:

Taís: - *Porque estava sendo na quarta feira tava dando pra ir tranquilo, mas por mais que voltasse a ser na quarta feira não dava pra mim. Agora tá sendo quinta feira 4h30. Só que pra mim não dá porque eu chego, faço o jantar, e depois eu vou pra igreja. Ai eu só volto à noite.*

Pesquisadora: - *Então você não pode participar?*

Taís: - *Não posso. Eu participei, gostei muito da estrutura do projeto, cada vez está crescendo, eles estão fazendo uma coisa bem legal aqui no bairro. Estão pintando muros com mensagens de paz, com uns grafites legais. Coisas assim que chamam a atenção dos jovens. É um projeto legal.*

Nos espaços dos quais participam, eles/elas aprendem com os/as adultos “responsáveis pelos projetos”, com “vizinhos/as”, com as “pessoas da igreja”, com as “pessoas da comunidade”, com “os colegas”.

Assim, o tempo integral cerceia a participação juvenil em outros espaços de socialização e aprendizagem. Por sua vez, ao integrar as atividades do Mais Educação ao currículo da ETI, busca-se, com as atividades do Programa, ampliar a participação dos/das estudantes em atividades artísticas e corporais. Todavia, essas atividades não tangenciam uma das questões prementes desses jovens: aprender a vida nos bairros em que vivem.

Além disso, em uma semana de 40 horas aulas semanais, um número reduzido são Aprendizagens Artísticas e Corporais: “São poucas, o horário das aulas é muito mais” (Lucas,

15 anos). Embora consideradas mais “livres”, “light”, “criativas”, são, para grande parte dos/das estudantes, oportunidades para “escapar da sala de aula”, “conversar com os colegas”. Aliás, nem todos participam das atividades, como foi possível constatar durante a inserção no campo de pesquisa e há diferenças entre essas atividades nos espaços de lazer e no espaço escolar – nos primeiros o corpo se vê livre; na escola o corpo é tradicionalmente domesticado e objeto de atenção, cuidados – corpos dóceis, no sentido Foucaultiano (FOUCAULT, 1984).

Há, também, como lembra Charlot (2013a; 2013b) diferenças entre as normatividades das atividades envolvendo a arte na escola e fora dela, o que nos faz pensar nessas diferenças entre essas aprendizagens no tempo integral. A diferença entre o Karatê, como atividade do Mais Educação e o Karatê, como luta vivenciada por Ian, que se recusa a participar da atividade na escola, é um exemplo:

Ian: - Eu acho que a aula de karatê aqui não incentiva muito. Não dá aula direito igual a aula que eu faço lá na academia. Ele [o professor] só passa luta que ele ensina, uma defesa, aí ele fica a aula toda nessa defesa, e não começa o Karatê (cumprimento, alongamento...). Ele passa uma defesa, ou coloca os meninos pra lutar.

Pesquisadora: E como seria o Karatê?

Ian: Você cumprimenta, você alonga, aí depois ele passa algumas técnicas do Karatê. Você faz o catar, cada faixa tem o seu catar, o seu movimento. Cada catar quando está perto do seu exame ele passa tudo que você faz no exame de faixa que é o ki Ron e Pom... Ele só vai falar o nome e você tem que fazer. ki Ron e Pom que é um movimento andando e o hankauasa que é fazer uma sequência de movimento que vier na sua cabeça, vai e volta.

Pesquisadora: - Aí é livre?

Ian:- Aí é livre... Aí tem o comitê que você faz e ele vai te orientar, corrigir e vai te ensinar. Tem campeonato.

Por sua vez, as aprendizagens artísticas e corporais que indicam o envolvimento dos/das adolescentes e jovens em atividades que envolvem o corpo, a arte, o movimento, normalmente relacionadas aos momentos de lazer não são muito lembradas pelos/as estudantes como atividades nas quais se envolveriam, o que parece indicar que o acesso a elas também é restrito em alguns bairros, tanto quanto no campo.

Nesse sentido, é preciso considerar as diferenças entre os bairros na acessibilidade a essas atividades no material empírico analisado: “A minha experiência na escola em horário integral, é que se eu saísse às 11:30h nós não iríamos a outro lugar para aprender, porque aqui não tem outro lugar, ou instituição para aprendermos” (Estudante, sexo feminino, 15 anos). Há diferenças territoriais no investimento público em políticas, programas e projetos destinados a

adolescentes e jovens; há diferenças territoriais quanto à presença de ONGs, organizações comunitárias etc., e há diferenças entre o acesso ao lazer desses jovens e outros que podem “pagar pela inserção nessas atividades”. Essas diferenças têm comparecido em outros estudos sobre adolescentes e jovens, que também abarcam diferenças de gênero e raça (CHARLOT, 2006; SPÓSITO, 2007, WELLER, 2012).

O campo é também para os jovens um espaço importante de encontros e aprendizagens:

Lá onde moro é roça, como eu falei, mas é muito movimentado. As pessoas vão pra casa do vizinho pra conversar, sai pra alguma festa e quando tem alguma coisa aqui [no distrito] a gente vem. Eu mesmo dia de domingo sempre saio, final de semana, e de terça e quinta, eu vou à igreja (Cátia).

Cabe, pois, refletir que se pode haver uma certa tentação de arrogância da escola a outras formas de aprender (CHARLOT, 2008); pode, também, haver uma certa tentação de arrogância ao pressupor a ocupação do tempo do/a adolescente e do jovem como desocupado, sem nada para fazer. Por exemplo, somente 05 estudantes do total de sujeitos da pesquisa informam, nos balanços de saber, que não fariam *nada* se ficassem em casa. Ou pode-se pensar um tempo ora demasiadamente ocupado, no caso do campo, com o trabalho. Eles vivenciam no campo outras aprendizagens e relações – aprende-se, como eles/elas dizem nos textos e entrevistas, visitando vizinhos, se encontrando no campo de futebol, na igreja, nas festas, lendo livros, “vendo coisas interessantes na TV”, “na internet”, “pensando sozinha”.

Mas, é no espaço da comunidade familiar (a casa, mas também a casa dos avós, de tios/as...) que o campo ganha força como um lugar no qual se pode aprender muitas coisas ligadas ao campo, portanto necessárias ao ingresso na vida humana campesina – “gostar de plantas”, “cuidar das plantas”, “mais sobre plantas”, “mexer com a terra”. Aprende-se essas coisas com a família (pais, primos/as, tios/as, avós, irmãos).

Outras formas de aprender e o que se aprende como relatam os/as estudantes nos balanços e entrevistas (cuidar das plantas, tocar violão, apreciar o campo, ouvir música, cuidar de animais, companheirismo, cozinhar, fazer queijos, negociar a venda de um animal, o tempo da seca, o tempo das águas...) supõem, também, outra experiência com a vivência do tempo. Nesse sentido, o tempo integral cerceia o tempo de outras formas de aprender, ao cercear o tempo do/a estudante com suas famílias, ao impor outras lógicas temporais para o seu dia a dia, por ocupar sobremaneira o seu tempo diário:

Se eu ficasse na escola de 7h às 11:30h, o que eu aprenderia em questão? Aprenderia como ter um bom fim de tarde, ter mais tempo de conversar com os amigos, ler um livro que você tanto gosta, e o principal ajudar e passar uma tarde com minha mãe e meu pai que eu vejo tão pouco. E isso tudo eu aprenderia com as pessoas, com o mundo ou até sozinha. Aqui fala uma aluna que ama viver no mundo da lua (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

No material empírico analisado neste estudo não se estabelecem conexões entre cidade, campo e escola. Há pouca exploração da dimensão educativa da cidade e do campo, e a escola permanece circunscrita aos seus muros⁵⁶. Assim, cidade e campo não emergem como educadores para a escola e a ausência desse diálogo pode reforçar uma compreensão de cidade como “perigosa”, do campo como um “lugar de atraso” que não teria nada a ensinar aos jovens e à escola. Portanto, um tempo integral no qual a escola se isola cada vez mais, aumentando a separação escola/cidade, escola/campo.

É muito ruim passar o dia inteiro na escola, ainda mais sem poder sair dela (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

“O não poder sair dela”, expõe um dos problemas vividos por eles/elas nas escolas. No tempo integral no campo, os/as estudantes estão presos aos limites da sala de aula e ao espaço da escola – “não se pode sair ao campo”, durante os intervalos, ou em aulas de educação física, mesmo com a ausência de quadras nas escolas, pelas tensões entre escola e “proprietários de terrenos”. Foi possível encontrar na inserção no campo de pesquisa, em uma das escolas, um professor que realizava atividades com os estudantes no espaço de entorno da escola, e durante uma aula semanal (módulo de 50 minutos) em outra escola, os/as estudantes realizavam atividades em uma horta. No campo, a maior parte das 40 horas semanais que compõe o tempo integral é vivida pelos estudantes “dentro dos muros da escola”.

Apropriar-se da cidade e do campo ultrapassa as visitas esporádicas feitas pela escola (a outras cidades, a parques, à sede do município), as quais os/as estudantes aguardam ansiosamente, e para as quais ainda se premia, em algumas situações, os bons estudantes. É outra concepção de cidade, campo, juventude, escola. É uma compreensão da dimensão antropológica do ser humano, da entrada numa história coletiva que possibilita “entender melhor o mundo que nos rodeia, quem são os seres humanos com os quais compartilhamos esse mundo, quem somos nós e a qual a vida que é nossa” (CHARLOT, 2008, p. 180).

⁵⁶ No relatório elaborado pelo grupo Teia/UFMG (UFMG, 2012) sobre a ETI, essa pouca conexão com a cidade foi constatada (UFMG, 2012).

Nesse sentido, esta pesquisa evidencia um paradoxo, o que a Sociologia chama de “efeitos perversos”, ou seja, efeitos contrários aos objetivos pretendidos: um dispositivo de escola em tempo integral que visa à multidimensionalidade da formação do sujeito e à proteção dos jovens mais vulneráveis pode reduzir os espaços de formação e as oportunidades de aprender a vida. Não se trata de uma fatalidade, obviamente, mas esses resultados chamam a atenção para a necessidade de construir espaços de formação articulados e flexíveis sem considerar que a ampliação do tempo escolar vai, por si só, realizar uma *educação integral*.

6.3 Trabalho e a escola em tempo integral

Neste estudo os/as estudantes frequentam o último ano do Ensino Fundamental, e, embora não estejam previstas, para essa etapa da Educação Básica, discussões mais direcionadas ao trabalho, como as destinadas ao Ensino Médio⁵⁷, foi tomada a decisão de incluir, na análise dos balanços de saber, as aprendizagens profissionais como procede Charlot (2009). Também contribuiu para essa decisão o fato de se atribuir ao trabalho, de modo geral, a saída dos/das estudantes do 9º ano da ETI⁵⁸.

Ao analisarmos os balanços de saber, essas aprendizagens na escola são muito pouco evocadas, como já apresentamos nos capítulos 05 e 06. Por sua vez, se ficassem menos tempo na escola, os/as estudantes afirmam, nos balanços e nas entrevistas, que se dedicariam a aprender ou exercer algum tipo de trabalho, o que confirma a importância dessa dimensão na vida de adolescentes e jovens brasileiros, como já demonstrado em diferentes estudos (FONSECA, 2003; CHARLOT, 2006; SPOSITO, 2007a; ZAGO, 2012; DAYRELL, 2012; CARROCHANO, 2014).

Para os/as estudantes da cidade, as aprendizagens profissionais comparecem em 79 das 129 evocações feitas. Nessas evocações não há diferenças significativas com relação ao sexo, assim como nas entrevistas – tanto mulheres e homens aspiram aprendizagens relacionadas ao trabalho que se dividem em atividades preparatórias – cursos de informática, cabelereiro, profissionalizantes de modo geral, farmácia, administrativos; e atividades laborais – aprender a fazer serviços, mecânico, formatação de computadores, vendedor, trabalhar com eventos.

⁵⁷ Na LDB (Lei n. 9.394/96), o Ensino Médio, etapa final da escolarização básica, deve articular ciência, trabalho e cultura, concepção também “contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas em 2011 pelo Conselho Nacional de Educação. A preparação para o mundo do trabalho é apresentada como uma das dimensões importantes do Ensino Médio” (LEÃO e NONATO, 2014, p. 42).

⁵⁸ Esta é uma possibilidade sempre aventada na rede municipal, e constatada pela pesquisadora em diferentes oportunidades de contato com profissionais da escola e SMED.

Os/as estudantes do campo evocam nos balanços um número pouco significativo dessas aprendizagens: 07 evocações masculinas, e 01 evocação feminina. Entretanto, as entrevistas apresentam diferentes referências a essas aprendizagens, especialmente ligadas ao trabalho em casa que supõe o trabalho com as lidas domésticas (bastante dispendiosas no campo) e com as lidas do campo (capina, plantio, cuidado de animais, ordenha).

O primeiro é assumido mais pelas mulheres do que pelos homens, confirmando a “casa” como um território mais feminino do que masculino, como têm problematizado os Estudos de Gênero; o segundo, embora as mulheres dele participem, comparece mais fortemente nas entrevistas masculinas. As atividades laborais no campo se constituem parte das funções de crianças, adolescentes e jovens no mundo familiar e são vistas naturalmente como parte do seu processo de crescimento e autonomia (LOMONACO, 2008).

Também os/as estudantes da cidade se envolvem em diferentes tarefas em casa: cuidados da casa e alimentação. Estudantes da cidade e do campo trazem, para esse cenário de debates, o trabalho remunerado. Portanto,

o trabalho, seja como ajuda doméstica ou remunerado para auxílio na sobrevivência, aparece como um elemento de centralidade não somente de jovens, mas também de crianças, e, dado sua importância, não pode ser desconsiderado nas análises sobre escolarização dos meios populares (ZAGO, 2012, p. 141).

O trabalho como ajuda doméstica, ainda que se tenha menos tempo e disposição para ele, depois de 8 horas de jornada escolar, somado ao tempo de deslocamento, casa e escola, não se constitui uma maior dificuldade para os/as estudantes, pois ainda é possível desempenhá-lo, o que os/as leva a suprimir outras atividades de socialização como as descritas na seção anterior, ou “correr mais para dar conta” (estudante, sexo feminino, 15 anos); “[chegava da escola], antes de ir pra oficina eu arrumava a casa dava uma ajeitadinha só, ai vazava” (Rui). Mas, o trabalho remunerado, com uma carga horária determinada, torna-se inviável, pois é impossível conciliar, neste caso, trabalho e escola.

Considerado a suspeição que, de certo modo, pesa sobre quando se discute o trabalho de adolescentes e jovens, especialmente das camadas populares, cumpre alguns esclarecimentos sobre os cuidados e preocupações que permeiam esta análise:

- O trabalho infantil não é validado nesta pesquisa, mesmo aparecendo relatos nas lembranças dos/das estudantes de que, quando crianças, realizavam diversas atividades como “vendedores de picolé”, “de doces” etc. para contribuir com a família, momentos nos quais ficam expostos a situações de riscos, escancaram-se as diferenças entre crianças dos meios

populares das outras crianças economicamente mais favorecidas, e torna visível a situação de vulnerabilidade na qual vivem. Nesse sentido, a escola em tempo integral assume, sim, um viés protetor da infância pobre.

- O trabalho de adolescentes e jovens é lido na ótica da *práxis*, como propõe Marx: “forma a natureza, no sentido em que lhe dá uma forma, que é a marca do homem e forma o homem, no sentido em que lhe confere ao longo da História, novas capacidades e conhecimentos” (CHARLOT, 2013a, p. 70).

- O trabalho de adolescentes e jovens é analisado sob a ótica da relação com o saber. Nesse sentido, é tomado como parte de inserção da criatura humana no processo de tornar-se humano, é um sentido, pois, de aprendizagem antropológica – aprende-se determinadas coisas como parte da cultura humana (e o trabalho é uma delas); no sentido da socialização (como membro de determinado grupo social, de uma família para os/as quais a relação com o trabalho assume as nuances da sociedade em que se vive – no caso brasileiro, capitalista) e das necessidades concretas de existências, dificilmente alcançadas pelas famílias dos meios populares; no sentido da singularização (vive-se a demanda pelo trabalho, a aspiração de inserir-se no mercado de trabalho, a relação com a escola, o reconhecimento de ser adolescente e jovem trabalhador).

Se a relação juventude, trabalho e escola se mostra atravessada por diferentes tensões e antagonismos que envolvem aspectos da socialização juvenil, do acúmulo de tarefas do trabalho, do desempenho das tarefas escolares, da qualificação e do diploma, do desemprego e do trabalho precário, do direito à escola e da necessidade de sobrevivência, do trabalho diurno e do ensino noturno, da adolescência e inserção no trabalho como aprendiz etc. tais tensões são acirradas pelo tempo integral e, parece, de modo geral, restar a estudantes e suas famílias três saídas: prioriza-se a escola e não se trabalha; prioriza-se o trabalho e busca-se outra escola em tempo parcial; aguarda a idade para se matricular na Educação de Jovens e Adultos e estudar à noite. Saídas sim, ensaiadas, ou vislumbradas por estudantes desta pesquisa.

Estabelece-se desse modo uma tensão entre o direito à escola em tempo integral e a “‘situação real’ nas camadas populares” (ZAGO, 2012, p. 135, aspas da autora) e, nessa direção, os/as estudantes podem contribuir ao dizerem das necessidades, importância e sentido que conferem às aprendizagens profissionais e que demandas apresentam para a escola em tempo integral.

6.3.1 Aprendizagens profissionais, configurações e sentidos

Se nós estudássemos só até 11:30h eu iria trabalhar para ajudar nas despesas da casa e ficar mais independente. Além de trabalhar eu iria fazer mais cursos para ficar mais preparada para um bom emprego (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Eu só fico mais tempo na escola porque sou obrigada, porque não há necessidade. O tempo que estamos na escola perdemos muitos cursos profissionalizantes, trabalho de menor aprendiz, entre outras coisas (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Ajudar a família no campo, ajudar nas despesas da casa, realizar cursos profissionalizantes, trabalhar como Menor Aprendiz⁵⁹, aprender profissões como cabelereiro, culinária, manicure em projetos dos quais participam, trabalhar no campo, são atividades laborais as quais os/as estudantes se dedicariam se ficassem menos tempo na escola.

Nos balanços de saber os/as estudantes do campo identificam como aprendizagens profissionais a prática do trabalho no campo, uma formação dada pelo próprio trabalho que supõe “praticar o trabalho”, “dedicar-se ao serviço”. Afirmam que poderiam se dedicar mais ao trabalho se tivessem mais tempo. No trabalho aprenderiam com a família, e o principal lugar de aprendizagem é a “casa”. Embora seja, por natureza, um trabalho mais prático, não significa um trabalho menos reflexivo, pois eles dizem “aprender sobre plantas” e “aprender sobre o campo”, aprendizagens que envolvem relações de identificação, diferenciação, compreensão sobre terrenos próprios ao plantio, identificação e análise de mudanças temporais, climáticas, os impactos da escassez de água, as mudanças nas colheitas, o trabalho coletivo etc. Este não é certamente um trabalho remunerado, o provento que dele vem é a subsistência familiar e o trabalho é o modo do/a adolescente e jovem contribuir com a família “ajudar os pais”. É esse o sentido que conferem à realização deste trabalho: como membro de uma família campesina que tem na terra a fonte de sustento.

Para os/as estudantes da cidade “o ajudar nas despesas da casa” representa assumir algum tipo de trabalho remunerado. Há uma escuta desses/as estudantes sobre os apertos financeiros da família, especialmente da mãe, com quem repartem o dinheiro que recebem com alguma atividade que realizam. A figura da “mãe sozinha” comparece nos balanços de saber como alguém a quem necessitam ajudar, possivelmente pela sua condição de única provedora

⁵⁹ Condição estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n° 8.069, julho de 1990, cujo capítulo 05 destina-se aos aspectos da profissionalização e proteção ao trabalho. O artigo 60 do ECA dispõe: é proibido qualquer trabalho a menores de 14 anos de idade, salvo na condição de aprendiz. A aprendizagem é tomada da como formação técnico-profissional (art. 62) e o artigo 63 dispõe, dentre outros aspectos, sobre a garantia de acesso e frequência obrigatória ao ensino regular. A Lei da Aprendizagem (Lei n° 10.097, dezembro 2000) regula o contrato de adolescentes e jovens como aprendizes. Reafirma a proibição do trabalho de menores, e define a condição de aprendiz a partir dos quatorze anos.

familiar, ou única responsável pela família na ausência do pai, como argumentam alguns dos/das estudantes entrevistados/as sobre a necessidade do trabalho:

Se eu estudasse na escola só das 7h às 11:30h, o resto do dia eu iria trabalhar para ajudar a minha mãe (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

É porque minha mãe não trabalha. Ela é sozinha, só recebe pensão da gente e mais nada. E eu queria muito trabalhar para ajudar ela em casa. Aí sim, eu poderia ter condições de estudar em outra escola melhor. Melhor não porque aqui é muito bom, poderia estudar em uma escola que não seja [sic] em tempo integral que desse tempo pra mim trabalhar e ajudar ela (Olga, 14 anos).

Nesse tempo que eu vou estudar meio período [no próximo ano] eu vou trabalhar no outro período. Porque eu sempre fui de trabalhar. Desde pequeno eu sempre trabalhava, vendia picolé, trabalhava em mecânica, lava-jato, sempre tive um meio de ajudar meus pais, sempre ajudando. Meu pai separou da minha mãe, minha mãe tava grávida, eu tinha sete anos. Mesmo assim, eu trabalhava, ajudava a minha mãe fazer alguma coisa. Aí minhas irmãs cresceram, aí eu ajudava minha mãe. Minha mãe ia trabalhar eu cuidava das minhas irmãs... era assim ajudando, um ajudando o outro. Agora tudo é por conta dela, não dá (Caio, 15 anos).

Os/as estudantes das escolas urbanas identificam como aprendizagens profissionais a possibilidade de preparar-se para uma profissão, e emerge, neste contexto, a ênfase que dão aos cursos profissionalizantes, que poderiam fazer no “centro da cidade” e em empresas que oferecem esses cursos (SEBRAE⁶⁰, SENAI e SENAC), de preferência “gratuitos”, como enfatizam. Nesses cursos, eles/elas aprenderiam com “professores”. Essa opção dos cursos profissionalizantes não se apresenta para os/as estudantes do campo e não é evocada, nos balanços ou entrevistas. Essa opção também não alcança a todos os/as estudantes que a desejam, pois deslocar-se para o centro da cidade supõe gastos com passagens, o que nem sempre é possível nas condições econômicas de sobrevivência.

Por exemplo, Nélio (14 anos) diz que “está querendo trabalhar, mas do que jeito que está, não está dando”. O “jeito que está” são as condições para “pagar passagem” para frequentar outra escola em tempo parcial e, portanto, conciliar o trabalho e a escola. Viveu a experiência de sair da escola em tempo integral e estudar em uma escola em tempo parcial, mas teve que retornar, pela dificuldade com o deslocamento:

⁶⁰ Serviço Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa – SEBRAE; Serviço Nacional da Indústria – SENAI; Serviço Nacional do Comércio – SENAC.

Eu já saí, mais voltei porque não estava valendo a pena eu sair daqui não, porque aqui é perto, e as outras escolas é longe. Lá estava bom, e eu não queria sair de lá. Quem fez eu sair de lá, foi minha mãe, por causa da minha irmã. Não tinha como eu ir com ela, a bicicleta não tinha garupa. Aí viu que não estava dando certo e me tirou de lá (Nélio).

O sentido da participação nos cursos profissionalizantes é “a preparação para o emprego”, o que parece indicar um reconhecimento de que a entrada no mercado de trabalho é seletiva, exige certas competências e condições (conhecimento de informática, conhecimento inicial da profissão e currículo):

Eu gostaria muito que eles deixassem estudar a noite com 14 anos para podermos fazer curso ou trabalhar, já que eles não querem tirar o tempo integral. Por que se estudarmos o dia todo que curso poderemos fazer ou que emprego poderemos trabalhar? (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

Eu poderia fazer outros cursos, por exemplo, de informática, é o que mais ajuda no mercado de trabalho. Eu faria este curso no SEBRAE que é uma das melhores empresas (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

Fazer um curso muito legal para ter um futuro e pela frente arrumar um trabalho (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Quando for fazer algum currículo, não vai ter curso para ajudar a ter um emprego (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

A possibilidade de trabalho como “Menor Aprendiz” é a mais vislumbrada pelos/as estudantes e, mesmo não sendo acessível no campo, também comparece nas entrevistas como uma possibilidade. Essa possibilidade, eles/elas a conhecem por algum “colega que trabalhou”, por informação de alguém da família que tem contato com Menores Aprendizes (amigas, pais, avós, tias) “minha tia que trabalha na farmácia”, ou porque se deparam com os/as “menores” em situação de trabalho, por exemplo, “no supermercado”.

O Menor Aprendiz demarca para eles/elas uma diferenciação em relação às crianças e ao próprio tempo integral, como explica Olga:

Pra ela [a mãe] é bom, porque ela pode sair trabalhar, e nós vamos estar na escola... Pros meus irmãos [crianças] é bom, mas pra mim que sou a mais velha, poderia estar em outra escola, para trabalhar em outro lugar. Aí meus irmãos podia [sic] ficar sossegado na escola, e ela podia ir pro trabalho e voltar, que eles iriam estar na escola tranquilo.

Portanto, para as crianças que necessitam de mais cuidado e proteção enquanto as mães trabalham, se justificaria o tempo integral, para eles/elas “que já podem trabalhar”, não se justifica permanecer tanto tempo na escola: “Eu no 9º ano não preciso ficar na escola de 7h às 15h, eu posso trabalhar no Menor Aprendiz” (Estudante, sexo masculino, 14 anos). É explícito no discurso do estudante o viés do tempo integral como cuidado e proteção, mas também ecoa um discurso que circula de diferentes modos em nossa sociedade atual sobre os jovens pobres, cuja juventude é tomada como “potencialmente perigosa pela sua ociosidade nos centros urbanos” (SPOSITO, 2007b, p. 14). Assim, ele, jovem, não estaria ocioso, mas no trabalho, e não precisaria ficar na escola para preencher esse tempo.

O trabalho do Menor Aprendiz é explicado por Olga, e podemos ler, no excerto discursivo, a configuração da corresponsabilidade que se atribuem de “ajudar em casa”, mas também comparece outra dimensão importante da vida dos/das jovens: a autonomia.

O Menor Aprendiz é uma empresa que contrata meninos de 14 a 16 anos pra trabalhar não nesses empregos pesados. Pagam meio salário, o salário que ganha no Menor Aprendiz, tá ótimo, perfeito. Posso ajudar minha mãe em casa, sobra pra mim sair e divertir também. Só que eu não posso, por causa da escola (Olga).

Trabalhar significa “independência”, “ter meu próprio dinheiro” (Estudante, sexo masculino, 15 anos), “porque não tem nada melhor do que no final de semana eu ter o meu próprio dinheiro” (Estudante, sexo masculino, 14 anos), “não ficar pedindo pra minha mãe, que ela nem tem” (Olga). Portanto, não poder trabalhar apresenta limites na vivência da sua condição juvenil, já que para grande número de jovens brasileiros o trabalho garante “o mínimo de recursos para o lazer, o namoro, ou o consumo” (DAYRELL, 2012, p. 313).

Além disso, a autonomia significa poder realizar pequenos negócios no campo, como comprar animais e juntar dinheiro para comprar uma moto, um bem valorizado pelos jovens no campo, como fez Júlio.

Eu saía 11h e pouco, [no tempo parcial] nem trabalhava não, mas depois de uns tempos pra cá eu comecei porque a gente ficar sem pagar as continhas da gente é muito ruim. Por causa que...Ah! - Eu sei lá, eu não gosto de ficar dependendo dos outros não. Prefiro ficar dependendo de mim. Não é porque sou melhor do que ninguém não, mas é melhor a gente ter o dinheiro da gente uê, do que você ficá pedindo. Imagina você, uma pessoa velha que nem eu, ficar pedindo dinheiro pro meu pai e minha mãe pra comprar uma bala, vamos supor... Isso é vergonha pra mim. Comprei animal, comprei uma moto, quando estudei de noite, agora tive que voltar [pro tempo integral].

No exercício dessa autonomia, conferida pelo trabalho, na qual eles/elas saem da condição de estudante, para a de estudante/trabalhador, a análise das entrevistas indica uma diferenciação etária e de gênero: os jovens de 16 e 17 anos se ressentem mais do que os mais novos, e do que as mulheres, de terem que permanecer na escola e não poderem trabalhar. O trabalho significa recurso e maior autonomia (para sair com a namorada, por exemplo), o que é compreensível pelo lugar de provedor que normalmente se atribui ao homem em nossa sociedade. Pelas entrevistas, parece que esse peso é maior para os estudantes do campo, do que para os estudantes da cidade.

A preparação para o trabalho, via cursos profissionalizantes, ou aprendizagens profissionais nos projetos dos quais participavam, possibilidade reduzida com o tempo integral, ou o trabalho como Menor Aprendiz, possui uma regularidade, proteção adequada à adolescência e juventude, e uma proteção legal, mas há também, situações de inserção dos jovens em atividades de trabalho, marcadas pela precarização como a de Paulo, 15 anos, que trabalhou em um “lixão”, segundo ele, desde “criança”. “Ia à escola um horário e voltava pro lixão”, e nas férias em uma jornada de “7h às 17h” – 10 horas de trabalho infantil vividas recentemente.

Nas férias (janeiro de 2014) Paulo também exerceu o trabalho de catador:

Paulo: - Eu trabalhava no lixão. Eu e os meninos lá perto de casa e lá embaixo na rua tem um galpão⁶¹ que separa o material do lixão e traz pro galpão. E as meninas que tava trabalhando comigo, as mulheres do galpão chamou pra trabalhar lá. Aí eu peguei e fui. Nas férias eu trabalhei, ganhei R\$340,00, aí dei pra minha mãe. Ela foi e comprou meus materiais e minha mochila, e o resto eu dei pra minha mãe.

Pesquisadora: - E você gostou de trabalhar lá, como é que era?

Paulo: - Eu gostei. Minha mãe até queria me colocar lá de novo, mas eu estou estudando.

Pesquisadora: - Ele tava querendo te colocar lá que horas?

Paulo: - Eles sabia que eu estudava de 7h as 15h. Aí eu falei que não ia dá. Ano que vem, se eu quiser, mas eu não quero lá. Eu quero uma coisa boa pra mim, um lugar mais tranquilo, não ficar pegando muito peso.

⁶¹ No bairro no qual Paulo vive, encontra-se localizado um lixão, galpões de atravessadores que compram o material coletado no lixão e a Associação de Catadores de Materiais Recicláveis Natureza Viva - ASCANAVI. Os/as catadores associados são reconhecidos profissionalmente como “catadores”, no Brasil e em diferentes países da América Latina, e encontram-se organizados em Associações, articuladas a Movimentos Nacionais e Internacionais. Como catadores organizados, dentre as lutas que empreendem e as causas que defendem, encontra-se a denúncia contra os lixões, que legalmente são proibidos e contra o trabalho infantil. Participaram do movimento “Criança no Lixo nunca Mais” <http://polis.org.br/publicacoes/crianca-no-lixo-nunca-mais/>. Sobre o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis, sugerimos conferir <http://www.mncr.org.br/>. Sobre o trabalho dos catadores, sugerimos conferir Paixão (2003); Souza, Almeida e Hollerbach (2014).

Outra atividade que não conta com a proteção legal para menores, e que seria exercida pelas adolescentes é a de “babá”: “eu ia olhar a menina que mora perto de casa, trazer ela pra escola, buscar... tipo babá, ai vou ficar cuidando dela” (Hana, 14 anos), ou a atividade exercida por Lucas, 15 anos, que havia saído do tempo integral, foi estudar à noite e conseguiu um trabalho nesse período. Trabalhava de 7h às 12h, e recebia R\$360,00:

Pesquisadora: - *Você ficou estudando um tempo à noite, aí você estava trabalhando com que?*

Lucas: - *Estava trabalhando em publicidade.*

Pesquisadora: - *Como que é isso?*

Lucas: - *É um negócio lá no outro bairro. Você pega a bicicleta de som, e sai e roda a metade de Valadares anunciando os negócios do tele compra dele [do patrão]. Foi até bom pra mim ganhar meu dinheirinho...*

Vislumbram também trabalhos de marcenaria, ajudantes de pedreiro, ou eletricista, nos quais aprenderiam uma profissão com familiares. Por exemplo, Alan, 14 anos, diz que gosta do tempo integral e que o pai e a avó, com quem ele mora, também gostam que ele estude em tempo integral. Nas férias, trabalhou com o tio em uma Marcenaria, e gostou do trabalho na área de madeira porque aprendeu a “montar, desmontar, criar... essas coisas”.

É porque, igual teve as férias passadas, aí eu trabalhei alguns dias, e eu tirei um dinheiro bom. Aí a minha avó pegou e falou: - Por que você não trabalha lá? Aí ela conversou com meu tio. Aí meu tio falou que tinha como, só que agora como eu estudo de 7h às 15h ia trabalhar só de 3h as 5h [15h às 17], duas horas só. Aí ele pegou e disse que é melhor começar ano que vem. Aí tá garantido já. Aí minha avó pegou e foi no Juiz perguntou se tinha como eu estudar à noite. Porque pra estudar a noite tem que ser de maior, né? Aí o Juiz falou que pode. A partir do ano que vem eu vou estudar a noite.

Desse modo, Lucas, aos 15 anos, ingressará no Ensino Médio e viverá a experiência de ser estudante e trabalhador, administrando o tempo do trabalho e o tempo do estudo. Lucas se considera e é considerado pela escola um bom estudante. Gosta de estudar. Se pudesse não trabalhar e cursar o Ensino Médio em Tempo Integral, afirma que “escolheria estudar em tempo integral”. Imagina que será cansativo, trabalhar e estudar: “é cansativo, mas vou trabalhar porque eu preciso, pra ajudar lá em casa e estudar eu preciso mais ainda, pra fazer uma faculdade”.

O lugar de estudante trabalhador/a, tanto para as estudantes quanto para os estudantes, é inspirado na irmã e no irmão mais velho, que estuda e trabalha, no Ensino Médio, ou no Ensino Superior, de quem se orgulham por essa condição, relatando o esforço que fazem e o

dia corrido. A condição de estudante trabalhador se apresenta para eles/elas como essencial, pois como estudantes com poucos recursos, precisam trabalhar para “fazer faculdade”.

Portanto, o tempo integral interfere no seu projeto de vida atual (maior autonomia, ajudar em casa, aprender uma profissão, fazer cursos profissionalizantes), mas interfere, também, no seu projeto de vida futuro, trabalhar para fazer uma faculdade: “Porque quando alguém perguntar se tenho diploma [profissionalizante] eu não tenho nenhum, aí vai ser bom que eu vou ter um [se conseguir fazer um curso profissionalizante] e fazer a faculdade” (Lucas). Comporão, deste modo, o já significativo contingente de estudantes brasileiros do Ensino Médio que “precisam ingressar ou melhorar sua inserção no mercado de trabalho, para depois pensar em conseguir uma vaga no ensino superior” (CHARLOT, REIS, 2014, p. 84-85).

O tempo integral se constitui, pois, para eles/elas, um tempo de “perdas”, no presente e no futuro. Perde-se “oportunidade de cursos ou empregos no tempo que ficamos na escola estudando por muito tempo (Estudante, sexo feminino, 16 anos) e dificulta “aprender a trabalhar”: “Precisamos aprender a trabalhar e fazer outras coisas como no jovem aprendiz. Meu tio tem um mercado e poderia trabalhar lá. Aí você viu como o meio turno facilita a vida da gente?” (Estudante, sexo feminino, 13 anos). Se o meio turno (tempo parcial) facilita a vida, como diz a estudante, e o tempo parcial interfere e é considerado, nesse aspecto, “tempo perdido”, como a questão das aprendizagens profissionais se apresentam na escola em tempo integral?

A análise das aprendizagens na ETI, e a análise feita nesta seção, evidenciam que essas aprendizagens não entram na escola, como eles/elas aspiram. A entrada se dá de modo mais retórico, como parte do discurso docente: “Gosto muito dos meus professores, eles me ensinam mais do que a matéria, me ensinam a como enfrentar a vida depois que terminarmos os estudos, como nós vamos nos preparar para uma faculdade, ou um emprego” (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Outro modo de entrada é que a escola abre as portas para divulgação de cursos profissionalizantes, pagos, geralmente feitos no período noturno, aos quais as famílias se esforçam para pagar e se revestem como significativos para os/as estudantes, como “preparação para o trabalho”. São cursos na área administrativa, curso de almoxarifado, curso de telemarketing, cursos de vendas, profissões técnicas que significam a entrada como jovens, no mercado de trabalho. Paulo relata o processo de contato com esses cursos e o convencimento feito à família:

Pesquisadora: - *Como você ficou sabendo desse curso administrativo que vai fazer?*

Paulo: *Aqui na escola mesmo. Porque veio um pessoal lá do... [empresa] e fez uma pergunta pra gente. Aí a gente escreveu no papel. A pergunta era se você quer ser um campeão na vida. Aí eu escrevi. Aí ligaram pra minha mãe. Ligou uma vez. Aí minha mãe falou que não queria não [o estudante faz com a mão gesto alusivo à dinheiro], aí ligou a segunda vez e falou que queria que eu fosse lá. Fui, cheguei lá, você preenche uma folha e indica mais 05 pessoas.*

Paulo relata que ganhou “um mês de curso grátis” após as aulas (de 17h às 19h) e está muito animado. Para os/as estudantes, a escola “deveria falar mais das profissões” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “sobre entrevista de emprego e outras coisas que vai ser usada no futuro da gente” (Estudante, sexo feminino, 16 anos), uma abordagem mais discursiva. Entretanto, sugerem também uma abordagem mais prática:

No tempo integral poderia ensinar curso de informática, gráfica e quando acabasse os estudos já posso né, trabalhar (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

Já que eu fico muito tempo na escola eu gostaria que eles ensinassem várias coisas para podermos já arrumar uma profissão. Ex: mecânico, preparação para que um dia quem quer ser lojista, ensino para quem quer ser jogador etc. (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

Os modos pelos quais propõem a inserção da questão profissional (discursiva ou prática) remetem a um desafio ainda não pensado para a conclusão no Ensino Fundamental e já presente no Ensino Médio: como abordar a questão do trabalho? Que tipo de formação profissional deve ser oferecida? Iniciação, preparação, ou técnica? Esse desafio se impõe para o tempo integral, pois, como nos dizem os/as estudantes deste estudo, o trabalho já se apresenta em seu horizonte, como anseio, mas também, como uma vivência para muitos.

Assim, esta é uma questão importante no tempo integral, especialmente ao se considerar que “menos escola e mais trabalho é quase um destino para quem fracassa e não demonstra os rendimentos educacionais necessários para permanecer em um fluxo escolar onde há coerência mais justa entre idade/série-ano” (MEC, 2011, p. 42).

Hoje, como parte da política de ampliação da jornada escolar no Brasil, há uma ação específica do MEC, destinada a jovens de 15-17 anos que apresentam defasagem idade-série, e nessa ação há debates e discussões sobre o trabalho, o que é significativo, mas feita ainda pelo viés prioritário – chegará para alguns estudantes que já deveriam, pela lógica da trajetória escolar no âmbito legal, estar no Ensino Médio.

Se o trabalho é tomado como parte da inserção humana na cultura, o trabalho humano faz parte da escola e o tempo a mais poderia ser um tempo de imersão em uma cultura profissional, em termos discursivos e porque não prático, como sugerem alguns estudantes. De todo modo, o que está em jogo é a relação mais ampla educação e trabalho e as contradições entre escola e mercado de trabalho (CHARLOT, 2013a), no qual o diploma é um valor e a escola se rende ao discurso preparatório para o vestibular, como se a trajetória em direção ao Ensino Superior fosse sem acidentes para todos/as os/as estudantes.

Os/as estudantes deixam a ETI porque trabalham? Os/as estudantes que participaram dos balanços e das entrevistas estão na escola (obviamente não deixaram a escola), mas alguns relatam idas e vindas no tempo integral, justificadas pelas tentativas de trabalho, mas também, claro, nem todos que aspiram conseguiriam trabalhos de “menores aprendizes”, ou realizar os cursos profissionalizantes que desejam. Mas, alguns conseguirão trabalho e conseguirão realizar alguns sonhos (como comprar uma moto, realizar negócios) que os/as aproxima da vida normal a que aspiram – trabalho, carro, fazer faculdade... (CHARLOT, 2009).

Entretanto, responder a essa questão não é tão simples. Vejamos o caso de Júlio. Ele saiu da escola em tempo integral e estudou à noite na EJA, para trabalhar. Com o dinheiro do trabalho fez negócios – comprou um animal, vendeu, comprou uma moto, comprou outro animal. Entretanto, à noite, teve um problema com outros colegas e “para evitar briga”, foi aconselhado pela escola a retornar ao ensino diurno, que diz “aguentar”. “Aguntei o ano passado”. Se ressentido, por ter que aguentar mais um ano, já que ficou reprovado, mesmo seguindo o conselho da mãe de “ficar quieto”:

Minha mãe falou: “- Ah! O ano que vem tá chegando, tá quase no meio do ano mesmo. Vai pra de manhã e fica quieto lá, presta atenção no que os professores falam, aí você vai passar rápido”. E eu passei? Passei foi nada.

A resposta a essa questão assume, pois, contornos mais singulares e que dizem respeito ao sentido da escola, da mobilização do aluno para o estudo, da relação pedagógica, das condições de ensino. Se separarmos o grupo dos/das estudantes entrevistados/as que relatam saídas da escola para o trabalho, veremos que eles/elas não se encontram entre os bons estudantes. Assim, apesar das condições adversas, das necessidades econômicas, ou da aspiração por maior independência e autonomia, e da demanda por cursos profissionalizantes, os/as estudantes que se consideram, ou são considerados pela escola, como “bons estudantes” (mesmo não gostando do tempo integral), não arriscam essas saídas da escola. Permanecer ou não no tempo integral, não é uma decisão pautada na relação linear entre a incompatibilidade

do tempo da escola e do tempo do trabalho, mas certamente é uma relação entre escola, sentido e tempo, o que merece um olhar mais atento, como se discute a seguir.

7. TEMPOS, SABERES E ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Na literatura brasileira sobre o tempo integral, a temática do tempo ainda tem comparecido de modo tímido. A palavra tempo é presença forte nesta literatura imposta como complemento ao integral, e como decorrência das disposições legais sobre a ampliação da jornada escolar. Também é presença forte pela relação de paralelismo que se estabelece entre espaço-tempo; outros espaços implicam, como decorrência, outra lógica temporal. Mas, o tema do tempo escolar, e dos tempos que nele se entrelaçam, permanece ainda pouco explorado. Por exemplo, na diversidade de experiências de tempo integral analisadas (BRASIL, 2010 a; 2010b; CENPEC, 2006; 2011; 2013; UFMG, 2012), embora haja diferentes saídas do espaço físico, o que pressupõe outra organização do tempo, o tempo escolar, cronometrado, parece permanecer intocável, impondo sobre os currículos sua lógica temporal, limitando assim, as possibilidades de invenções que o tempo a mais na escola (para estudantes e docentes) poderia propiciar.

Como já destacado anteriormente, o tempo é uma dimensão da relação com o saber, por isso a impossibilidade de ignorá-lo. Tal impossibilidade se apresenta, também, pela especificidade deste estudo: o tempo integral. Mas, tal impossibilidade se apresenta, sobremaneira, pelas leituras dos balanços de saber e escuta das entrevistas: nelas encontram-se entrelaçados diferentes tempos e temporalidades no tempo integral. Tal entrelaçamento não se faz sem tensões, como declara uma estudante em seu balanço de saber: “*É muito tenso isso tudo. Odeio horário integral*” (Estudante, sexo feminino, 14 anos). No texto, a estudante diz do excesso de tempo em sala de aula, do cansaço que alcança estudantes e professores, e das relações que ao longo do dia vão se fazendo tensas.

Charlot nos diz que as situações de aprendizagem apresentam as marcas dos locais, das pessoas, mas também de um momento:

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (CHARLOT, 2000, p. 67-68).

O que vemos, nesses momentos, são tempos. E os tempos não são lineares, uniformes, como o tempo dos relógios pode nos fazer crer. Estamos inscritos na história da humanidade

em um momento particular da nossa existência: tempo da sociedade – tempos sociais; tempos delimitados espacialmente como a sala de aula, ou outros espaços educativos; tempos de quem ensina (tempos docentes, tempos das famílias); tempos de cada um: tempos juvenis dos/das estudantes em tempo integral.

O momento da relação pedagógica é também singular “conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções, – que cada um constrói – do futuro (CHARLOT, 2000, p. 68). A relação com o tempo é, pois, singular. Mesmo nas coerções impostas pelo tempo social há aceitação, recusa, negociações. Estamos sempre às voltas com o tempo, nas demarcações físicas, mas também, do que esperam de nós em cada momento particular da nossa história.

O desafio desta análise é expor os entrelaçamentos dos tempos no tempo integral explorando as tensões que se constituem nesses tempos. A intenção é a desconstrução do singular presente na expressão tempo integral: o tempo integral é composto de muitos tempos. Nesse sentido, pretende-se contribuir para a desconstrução do singular como o tempo escolar tem sido, de modo geral, considerado. Tal consideração “repousa” no campo educacional no sonho cartesiano de “matematização do mundo” (DAVID e HERSH, 1988, p. 8) que permeia a sociedade ocidental, e por um modo de compreender o tempo como um aspecto da natureza que, ao longo da história desta mesma sociedade, “foi cada vez mais se matematizando” (ELIAS, 1988, p. 86).

Assim como se inserem, na medição do tempo, conceitos como peso, distância, força, que possibilitaram medir o tempo (ELIAS, 1988), instaurando-se os dias da semana, do mês e do ano, o tempo escolar é naturalizado e tomado muitas vezes como sinônimo do tempo físico.

Elias (1998) é enfático ao afirmar que a auto regulação temporal, nas sociedades avançadas, “é um dado social, um aspecto integrante da evolução social da estrutura de personalidade, que, como tal, torna-se parte integrante da individualidade de cada um” (ELIAS, 1988, p. 119). A escola na sociedade capitalista vai se afirmando cada vez mais como uma instância reguladora dos comportamentos e o tempo escolar impõe uma temporalidade que demarca os processos individuais de relação com o correr da vida.

Na defesa do sujeito social e singular há brechas para se escapar do tempo escolar, e do modo como o mesmo é institucionalizado? Para além da compreensão apresentada por Elias sobre o processo civilizador e de que as “singularidades individuais estão sempre enraizadas nas figurações sociais e individuais” (LEÃO, 2007, p. 85), há o sujeito do desejo, o sujeito que se mobiliza e constrói táticas cotidianas para driblar os efeitos da coerção temporal na escola.

Por isso, mobilizamos, nesta análise, o conceito de tática apresentado por Certeau. Para o autor, a tática é um cálculo construído em um movimento de expertise, no qual o sujeito se vale das ocasiões. A tática

só tem por lugar o do outro. Ela se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. O ‘próprio’ é uma vitória do lugar sobre o tempo. Ao contrário, pelo fato do seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para ‘captar’ no voo possibilidades de ganho (CERTEAU, 2014, p. 46, aspas do autor).

Por fim, cabe indagar, pois, sobre o que é o tempo escolar, ou melhor, o que são os tempos escolares?

[...] Os tempos escolares são múltiplos e, tanto quanto a ordenação do espaço, eles fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre ‘tempos’ pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca para delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas deve ser entendida como um movimento que tem ou propõe múltiplas trajetórias de institucionalização. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e a sua centralidade no aparato escolar (FILHO e VAGO, 2001, p. 118, aspas dos autores).

Para capturar a multiplicidade desses tempos e as táticas cotidianas dos/as estudantes mobilizadas no tempo que permanecessem na escola, e as que constroem para além da escola, mas nas quais se entrelaçam os saberes e os tempos, exploramos três eixos de análise, tendo como referência as tensões identificadas no material empírico: os tempos da e na escola e os tempos do corpo; os tempos da e na escola e os tempos juvenis; os tempos da e na escola e os tempos de aprendizagem.

7.1 Os tempos da (e na) escola e os tempos do corpo

A necessidade antropológica de aprender, para apropriar-se do mundo e constituir-se um ser sujeito em condições de viver socialmente, implica uma relação com o tempo. Com o tempo da existência humana em seu processo natural de envelhecimento – criança, jovem, adulto, idoso; com o tempo próprio de como o corpo responde às demandas biológicas e as colocadas pela vida social – por exemplo, na infância a necessidade de maior proteção e cuidado, inclusive corporais; e também, com o modo como a sociedade regula o tempo nos diferentes momentos da vida – o que se espera dos comportamentos aceitáveis socialmente.

Aprendemos a viver em um tempo e a desenvolvermos comportamentos, adequados a cada idade (outra dimensão temporal), em função das coerções sociais. Como respondem os corpos infantis, adolescentes e jovens a essas coerções? Como o corpo biológico, com seus ritmos diários, se confronta como os tempos sociais?

Testu (2008), em seus estudos, se dedica a compreender o quando aprender – ou seja, o tempo no qual crianças e adolescentes se mostram mais atentos e se apresentam mais disponíveis para a aprendizagem. Esse quando se refere à distribuição do tempo escolar ao longo do dia, da semana e do ano. Ao aliar os estudos da cronobiopsicologia ao tempo escolar, o autor utiliza a expressão “ritmos escolares⁶²”, que abrange a alternância regular dos momentos de repouso e atividades escolares organizadas no calendário escolar (jornadas diárias, semanais e as férias). Os ritmos escolares possibilitam compreender a infância e a adolescência em situação escolar – no tempo da escola e no tempo que se estende para fora da escola, como os dedicados a atividades extra classe e tarefas escolares (TESTU, 2008).

Testu destaca que o tempo das crianças e dos adolescentes é um tempo organizado pelos adultos: momentos de repouso, alimento, ida à escola, tempo livre, atividades diárias. É, também, um tempo organizado em função das demandas sociais e, no caso das adolescentes, é um tempo no qual a relação com o outro adolescente exerce diferentes pressões temporais, acirradas na atualidade pela amplitude da *web*, questão já levantada pelo autor. É nesse tempo organizado pelo outro (adulto, família, amigos) e a relação adolescente com as diferentes mídias, que os ritmos escolares se encontram. Portanto, esses aspectos devem ser considerados nas análises referentes aos ritmos biológicos.

O corpo não é um corpo máquina, mas um organismo em situação, um corpo situado, no dizer de Merleau Ponty, que percebe, experimenta, comunica, sexualiza, significa “sem abandonar seu lugar temporal e espacial” (MERLEAU - PONTY, 2011, p. 210).

É nesse diálogo teórico entre os ritmos escolares – que compreendem o corpo em sua condição cronobiopsicológica; o corpo situado – a corporeidade aprendente – que buscamos compreender as obrigatoriedades escolares impostas pela jornada diária. Se, por um lado, a escola impõe limites ao corpo, por outro lado, no processo aprender é possível construir, de modo singular, escapes para os aprisionamentos escolares.

⁶² Les rythmes scolaires sont compris comme les variations périodiques, physiologiques, physiques et psychologiques propres à l'enfant e à l'adolescent en situation scolaire. Il est alors question de rythmes biologiques et psychologiques (TESTU, 2008, p. 11).

Os ritmos escolares são entendidos como as mudanças periódicas, fisiológicas, físicas e psicológicas específicas da criança e do adolescente em situação escolar. Assim, trata-se de ritmos biológicos e psicológicos (TESTU, 2008, p. 11).

A questão do tempo escolar e dos tempos do corpo, momentos de cansaço, ou maior disposição para aprender podem ser flagrados nos balanços de saber: o cansaço, o sono, a disposição menor ou maior disposição para as atividades escolares ao longo do dia, e como a corporeidade adolescente experiência esse tempo: *“Para nós é difícil porque passa 08 horas na escola é muito cansativo. Acordar 6h da manhã e sair 15h não é fácil. Queria ver se vocês fossem mais novos, [se] iriam aguentar tanta tortura”* (Estudante, sexo masculino, 16 anos).

Essa questão permeou de modo intencional as entrevistas. Os/as 37 estudantes entrevistados (cidade e campo) foram convidados a escolher um dia na escola para narrar o que acontecia neste dia. Foi dada a opção de escolha para a narrativa de dia do qual gostam, ou um dia que não lhes apetece. As respostas dos/das estudantes permitem compreender os cotidianos da ETI, como se organiza a semana escolar, e como sujeitos corpóreos experienciam os ritmos escolares.

7.1.1 Odeio segunda feira... (Beatriz)

Para 33 dos/das 37 estudantes entrevistados/as, a segunda feira é o dia mais difícil de permanência na escola, o dia no qual *“dá vontade de ficar em casa”* (Luan). O que acontece de modo especial às segundas feiras, para provocar esta aversão ao primeiro dia da semana? Como adultos que trabalham, podemos compreender tal aversão, pois o começo de uma semana de trabalho, nem sempre é bem-vindo após os dias de descanso. Assim, a segunda feira é o prenúncio de uma semana de trabalhos, mas, é, de modo acentuado, o dia no qual o corpo adolescente e jovem se dispõe menos à atividade educativa e podemos encontrar nessa menor disposição, três sentidos.

O primeiro sentido é dado pelas próprias condições biológicas relacionadas à mudança comportamental relativa ao sono no final de semana:

Porque a gente acostuma sábado e domingo dormir até mais tarde, e tem que acordar cedo [na] segunda. Segunda-feira todo mundo tá mal humorado, a gente nem conversa uma com a outra. É cansativo, bastante... Porque a gente tem que levantar cedo, fica o dia inteiro com sono é ruim (Hana, 14 anos).

A gente sai no domingo, a gente chega tarde é ruim de levantar. Aí na escola a gente fica cansado (Luan, 15 anos).

Ah, porque na segunda-feira é o dia mais pesado. Domingo tem vez que durmo tarde, aí na segunda-feira eu acordo morta de cansada, por causa do final de semana [que] diverte mais. (Tiara, 13 anos)

Segunda-feira é cansativo porque no domingo a gente diverte muito, porque a gente tem que divertir. Quando você chega na escola... Nossa Senhora é muito ruim porque você fica muito cansado eu nunca vi.

Pesquisadora: - *O que acontece na segunda-feira aqui na escola?*

Júlio: - *Ah, a gente fica até com sono.*

Esta mudança de comportamento juvenil nos finais de semana, e a menor disposição para as atividades escolares na segunda-feira, é constatada em diferentes estudos (INSERM, 2001; TESTU, 2008; SACRISTÁN, 2008).

A mudança alcança, de algum modo, jovens de diferentes países⁶³, e uma diferença é observada com relação às diferenças territoriais no espaço urbano e rural (INSERM, 2001). Com relação às diferenças cidade e campo, no caso brasileiro, Testu (2008) faz referência a estudos realizados por Menna-Barreto com jovens da região Amazônica.

A esse respeito, Louzada e Menna-Barreto (2007) observam que em comunidades campesinas, sem computador, TV ou internet os/as adolescentes “dormem mais e apresentam menor sonolência durante as aulas de manhã” (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007, p. 54).

Em nosso estudo não se apresentam diferenças territoriais: estudantes da cidade e do campo, de ambos os sexos, mudam os comportamentos relativos ao sono no final de semana (dormem mais tarde, portanto, dormem menos) e se apresentam na segunda-feira menos dispostos para atividades escolares. Essa diferença pode ser explicada, por um lado, pelas dimensões territoriais brasileiras nas quais há uma diversidade do campo – mais próximo ou mais distante das cidades; e, por outro lado, pelo alcance da *web*, que não se prende aos limites territoriais, portanto, cada vez mais acessível às pessoas que vivem no campo.

O retardamento do sono para os/as estudantes entrevistados/as é consequência do que chamam de “divertir-se”: sair com amigos, ir à igreja, ficar na internet, ver televisão – “porque passa programas legais” (Tiara) ou ler: “fico lendo... lendo...” (Beatriz). Atividades relacionadas ao lazer e ao encontro com o outro (amigos/as, familiares, autores, personagens etc.) de modo presencial, ou virtual, compõem o repertório de experiências válidas no processo de hominização, recorrendo à expressão utilizada por Charlot (2000). Assim, a conclusão de Gabi “*porque a gente tem que se divertir*”, coloca o lazer como parte constitutiva do processo aprender.

⁶³ Os estudos desenvolvidos pelo INSERM (2001) e por Testu (2008) abarcam diferenças na França. Testu realiza um cuidadoso estudo da arte das pesquisas sobre ritmos escolares em diferentes países (Estados Unidos, Brasil, Japão, Espanha). Podemos citar, também, os estudos realizados na Espanha por Sacristán (2008).

Se a segunda feira é o dia menos apreciado pelos/as estudantes, a chegada da sexta feira representa um momento de alegria e é destacada como um dos dias que mais gostam:

Sexta-feira tem mais horários de matemática e educação física. Também porque depois a gente vai embora, só volta segunda, aí por isso que eu gosto. (Hana)

É o dia melhor porque aí tem o sábado e o domingo, e você pode descansar. (Júlio)

Porque na sexta-feira a gente faz o dever, e já vai embora sabendo que sábado e domingo não tem aula. (Rui)

O não gostar da segunda-feira e o gostar da sexta feira, permitem compreender o segundo sentido pela recusa à segunda feira: o tempo do trabalho escolar.

A segunda feira indica que terão pela frente uma semana de 08 horas de trabalho, com horários, regras, normas, imposições vigilâncias – por exemplo, não se pode sair da sala a qualquer momento, para tomar água, descansar, ou ir ao banheiro. Significa, conseqüentemente, menos tempo livre. Por sua vez, a sexta feira é prenúncio de um maior tempo livre e do tempo do descanso:

O fim de semana – uma expressão coloquial – indica o fim da mesma, o transcorrer de um tempo vivido positivamente com uma marcha progressiva até a liberação; a sexta feira é vista como o começo de algo novo, mas que é percebido como o dia em que se sente o peso de toda a semana (SACRISTÁN, 2008, p. 40).⁶⁴

Adolescentes e jovens “normais”⁶⁵ apreciam muito mais conversar com amigos, ler, descansar, ter tempo para si mesmos, do que o trabalho escolar com suas regras e normas.

O segundo sentido para não gostarem da segunda feira é a perda do tempo livre, imposto pela própria lógica dos modos de organização escolares. O tempo livre é a possibilidade de escapar da domesticação e dos efeitos normalizadores e disciplinadores da escola sobre o corpo, como analisam diferentes autores, recorrendo, de modo especial às reflexões de Foucault (SILVA, 2004).

A escola em tempo integral é ainda regida por um modo de organização escolar que se encontra cristalizado em horários, regras, disposição dos corpos, e produz, deste modo, efeitos normalizadores e disciplinadores sobre o corpo, em um maior tempo. Essa normalização, como mostra as narrativas dos/das estudantes deste estudo sobre o tempo escolar, alcança, de modo

⁶⁴ El fin de semana – una expresión coloquial – indica la finalización de la semana, un transcurrir del tiempo vivido positivamente con una progresiva marcha hacia la liberación; el viernes se ve como el comienzo de algo nuevo, más que percibirlo como el día en el que se siente el peso de toda la semana. (SACRISTÁN, 2008, p. 40).

⁶⁵ Expressão inspirada em Charlot (2013a) que faz referência a professoras “normais” que preferem ir à praia, por exemplo, a corrigir provas.

igualitário, estudantes que se mobilizam para a atividade escolar, que encontram sentido em estar na escola e aprender, e àqueles que, como argumenta Charlot (2013), embora presentes na escola, não entraram na lógica da escola, não encontrando, portanto, um sentido para a atividade escolar.

O terceiro sentido pela recusa é dado pelo que acontece na escola na segunda-feira, considerado, de modo geral, por estudantes de cinco, das seis escolas entrevistadas, como o dia “mais pesado”. Aqui aparecem duas lógicas concorrentes: para os/as estudantes, a segunda feira é o dia de menor disposição, pelo descanso do final de semana que trouxe o envolvimento com outras atividades e pelo fato de visualizarem uma semana de trabalhos pela frente; para a escola, a segunda feira é considerada, de modo geral, o dia no qual os/as estudantes estariam mais descansados, e, portanto, destinam-se para as segundas-feiras, aulas que envolvem sobremaneira atividades mentais, como matemática, história, português etc. A segunda feira é um exemplo dos descompassos entre os tempos dos/das estudantes e o tempo escolar:

Tipo assim, tem só uma hora de português, e tem aula de geografia, história, aí fica um pouco pesado(Gabi).

É cansativo, ou seja, temos oito horários na segunda feira, e o único horário que a gente tinha pra sair, praticar esporte [Educação Física] a gente tem que ficar na sala. Aí depois é recreio, português e história de novo. História, pra mim, é ótimo. Qualquer horário pra mim é bom. Aí, depois tem o almoço e mais aulas (Tais).

Outro exemplo de descompasso é a sexta feira, considerada o dia mais cansativo pela escola, e destina-se a este dia, atividades que representam “saídas da sala de aula”, como a educação física, por exemplo: “Na sexta eu gosto mais. Porque na sexta é o último dia é bem melhor. Também tem mais esportes” (Jane). Para os/as estudantes, a sexta feira seria mais suportável do que a segunda, mesmo com o excesso de atividades em sala porque “faz o dever, e já vai embora sabendo que sábado e domingo não tem aula” (Rui).

A lógica da escola e a lógica dos/das estudantes, com relação ao início e ao final da semana, não são concorrentes para uma das estudantes. Para Tais, a segunda-feira, embora cansativa, é o dia no qual encontra-se mais disposta para estudar:

Segunda feira porque é o primeiro dia da semana. Poderia ser qualquer outro dia, mas é o dia que eu venho pra escola mais descansada porque quando vai chegando a sexta feira, vai chegando os últimos horários, acho que não é só eu, todo mundo fica apreensivo pra acabar logo, chegar o final de semana, quero descansar e tchau escola!

Essa disposição se deve ao fato de se sentir mais descansada na segunda, e pela mobilização dela para o estudo, diz gostar de estudar, e, é considerada pela escola, e se considera, uma boa aluna. Mesmo com essa disposição, a sexta feira é marcada por uma

expectativa positiva com relação ao final de semana, quer “descansar”, como os/as demais estudantes, como uma estudante “normal”.

Para duas estudantes e um estudante da mesma escola, que dizem preferir as segundas-feiras, a justificativa é dada pelo que acontece na escola – aulas de Educação Física e Informática – ambas apreciadas pelos/as estudantes. Assim, o modo de organização das atividades durante o dia escolar faz diferença nos ritmos escolares, o que nos conduz aos descompassos entre a distribuição dos tempos diários da escola e as disposições dos/das estudantes para as atividades escolares.

7.1.2 Os horários estão trocados... (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

A organização do tempo escolar diário nas experiências brasileiras em tempo integral pode ser, assim, sintetizado: em um turno único ou no contra turno escolar. Uma leitura dessas experiências mostra que a escolha por uma forma de organização ou outra, se faz sob argumentos diferentes.⁶⁶

O turno único, no qual se mesclam, de modo intercalado, aulas e atividades artísticas e corporais, geralmente se restringe ao espaço da escola, e a defesa por esse modo é feita para que não se vivencie em um horário, pela manhã, por exemplo, aulas de conteúdos, consideradas como exigindo maior concentração (disciplinas escolares), e as aulas mais “agradáveis”, normalmente oficinas do Mais Educação.

O turno contrário, de modo geral, se divide em aulas (pela manhã) e atividades artísticas e corporais (à tarde), muitas realizadas em outros espaços, por dificuldades espaciais na escola, ou por escolha, para uma maior apropriação dos espaços da cidade. Podemos encontrar, nesses dois modos de organização, a incorporação da Educação Integral preconizada por Anísio Teixeira na qual, por direito, deve se ter acesso à educação e à cultura. Assim, seria incorreto supor que o tempo se distribui desta forma, inspirada na clássica divisão proposta pelo autor em escolas classe e escolas parque, que, aliás, não apresenta esta distinção – matutino e vespertino. Em suas proposições, crianças e adolescentes se alternariam entre a classe e o parque, pela manhã ou à tarde (TEIXEIRA, 2004).

O que subjaz a esses dois modos de organização, além das tensões entre racionalidade e corporeidade que pautam as diferenças do valor conferido à mente e ao corpo, parece ser um

⁶⁶ Sugerimos conferir as pesquisas que mapearam essas experiências no Brasil e já citadas neste relatório (BRASIL, 2010a; 2010b). Sobre a ETI conferir UFMG (2012).

modo de pensar que atribui a crianças e adolescentes uma maior disposição para o trabalho intelectual pela manhã e à tarde, como decorrência do cansaço mental, atividades não só consideradas, de modo geral, mais atrativas, mas àquelas para as quais se estaria “naturalmente” mais disposto. Há, pois, naturalização biológica dos corpos infantis e adolescentes.

O excerto discursivo acima parece confirmar essa suposição de que “horários trocados” significariam, pela manhã, “aulas de pensar”, e à tarde, “aulas de corpo”. “Horários trocados”, “mudança de horário”, “horários errados” são expressões que podem ser flagradas nos textos dos balanços de saber; algumas acompanhadas de explicações sobre o seu significado, mas, em sua maioria, não é possível identificar a quem o/a estudante faz referência, como no excerto discursivo acima.

As narrativas dos/das estudantes nas entrevistas sobre a experiência diária na ETI possibilitam compreender como eles e elas vivenciam a distribuição das atividades ao longo do dia. Nessas vivências não é possível identificar uma maior predisposição para atividades mentais, pela manhã, e atividades corporais “à tarde”. Assim, o/a que eles e elas narram, permite ampliar o debate para além dessa clássica divisão que valoriza sobremaneira a mente em detrimento do corpo.

Os estudos de Testu (2008) permitem identificar os momentos nos quais há uma maior disposição corporal com aumento dos níveis de concentração ao longo do dia: há um nível de concentração mais baixo entre 8h e 9h horas da manhã; há um aumento gradativo de concentração por volta das 11h e 12 horas; há um decréscimo a partir das 13h e até às 15h, e a partir daí aumenta-se o nível de concentração.

Resultados semelhantes são encontrados por Sacristán (2008) ao indagar a estudantes adolescentes em que horários do dia encontram-se mais dispostos ao trabalho escolar. Os horários nos quais se sentem mais dispostos (menos cansados) se concentram entre as 10h e às 12h da manhã; entre as 13h e às 15h há menos disposição e um aumento da mesma entre 16h e 18h. O autor destaca que “no es a las horas señaladas los sujetos tengan más ganas, sino que hay más sujetos que dicen disponer de ellas”⁶⁷ (SACRISTÁN, 2008, p. 39).

Neste estudo não é possível estabelecer horários delimitados, nos quais há uma maior ou menor disposição para as atividades escolares, mas é possível identificar elementos como o sono e o cansaço, que alcança os/as adolescentes no início da manhã e após o almoço, como nos relatam Cláudio e Karen.

⁶⁷ “ (...) não é que as horas apontadas que os sujeitos estão mais dispostos, mas são as que mais sujeitos que dizem estar mais dispostos nessas horas” (SACRISTÁN, 2008, p. 39).

Cláudio, estudante do campo, levanta às 6h da manhã, chega à escola às 06h45min, via transporte escolar, e diz que “quando chega na aula tem hora que dá sono”. Afirma, também, que não gosta do tempo integral “o dia inteiro o cara cansa demais. Aí quando chega depois do almoço bate aquela canseira, vontade de dormir, descansar, aí é ruim demais” (Cláudio).

Karen, estudante da cidade, também relata que acorda às 6h, chega à escola às 7h e

aí até que no começo da aula a gente aprende, mesmo com sono, [mas] depois do almoço a gente fica naquela resenha, bate aquele sono a professora começa a escrever a gente pede pra parar e fala pra passar na próxima aula porque a gente cansa muito nos primeiros horários. Aí nós vamos pro recreio e depois tem mais dois horários, e o almoço e tá todo mundo cansado, e não quer fazer mais nada... (Karen).

Louzada e Menna-Barreto (2007, p. 16) argumentam sobre a existência de “balizas temporais internas” que regulam nossas necessidades de sono e as flutuações (sono e disposição) ao longo do dia: “no final da manhã estamos mais atentos, após o meio dia podemos sentir mais sonolência, e no final da tarde estamos, em geral, mais atentos do que estávamos logo após o despertar” (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007, p. 16).

Para os/as estudantes entrevistados/as, o horário após o almoço é o momento no qual, invariavelmente, se sentem menos dispostos. Essa menor disposição alcança tanto os/as estudantes que se mobilizam para o estudo (Tais), como os que não se mobilizam (Flávio) “depois do almoço eu fico mais lenta, talvez os outros não fiquem não, mas eu fico mais lenta” (Tais); “depois do almoço é pesado demais, bate uma moleza” (Flávio).

Portanto, como evidenciam os estudos sobre os ritmos escolares e as narrativas dos/das estudantes entrevistados/as, há um descompasso entre as balizas temporais internas e os tempos de escola no tempo integral: do início das aulas, os horários após o almoço, e a extensão da jornada (7 às 15) ou (8h às 16h), pois no momento no qual haveria uma maior disposição para os estudos, o horário da escola é encerrado. Nesse sentido, como afirmam os estudantes, os horários estão sim “trocados”.

Se no tempo parcial seria mais interessante organizar os horários dos/das adolescentes no período vespertino, porque as crianças tendem a ser mais matutinas e os adolescentes, mais vespertinos (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007; FINIMUNDI, PACHECO e SOUZA, 2013), recomendação feita pelos estudos citados e, aliás, nem sempre aceita, pois, de modo geral, o tempo parcial se organiza de modo inverso: aulas pela manhã a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, e aulas à tarde para os/as anos iniciais; no tempo integral tal possibilidade é inexistente. O dia escolar tem início pela manhã e se estende até o meio, ou final da tarde, nas

diferentes experiências. Nesse caso é impossível pensar “nos horários trocados”, na provocação feita a partir do excerto discursivo que intitula esta seção.

Mas os horários estariam trocados ao longo do dia? Para Saulo, sim:

Eu tenho uma dificuldade. Igual a escola propõe os horários de acordo com o que eles pensam beneficia a gente, mas nem tudo dá pra ser como tem que ser. As aulas de matemática na maioria das vezes são depois do almoço e depois do almoço a gente meio que dá um sono. Aí a concentração diminui, mas isso com o passar do tempo a gente vai acostumando com o ritmo.

Por sua vez, a lógica que permeia a constatação sobre os “horários trocados” não é uma lógica simplista de organização pela manhã das aulas (disciplinas escolares) e oficinas à tarde. Além do mais, na ETI tal possibilidade não existe, desde a concepção inicial do currículo, na qual se propunha, de modo intercalado, a vivência de disciplinas escolares e atividades artísticas e corporais (GOVERNADOR VALADARES, 2009), mas cujas atividades se restringiam a 04 ou 05, via PME; às mudanças ocorridas e que culminaram no ano de 2015, em um aumento das disciplinas escolares em detrimento de atividades que envolvem o corpo, a arte e o movimento.

Podemos encontrar esta superposição reconstituindo alguns dias citados pelos estudantes: por exemplo, a segunda feira, em 05 escolas, é o dia no qual “não tem aula de sair pra fora” (Hugo); em outra é o dia que “após o almoço colocaram mais uma aula de Educação Física, só que essa aula é teórica, que é de 11h30min a 12h20min, e depois matemática” (Tais); a terça é lembrada como um dia difícil porque “fica todos os horários na sala, não tem nem um esporte nem nada” (Júlio); “a quinta-feira só tem aula pesada, não tem uma oficina pra gente sair, só fica na sala” (Hana); a quarta feira é citada por alguns estudantes “porque tem aula de Geografia e História, só de passar no quadro”(João).

O relato de Cláudio possibilita visualizar a organização do tempo diário na semana, em uma das escolas e, guardadas algumas diferenças, como a disponibilidade do laboratório de informática, ou o uso da biblioteca, por exemplo, este modo de organização alcança as demais escolas:

Cláudio: - A semana toda não tem oficina nem nada. Fica só aula pesada. De 7h às 15h, tem um monte. Hoje mesmo teve pesado demais, mas ficou bom que você deu uma trégua [pesquisadora convidou para a entrevista].

Pesquisadora: - Então todo dia tem muitas aulas que você chama pesada: Português, Matemática, Ciências...

Cláudio: - É, agora é quase todo dia. Só a quarta feira que eu não fico, tem Informática e Educação Física.

Pesquisadora. - E você gostava mais como era antes?

Cláudio: - *Antes era bom, tinha mais oficina do Mais Educação, aí quase todo dia a gente saía um horário, pra descansar, ficar brincando. Era melhor.*

Por esses relatos, pode-se concluir que os horários não estão trocados, mas o que acontece é um excesso de disciplinas escolares e diminuição das atividades envolvendo o corpo, a arte e o movimento: “Este ano [2015] a gente chegou, cumprimentou os colegas, depois que saiu a bomba, né? Só tem dois horários de educação física, e tiraram as oficinas tudo, ficou meio triste, né? Nossa ficar um ano sem oficina?” (Cláudio).

Os tempos para as oficinas nem sempre foram considerados suficientes pelos/as estudantes, que esperavam mais tempo livre no tempo integral:

Eu não gosto do tempo integral, porque antes do tempo integral eles deram um papel falando que com esse tempo integral que, nós alunos, não iria ficar só escrevendo, ia ter muitas aulas boas, que depois do almoço ia descer para a quadra e nada disso foi feito (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

Quando falaram que iria começar eu imaginava uma escola totalmente diferente do que é hoje. A gente imagina uma coisa melhor ainda. Então eu imaginava assim: ah várias coisas, que ia ter mais recreio, ia ter mais oficinas educativas assim, brincadeiras (Jane).

Não, como eles falaram que nos três últimos horários era só oficina, brincadeira esse trem eu pensei assim que teria aquela aula de lazer, mas quando a gente veio pra cá, a gente viu que não era assim, que os três últimos horários é oficina, mas sempre tem que copiar alguma coisa. Sempre tem que fazer algum trabalho... eu pensei que poderia brincar, conversar os últimos três horários, aí quando eu vi que não era assim que as coisas funcionavam ai mesmo [é] que eu fiquei mais assustada (Beatriz).

Eles/elas se ressentem do pouco tempo livre, o que faz o “horário integral ruim, porque a gente fica muito dentro de sala de aula de 50 minutos até chegar o horário do recreio. O recreio é de 30 minutos” (Estudante, sexo masculino, 14 anos). O sentimento com relação ao pouco tempo livre alcança todos/as os estudantes entrevistados/as:

A gente chega na base de umas 7:40h, fica esperando até dar o sinal, faz oração para ir pra sala e depois estuda até dez e meia. Vai pro recreio. Depois a gente volta pra sala, estuda e depois 12h20min vai pro almoço. Depois do almoço vai pra sala, três horários. Três horas tem um recreio de novo de 10 minutos, e depois nós vamos embora (Luan).

Tem recreio que a gente tira pra brincar, o lanche é 10 minutos o almoço é 20 minutos, e eu acho pouco tempo pra gente... e a gente só tem 2 oficinas de Educação Física. Antes era três. Agora só duas, e o resto tudo dentro da sala. Sai só pra horta (Gabi).

A análise da distribuição do tempo ao longo do dia, como nos relatos acima, e uma análise dos estudos sobre ritmos escolares, evocados anteriormente, mostram as lógicas concorrentes que se estabelecem entre a escola e as necessidades ditadas pelo corpo – é impossível permanecer por tanto tempo sem intervalos significativos de descanso, especialmente após o almoço. Como há um decréscimo da temperatura corporal (LOUZADA e MENNA-BARRETO, 2007), aulas de Educação Física após o almoço, ou oficinas, ou aulas “mais lights”, como dizem os/as estudantes, podem contribuir, mas mascaram as necessidades de descanso, pois, o corpo nem sempre estará disponível para as atividades físicas, e talvez, nem mesmo para as atividades consideradas “mais lights”.

Aliás, os/as estudantes se dispõem a sair da sala, mas nem todo/as a ter aulas de Educação Física. O momento é visto por eles/elas como possibilidade de descanso e agregada a esta recusa, maior por parte das meninas, é destacada as condições climáticas. Em uma cidade particularmente quente, com ausência de quadra coberta em algumas escolas não é possível participar das aulas de Educação Física com o “sol queimando, [o] pé da gente ficou ardendo, a gente brincava meia hora, a professora tirava 5 minutos para descansar. Na quadra o sol tá quente demais, aproveita nada não. Tinha que ser antes do almoço isso aí” (João).

As adolescentes preferem permanecer brincando de bola, em uma sombra, ou conversando; a maior parte dos adolescentes se dispõe à prática do futebol, o que provoca, às vezes, tensões na sala de aula:

...mas pra nós o tempo integral é cansativo. Tem hora do recreio, tem hora do almoço, aula de Ed. Física... mas cansa ficar aqui. Como aqui não tem banheiro [com chuveiro] os meninos jogam bola e chegam em sala todo suado. Eu não aguento, outras meninas, também não. Eu peço os professores pra me colocar debaixo do ventilador. Os meninos lá da sala tudo joga bola. Aí eles voltam pra sala pingando suor. Nossa, eu não aguento aquilo. Eu fico enjoada com aquele odor na sala. Nossa senhora, aquele trem me perturba. Dá vontade de pular a janela e ir embora (Olga).

Nessa situação os horários estão, também, trocados, e a Educação Física seria mais bem acolhida pela manhã. Além, pois, das questões curriculares no tempo integral, “toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo” (CAVALIERE, 2007, p. 1023).

Para Tais, seria necessário, no tempo integral, um tempo maior de descanso “porque após o almoço geralmente estamos mais cansados, e às vezes queremos até dormir [risos] questão do metabolismo do ser humano mesmo”.

Menna-Barreto (2007) relaciona sono e fadiga na escola e reflete se a proposição de dormir na escola, ao modo das sextas, seria, assim, tão absurda. Relata cenas de um pai que busca Escola em Tempo Integral para um filho e encontra, em três escolas, diferentes maneiras de lidar com o sono; em uma preenche-se o tempo das crianças com atividades motivadoras para que elas não sintam sono; na segunda, dois adolescentes dormem com a cabeça recostada à parede durante a explicação da professora; na terceira, colchonetes são disponibilizados para o descanso após o almoço.

Esses três modos de lidar com o sono, e os relatos dos/das estudantes desta pesquisa aguçam mais do a percepção sobre horários trocados, demonstram a organização de um tempo que se assemelha ao tempo fabril – muito tempo para produção e pouco tempo para o descanso que não é considerado como um tempo válido. Esta pouca validação do tempo livre pode ser encontrada na forma histórica de organização do tempo escolar (FILHO E VIDAL, 2000; FILHO e VAGO, 2001; SOUZA, 1999), na qual há tempos curtos para atividades físicas, recreios, ou o canto, inscritos como parte de uma concepção higienista de educação, “cuidadosamente posicionados entre as demais disciplinas, porque considerados como recurso de higiene” (FILHO e VAGO, 2000, p. 15). A preocupação era propiciar às crianças tempos de “descanso (relaxamento) dos trabalhos considerados intelectuais, realizados nas outras cadeiras, em sala de aula” (ibid.).

7.1.3 Capturas e movimentos

Júlio sintetiza a sua experiência corporal com o tempo integral e, para minimizar os efeitos do tempo escolar, propõe o fim do tempo integral:

Júlio: - *Fica mais é dentro da sala sentado, dói demais as cadeiras da gente... A gente passa até mal. Você vim cá três horário, só toma café da manhã e senta, é ruim. Por isso que quando você vai comer você sente sono. O tempo integral é o seguinte: esse horário tinha que baixar assim, baixar os horários.*

Pesquisadora: - *Como assim?*

Júlio: - *Vamos supor, uns cinco horários já era bom demais começava a aula, podia começar até mais cedo e sair mais cedo, a gente sofre muito com esses horários.*

Recorrendo a Certeau (2014), poderíamos dizer que o tempo escolar é um tempo estratégico. Há regulações de diversas ordens – do corpo, do ambiente, dos espaços, da distribuição dos tempos livres no espaço escolar – que impõem ritmos escolares em descompasso com outros ritmos como nos apresenta Júlio, e como foi argumentado nas seções

anteriores. A estratégia é uma ação calculada para produzir efeitos “postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações como uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2014, p. 93, grifos do autor). Podemos evocar, como um dos efeitos estratégicos, a disciplina do/a estudante, a receptividade esperada para que possa aprender.

É possível escapar desse tempo estratégico? Ou os/as estudantes estariam invariavelmente submetidos às ações do disciplinamento escolar do qual o tempo escolar é parte constitutiva? Tomando como referência as formulações do autor a respeito das táticas, poderíamos afirmar que sim. Certeau vai se interessar justamente pelo movimento “dentro de um campo de visão do inimigo” (CERTEAU, 2014, p. 94). Táticas cotidianas nas quais se busca aproveitar as ocasiões que se apresentam, um não lugar, que “permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante” (CERTEAU, 2014, p. 95). Essas capturas são, no dizer do Certeau, pequenas astúcias, e que também podem ser encontradas no cotidiano da ETI.

Se a relação com o saber encontra-se inscrita no tempo e a relação pedagógica se faz de momentos (CHARLOT, 2001), que momentos táticos são capturados pelos/as estudantes, mesmo no tempo escolar impositivo? Nesse sentido, foi feito um exercício analítico para buscarmos identificar no tempo de inserção no campo de pesquisa e nas entrevistas, relatos de momentos nos quais os/as estudantes conseguem aproveitar as brechas do tempo escolar – ainda que fossem no instante de um voo.

Uma possibilidade aproveitada pelos/as estudantes é tempo de deslocamentos – quando saem das salas em direção aos laboratórios de informática, à biblioteca, aos pátios e refeitórios, às quadras... Embora sejam tempos delimitados pela escola e nos quais se evoca uma certa disciplina dos/das estudantes, os tempos de deslocamento são marcados pelo riso, por pequenas transgressões, pela conversa...

O tempo das oficinas é também um tempo aproveitado de outros modos. Sem a rigidez da disciplina escolar, são estabelecidas relações de camaradagem com os/as oficineiros/as, discute-se esporte, combinam-se campeonatos, conversa-se sobre roupas, modas, músicas. O corpo nesses espaços encontra lugares para se recostar – nas arquibancadas, debaixo de árvores, encostados uns aos outros. Ir ao laboratório de informática é significativo para os/as estudantes porque podem pesquisar, jogar, “entrar no face” e porque nos horários de informática, duas vezes por semana, “o 7º e o 8º aí a gente sai” (Hana). Ou na Educação Física, outro momento de saída “a gente não vai no sol não [na Educação Física], a gente fica debaixo do pé de castanha, jogando vôlei e conversando” (Taís}.

Também a sala de aula não fica imune a esses escapes. Há as solicitações para sair e tomar água, ou o uso do banheiro, momentos nos quais descansam e se colocam em movimento, ou “ficar na porta da sala” (Paulo), o que é considerado uma transgressão pela escola. Também são capturados os trabalhos em grupo realizados em sala – momentos aproveitados por grande parte dos/das estudantes para interagir com o outro, conversar ou simplesmente, como dizem, “zoar”.

Uma astúcia encontrada pelos/as estudantes, tanto os/as que se consideram bons estudantes e mesmo os/as que não se consideram, é o que designam por “voar”, especialmente após o almoço: “eu me considero uma boa aluna, porque eu presto atenção no que o professor tá falando... eu não vou mentir que muitas vezes eu fujo um pouco o pensamento vou lá pro mundo da lua” (Iana); “Tem hora que eu viajo”; (Taís); “às vezes a gente vai pra longe” (Tiago).

Outra astúcia é a leitura literária que permite transcender o espaço da sala de aula, como relata Deise:

Deise: - Os professores ficam falando, aí eu pego o livro e leio meio escondido. Daí o professor pede pra guardar, aí eu continuo.

Pesquisadora: - Porque você continua?

Deise: - Porque a gente fica focada naquilo, e aí fica interessante. Na hora que você para, você esquece tudo.

Pesquisadora: - Aí você guarda o livro...

Deise: - Se eu guardo o livro, tem que ficar lembrando pra não esquecer, né? Só que o professor ensina uma coisa e como você não pega aquilo que o professor explicou, aí vai fugindo tudo. Que tem páginas do livro é muito bom aí você fica com aquilo na cabeça, porque eu tenho que parar de ler o livro...

“Voar” ou “ler” são astúcias que causam pouco desconforto na escola: a primeira porque desconhecida. Pode haver uma suspeição de que o/a estudante esteja voando, mas o silêncio é geralmente tomado como interesse e atenção. A leitura, por sua proximidade com as práticas escolares, é também, menos desconfortável. Afinal, o/a estudante pode não prestar atenção às aulas, mas se envolve em uma tarefa aceitável no espaço escolar.

Dormir é uma astúcia dificilmente tolerada pela escola, mas a ela estudantes dizem recorrer: Alguns o fazem de modo discreto: “dá sono, depois do almoço, mas eu não durmo não, às vezes dou uma pescada. Tem que segurar, né... Não pode cochilar, não” (Jane); outros de modo mais aberto: “Depois do almoço não dá pra estudar, muita gente está cansado, [muitos] abaixam a cabeça e começam dormir” (Paulo); “tem vez que eles passam dever [depois do almoço] e eu não faço nada. Fico dormindo... sono demais. Neste exato momento, eu estou sentindo sono” (Rui).

Rui não é considerado pela escola bom estudante. Segundo ele, “eles [professores] falava que eu dormia muito, falava que eu fazia muita bagunça, falava que eu fazia quase nada

de dever...”, mas agora quer estudar “pra passar de ano”. Dormir é uma saída que encontra para o sono que não o beneficia frente aos professores, mas construiu com a ajuda de um outro professor uma saída, da qual se vale e que o mantém atento. Esta saída é um jogo que estabelece com professor de artes e com o qual se diverte: “Toda vez que eu levantava [para andar pela sala] ele mandava eu sentar e dizia que pegava pra mim. Aí eu fico quietinho, não levanto pra nada. Mas aí eu falo: - professor tô precisando disso aí, ele busca e trás na minha mesa. Aí falo de novo... passa o tempo” (Rui).

Outra astúcia é a negociação que estabelecem com alguns professores, após o almoço “quando ela começa a escrever e a gente copiar, bate aquele sono. Ai a gente pede pra parar e fala pra passar na próxima aula”. Desse modo, conseguem sair momentaneamente de uma tarefa cansativa e descansar, abaixar a cabeça na carteira, conversar baixinho com colegas, “mexer no celular” (Karen), ainda que proibido.

Fazer a atividade rapidamente e dar um jeito de mexer no celular é outra captura feita pelos/as estudantes que se ressentem de não poder levar o celular para a escola, ou utilizá-lo “já que somos uma geração tecnológica” (Estudante, sexo feminino, 14 anos), e agora “tem a moda do celular”, como relata Rafael:

WhatsApp, face book, tudo dentro da sala. Só que o professor não pode pegar, né? Tem que ser esperto né, pra não deixar ele ver. Você tem que evitar de olhar muito pra baixo, olhar mais pra ele. Fingir que não tem nada acontecendo. Quando ele virar, você começa a mexer. Se proibir acabou, porque nas horas vagas a gente mexe no celular pra hora passar mais rápido... (Rafael).

Também capturam, de modo significativo, o que consideram “bons momentos de aula”. Como, por exemplo, a atividade do portfólio realizada por uma das professoras que “sempre fez o portfólio com a gente, desde o 6º ano” (Hana), mas agora “que tem mais tempo é melhor” (Laís). E a gente aproveita “todo o tempo que dá” (Laís); ou o momento de visita a uma nascente de água propiciada por um professor de Ciências; ou a vigilância que fazem das experiências de Ciências observando o crescimento e adaptação de plantas ao ambiente, ainda que em sala de aula; ou os momentos das aulas de artes em uma escola “a melhor coisa do tempo integral é que eu aprendi a desenhar” (João); ou matemática “porque o professor desafia a gente e gosto de pensar essas coisas. Tem umas questõezinhas lá que mexe com a cabeça da gente, né? São as perguntas. Eu gosto de coisas assim” (Alan).

Essas capturas mostram que não é o tempo de aula que importa, mas o que se faz nesse tempo. Ao dizerem dos horários trocados, os/as estudantes fazem referência “a aulas pesadas”, marcadas essencialmente pela escrita – pela cópia e pela transcrição. Assim, não há uma recusa

a aprendizagem de disciplinares escolares, como já discutido na primeira parte deste relatório, e uma preferência por atividades artísticas e corporais. A recusa é feita ao tipo de aula, na qual copiar ainda é uma prática recorrente e que pode ser encontrada em maior, ou menor grau, em todas as escolas pesquisadas.

Ao discutirmos, nesta seção, os ritmos escolares, procuramos ampliar o debate sobre os tempos presentes no tempo integral. Há um esquecimento do corpo, ritmos biológicos, necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso. Nesse sentido, chamamos a atenção para os riscos da universalização – pensar um tempo único para crianças e adolescentes, por exemplo; estabelecer um mesmo horário de entrada nas escolas, mais cedo, ou mais tarde para atender os ritmos adolescentes, colocar, após o recreio, aulas “mais light”, e nos primeiros horários as tradicionais disciplinas escolares.

Tal universalização desconsidera o modo como crianças e adolescentes lidam com o tempo e o modo como cada um o experimenta. Claro que a escola como instituição não conseguirá regular o tempo ao ritmo de cada um, mas poderemos pensar em uma flexibilização dos horários de chegada, e por que não saída dos/das estudantes, e um aumento do tempo livre?

Essas duas proposições parecem mudanças pequenas, mas confrontam racionalidades escolares e, portanto, provocam tensões nos espaços escolares, cujo tempo é regido pelos relógios, medido pelo aproveitamento do tempo expresso na quantidade de escrita nos cadernos, pelos sinais que marcam os 50 minutos das aulas, por um corpo disciplinado. O que se faz nesse tempo é sempre “objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais” (FILHO e VIDAL, 2000, 32).

Paradoxalmente, no tempo integral, quando a escola dispõe de mais tempo, esse objeto em disputa se acirra, pelos próprios efeitos da ampliação da jornada diária que produz confrontos entre concepções de educação, função das escolas, e estende seu efeito regulador sobre os tempos de vida das crianças, adolescentes, jovens e suas famílias. São as tensões entre os tempos escolares e os tempos juvenis, objeto de discussão no próximo tópico.

7.2 Os tempos da (e na) escola e os tempos juvenis

Tratar dos descompassos entre os tempos da escola e os tempos juvenis não é uma novidade no campo educacional. Uma revisitada nos estudos sobre sociologia da juventude possibilita compreender os enraizamentos históricos e sociais nos modos como a sociedade

significou o ser adolescente e jovem (GALLAND, 2011) e como a escola, paradoxalmente, ao criar faixas etárias e gerações, contribuiu para “fornecer aos jovens uma consciência sutil de sua singularidade coletiva” (GALLAND, 2011, p. 529).

Esse recorte etário, do ponto de vista institucional, tem sido objeto de constantes reflexões dos estudos sobre juventude e escola, na desconstrução da concepção preparatória da adolescência para a juventude, e da juventude para o mundo adulto, como etapas cronológicas, que ainda impregna as práticas escolares. Basta analisarmos, por exemplo, a preparação para o vestibular, como uma garantia de inserção profissional, amplamente divulgada pelas escolas particulares, cujo mérito se afirma por preparar, cada vez mais cedo, adolescentes para o enfrentamento do vestibular. Poderíamos evocar diferentes exemplos nos quais adolescência e juventude são, ainda nas escolas, compreendidas como etapas preparatórias de tempos adultos.

Podemos encontrar outras desconstruções feitas no debate entre os tempos da escola e os tempos juvenis, a partir do reconhecimento da condição juvenil “(conjunto de relações sociais num determinado momento histórico) e das juventudes como várias formas coletivas de ser jovem” (CHARLOT, 2007, p. 209).

Esse debate também alcança as discussões sobre o tempo integral. No documento editado pelo MEC sobre a ação em tempo integral para jovens de 15 a 17 anos, por exemplo, as juventudes são tomadas no plural e convoca-se à escola a este reconhecimento na organização dos tempos e espaços escolares, na compreensão das identidades discentes, no reconhecimento da diversidade juvenil e das relações que estabelecem entre si e com a vida social (redes sociais, trabalho, lazer, família) (BRASIL, MEC, 2011).

Entretanto, parece haver, nesses mesmos documentos ([www.http://educacaointegral.mec.gov.br/](http://educacaointegral.mec.gov.br/)), um certo silenciamento sobre os tempos adolescentes, e a adolescência, aliada à infância, é tomada como um tempo de cuidado e proteção, ambos importantes e necessários, como já disposto pela Constituição Brasileira de 1988 e conforme disposto no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), mas insuficientes no debate sobre o tempo integral e os tempos adolescentes.

Por isso, há que se ter o cuidado necessário na leitura desses documentos para não se tomar a adolescência como um dado natural. Há diferentes modos de ser adolescente e, pode-se identificar, na contemporaneidade, culturas adolescentes marcadas pela precocidade, pela autonomia com relação aos pais, e pelo enfraquecimento das tradicionais formas de socialização e transmissão de valores como a família e a escola (GALLAND, 2011).

Esta análise se faz sob este pano de fundo das relações entre escola e modos de ser adolescentes e jovens. Por sua vez, acompanhando Charlot, na proposição que faz da Sociologia

do Sujeito (CHARLOT, 2000; 2005), além do reconhecimento da “juventude como condição e das juventudes como interpretações situacionais dessa condição, [buscamos] o nível dos jovens como sujeitos” (CHARLOT, 2007, p. 218).

Se nas escolas em tempo parcial se estabelecem tensões entre os tempos escolares e os tempo juvenis, como estudos que abordam de forma mais específica o tempo escolar analisam (CORREA, 2008; CORREIA, 2012) questiona-se: como essas tensões se estabelecem no tempo a mais na escola? Este tempo pode, por um lado, acirrar essas tensões, ou, por outro, dar conta de acolher, justamente por ter mais tempo, os tempos juvenis? O que buscamos compreender, nesta seção, é como esses tempos (escolares e juvenis) se encontram no tempo integral.

7.2.1 Eu fico mais preso aqui, não é preso na parte de ser preso presidiário, é preso em ficar dentro da escola (Caio).

Caio (15 anos) não quer estudar em tempo integral, deseja aprender outras profissões e se ressentido de ficar preso à escola. No tempo integral diz que aprenderá “o que está ensinando na escola, não o que outras pessoas poderiam me ensinar, ou o próprio emprego poderia me ensinar, uma coisa assim”.

Mara (16 anos) se divide com relação ao tempo integral. Mas, também, se sente presa à escola: “no começo eu falava: - ah! não, vou ter que estudar à noite porque não quero estudar de 7h às 15h”. Diz que foi se acostumando porque “tem muitas oficinas que são boas, os amigos acabei conhecendo mais também. De certa forma é bom e ruim, porque a gente fica muito preso na escola”.

Luan (15 anos) diz que não gosta de dia nenhum na escola. “Eu venho para a escola sem gostar, eu não gosto muito desse trem não...” Também ele se sente preso: “Cansado, que a gente fica preso o dia inteiro aqui, não pode sair, ficar num lugar só”.

Tais (15 anos) gosta do tempo integral, julga que é uma oportunidade a mais para aprender, mas às vezes se sente presa, porque sai da sala tem a quadra que seria um espaço para utilizar, mas “ela fica fechada, aí o que acontece? A gente fica preso no pátio, o pátio tem uma rampa e em volta da rampa não tem banco, não tem o lugar próprio”.

Hana (14 anos) gosta de estudar, diz que se sentiu estranha no início com o tempo integral: “eu senti esquisito ficar preso na escola, mas até que eu achei bom por causa dos colegas, né?”.

Os excertos discursivos acima mostram que há, por parte desses estudantes, uma sensação de estarem presos o dia todo à escola – o que efetivamente estão. As enunciações

pertencem, em seu conjunto, a estudantes que estabelecem diferentes relações com a escola e o tempo integral: gostam do tempo integral; não gostam do tempo integral, mas gostam de estudar; não gostam de estudar, portanto, não gostam do tempo integral.

Ainda com relação ao tempo integral, se dividem: gostam do tempo integral por causa dos/as amigos, mas não gostam do dia todo na escola; ou do que acontece durante a jornada diária. Os textos dos balanços de saber e as entrevistas apresentam também esses diferentes sentidos que atribuem ao tempo integral – um tempo valioso para se estar com os/as amigos/as, mas cuja jornada escolar diária é vivida como uma imposição.

Poderíamos dizer que esses/as estudantes sentem os efeitos de um tempo compulsório – como não há outras escolas no bairro em tempo parcial, como é o caso de duas escolas urbanas, ou das escolas do campo, ficar o dia todo na escola, nem sempre é uma opção para eles/elas, e nem sempre é uma opção para as famílias – é a condição possível para o estudo.

A análise do material empírico possibilita identificar dois sentidos estabelecidos por eles/elas com relação ao tempo compulsório, nos quais é possível flagrar as tensões entre os tempos da escola e os tempos juvenis pautando as relações com o saber e a escola: interferência, e simultaneidade.

Sentidos de Interferência

O tempo integral prejudica e prejudicará o meu futuro porque eu poderia fazer cursos, trabalhar, e outras coisas, mas com o tempo integral eu só posso fazer curso ou trabalhar o resto da tarde ou à noite” (Estudantes, sexo masculino, 15 anos).

A demanda apresentada pelos/as estudantes para as aprendizagens profissionais, discutidas na primeira parte deste relatório, demarca esse sentido de interferência. Eles/elas oscilam, pois, entre a importância da escola, e entre o tempo a mais, compreendido como um tempo que se interpõe entre seus projetos de vida (presente e futura).

Em seus estudos, Charlot retoma as contribuições de Michel de Certeau para argumentar que a relação com o tempo dos jovens das periferias e de suas famílias é do “tipo ‘tático’ e não ‘estratégico’” (CHARLOT, 2009, p. 62, aspas do autor). Charlot contribui para desconstruir o discurso da ausência de um projeto de futuro das camadas populares, o que justificaria o insucesso escolar, para mostrar que esses projetos não são planejados a longo prazo, como o fazem as classes médias, mas que se aproveita as brechas cotidianas, em golpes diários, para o seu alcance que consiste em “ter uma vida normal: [...] um trabalho, um apartamento, um carro,

filhos, férias... ou seja, tudo aquilo que para as classes médias é uma realidade evidente e por isso, para eles, não constitui um projeto”(CHARLOT, 2009, p. 61).

Para ter uma vida normal, os jovens das camadas populares buscam o estudo que, em sua maioria, os pais e as mães não tiveram, como os/as jovens desta pesquisa. Ir à escola é a possibilidade para eles/elas de garantir o futuro que projetam para si:

Eu levanto todo dia de manhã pensando no meu futuro, porque se eu não vier pra escola não vou ter futuro, não vou estudar e tem que ter muita força de vontade pra vir, pra ficar o dia inteiro. Mas, a gente tem que ter né? Porque tem que crescer e ser alguém na vida (Hana).

Ter uma boa profissão. Também pra ser feliz, comprar o que a gente quer. Tipo, assim, precisando de comprar uma moto, pessoal da roça custa a comprar. Fica o ano todo trabalhando e depois de formada a pessoa tem mais chance financeira pra poder comprar (Cláudio).

Pra ter um futuro na minha vida. Uma vida boa. Não precisar pagar muita conta não... dever ninguém, só isso. Trabalhar(Ryan).

Entretanto, eles/elas vivem uma contradição: valorizam a escola como importante para se ter um futuro, mas sabem que pelas condições de jovens das camadas populares, precisam do trabalho para construir esse futuro em direção a uma faculdade, como já discutido com relação às aprendizagens profissionais. Assim, entre o projeto que traçam para si, encontram o tempo integral que interfere no tempo tático e faz ecoar a prisão a que Caio faz referência:

Por enquanto eu poderia fazer um curso técnico, uma coisa assim, tipo eletricista, pra eu ganhar o dinheiro pra eu fazer uma faculdade. Assim, eu não quero depender da minha mãe mais pra minha faculdade. Porque já cuidou de mim, e vai cuidar de mim até eu me formar e fazer faculdade? Eu vou andar na educação com as minhas próprias pernas.

Para as estudantes, a relação de interferência assume, também, o contorno das desigualdades de gênero. Ter um futuro para elas é ter um trabalho, poder fazer a faculdade para ter uma vida normal, o que significa independência financeira em relação aos homens. Portanto, nesse tempo tático, se vislumbra o desafio que se impõe, e para o qual são estimuladas pelas mães, ou pelas histórias delas (quando não mais as têm), de mudar a história feminina na família:

Penso em uma carreira que eu devo seguir, penso em uma... profissão boa pra mim que minha mãe sempre fala que ela não quer que eu seja igual a ela que

não estudou e ficou, não foi alguém na vida e quer que eu seja alguém reconhecida (Geane).

Igual eu falei a pessoa que mora na roça igual eu ou tem estudo ou cê fica sem estudo e sem serviço e eu quero trabalhar. É bom trabalhar, ter seu próprio dinheiro, não ter que depender igual mulher que casa e depende do marido, é uma tristeza, né? Eu pensei bem e tô nova, solteira, vou estudar, vou trabalhar enquanto der tempo... o tempo tá passando rápido (Cátia).

Ela quer pra mim um futuro melhor, quer que eu case com uma pessoa boa. Trabalhar, fazer uma faculdade boa e ser honesta. Aí ela fica chateada, tipo se eu tomar bomba. Nossa Senhora ela vai me fazer estudar até dia de sábado e domingo. Sempre quando eu vou terminar meus estudos minha mãe faz eu estudar de novo, quer que eu faço uma faculdade de engenharia, ajudar ela, ser uma boa pessoa, tipo assim trabalhar e ter a minha casa e ser feliz. Ela não quer que eu arrumo homem de jeito nenhum... (Olga).

O que eu penso quando eu olho pro meu futuro? Eu tento fazer do meu futuro um futuro bom, e conseguir ser alguém melhor do que minha mãe foi. Pretendo assim ter meus filhos e cuidar. Eu mesma cuidar deles. Assim arrumar uma boa pessoa, um bom marido. (Beatriz)

Pra ter um futuro diferente da minha mãe. Trabalhar, essas coisas. (Iana)

Cátia retornou à escola e não aspira fazer um curso superior, aspira concluir o Ensino Médio e trabalhar. Ressente-se de não poder trabalhar porque estuda em tempo integral. Entre o sonho de Geane, Olga, Beatriz e Iana de fazer uma faculdade, o trabalho aparece no horizonte como uma necessidade. Entretanto, como não dispõem de condições financeiras para se deslocarem a outras escolas, e não há escolas em tempo parcial por perto, estudam em tempo integral e esperam o próximo ano, “para ver como vai ser” (Olga).

Vivem nas incertezas cotidianas: se a mãe vai ter como custear as passagens para o Ensino Médio, matutino, no centro da cidade; se terão que estudar à noite no bairro; se conseguirão passar no Instituto Federal para cursar o Ensino Médio (sonho de Geane), “mas não sei se minha mãe vai ter condições de me mandar para lá” (pelos custos com a alimentação e o transporte) ou, se conseguem “entrar no Menor Aprendiz”; se o pai vai conseguir alguém “para cuidar da casa enquanto trabalho” (situação vivida por Iana que perdeu a mãe, quando criança, e hoje se divide entre a escola e os cuidados com a casa e o irmão menor).

Charlot (2013a) chama a atenção para a necessidade de ampliar o debate no campo dos Estudos de Gênero, para que se possa explicar o maior sucesso feminino na escola. Neste estudo, por exemplo, há diferenças de gênero com relação às aprendizagens intelectuais e

escolares, e não se encontram essas diferenças na evocação das aprendizagens profissionais. Em síntese: as estudantes desejam aprender mais o que a escola ensina, e tanto quanto os estudantes aspiram pela inserção no mercado de trabalho. O destaque dado a Charlot sobre essa questão é o paradoxo de que na escola ecoam discursos masculinos, como se denuncia nos Estudos de Gênero, e as estudantes obtêm mais sucesso escolar dos que os estudantes. O autor chama a atenção para os efeitos de mobilização, que podem ser produzidos pela escola. Para as alunas desta pesquisa, a mobilização para o estudo também pode ser encontrada no rompimento que buscam fazer com a história das mães.

Ainda com relação às diferenças de gênero, para os estudantes homens, não trabalhar possui um peso, pois eles se corresponsabilizam, geralmente com as mães, pelo cuidado com os irmãos. Para os/as estudantes do campo, esse peso é maior, especialmente porque alguns pais compreendem o tempo integral como um tempo desnecessário, e até mesmo prejudicial aos jovens: “Ah, meu pai não gostou não. Falou assim que fica prendendo os meninos aqui, os rapazes velhos ao invés de trabalharem, ficam só estudando” (Cláudio).

O sentido das interferências feitas pelo tempo integral opõe para os/as estudantes necessidades de aprender na escola “para ter um futuro”, mas ao mesmo tempo, a própria escola se interpõe a esse projeto. Essa oposição propicia para que se estabeleçam relações de concorrência entre o desejo e a necessidade de “‘aprender a vida’ ou ‘aprender na escola’” (CHARLOT, 2001, p. 150, aspas do autor); entre ajudar a mãe, ou permanecer na escola, entre o ser reconhecido como jovem do campo e estudante, entre o desejo e as demandas do trabalho e a escola...

Cabe refletir que esses/as adolescentes e jovens

Já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender, fora da escola, ainda que frequentem a escola – coisas essenciais para eles (‘a vida’). Eles já construíram relações com o ‘aprender’, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, sua(s) relação(ões) com o(s) saber(es) que eles encontram na escola, e sua(s) relação(ões) com a própria escola não se constroem a partir do nada, mas a partir de relações com o aprender que eles já construíram (CHARLOT, 2001, p. 149).

Aprender a vida é, nesta situação, ter a possibilidade de aprender um trabalho, para que se continue, por exemplo, a estudar. Ambas são aprendizagens legítimas, mas não se encontra, no tempo integral, a acolhida por esta demanda juvenil. A escola em tempo integral como um lugar no qual se vai “para continuar a aprender” (CHARLOT, 2001, p. 149), como membro da espécie humana, encontra dificuldades no reconhecimento desta faceta dos tempos juvenis.

Esses/essas estudantes refletem na situação que lhes acontece naquele momento (necessidades do trabalho, mudanças familiares, o tempo a mais na escola) e “esperam ‘o que se segue’, ‘mais tarde’” (CHARLOT, 2009, p. 57, aspas do autor). Mas o tempo não é linear, deste modo, junto às interferências que vislumbram em suas vidas com o tempo integral, podemos encontrar simultaneidades.

Cláudio vive uma contradição com relação ao tempo integral. Por um lado, reconhece sua interferência no tempo de ajuda em casa (para o pai é um tempo prejudicial na preparação do jovem para o trabalho), inspira-se no irmão que tem uma moto, que trabalha durante o dia no campo e à noite se desloca do campo para a cidade para cursar engenharia civil, espera o Ensino Médio para poder estudar em tempo parcial – “trabalhar, juntar um dinheirinho” e fazer como o irmão. Não gostou do tempo integral porque o dia inteiro “cansa demais”, “tinha que ter um limite”. Por outro lado gosta de estudar, se considera inteligente, bom estudante, tem o apoio da família para o estudo, gosta de estar na escola “quando chega no tempo de férias a gente tem vontade de voltar de novo e encontrar os amigos”.

A relação com a escola em tempo integral para Cláudio, e para outros/as estudantes, se reveste do sentido de interferências, mas também de simultaneidades, como discutiremos a seguir.

Sentidos de Simultaneidade

Queria estudar em outra escola que não tem tempo integral, mas eu gosto do tempo integral por causa das minhas amigas...(Ana).

Os balanços de saber, assim como as entrevistas, são formulações discursivas, organizam-se em termos de escrita, ou de oralidade, pela “formulação e não por uma declaração do tipo ‘a favor’ ou ‘contra’, como no voto” (KUCERA, 2001, p. 90). Foi nesse sentido que procuramos ler os textos dos/das estudantes e fizemos a escuta das entrevistas. Embora não tenhamos feito análises dos discursos, do ponto de vista metodológico, consideramos que a linguagem não é transparente, ou linear, e que discursos de diferentes campos encontram-se sempre em disputa (FOUCAULT, 2005). Por isso, os textos dos estudantes e as entrevistas não são somente posições a favor, ou contra o tempo integral, mas são construções discursivas. Aliás, procuramos evitar, na análise, esta polaridade (contra ou a favor ao tempo integral) que escamoteia a relação com o saber por ignorar a própria complexidade implicada no aprender – como pessoa humana, social e singular.

Deste modo, mesmo em um balanço de saber no qual se declara “odeio o tempo integral. Não gosto nem mesmo da comida, porque a comida que gosto é a da minha mãe” (Estudante, sexo masculino, 15 anos), há relações com o aprender e com a escola, que compõem esta formulação; ou quando se ressentir “de que contaram mentiras sobre o tempo integral” (Estudante, sexo feminino, 15 anos), por não encontrarem na escola o que buscavam em termos das atividades de lazer, ou quando se declara “gosto do tempo integral”, há relações de sentido que precisam ser exploradas.

Os textos dos balanços de saber e as entrevistas nos apresentam simultaneidades, nas quais podemos identificar diferentes relações com o aprender, com a escola, com o outro. Assim, a escola é reconhecida como importante para o futuro, mas ficar muito tempo na escola pode atrapalhar o meu futuro; aprendo coisas interessantes, mas poderia aprender coisas interessantes em outros lugares, gosto dos professores, mas não gosto de todos os professores, o tempo integral é importante para as crianças, mas não para nós – adolescentes e jovens, o tempo integral poderia ser melhor, se a escola fosse melhor etc..

Podemos identificar como simultaneidade no material empírico o não gostar do tempo integral, mas gostar da escola como um lugar de encontro com o outro – amigo/a; ou não gostar de estudar, mas gostar de ir à escola por causa dos/amigos/as; ou gostar de estudar, mas não ser um “nerd”, como João classifica alguns colegas que podem “gostar de futebol, de estudar e de encontrar os/as amigos/as”. Há uma constante nessas simultaneidades que é o encontro com o outro, adolescente e jovem – o tempo integral é um tempo valorizado como um tempo de encontros juvenis.

Em seus estudos, Charlot também vai identificar a escola como um espaço significativo de encontro com os amigos: “na escola, viver não é aprender coisas mas, antes de mais [nada], ter amigos” (CHARLOT, 2009, p. 83). Entretanto, o autor alerta para os riscos de uma interpretação simplista que podem levar a consideração de que a “pregnância do relacional oculta o saber, afasta o aluno da actividade intelectual ou, interpretado de outra forma, a atracção relacional da escola permite, pelo menos, que o aluno suporte uma instituição que para ele não faz sentido em termos de saber” (CHARLOT, 2009, p.84).

Esse modo de interpretação, como alerta Charlot, é uma leitura em negativo e poderíamos pensar que o tempo integral potencializaria, para os/as jovens, o encontro com os pares como possibilidade de interação e divertimento – o mais tempo para divertir-se com os amigos. Entretanto, como discutimos com relação às aprendizagens intelectuais e escolares, a escola é considerada um espaço significativo dessas aprendizagens.

Charlot convoca a uma leitura em positivo, que permita “entrever a relação com o outro como uma forma de cultura” (CHARLOT, 2009, p. 85) e é essa leitura que procuramos empreender nesta análise.

Iana, Ana, Mara, Geane se diziam muito tímidas e sempre encontraram dificuldades para se relacionarem na escola, e concordam que o tempo a mais foi importante para “desenvolver mais com as amigas” (Iana); “com o tempo acostumei [com o tempo integral] fiz amigos e a convivência que você via neles se inspirava e conversava [mais] também”. O tempo a mais significou, portanto, possibilidade de mais tempo com os colegas o que contribuiu para vencer uma dificuldade pessoal – a timidez, que dificultava a relação em sala de aula “tinha vergonha de perguntar, ficava na minha” (Geane).

O encontro com os/as amigos é também a possibilidade de discutir sobre músicas, novelas, esporte, uso de celular, trabalho (como o menor aprendiz), escolha de escolas para o próximo ano, questões religiosas, trabalhos escolares, cuidados corporais, relações com os amigos, relações familiares, namoros, normas de comportamento, atitudes de professores etc., dentre tantas outras temáticas que constitui a vida dos/das jovens e, se apresenta, pois, como uma possibilidade de aprendizagem. O encontro com o outro, jovem, apresenta referências importantes sobre modos de ser, viver, agir.

Eu acho que com os colegas de classe a gente tem mais liberdade de conversar. Às vezes a gente conta também pros colegas as coisas que a gente não tem coragem de contar pros pais. Eu acho que ajuda, também, porque confia, faz burrada na escola também. As coisas que a gente faz a gente chega primeiro no colega. Muitas vezes eu chego nos colegas e conto as coisas pros meus colegas, mas não conto pro meus pais, porque eu tenho medo. Faço alguma coisa de errado, falo: nó eu fiz isso, aí nós conversamos e tal. Conversar com meus pais, assim eu fico com medo, com vergonha alguma coisa assim (Caio).

O tempo com o outro igual, mas diferente de mim, se reveste, também, de possibilidade significativa de trocas com relação à escola e a vida, como relata Ana, sobre as oportunidades que encontra para ajudar a colega:

As pessoas com quem ela anda leva ela pro caminho totalmente errado. Aí ela chega aqui na escola, a gente mostra ela outra coisa bem divertida. Esse ano ela ia tomar bomba. Aí ela sentou na minha frente porque ela tava conversando muito. Aí eu falei: - senta aqui comigo e vamos estudar. Aí a gente participou da aula de Matemática, foi uma aula bem legal. Aí ela viu um jeito legal de aprender. Não pesado do jeito que ela tava pensando. Nesse bimestre ela tirou um B. Aí ela começou a pegar o ritmo de novo. Ela queria desistir porque ia tomar bomba e não queria saber de nada. Mais os amigos que ela conversa lá fora, não ajuda.

São vários os relatos nos quais as alunas (especialmente elas) se ocupam em cuidar das colegas e dos colegas – “a gente conversa muito com a Luiza. Você [referindo-se à pesquisadora] já deve ter visto como a vida dela é difícil em casa” (Mara). Mesmo que esta ocupação seja revestida de um comportamento naturalizado como próprio do feminino pelas práticas do cuidado aprendidas pelas mulheres ao longo da vida (SOUZA e FONSECA, 2010b), ou pela aplicação das meninas nas práticas escolares, mais quietas e observadoras (WALKERDINE, 2003), tais práticas têm efeitos significativos nas relações juvenis – para quem ensina e para quem aprende.

Para os/as estudantes de 16 anos que já experimentaram a retenção escolar este fato repercute nas relações com o outro jovem, “porque perde os colegas”, mas, também, perde-se, às vezes, a referência de ajuda, como reflete Júlio sobre suas dificuldades no tempo integral:

Júlio: - *Eu não sei se é por causa dos meus outros amigos, meus colegas. A gente sente falta daquela pessoa. Tem uma menina aí que me ajudou muito.*

Pesquisadora: - *Ela não tá aqui na escola?*

Júlio: - *Ela tá à noite agora [curso o Ensino Médio]. Fico com mais dificuldade. Você vê que eu peço pra mim sentar em grupo.*

A reivindicação de Júlio (para sentar em grupo) nem sempre é atendida porque “alguns professores não deixam, acham que é pra bagunça”, mas outros incentivam “como a professora de Português”.

Embora, em termos de faixa etária, a diferença entre estudantes de 13 e 14 anos seja pequena, com relação aos de 15 e 16 anos, para os/as estudantes ela é significativa. Os/as mais jovens são considerados pelos mais velhos como “imaturos” e há dificuldades relacionais, vividas de modo mais intenso pelos/as estudantes mais velhos/as, tanto para os/as rapazes, quanto para as moças.

Essa dificuldade é maior no caso de Cátia que, aos 19 anos, sente o peso das diferenças etárias e tem dificuldade de conviver com as colegas: “nem tem graça conversar com essas meninas que elas é tudo nova, de 13, 14 anos e as conversas delas é só menino, de namoradinho esses trem e já passei dessa fase”. Com relação ao tempo integral, desejaria poder estudar à noite, em tempo parcial, mas como não tem a EJA, diz que vai “enfrentar [o tempo integral] porque também eu tô esforçando para passar para eu estudar a noite, que a noite é gente mais velha, né?” Espera ser aprovada para cursar o Ensino Médio no próximo ano.

Fazer trabalhos em grupo, embora seja uma oportunidade de convívio com os/as colegas, não significa, necessariamente, relação de confiança. Eles/elas estabelecem uma distinção entre os/as amigos e os/as colegas, com quem conversam e os outros, com os quais “a gente só faz mesmo trabalho em grupo” (Nélio).

Com efeito, conversar com os/as amigos é significativo para esses/as jovens, mas nem sempre é possível, pois, pela lógica da organização escolar, há pouco tempo livre. Vivem, pois, a simultaneidade de se estar na escola por 8 horas, momentos que valoram como de encontro com o outro, mas cujas relações são “fiscalizadas pela escola”, que faz a gestão dos tempos juvenis, ignorando o fato “de que a escola é também um espaço potencial de cultura enquanto espaço relacional” (CHARLOT, 2009, p. 85):

Pesquisadora: - *Quais os momentos que vocês conseguem conversar com seus amigos aqui na escola?*

Júlio: - *Na hora do recreio, só.*

Pesquisadora: - *Dentro da sala não tem jeito?*

Júlio: - *Dentro da sala não é bom porque o professor fala. Às vezes o professor vê nós conversando pra descansar, aí começa falar que vai passar dever, ai...*

Jane: - *A gente bate papo na hora do almoço, recreio aí dá pra bater papo, todo mundo senta junto e conversa.*

Pesquisadora: - *Aí dá pra bater papo?*

Jane: - *A gente distrai conversando. A gente distrai. Por causa das aulas eu não gosto que é muito cansativo.*

Pesquisadora: - *Então vocês conversam no intervalo, onde mais?*

Jane: - *Intervalo é o recreio, o almoço e o ultimo recreio, as aulas de educação física a gente também consegue conversar...*

Pesquisadora: - *Pra conversar com suas amigas no intervalo que demora quanto tempo?*

Jane: - *É um intervalo de dez minutos, o almoço uma hora...*

Pesquisadora: - *Uma hora.*

Jane: - *E o último intervalo, dez minutos.*

Pesquisadora: - *Dez minutos, e na aula de educação física?*

Jane: - *É aula de educação física, tem vezes que é dois horários, então é uma hora.*

Pesquisadora: - *Nas outras aulas você não consegue conversar?*

Jane: - *Não porque eles não deixam.*

Selecionamos, acima, dois relatos de estudantes, mas o modo como o conjunto dos/das estudantes entrevistados/as narra o cotidiano escolar permite visualizar uma escola no qual o tempo é cronometrado e é um tempo “cheio” de atividades escolares. Nesse tempo, pelas narrativas dos/das estudantes, parece ser esperada “disciplina” – momentos de conversar, agir e ser – regulados pelo tempo escolar. Conversar parece ser tomado como sinônimo de bagunça, pois, para os/as estudantes, um/a bom/a estudante é “aplicado”, “faz as atividades” e “não

conversa”: “Eu não sou bagunceira, eu só converso porque ficar 8h na sala e não conversar é difícil. Eu faço tudo e me esforço bastante” (Karen).

Nas tensões entre os tempos da e na escola e os tempos juvenis, a conversa é tomada como indisciplina. A escola tem dificuldade no reconhecimento sobre a importância da relação com o outro que envolve adolescentes e jovens nas entradas e saídas das escolas, nos intervalos, nos deslocamentos diversos, nas “constantes ‘demoras’ no banheiro e [n]o bate-papo fora da sala [que] podem ser tomados como um tempo de aprendizado escolar e nem sempre como passividade, distanciamento, insujeição ou indisciplina” (CORREA, 2008, p. 173).

Se o tempo escolar tem efeitos de disciplinamento, o tempo integral, pensado pelas mesmas lógicas temporais, solicita do/da estudante imobilidade e silenciamento, e distancia-se, em se tratando de adolescentes e jovens, do lugar de protagonistas, tão caro a esse grupo, e das reflexões sobre juventude e tempo integral, nas quais se convoca a escola a reconhecer o protagonismo juvenil (HERMONT, 2008; LEITE, CARVALHO E SAID, 2010).

O modo como a escola em tempo integral se propõe a gerir os tempos juvenis é o da lógica disciplinar. Por exemplo, quando há mais de uma turma, separam-se os/as estudantes das relações de amizade consideradas “perniciosas” para o aprendizado. Saulo relata que teve dificuldades na escola, mas “com a ajuda dos professores a gente vai superando”, foi transferido de sala “para focar mais”, o que significa “conversar menos”. Convidada pela pesquisadora a relatar o que se lembrava de bom do tempo que está na escola, Ana se recorda de uma amiga que a acompanhou durante todos os anos – da infância à adolescência – mas este ano “a gente não está na mesma sala, se juntar dá bagunça na sala”. Separar-se da amiga não foi uma decisão dela que, inclusive, teve dificuldades de adaptar-se à nova turma, mas uma decisão “dos professores né... a gente conversava de tudo, aí separou a gente”.

O que se coloca em pauta, nas formas de gestão do tempo, são lógicas diferentes: para a escola um tempo de ensino, no qual os/as adolescentes e jovens são sujeitos “a” quem se deve ensinar, e não efetivamente sujeitos de relações; para os/as adolescentes e jovens, a escola é um lugar de aprendizagem, mas, também, um lugar no qual aprendem e apreendem a vida pelo olhar do outro que, como ele vive, dilemas e desafios parecidos em seus modos de ser e viver. Nessa perspectiva, o tempo livre na escola é reivindicado pelos contornos que assume de um tempo de relações com o outro, e menos de ociosidade, divertimento ou disciplinamento escolar.

O tempo fixado em horários é um tempo de distinções: “entre tempo de trabalho e tempo e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar” (SOUZA, 1999, p.38). Nessa

regulação temporal, quem vai à escola é, ainda, o sujeito da razão, no sentido cartesiano do termo, ao qual se nega a própria corporeidade.

Portanto, as tensões não se fazem somente entre os tempos escolares e os tempos juvenis, ou entre o valor conferido a disciplinas escolares e atividades artísticas e corporais, ou preponderância dos tempos de trabalho sobre os tempos de lazer, mas são tensões no modo como se compreende o sujeito epistêmico, desvestindo-o da corporeidade. Por isso, as regulações temporais se fazem cada vez mais necessárias, mesmo a escola dispondo de tempo para a construção de outras relações, nas quais o sujeito da educação integral seja compreendido em sua inteireza.

7.2.2 O tempo integral muda... muda a gente (Ana).

A frase acima, extraída da narrativa de Ana sobre a sua experiência em tempo integral, talvez cause uma certa estranheza: pode o tempo integral mudar uma pessoa?

Nos estudos sobre o tempo escolar, parece ser consensual, a partir das contribuições de Norbert Elias, a compreensão de que o mesmo exerce um efeito regulador na vida humana e é um tempo que cumpre funções específicas no processo civilizatório (FILHO E VIDAL, 2000; FILHO e VAGO, 2001; SOUZA, 1999; CORREA, 2008; SACRISTÁN, 2008; MARQUES, MONTEIRO e OLIVEIRA, 2012). Nesse sentido, a enunciação feita por Hana evoca a confirmação dos efeitos reguladores do tempo integral sobre a sua vida que “muda e a faz mudar”.

Ainda sobre o tempo escolar, os estudos enfatizam a sua relação com outros tempos – dos/das estudantes, das comunidades, das famílias, dos/das professores, da cidade e, nesse sentido, não podem “ser desligados das relações dos tempos sociais dos quais a escola participa ativamente, seja para construir e reforçar, seja para destruir e desautorizar” (FILHO e VAGO, 2001, p. 118). O tempo escolar muda a gestão do tempo das pessoas na vida social e responde a diferentes demandas trazidas pela própria sociedade, como os estudos do tempo escolar, pelo viés histórico, têm demonstrado (FILHO e VIDAL, 2000; FILHO e VAGO, 2001; SOUZA, 1999).

Portanto, alterar a jornada escolar de 4h e 30 minutos para 8h diárias traz sim efeitos para todos/as os/as que a vivenciam de modo mais próximo (como a Ana), ou até mesmo mais distante. Por exemplo, nesta experiência analisada, o tempo integral alterou as dinâmicas de projetos sociais que tiveram que se adequar ao tempo escolar. Recordamos os funcionamentos

de programas como “Fica Vivo”, de um Instituto em um dos bairros da cidade, e o Projeto “Mediação de Conflitos”, citados anteriormente na análise sobre as aprendizagens que acontecem fora do espaço escolar.

A enunciação de Ana reafirma, pois, a imbricação sempre tensa entre os tempos escolares e outros tempos da vida social. O contexto da fala de Hana se dá nas reflexões que faz sobre o tempo que permanece na escola, e como este tempo altera as relações com a família:

Assim, o tempo integral muda, muda a gente... porque a gente nem vê a família da gente direito. A gente só vê de manhã correndo e de tarde. Nem passa muito tempo, a gente passa mais tempo aqui na escola, com os colegas. A gente acaba acostumando...

As referências às famílias vão comparecer nos balanços de saber e nas entrevistas de dois modos: trazidas voluntariamente pelos/as estudantes na reflexão que fazem sobre o tempo diário na escola e suas consequências nas relações familiares; trazidas em resposta aos questionamentos da pesquisadora sobre a relação da família com o tempo integral⁶⁸.

A análise dos dois modos de comparecimento das referências às famílias mobilizam, também, dois modos de interpretação. Um que permite compreender como esses/essas estudantes vivenciam as experiências familiares, o lugar que atribuem e que lhes é atribuído como membro da família, e como vivem as aprendizagens no espaço familiar. Outro que possibilita adentrar no debate sobre as relações família e escola, os vínculos entre essas duas instituições, e o contexto do tempo integral reordenando as suas funções sociais.

Charlot (2009) contribui para reconfigurar a forma de olhar os lugares da família e da escola, o que favorece a compreensão do intrincado jogo que se estabelece entre as relações família & escola, de modo especial as famílias das classes populares⁶⁹. O autor ressalta dois pontos que se mostram pertinentes nesta análise:

- A família é para os jovens um lugar de aprendizagens;
- Família e escola são complementares em suas especificidades de ensinar;

O autor chama a atenção para o fato de que as famílias não são o “deserto cultural que às vezes se denuncia” (CHARLOT, 2009, p. 38), mas se constituem como lugares de aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais, portanto *culturais*, por inscreverem-se em uma relação com o outro, com a vida, com o mundo.

⁶⁸ Os questionamentos encontram-se descritos no roteiro de entrevista (anexo 06).

⁶⁹ Sobre as pesquisas que têm como objeto a relação família & escola, sugiro conferir Romanelli (2013). O autor apresenta um estado da arte sobre a temática referente ao período de 1997 a 2011.

Nas famílias, os/as adolescentes e jovens, sujeitos deste estudo, encontram referências para a relação com o outro (modos de ser, comportar-se, gostos musicais, gostos literários, artes, cozinhar, apreciar plantas, cuidar de plantas...). Os balanços de saber possibilitam entrever algumas dessas aprendizagens, mais de cunho relacional – “Se eu estudasse até 11h30min, eu ficaria mais tempo em casa com a minha mãe, e lógico que ela iria me ensinar a ter mais respeito com as pessoas” (Estudante, sexo feminino, 13 anos), mas são as entrevistas que possibilitam compreender a família como um lugar de aprendizagens, nas quais encontram-se imbricadas relações identitárias e epistêmicas.

Beatriz, mora com a avó, gosta de trabalhos manuais que aprendeu com uma tia e com a avó. Acompanhando a avó nas atividades de artesanato que esta faz para vender, aprendeu a bordar e a tecer e hoje, como a avó não consegue mais fazer crochê “porque as vistas dela não dá mais pra fazer, então eu faço pra ela. Eu gosto muito”.

A relação de Tiago com histórias em quadrinho vem da família. A mãe é cega, o pai catador de materiais recicláveis, mas, segundo Tiago, a leitura foi sempre incentivada em casa, “eles sempre arrumavam um jeito”. Como experiência boa na escola considera o fato de “ser reconhecido pela escola pelo meu talento com os desenhos”, e como experiência ruim “foi ter passado o horário pra tempo integral”, que inclusive dificulta que ele desenhe por não ter mais tempo em casa. Em resposta à entrevistadora relata sobre o seu gosto pelo desenho:

Bom, eu comecei a desenhar desde criança. Começava com uns riscos, aí tive a curiosidade de aperfeiçoar aqueles bonecos palitinho. Aí eu comecei a fazer uns meio quadrado. Aí eu comecei a achar que estava ficando meio ultrapassado pela minha idade e comecei a aperfeiçoar mais. Até hoje estou tentando aperfeiçoar. Aquilo que eu aprendi não foi com professor e nem com os meus pais porque eles não sabem desenhar. Eu tive um irmão, que ele morreu muito novo e ele sabia desenhar trabalhava de desenhista pra polícia, fazia caricatura, retrato falado... Se tem alguma ligação com isso eu já não sei... deve ter.

Iana relata que na escola os/as colegas criticavam o seu gosto musical porque “eu não escuto funk, não escuto sertanejo, eu só escuto rock e clássicos da MPB [Música Popular Brasileira]”. Sobre o seu gosto musical, diz que “vem do [...] pai. Ele trabalhava na rádio, e sempre passava essas músicas. Aí ele sempre me dava CD”.

Andar a cavalo é significativo para a vida no campo e Laís relata como o pai, pacientemente, a ensinou a cavalgar e como desenvolveram uma cumplicidade nas cavalgadas e no gosto “por cavalos”.

Além dessas aprendizagens, é ouvindo a família que eles/elas fazem escolhas, aprendem referências de comportamentos, compreendem os limites materiais das escolhas que precisam

fazer (não se pode ter tudo, ou querer tudo), reconhecem a necessidade de se disciplinarem para as tarefas e os estudos (mesmo que não consigam, muitas vezes, ter êxito nessas tarefas).

Podemos identificar, como uma das marcas dessas aprendizagens, “o voluntarismo (ultrapassar as dificuldades, ser calmo e paciente, atingir um objectivo...)” (CHARLOT, 2009, p. 41). Para isso, se inspiram nas histórias do pai e da mãe, que conseguem vencer as adversidades da vida nos limites econômicos nos quais vivem, superar dificuldades para “ter um trabalho”, “cuidar da família”, “comprar uma casa”, e se inspiram, também, em irmãos e irmãs que trabalham e estudam. Por exemplo, a busca de Saulo pelo trabalho, que não consegue conciliar com o tempo integral, é inspirada pela história do pai: “meu pai começou a trabalhar muito novo, isso é coisa que eu admiro. Quero trabalhar e quando eu chegar lá na frente eu vou falar pros meus filhos: - eu consegui isso tudo trabalhando”.

Taís se espelha na irmã que trabalha e faz engenharia de produção. “Vejo ela fazendo faculdade já é mais uma motivação, eu vejo o desempenho dela, vejo como ela é esforçada, como ela conseguiu, onde ela tá chegando. Aí meio que a gente cria um espelho né?”

Mesmo que nas relações familiares não se encontrem histórias inspiradoras, as marcas do voluntarismo comparecem na superação de histórias difíceis. Vera, durante a semana, transita entre a escola (na qual é reconhecida e se reconhece como excelente aluna), os cursos que realiza para aprender uma profissão, e o Programa Fica Vivo. Deseja não repetir a história da família: das irmãs que não estudaram e do irmão que foi assassinado no ano de 2014, vítima do tráfico. Deseja ser uma referência, “dar o exemplo” para o irmão e a irmã menores.

A família como espaço de aprendizagens, evidenciada por esses/essas estudantes, distancia-se dos “discursos sobre a demissão da família que, muitas vezes, se ouve no mundo docente” (CHARLOT, 2009, p. 41), e que permeia justificativas para a ampliação da jornada escolar feita por docentes, gestores e por pais e mães de estudantes, como constatado por Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) ao analisarem as relações entre família, escola e tempo integral.

Nos balanços de saber, podem ser encontrados “desejos” de passar mais tempo com as famílias, e é atribuído ao tempo a mais na escola dificuldades no relacionamento familiar. Há uma suspeição de que mais tempo em casa favoreceria uma melhor relação familiar: “poderia aprender a me relacionar melhor em casa” (Estudante, sexo feminino, 14 anos).

Os/as estudantes entrevistados/as assim, como Hana, apresentam concretamente o pouco tempo com as famílias como uma perda do componente relacional. Com o tempo integral, surge no espaço familiar uma nova figura – não é mais a mãe, ou o pai que não está

em casa, mas é o adolescente e jovem que vive a tensão de não ter mais tempo para a família, como relatam Vera e Olga:

Vera: - *Queria é ficar mais com a família. Uma coisa é você estudar em tempo integral e não tem tempo pra família. Só final de semana e tal...*

Pesquisadora: - *Como que é isso não ter tempo pra família? Quando você chega, sua mãe está?*

Vera: - *Tá, mas na maioria das vezes eu tenho que sair de novo [lembramos a rotina de Vera relatada acima]. Aí fica puxado. Aí chego em casa, ou ela tá dormindo, ou fazendo alguma coisa... Ai fica meio puxado ficar na escola o tempo todo.*

Eu chego 15h e tem dia que eu vou pro curso. Dia de segunda eu tenho que chegar e arrumar casa com minha mãe porque ela tá com uns problemas de saúde. Aí, eu arrumo a casa. Dia de terça eu tenho que chegar e ir pro curso, aí eu só chego em casa à noite, não tem tempo pra fazer mais nada. Eu chego em casa de noite mesmo. Quarta, quinta e sexta eu tenho curso. O único dia que eu tenho pra ficar com minha mãe é só a segunda feira mesmo, porque o resto da semana eu vou pra escola e depois eu tenho curso (Olga).

Uma aprendizagem que marca a experiência familiar são as práticas do cuidado com a casa e com a família, especialmente a mãe e com as avós. É possível capturar em 36, das 37 entrevistas, o envolvimento em práticas de cuidado. Em todas as entrevistas nas quais comparecem relatos sobre essas práticas, a casa se configura como um espaço de cuidado com o qual eles/elas se envolvem. No campo há uma divisão de tarefas mais acentuada entre os sexos – as estudantes cuidam mais da casa, da limpeza, do cuidado com pequenos animais; os estudantes se envolvem mais na capina, nos trabalhos mais pesados. Mesmo quando este é desempenhado pelas mulheres, são os filhos homens que relatam a ajuda às mães, no modo clássico da divisão das tarefas domésticas problematizado nos Estudos de Gênero. Na cidade, tanto as estudantes quanto os estudantes se dividem com relação aos cuidados com a casa e poderíamos, neste caso, pensar em relações mais igualitárias de gênero na distribuição das tarefas domésticas.

Mas são os cuidados com as avós que mais preocupam os/as estudantes, e o tempo integral provoca transtornos familiares. Se as crianças menores também estão na escola, o que diminui a necessidade do cuidado familiar, as pessoas mais velhas permanecem sozinhas em casa, o que preocupa os/as estudantes que vivem com as avós, ou cria-se situações de reorganização familiar.

Jane, Deise, Beatriz, Alan vivem com a avó e se preocupam com elas sozinhas em casa, com a medicação que tomam, com os trabalhos da casa, e com a vulnerabilidade que uma das

estudantes vê na avó diante de um tio alcólatra que vive em casa. Sente que sem ela em casa, a avó fica desprotegida.

Deise, por exemplo, relata que deixou de frequentar o “Fica Vivo”, no qual participou de aulas de espanhol, balé, basquete e informática, porque permanece 08 horas na escola e não quer deixar a avó sozinha por mais tempo:

Minha vó só fica em casa. A preocupação do horário da escola é com a minha avó, que ela fica em casa sozinha, vai que acontece alguma coisa com ela. A gente não pode trazer celular pra escola né? A única pessoa que ela vai procurar é eu. Aí, se alguém fica com a consciência pesada sou eu. Eu fico de 07 às 15 da tarde, meu irmão trabalha até a noite, meu tio trabalha viajando (Deise).

Hana, estudante do campo, tinha como responsabilidade ser a companhia da avó, em casa, enquanto a tia e o tio, com quem vive, saíam para o trabalho. Em função das 08 horas na escola, a rotina de cuidados com a avó foi alterada. Todos os dias, antes da aula, ela se dirige com a avó para casa de um tio onde ela permanece até o final da aula (16 horas), momento no qual retorna com a avó de 90 anos para casa. Se divide com relação ao tempo integral: gosta de estar com as amigas, mas, por causa da avó, se pudesse, estudaria em horário parcial.

As práticas de cuidado nas quais se envolvem os/as estudantes, reconfiguradas ou cerceadas com o tempo integral, assim como os anseios por aprendizagens profissionais que os leva a envolver se em cursos além da escola, como o fazem Vera e Olga, constituem “parte do seu processo de socialização como pobres urbanos [e do campo], em famílias nas quais dar, receber e retribuir constituem as regras básicas de suas relações” (SARTI, 2007, p. 106).

Assim, é a percepção da sua importância no universo familiar que marcam as práticas de cuidado e a relação desses/dessas adolescentes e jovens com as famílias, o que nos permite, também, problematizar o modo como a escola atribui às famílias a responsabilidade pelos descompassos entre os comportamentos esperados dos/das estudantes na escola.

Nos relatos aparecem tensões nas famílias – a preocupação com o alcoolismo do tio, os desentendimentos corriqueiros entre adolescentes e jovens com as mães e os pais, as situações de descompromisso dos homens (pais) com a criação de filhos e filhas, a perda das mães. Entretanto, a escuta atenta das entrevistas, permite concluir, a exemplo de outros estudos empreendidos por Charlot, que

a família surge como um lugar onde não existem grandes tensões. É um lugar onde se aprende a solidariedade com os outros, ao mesmo tempo que se

constrói aí a sua autonomia, onde se aprende a vida em comum mas também a ter confiança em si, a ajudar-se mas também a ‘desenrascar-se’ (CHARLOT, 2009, p. 42, aspas do autor).

Se a escola é o lugar de aprendizagens específicas, valorizadas pelos/as estudantes, as famílias são espaços de aprendizagens de vida, de si mesmos e dos outros, do reconhecimento dos limites impostos à vida e de desenvolvimento de táticas possíveis de enfrentamentos desses limites. São, pois, aprendizagens diferentes. Nesse sentido, a diminuição de contato com as famílias, em função do tempo a mais na escola, é sentida pelos/as estudantes como uma perda, e permite compreender a que Hana se refere quando diz que o tempo integral “muda a gente”.

7.2.2.1 Famílias e tempo integral

Como as famílias vivem as experiências dos/das filhos/as estudando em tempo integral?

Na narrativa dos/das estudantes entrevistados/as, é possível captar os significados desse tempo para as famílias, que oscila entre a importância da escola – o tempo a mais significa mais escola, portanto maior possibilidade de sucesso na vida –, e as pressões e preocupações com o ingresso dos jovens no mercado de trabalho.

Mudanças nos horários de funcionamento nas instituições escolares têm sido, ao longo da história da constituição do tempo escolar, motivos de dissensos, mais do que consensos, como evidenciam os autores já citados nesta seção. Tais dissensos dizem respeito à alteração das dinâmicas familiares, mas, também, por serem momentos particulares de confrontação das funções da escola na “preparação” das novas gerações para a vida social, e da família. A esta última se reserva o papel de coadjuvante nesta preparação, por ser compreendida mais como um lugar de proteção e cuidados, do que de aprendizagens válidas para a vida social, presumivelmente porque não validadas por diplomas.

Por isso, há que se cuidar para que nas proposições sobre a ampliação da jornada escolar, a família não seja tomada pela negatividade e pelo olhar da falta, esvaziando tanto o seu lugar como um lugar de aprendizagens específicas, tanto quanto o lugar da escola, cuja função de cuidar e proteger é decorrência da sua função primeira: ensinar.

Charlot afirma que “se queremos perceber o que está em jogo nas famílias através da escola, é preciso que nos debruçemos sobre a singularidade das histórias e das configurações familiares” (CHARLOT, 2009, p. 215). Este exercício se mostra fértil para compreendermos a relação das famílias, pelo olhar dos/das filhos, com o tempo integral.

“Cuidado e Proteção”, este é o modo como João, 14 anos, narra a visão da tia, com quem vive, sobre o tempo integral:

Ela acha importante pra mim por que na minha rua existem vários tipos de pessoas, até menor do que eu na rua usando droga, porque não estuda. Como eles ficam na rua, e não tem nada pra fazer, ficam causando a má influência. Aí, acaba se misturando.

A preferência da tia é compreensível, pois assumiu, após a morte da mãe e do pai de João, por envolvimento com o tráfico, os cuidados com o sobrinho e duas irmãs menores.

Rui vive, também, sob a vigilância atenta da família (a mãe, o pai e o irmão) que “pegam no pé” para que ele não pare de estudar. Por isso acredita que a escola é importante pois,

até os caras que mexe com maconha, fala pra não entrar nessa vida não, porque essa vida não vale nada, melhor você ficar no estudo mesmo. Presta atenção no que seu pai, sua mãe fala ... Melhor você prestar atenção no estudo, porque essa vida não vale nada.

De algum modo, Rui tem contato com “o mundo das drogas”, entretanto, toda a sua narrativa mostra que esta não é a preocupação primeira da sua família com o tempo integral. Aliás, a proteção e o cuidado, não são mencionados na entrevista e o objeto das preocupações familiares é o pouco interesse que Rui demonstra para com a escola (falta, faz bagunça, não estuda), como ele relata. A mãe e o pai o levam a escola, a irmã acompanha as atividades escolares e “pegam no pé pra eu estudar”.

Beatriz inicia a entrevista fazendo referência ao tempo integral como “interessante porque tira os meninos da rua”, mas afirma que não gosta “de ficar na rua. Nunca fui de rua”. Segundo ela, a avó não gostou do tempo integral:

Porque ela fala, até hoje ela fala que escola em tempo integral tinha que ser somente pra os pais que trabalham pra crianças não ficar na rua, mas ela como não faz nada, fica muito tempo em casa, então a gente pode muito bem ficar com ela. Igual mesmo, ela tem um menino de oito anos e a minha prima de cinco, então ela já acha que seria uma boa ideia se a gente pudesse ficar em casa o tempo todo, de 11h30 pra tarde. Então, aí ela já fala mesmo: “eu não gosto do tempo integral”. Mas já falaram que vão aumentar o tempo integral até as cinco aí minha avó falou: - até as cinco não. Se depender dela pra ela votar pra isso acontecer diz ela que não vota, que isso tem que ser somente pra os pais que trabalham. Ela não trabalha.

“Não é natural um pai enterrar o filho”, assim Tiago justifica as preocupações do pai (que já perdeu um filho) com a segurança. Por este fato, e por morarem em lugar considerado “mais perigoso”, ele e o irmão são “criados em casa”. Tiago distribui seu tempo em casa entre

os cuidados da casa, com a mãe e com os estudos – “quando dá tempo, desenho”. Embora seu pai seja preocupado com a proteção, Tiago diz que ele não gostou do tempo integral porque, para ele “foi meio mudança de rotina. Porque ele vinha almoçar em casa, ele trazia a gente na escola (só que agora parou) e ia em casa almoçar 1h, e aproveitava [...] buscava a gente. Só que agora ele trabalha de 7h as 15h, sem horário de almoço” (Tiago).

Assim, além das preocupações com a esposa, que não tem como preparar o almoço (que Tiago deixa pronto no dia anterior), o pai não tem mais horário de almoço, e segundo Tiago, o que ele “quer [é] que a gente estude”.

Karen relata que ela e as irmãs iam muito à casa de amigas que moram perto “bater papo. Se deixar era o dia todo”. Por isso, a mãe gostou do tempo integral, mas apresenta, assim como Tiago, um outro significado da ampliação da jornada escolar – “aprender mais”.

A gente ficava na casa dos outros minha mãe gritava: - Karen, vem embora. Aí a gente ia e voltava de novo. Ela falou: - ainda bem que vocês vão começar esse horário de 07h às 15h, não vão ficar na casa dos outros pra ninguém conversar fiado no meu ouvido. Vocês param com isso de ficar na casa dos outros. Só na escola agora. Aí, ela achou bom por causa disso. Mais o outro motivo que ela fala é porque a gente vai aprender mais e tal...

Portanto, o cuidado e a proteção, embora compareçam nas justificativas para a ampliação da jornada escolar, não se atribui a esta ampliação as mesmas necessidades e sentidos, como nos relatos acima, e comparecem, também, outros sentidos para a aceitação ou recusa do tempo integral.

Com efeito, o discurso do cuidado e da proteção que tem comparecido nas justificativas sobre a ampliação das experiências de extensão da jornada escolar diária (UFMG, 2012; CAVALIERE, COELHO E MAURÍCIO, 2013), embora presente nos relatos/as dos/das estudantes, não se constitui uma preocupação primeira das famílias: para elas, mais do que a ampliação do tempo diário na escola, é a escola em si que se reveste de sentido. Deve-se estudar para “aprender mais”; “quer que a gente estude”; “é importante estudar”; “tem que estudar”. Elias diz que a família não gostou muito do tempo integral, mas a mãe insiste que frequentem as aulas “que na época dela não tinha escola, e eles andavam aquele tantão pra aprender, e voltava cedo. Agora ela pegou e falou: lugar de menino é na escola, pra aprender mesmo”.

Ir à escola, aprender, estudar é importante para essas famílias, mas, é também, importante que os/as filhos aprendam uma profissão. Deste modo, não é, e não poderia ser, consensual a aceitação com relação à ampliação da jornada escolar, por parte da família, especialmente com relação aos adolescentes e jovens

Olga relata que a mãe gosta do tempo integral para os meninos [irmãos menores], mas que ela, a mãe “queria que eu estivesse trabalhando para ajudar ela dentro de casa. Dependendo de mim eu estaria em uma escola em tempo parcial e estaria trabalhando pra ajudar ela. Ela só tem a bolsa família e a pensão mais nada, porque meu pai não ajuda a gente com nada”.

Com relação a proteção e ao cuidado, a escola próxima de casa é a melhor opção para Olga, mas o tempo integral não é a melhor opção para ela e a mãe. A mãe de Olga queria que ela “estudasse em uma escola de tempo parcial, mas como não tem no bairro ela diz: - eu não tenho condições de levar você e buscar todo dia. Eu tenho medo de deixar você sair sozinha. Aí você vai ter que ficar aqui [na escola próxima]. Olga diz que entende pelas dificuldades vividas pela mãe – ‘aí eu deixo pra lá’”.

Por exemplo, Geane afirma que a mãe gostou do tempo integral “porque quando eu ficava em casa, ela trabalha muito e ficava preocupada. Quando chegou o tempo integral foi bom pra ela, porque eu não precisava ficar em casa sozinha”. Pelos mesmos motivos da mãe, afirma que se tivesse filhos, gostaria que estudassem em tempo integral, “porque fica mais fácil controlar”. Entretanto, é “ruim porque se os filhos tiver, na hora de trabalhar, igual ano que vem minha mãe quer que eu comece a trabalhar, e se eu estudasse até as 15h da tarde não iria dar”.

Para essas famílias, tão importante quanto o tempo de escola é o tempo do trabalho juvenil, que é, também, um tempo de aprendizado, “meu pai diz que no trabalho a gente aprende muito, também” (Hugo); “ó, meu pai e minha mãe não acha muito bom não, esse trem de Tempo Integral, não. Por causa que eu fico muito à toa, poderia aprender a trabalhar” (Ian); “porque ela [a mãe] acha bom eu aprender ter um pouco mais de responsabilidade com as coisas e ela quer o melhor pra mim” (Geane). Portanto, confere-se ao trabalho um valor de aprendizado.

Assim, as famílias oscilam entre o valor que conferem ao estudo e ao trabalho. Por isso, é com o apoio de pais e mães, que alguns estudantes relataram saídas da escola em busca do tempo parcial, ou se transferiram para o noturno, buscando oportunidades de conciliar trabalho e escola. Situações como falta de vagas nas escolas em tempo parcial, distância da escola com relação à moradia, ou o encerramento da oferta de EJA, provocaram o retorno ao tempo integral. Portanto, o tempo integral realiza, também, interferências nos projetos que as famílias traçam para os/as filhos/as.

Há interferências, também, no cotidiano da casa o que faz com que as famílias mudem de opinião sobre o tempo integral:

No começo achou bom pra estudar mais, mas depois começou a achar ruim porque ficava muito tempo fora de casa. Meu pai e minha mãe trabalham, e eu tinha que ficar

tomando conta da casa a maior parte [do tempo]. Se fosse só a parte da manhã, a tarde eu ficava em casa. Só que agora atrapalha muito(Mara).

Para Hana, a mãe não gostou do tempo integral, porque elas ficam distantes durante todo o dia. Para Laís, “o pai não garra muito com nada não, só quer que a gente estude, não importa com o horário não”. Cátia, Ryan e Flávio não sabem o que a família pensa sobre o tempo integral, mas considera que eles “acham bom”, porque “a gente está na escola e a gente não fica em casa o dia inteiro enchendo o saco deles” (Cátia). Entretanto, mesmo nessas situações, comparece a importância do estudar para as famílias porque eles falam (os pais) que “sem estudo a gente não é nada” (Ryan).

Iana e o pai vivem experiências contraditórias com relação às 08 horas de permanência dela na escola. Afirma que o pai se preocupa com ela porque cuida da casa e do irmão e, por isso

ele achou bom, porque eu ia tirar minha atenção de ficar só dedicada, olhando casa e cuidando do meu irmão. Ele achou bom que eu ia tirar tempo para distrair, aprender. Mas, ao mesmo tempo ele achou bem cansativo. Eu chego em casa eu estou cansada, porque tenho que aprender as matérias, tenho que fazer tudo, aí ele acha cansativo.

Ela frequentou a escola em tempo integral por um ano (6º ano). No ano seguinte (7º ano), foi matriculada pelo pai em uma escola em tempo parcial, mas como não conseguiu vaga no outro ano (8º ano), retornou ao tempo integral, e terminará o 9º ano na escola. Com o apoio do pai, gostaria de trabalhar, o que afirma, tentará ao iniciar o Ensino Médio (horário parcial). Entretanto, como é ela que cuida da casa, do irmão e faz almoço, não gosta quando sai cedo da escola – “porque tem que fazer o almoço” – como no momento da entrevista, no qual a escola passava por reformas e os/as estudantes eram dispensados mais cedo.

Portanto, são contraditórias as relações das famílias com a ampliação da jornada escolar.

Essas contradições, em uma experiência universalizada para toda uma rede municipal, em um tempo escolar compulsório e, cujo estabelecimento não se fez pela escuta às famílias, se apresentam tanto para as famílias da cidade, quanto as do campo⁷⁰.

⁷⁰ Resultados diferentes foram encontrados por Cavaliere, Coelho e Maurício (2013) que constataram maior adesão das famílias do campo ao tempo integral com uma maior participação delas nas decisões escolares, possivelmente, como um reflexo do envolvimento das famílias na Educação do Campo. Outras diferenças devem também ser mencionadas, por exemplo, o tipo de ampliação da experiência (turno ou contra turno), densidade populacional, organização comunitária, distância escola-casa, público do tempo integral (crianças ou jovens).

A tentativa de evidenciar essas contradições neste texto intenciona problematizar interpretações universais tais como a ampliação do tempo integral pelo viés do cuidado e proteção, ou das classes populares demissionárias com relação à escola, ou da adolescência e juventude ociosas. Tais interpretações, além de distanciarem a escola do objetivo de ensinar saberes específicos – como a família e os/as estudantes esperam –, não favorece a compreensão do sentido da escola para esses/as estudantes e suas famílias. Tal compreensão poderia, inclusive, contribuir para outros contornos da ampliação da jornada escolar que contemplem, de modo mais efetivo, as necessidades e aspirações das classes populares.

Ao se explicitar essas contradições buscou-se destacar questões já postas no campo da Sociologia da Educação e dos estudos sobre a relação família & escola que se acirram com o tempo integral, justamente porque o mais tempo na escola torna-as mais visíveis. Por exemplo, o sucesso ou (in)sucesso escolar, as diferenças de gênero nas trajetórias escolares, as expectativas das famílias, as diferenças de envolvimento entre pais e mães com a escolarização, o tempo dedicado aos estudos, as expectativas das escolas sobre as famílias, concomitância estudo e trabalho, a “defasagem” na relação idade-série etc....

Nesse sentido, cabe ressaltar que, “no plano empírico, não há *família*, mas *famílias* organizadas de modos distintos e o conhecimento de sua composição e de seu modo de vida é crucial para a análise das relações entre elas e a escola” (ROMANELLI, 2013, p. 34, grifos do autor), de modo especial, quando se amplia o tempo de escola. É também, buscar compreender como adolescentes e jovens singulares se movem como membros de uma família, e como se relacionam com a escola e com o tempo a mais na escola.

7.2.3 Capturas e movimentos

A resposta ao questionamento feito no início das discussões nesta seção – se o tempo integral acirra as tensões entre os tempos da (e na) escola e os tempos juvenis, ou se acolhe esses tempos – é a que o tempo escolar de jornada diária ampliada não acolhe os tempos juvenis. Entretanto, os/as estudantes reinventam esse tempo. Ainda que presos em redes de vigilância, fazem bricolagens (CERTEAU, 2014), encontram brechas para serem jovens, constroem percursos no cotidiano nos quais são protagonistas.

Assim é em uma escola sem espaço, na qual Taís se sente presa, que é possível encontrar, durante os recreios, toalhas estendidas no pouco espaço de grama ocupado pelas estudantes, que deitadas conversam nos tempos de recreio e almoço (considerados escassos) – tática criada por elas que foram preenchendo o espaço com suas toalhas coloridas: “uma teve a

ideia”, colocaram uma toalha, e elas foram ampliando os grupos sem autorização prévia da escola que acolheu essa reconfiguração espacial.

Alan, no início do tempo integral, diz que pensou “nossa vou mofar na escola”, mas encontrou formas de não “mofar” nos tempos de recreio, o que faz com que o tempo na escola “fique bom”. Relata que no início ficavam “meio parado[s] no horário de almoço, mas depois encontraram um jeito e “sempre tem alguma coisa; o jogo de vôlei, de futsal, basquete. Sempre no almoço tem algum jogo. Sempre diferente”. Relata que “é só trazer a bola” e que encontraram um funcionário da limpeza que é o “juiz. Ele apita sempre, qualquer jogo, é só chamar”.

Nessas capturas encontram parceiros importantes na escola – geralmente um/a professor/a. Por exemplo, em uma das escolas a biblioteca era pouco usada, “precisava de autorização para entrar, a gente nem entrava direito, porque arrumava os livros e a gente bagunçava, mas agora a gente pode entrar, aí agora fica [a] maior muvuca lá. Melhorou”. (Gabi). Gabi se recorda do pouco uso da biblioteca na escola e como a nova professora que assumiu “deixou um dia a porta aberta na hora do almoço, porque ainda tá arrumando a biblioteca e um chegou, outro, foi assim”. Acompanhei “a muvuca” a que Gabi faz referência durante a inserção no campo de pesquisa: são grupos de adolescentes e jovens que sentados, deitados no chão leem livros, geralmente em pequenos grupos, folheiam e comentam notícias e fotos de revistas, fazem troça dos livros mais antigos, veem álbuns de fotos antigas da escola...

As aulas de arte, em duas escolas, são momentos nos quais se sentem protagonistas porque podem “expressar mais livremente, a gente pode dar opinião, pode fazer o que quiser, expressar o que está sentindo. Outro dia estava sem ideia. Coloquei as marcas do meu dedo e disse: “vou deixar meus digitais para vocês”. Era pra fazer uma coisa surrealista, não real” (Deise).

Às vezes são convocados ao protagonismo por aquele professor “que sabe lidar com o aluno, entende o jeito da gente” (João). João identifica dois desses professores – um professor de religião e um professor de artes. Segundo ele, o professor de religião

entende a gente. A gente fala uma coisa que tá passando, uma dificuldade, ele escuta e depois fala com a gente. Nós gostamos muito. Você tem que ver a aula dele. Ninguém abre a boca, ele fala tanta coisa pra nós. Fala sobre liberdade, fala quando a gente confunde liberdade com libertinagem, e amizade com liberdade. Fala muitas coisas pra nós (João).

É na escuta que se estabelece entre professor e estudantes que João e os colegas se sentem jovens acolhidos no espaço da escola e aproveitam essa brecha – “a gente nem gosta de faltar nessas aulas”.

No bairro no qual João vive, vários jovens se envolvem com grafite e desenho. O irmão de João é grafiteiro, o irmão de outro estudante se destaca nos quadrinhos, o irmão de Tiago fazia “rostos”. Os cadernos dos estudantes carregam as marcas desses desenhos feitos durante quase todo o tempo, como acompanhei na pesquisa de campo. Desenhar é uma atividade que faz sentido para o grupo e o professor de artes soube fazer essa escuta, o que faz com que estudantes como João e Nélio, por exemplo, que às vezes faltam às aulas, e no caso de Nélio saiu e retornou ao tempo integral, capturem esses momentos.

Ele arruma tanto desenho, traz desenho do filho dele pra nós aprender. O último desenho que ele trouxe pra nós foi mangá, ele viu que a gente gostava de desenhar quadrinhos. A gente gostou muito mesmo. Nós aprendemos, desenhamos. A gente fez um monte de coisa, até trabalho sobre mangá. Ele é muito gente boa. Pra mim, não existe professor diferente, pra mim existe professor que sabe lidar com o aluno (João).

João também relata como gostavam das oficinas de percussão e taekwondo, retiradas do currículo da escola o que provocou reações dos/das estudantes.

Sobre a oficina de percussão, ele relata:

Uma coisa que a gente gostou, gostou mesmo, viciou igual droga, foi aula de percussão. A gente gostou muito, o vício pegou tanto na gente que ele [oicineiro] ensinou muita coisa de percussão. A gente começou a pegar caneta, lápis e ficava batendo dentro da sala. Quanto mais eles pediam pra parar [os outros professores], mais a gente tocava. O professor influenciou muito na vida da gente. Aí eles mandaram o professor ir embora, aí foi um desfalque total.

Mesmo sentido como “desfalque total”, a saída do professor, como não querem perder a percussão, “um começa, outro começa, aí vai”, fazendo referência a como continuam a fazer a percussão. Relata que nos momentos de recreio, almoço, se juntam em torno dessa atividade que aprenderam na escola, e é vista com restrição pela própria escola.

A substituição do taekwondo pelo basquete gerou, por parte dos/das estudantes, uma tomada de decisão mais “radical”:

Basquete ninguém gosta. Você pode ver ali na quadra uma cesta de basquete. Eu falo a verdade muitas pessoas amassaram por querer mesmo. Nós falamos que ninguém gosta, mais teimou e colocou. Aí nós tivemos a decisão de pegar e amassar. Nós não gostamos de jogar, nós avisamos, colocou porque é bobo (João).

O que vemos nessas duas situações são lógicas diferentes, da escola e dos/das estudantes. Por parte da escola, a retirada da percussão e do taekwondo se faz em função do disciplinamento – a percussão perturbava as aulas dos demais professores, e o esporte “eles pensaram que era violento” (João). Para os/as estudantes, a percussão tinha cadência, ritmo, “era música” (João), que continuaram a praticar, embora menos do que antes. Com a “astúcia” de “amassar as cestas”, conseguem evitar uma prática a qual se recusam. O que os coloca em movimento nessas duas situações, nas quais tem reações que causam estranheza no ambiente escolar, é a aprendizagem, por mais paradoxal que possa parecer.

Em uma outra escola, acompanhei o movimento proposto pela escola, de criação de uma rádio escolar que seria transmitida durante o recreio. Os/as estudantes estavam empolgados, mas não conseguiam tempo na escola durante as aulas para se organizarem. Produziu-se na sala um movimento de conversas, de saídas de sala, de trocas de bilhete, dos quais os/as professores reclamavam, mas esta demanda juvenil não foi acolhida durante o tempo no qual estive presente. Quando finalmente se organizaram um dia, faltava o som, no outro, a pessoa não estava disponível para a transmissão, no outro deveriam conversar com a professora x.

Durante a entrevista, pergunto ao Saulo, que me parecia um dos mais empolgados com a rádio, se teve a “rádio”. Ele diz que não saiu, “não teve jeito”, mas que usam o que aprenderam – para “zoar” com os/as colegas (músicas, piadas em aulas). Relata que “teve um trabalho hoje de geografia que era o jornal, e aí eu propus gravar, editar. Vai ficar filé”. Como estudante curioso, havia pesquisado “muito sobre jornal, rádio”, mas não sabe se os colegas vão topa o trabalho de geografia. Para substituir a rádio, planeja fazer um jornal, “vou arrumar uma câmera”, mas, também, não sabe se os colegas “vão topa”.

Assim, a abertura de um/a professor que acolhe as demandas juvenis, a proposta diferente de uma aula na qual vislumbram possibilidades de se colocarem como protagonistas porque marcada pelo debate, pela troca de ideias e pontos de vista, as aulas nas quais podem criar, os momentos nos quais aprendem algo com o professor, são capturas feitas e identificadas como “bons momentos” e “boas aulas”: “a aula que faz uma rodinha, aí a gente começa a conversar sobre essa matéria, aí a gente vai mudando de assunto” (Deise).

As famílias também se envolvem em táticas na tentativa de conciliar, para os/as filhos/as, aprendizagens profissionais e o tempo da escola. Ana é incentivada pela mãe a aprender algo “que possa usar” [no sentido do trabalho]. Assim, faz a inscrição no Fica Vivo, momento muito apreciado por Ana, que além da atividade em si, se envolve em aprendizagens que a ajudam a compreender melhor a vida:

Na aula de manicure ensina bastante, mas não é só pintar unha. A gente conversa bastante sobre drogas, sobre idade, convivência entre os pais, convivência nas escolas. Hoje em dia tem muita gente matando por causa de namorado. Aí, a gente conversa bastante.

Júlio aproveita uma experiência de trabalho no campo que o pai conseguiu para ele aos sábados. Nessa experiência, decidiu estudar agronomia: “Ah! Eu fiquei doido é com agrônomo. É por causa da plantação de cana, esses trem eu gostei. Porque eu trabalhei [na plantação de cana] e foi um cara que é agrônomo. Aí eu gostei do jeito dele mexer lá, o que falou. A gente conversou, também”.

Taís faz um curso de gestão empresarial cujo interesse foi compartilhado pelo pai. Os dois consideram importante estudar e se preparar para o “mercado de trabalho”.

Aqui na escola veio um grupo trazendo um projeto de estágio, para jovens estagiários. Aí nós fomos, juntou um grupão [de colegas]. Aí, chegamos lá [e] nós fizemos um cadastro. Aí voltamos lá no outro dia com um responsável. Quando chegamos lá, eles ofereceram um curso. Por mais que fosse um estágio eu e meu pai pensamos que se você é qualificado, você é chamado. Aí, ofereceram um pacote, fizeram uma promoção pra gente. Aí, meu pai interessou, eu interessei porque eu queria fazer um curso há muito tempo, e incluía muitas coisas, que na minha percepção era necessária. Eu [...] e meu pai, concordamos. Já tem 03 meses que faço (Taís).

Além desse momento tático que aproveita, ao qual atribui o sentido de “qualificação para o trabalho”, Taís e um grupo de colegas de sala se aproveitam de um outro momento na escola, como um “tempo tático”. Em seus planos para o futuro, Taís pretende cursar o Ensino Médio no Instituto Federal e mostra os movimentos que faz nessa direção:

Procurei saber mais, assim acho que é muito legal porque foi feito pra gente. Pra você estar lá dentro, você tem que estar qualificado. Então eu vou me inscrever pra fazer a prova, e tipo assim se eu tiver preparada, tô estudando, dedicada, estou dentro, como dizem “eu estou lá dentro” ninguém me tira o espaço. Está garantido.

Relata que “foca nas aulas”, estuda em casa, mas se aproveita da oportunidade criada pela professora de Ciências, que se dispôs, às sextas feiras após a aula, estudar com um grupo de alunos/as.

Vera relata detalha essa atividade da qual também participou:

Vera: - A professora dá aula no IF [Instituto Federal] porque ela é professora lá também e dá aula pra gente.

Pesquisadora: - Ela vem e dá aula para vocês?

Vera: -Ela vem e fica ajudando a gente. Fala sobre inscrição de prova que vai ter, outras coisas e a gente se interessa.

Pesquisadora: Na aula dela?

Vera: *É e depois também. No caso a gente desce [pra ir embora] e depois a gente sobe de novo [retorna à sala]. É no único dia que ela tem livre. Eu acho legal o curso que ela dá. Mas, eu parei de fazer por causa do outro [de trabalho]. Quando eu fazia era muito legal.*

Vera, Tiago, Taís e Saulo, que estudam em uma mesma sala, relatam esta experiência com a professora. Tiago participou uma vez, mas como é “depois da aula”, é difícil porque leva o irmão menor e tem os cuidados e atividades em casa. Também anseia estudar no Instituto Federal, mas se prepara “em casa” – “de todo jeito, aprendo mais comigo”. Vera não consegue mais participar, pois, escolheu fazer um curso profissionalizante que também considera importante. Saulo participou algumas vezes, mas prefere se envolver em outras atividades “fora da escola”, “ver notícias”, “ficar mais informado”.

A escola possui outras duas turmas do 9º ano, e dessas turmas foram entrevistados 09 estudantes. Essa experiência com as aulas depois do horário não comparece nessas entrevistas. Taís diz que “a única turma que quis participar foi a minha”. Vera justifica o interesse da turma dizendo que a “sala é considerada boa de ensino, e a gente gosta muito da professora e do ensino dela”.

O que a experiência vivida por Vera, Tiago, Taís e Saulo, com relação ao modo como realizam, no tempo da escola, movimentos táticos, as escolhas que fazem de continuidade, ou não, do movimento, são atravessadas pelo sentido que atribuem a essa experiência, como ela se insere no momento atual, e na perspectiva futura.

Zago (2012), ao analisar a relação escola & família nos meios populares, enfatiza que na análise dos percursos escolares no campo da Sociologia da Educação, não se pode ignorar “o comportamento dos filhos e o sentido que eles atribuem à escola” (ZAGO, 2012, p. 143). A autora evoca as contribuições de Charlot nas reflexões que o autor faz sobre a função da escola, aprendizagem e sentido.

Nas discussões entre os tempos da (e na) escola e os tempos juvenis, nas quais nos propusemos a refletir sobre os encontros e desencontros entre esses tempos nas tramas dos modos de ser adolescentes e jovens – relação tempo escolar/trabalho, relação escola/família e tempo integral – nos preocupamos em captar, no conjunto analisado, modos de ser e fazer nas relações com o tempo integral que se aproximam para um mesmo grupo de estudantes, mas procuramos evidenciar as diferenças, o modo como cada um constrói a sua trajetória como adolescente e jovem das camadas populares na escola e na família.

Como afirma Charlot, em diferentes escritos, aprender é uma relação de sentido. A partir dessa premissa, buscamos compreender na próxima seção como os tempos da (e na) escola e os tempos de aprendizagem se constituem atravessados por relações de sentido.

7.3 Os tempos da (e na) escola e os tempos de aprendizagens

A correlação tempo e aprendizagem não se pauta pela linearidade, muito embora o tempo escolar seja compreendido, de modo geral, como tempo físico e, portanto, linear. Se há tensões históricas que envolvem o tempo organizado dos calendários escolares (em dias, meses e anos...) e as demais organizações temporais da vida social (famílias, estudantes, trabalhos...), como exploramos anteriormente, tais tensões se apresentam, também, na determinação da jornada diária.

Determinar o tempo diário do/a aluno/a na escola se relaciona ao modo como a escola, enquanto instituição, é instada a captar as demandas sociais. Podemos evocar como exemplos históricos na definição do tempo diário, ao longo da semana, a necessidade de escolarização para atendimento ao desenvolvimento industrial e a passagem de uma cultura oral para uma cultura letrada (FRAGO, 1995). Na atualidade, a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, a necessidade de ampliação da rede de proteção infanto-juvenil, a necessidade do atendimento às situações de vulnerabilidade social de crianças e adolescentes são demandas sociais evocadas nos argumentos para a implantação do tempo integral.

O tempo diário também se relaciona ao movimento de racionalização do tempo nas sociedades modernas; a concepções higienistas que intercalaram trabalho e descanso; a concepções pedagógicas, como o tecnicismo que racionalizou o tempo escolar como um tempo fabril, ou a Escola Nova, que por sua vez propunha a flexibilidade dos tempos para atendimento aos interesses da criança (FILHO e VAGO, 2001; FERREIRA e ARCO VERDE, 2001). Relaciona-se, ainda, aos argumentos sobre a cidade, que se faz educadora, e pelas preocupações com a interrupção da trajetória escolar, geradas pela “evasão” e pela repetência, questões também presentes nas justificativas atuais sobre o tempo integral.

Certo é “que o tempo escolar sempre foi diverso e plural” (FERREIRA e ARCO VERDE, 2001, p. 10). O tempo integral, como um tempo instituído, também guarda tal pluralidade de demandas sociais, racionalidades, concepções pedagógicas. No mesmo movimento que o institui, ele, sincronicamente, passa a instituir outros tempos sociais, como discutimos no decorrer deste relatório.

Frago (1995) afirma ser o espaço, o tempo e a linguagem constituidores da cultura escolar e, ao mesmo tempo, dos sujeitos, tanto individual quanto coletivamente. Se do ponto de vista institucional o tempo escolar é prescrito e prescritivo, e tem forças para operar na constituição do sujeito, modelando-o à vida social, do ponto de vista do sujeito, ele é plural e diverso. Como construção cultural, ele conforma a aprendizagem do tempo, conforma os

tempos de aprendizagem e encontra-se imbricado nas aprendizagens que ocorrem no tempo – momento no qual se pluraliza, pois aprendizagem supõe a atividade do sujeito, singular e social (CHARLOT, 2000; 2009; 2008; 2013a).

Nesta análise foram geradas diferentes discussões nas quais se entrelaçaram o tempo da jornada diária, aprendizagens e processos – na escola e fora dela, por compreendermos que “estudar a relação com o saber é estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também, como sujeito aprendiz” (CHARLOT, 2005, p. 42). Desse sujeito aprendiz não se pode descolar “a dimensão identitária (quem sou eu, e em que facção me inscrevo) [...] e dimensão epistémica (aprender é uma actividade de que natureza?)” (CHARLOT, 2009, p. 234).

Não é consensual para os/as estudantes desta pesquisa que o aumento da jornada escolar produza mais aprendizagens. O que é consensual para eles/elas é que a aprendizagem requer o movimento do/a estudante. Por isso, mais tempo, ou menos tempo na escola, dependeria da disposição do sujeito para a aprendizagem, o “querer” que eles/elas dizem.

Como Charlot o sustenta, nas suas pesquisas sobre a relação dos alunos com o saber e com a escola (2000, 2001, 2005, 2009, 2013), só aprende quem se mobiliza intelectualmente (quem *estuda*) e só se mobiliza quem encontra na situação proposta um sentido e uma forma de prazer. Encontrar sentido e mobilizar-se no estudo da Matemática, da Química, da História etc. e até na reflexão sobre o Português (que o/a estudante já fala) requer tempo. Há uma história do desejo de saber, e de saber tal ou qual coisa, uma história que se desenrola no tempo (Charlot, 2000, 2005, 2009, 2013).

Nos balanços de saber e nas entrevistas, buscamos apreender a mobilização e o sentido no entrecruzamento entre tempo e aprendizagem. Nesta análise, identificamos três processos discutidos na primeira parte deste relatório: estudantes que não entraram nas lógicas da escola e para os/as quais, portanto, o tempo integral é um *fardo*; estudantes que encontram dificuldades no percurso escolar e para os/as quais a ampliação do tempo faz diferença – mais tempo para aprender; e estudantes que gostam de estudar, para os/as quais o tempo integral amplia e, também, limita as possibilidades de aprender.

Tomando como referência esses três grupos de estudantes, refinamos a análise e encontramos três configurações: o tempo modular das aulas; os/as estudantes fora do tempo e os tempos de ausência na escola – absentismo escolar. A intenção nesta seção é um olhar mais atento sobre esse sujeito aprendiz e as aprendizagens diárias das práticas escolares no interior da jornada escolar. A questão que nos move é compreender os modos de construção (ou não) da correlação tempo/aprendizagem em uma jornada diária de 08 semanas, no tempo diário,

recortado de modo modular – tanto para as aprendizagens das tradicionais disciplinas escolares, como também das atividades artísticas e corporais.

7.3.1 A gente vai picotando a matéria... (Hana)

O picotar a matéria a que Hana se refere é a organização em módulo aula de 50 minutos, o que não é exclusividade da ETI. De algum modo as atividades escolares ao longo do dia deverão ser organizadas e o dilema é como organizá-las. O que se convencionou como organização – distribuição sequencial das disciplinas escolares e tempos destinados aos recreios – apresenta dificuldades para o rompimento por sua cristalização histórica:

Vejamos três modos de distribuição do tempo diário das atividades escolares:

1906 – Escolas Mineiras (FILHO E VAGO, 2001)	2014 – ETI Governador Valadares ⁷¹	2015 – ETI Governador Valadares
10h00- 1ª Aula	7h – Português	7h45 – Café da Manhã
10h25 - 2ª Aula	7:50h - Artes	08h – Inglês
10h50 - Canto	8:40h - Inglês	8h50 – Matemática
11h00- 3ª Aula	9:30h - Recreio	9h40 - Português
11h25 - 4ª Aula	9:50h - História	10h30 – Ciências
11h50 - Exercícios Físicos	10:40h- Ciências	11h20 - ALMOÇO
12h15 - 5ª Aula	11:30h - Almoço	12h20 - Geografia
12h40 - 6ª Aula	12:20h - Jornal Escolar	13h10 – Ciências
13h05 - Canto	13:10h - Matemática	14h – RECREIO
13h15 - 7ª Aula	14:00h - Literatura	14h20 – Arte
14h00- Encerramento dos Trabalhos Escolares	14:50h - Intervalo 15h – Encerramento das Atividades Escolares	15h10 - Ed. Física 16h- Encerramento das Atividades Escolares

O quadro anterior apresenta uma distribuição de atividades diárias do início do século passado e que guarda, após um século, similaridades na distribuição das atividades ao longo do dia na ETI. Os recortes temporais (1906, 2014 e 2015) explicitam as dificuldades de mudanças na linearidade do tempo escolar e a persistência de instrumentos marcadores do tempo, como relógio, campainhas e sinos do início do século (FILHO e VAGO, 2001), esses últimos

⁷¹ A distribuição das atividades diárias é referente à terça feira de uma das escolas. A escola e o dia foram escolhidos de modo aleatório. Ao longo da semana nesta escola (e nas demais pesquisadas) os horários são mantidos. O que muda é a distribuição das disciplinas e das atividades artísticas e culturais. A preponderância das disciplinas sobre as atividades artísticas e culturais prevalece durante toda a semana. E há dias na semana nos quais há somente “aulas pesadas”, como se referem os/as estudantes explicitando a ausência de atividades que envolvem a arte, o corpo e o movimento.

substituídos por sinais eletrônicos, ou músicas, mas que se revestem do mesmo sentido – demarcar um antes e um depois, o término de uma atividade e começo de outra.

A narrativa dos/das estudantes entrevistados/as sobre o dia a dia na escola coloca em evidência essa linearidade, que poderia ser sintetizada como um “tempo do depois”. Em todas as narrativas que fazem sobre o seu dia na escola, destaca-se a palavra “depois”: “Chega 7h e espera o sinal, *depois* tem três horários” (Saulo); “*depois* tem o recreio de 20 minutos” (Alan); “*depois* a gente volta pra sala” (Deise); “*depois* do recreio tem mais duas aulas” (Tais); “*depois* tem o almoço”, “*depois* a gente volta pra sala e tem mais três horários” (Fábio); “*depois* tem o intervalo e *depois* a gente vai embora” (Jane).

Intencionalmente foi feito um recorte de várias entrevistas para ilustrar a linearidade do tempo do ponto de vista dos diferentes sujeitos, mas uma mesma entrevista é marcada pela repetição da palavra “depois”. Tal repetição não se apresenta com a mesma insistência ao narrarem, por exemplo, o que fazem após as aulas. Estamos muito acostumados à linearidade do tempo e é inevitável os antes e os depois em nossas falas cotidianas, mas o que chama a atenção nas narrativas é como os/as estudantes se colocam “sujeitos ao tempo”, ao narrarem o dia a dia nas escolas e não como “sujeitos no tempo”, como o fazem ao narrarem os fazeres após as aulas: “eu vejo televisão”, “descanso”, “ajudo minha mãe”, “converso com a minha avó”, “leio”, “vou para o curso”, “trabalho no campo”, “vou à igreja”, “mexo na internet”.

Ao refletir sobre o tempo escolar, Correia (2012) estabelece distinção entre a temporalidade cotidiana da escola, que cumpre um papel no processo civilizador, e será interiorizada pelos/as estudantes, e as outras temporalidades que marcam a vida de cada um e que, também, guardam repetições e sincronizações, mas se diferenciam sobremaneira dos sincronizadores escolares.

Sobre o tempo, a autora enfatiza:

ainda que nossa linguagem expresse o tempo de maneira destacada, na realidade não é ‘ele’ o que flui. São as coisas, as biografias, as histórias de vida, o mundo natural e social que se movem, que se processam como constante devir, que se transformam, que se modificam com a fruição da vida, da existência, dos corpos, com o próprio tempo (CORREIA, 2012, p. 139, aspas da autora).

É, pois, na conformação do tempo de escola que os “sujeitos ao tempo escolar”, deste estudo, vivenciam, de modo singular, a experiência do tempo. Esta análise busca esse sujeito movente no tempo e as experiências de aprender no “tempo picotado”, como diz Hana.

Hana (14 anos) pertence ao grupo dos/das estudantes que não encontram dificuldades na escola e considera que o tempo integral não faz diferença para aprender, “porque depende

da pessoa estudar. A gente aprende por capacidade da gente não é por causa do tempo”. Ela preferiria estudar em casa (mas gosta do mais tempo com as amigas na escola) e considera o tempo da aula “pouco”, e, contraditoriamente, muito “tempo de aula” no horário integral:

Pesquisadora: - *O que você pensa do tempo da aula, assim de 50 minutos?*

Hana: - *É muito pouco, muito pouco pra gente aprender que a gente vai fazer uma atividade daqui a pouco o tempo já acaba, aí tem que esperar a próxima aula...*

Pesquisadora: - *Hum... hum...*

Hana: - *Acho assim que as aulas tinham que ser... tipo uma matéria ter três horários, e outro três horários assim...*

Pesquisadora: - *Hum...Hum...*

Hana: - *Porque a gente não aprende direito. A gente vai picotando a matéria. Matemática, depois tem Português, depois Ciências. A gente mistura tudo na cabeça, eu acho que é esquisito.*

Pesquisadora: - *Mas e se for uma matéria que você não gosta muito da aula?*

Hana: - *Acho que é até melhor, que posso gostar mais.*

Hana também reflete que foi desnecessário, do seu ponto de vista, acrescentar mais aulas de Ciências no ano de 2015 – “eram três e acrescentou mais duas” porque retirou oficinas que gostava, como “dança” e “vai picotar mais” (significa mais módulos de 50 minutos de uma mesma disciplina).

Lucas (15 anos) vivenciou, em sua trajetória escolar, a experiência de ficar retido quando iniciou o processo de alfabetização. Afirma que foi uma experiência ruim, pois poderia estar no 1º ano “e poderia trabalhar no Menor Aprendiz”. Se considera bom estudante e também é considerado pelos/as professores/as como bom estudante. Diferentemente de Hana, o tempo de 50 minutos não o incomoda. Considera que “antes só tinha um horário de 50 minutos, passava e o que a gente aprendia tava bom. Passava pro outro dia, ou outra semana... Igual tem dia que tem o horário de português primeiro. Aí tem ele no terceiro horário depois. Aí por isso que ficou bom: tem dois horários do mesmo”. Assim como Hana, gosta do retorno das disciplinas no mesmo dia e “talvez se fosse junto era melhor”.

O sentimento de Hana com o horário “picotado” é compartilhado por Luan (15 anos), que pertence ao grupo dos/das estudantes que não gosta de estudar, e não gosta do tempo integral. Considera que o tempo a mais não faz diferença para aprender, portanto, o tempo integral *é um fardo*. Luan não utiliza a palavra picotado, mas podemos identificar a mesma descontinuidade entre as disciplinas a que Hana faz referência:

Pesquisadora: - *O que vocês fazem na sala?*

Luan: - *Nós fazemos mais atividades que o professor passa, nós fazemos mais é isso. Professor passa mais matéria. Matéria de prova tem que estudar para tirar nota boa. Aí fica meio fora de base. A gente fica mais cansado, vai uma matéria em cima da outra.*

Pesquisadora: - *O que você acha desse tempo de 50 minutos?*

Luan: *Esse tempo é muito ruim, de 50 minutos. Que a gente chega [e] ainda não acaba a matéria tem que deixar pro outro horário. Chega o outro horário você esqueceu tudo!*

Para outro grupo de estudantes que encontra dificuldades na escola, a relação com a distribuição do tempo guarda diferenças com relação aos dois outros grupos de estudantes. Karen afirma que não gosta “de aulas repetidas no mesmo dia”, diz que fica “cansada”; Ana gosta de mudanças nos horários, e considera pesado “quando tem 03 horários seguidos, mas algumas matérias são melhores”, e Saulo considera que “depende” da aula, do/a professor/a.

“Ter dois horários do mesmo” como enfatiza Lucas é considerado bom para os/as estudantes que, a exemplo de Hana e Lucas, gostam da escola e gostam de estudar. Há uma preferência pelo retorno da disciplina porque é possível “aprender mais”, “ter mais tempo para as atividades”, “tirar dúvidas”.

Para os/as estudantes que não gostam de estudar, “uma matéria em cima da outra” não é bem vista porque “tem muitas matérias”, “é muita atividade”, “junta matéria”. Como não se mobilizam para o estudo, a consequência do tempo integral é mais disciplinas que se distribuem ao longo da semana, o que gera “mais matéria” para fazer o que não gostam – “estudar”.

Entretanto, é interessante o argumento de Luan que confronta a lógica escolar no tempo integral – mais tempo para ficar na escola e pouco tempo para as disciplinas – 50 minutos que não comportam a matéria e “tem que deixar para o outro horário” (e você esquece). Portanto, a mesma crítica que se faz ao tempo parcial – pouco tempo para aprender. Outro argumento interessante é o de Nélio, que diz “não garro com matéria, não. Só que falta tempo” (fazendo referência aos 50 minutos). Assim, estudantes que não gostam de estudar, não gostam do tempo integral, pois ficam muito tempo na escola, expõem uma fragilidade da ETI – ampliação do tempo de escola e manutenção de um tempo de aula que consideram insuficiente para aprender.

Para os/as estudantes que encontram dificuldades na escola, não há um consenso em torno do tempo de 50 minutos. O que evidenciam em suas narrativas é a importância que conferem ao retorno do professor à sala de aula – ter mais tempo de aula. A presença, atenção e explicação docente faz diferença para esses/as estudantes.

Por exemplo, a gente tem matemática, que, por exemplo, é a matéria que tem mais dificuldade. Se a gente tem mais aula, e chamar a professora 10 vezes na mesa ela vem... isso nem é por causa do horário integral. Isso é questão dos nossos professores mesmo. Eles têm a consciência que devemos aprender (...) e faz de tudo pra gente aprender (Saulo).

Sobre o tempo de aulas, alguns aspectos são comuns a todos os/as estudantes e uma análise do conjunto desses aspectos nos conduz a uma conclusão: não importa a quantidade do tempo de aula, o que importa é a qualidade da aula, ou seja, é o que se faz nesse tempo.

Deste modo, é “cansativo”, “entediante”, as “aulas de copiar”. A relação cansaço e cópia já foi mencionada neste texto, mas como os/as estudantes a retomam para dizer do tempo de aula, a menção a “esse tempo de cópia” se justifica pela sua recorrência. Como exemplo, apresenta-se a seguir excertos discursivos das entrevistas de Ana, Fábio e João:

Ana: - *Aula que cansa é aquela aula que toda hora você só pega o livro, só fica no livro copiando que é muito cansativo.*

Pesquisadora: - *Como é que é isso de copiar o livro?*

Ana: - *Copiar... Eles passam um dever no livro de 1 a 6 e a gente tem que copiar tudo, tem que dar visto. Aí todo dia é a mesma coisa, mesma coisa é muito cansativo mesmo. Acho que é por isso que a gente cansa bastante.*

Pesquisadora: - *Hum...hum...*

Ana: - *Tem que dar alguma coisa fora de livro. Todo dia livro, livro, livro...*

Fábio: - *Eu gosto menos é literatura. Sempre literatura era no final do horário, fica mais cansativo. Aí o professor manda a gente copiar texto, aí fica mais cansativo.*

Pesquisadora: - *Você fica copiando texto?*

Fábio: - *Eu copio direitinho.*

Hoje é dia de copiar bastante [terça feira]. Copiamos de manhã e depois do almoço tem mais três horários só pra copiar dever. Por isso que eu não gosto (João).

Assim, o tempo de cópia é um tempo “sem sentido” para os/as estudantes. Esse tempo perdido com a cópia – no qual nada se aprende, é problematizado no campo da educação pelos estudos sobre letramento que enfatizam a leitura e a escrita como práticas sociais, portanto revestidas de sentido. A leitura e a escrita na escola como práticas sociais cumprem uma função no processo de socialização do sujeito, portanto, são práticas culturais. Do processo de escolarização, espera-se que o sujeito educado possa fazer uso competente da tecnologia da escrita nas práticas sociais. Portanto, esse tempo “sem sentido” é confrontado pelos *novos estudos sobre letramento*⁷² (STREET, 2003) e estamos acostumados no campo da educação à reflexão sobre a cópia como perda de tempo.

O que causa estranheza é a utilização do tempo de aula (quando se tem mais tempo), para fazer algo sem sentido e que não promove a aprendizagem por se constituir uma atividade motora, não implicando, pois, o exercício do pensar e o exercício da linguagem. Evocando

⁷² Segundo Magda Soares (2004), esses “novos estudos sobre letramento”, realizados sob uma perspectiva social e etnográfica, consolidam-se nos anos de 1990, trazendo “além de novos princípios e pressupostos teóricos, alguns instrumentais para a análise do fenômeno do letramento” (SOARES, 2004, p.104).

Charlot, “o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (CHARLOT, 2000, p. 60). Esse sujeito estabelece, via linguagem (diferente do ato de transcrever), relação com os outros, com as práticas, com os objetos de saber (CHARLOT, 2000).

Também causa estranheza que no exemplo citado por Fábio, sobre a aula de Literatura, predomine a cópia de textos, e o tempo a mais não seja aproveitado para outras práticas de leitura que se articulem às experiências sociais e culturais dos/das estudantes nas quais a leitura comparece, ou lhes apresente outros mundos...

O que também causa estranheza, no uso do tempo de aula para a cópia, é o uso extensivo da escrita pautando saberes nos quais se encontram implicadas outras normatividades que prescindem da escrita, como a Educação Física e as Artes:

Vera: - *Educação Física tem aula teórica. Aí é difícil porque duas aulas de Português, duas aulas de História e todas as matérias tem que passar dever. Só que a gente acha muito puxado por causa do dever, mas fora isso.*

Pesquisadora: - *Como que é isso, essa coisa do dever, da aula de dever?*

Vera: - *Ah! Muito texto. Muita coisa pra copiar.*

Pesquisadora: - *Vocês copiam muito?*

Vera: - *Educação Física, sim. Copia sobre o basquete, porque agora a gente está estudando a modalidade do basquete, aí requer esclarecer o tema passando textos pra copiar.*

Pesquisadora: - *Como é escrever o dia inteiro? A aula de escrever que você falou?*

Tácia: - *Porque os professores passam dever, aí depois vem outro dever, aí vem outro e a gente vai cansando. Hoje é assim. Hoje não sei se vai ter aula de artes, ou se a gente vai copiar [nas aulas de artes]. Porque aula passada a gente acabou escrevendo negócio de mosaico.*

Interessante é que os/as estudantes não se ressentem dos aspectos teóricos implicados nas aprendizagens do esporte sobre os quais desejam aprender “as regras e modalidades”, como afirmaram nas aprendizagens desejadas na ETI, ou à apreciação estética como as diferenciações entre Histórias em Quadrinho, Charges, Mangás, ou “Surrealismo”, que aprenderam nas aulas de artes em duas das escolas. Valorizam o tempo dessas aprendizagens e as possibilidades de aprendê-las no tempo integral:

O nosso professor de artes está com a gente há 04 anos e a gente nunca repetiu matéria. Ele sempre tá passando uma coisa diferente. Ele trabalha com a gente os pintores famosos, os movimentos de artes, e isso vai desenvolvendo o lado artístico e o lado

crítico do aluno. Desenvolve também a técnica, tipo o Tiago que já sabia desenhar (Saulo).

O tempo de cópia estabelece também outra distinção – entre os/as estudantes cordatos, os que copiam, fazem o que a escola “manda”, por isso se consideram bons estudantes – “copio tudo, faço o dever” (Cátia); e os que optam por não copiar, portanto “nada fazem” como Rui e Nélio. Pela sua recusa, eles consideram o tempo integral um tempo que o/a professor/a dispõe a mais para “brigar com a gente” (Rui), “encher o saco” (Nélio).

Podemos encontrar, nos relatos dos/das estudantes que tiveram percalços na trajetória escolar, “o copiar” marcando a passagem de estudante “bagunceiro”, “desinteressado”, “conversador” para bons estudantes: “copio tudo direitinho” (Ana); “procuro fazer o que o professor manda, copio, faço dever” (Alan). Portanto, o tempo a mais na escola não se traduz, em todas as aulas, na possibilidade de aprendizagens efetivas, e mesmo fazendo essa passagem – do estudante que não se envolve, para um estudante que faz o que os/as professores/as solicitam (fazer o dever, copiar) não há um engajamento efetivo do Eu na situação (CHARLOT, 2000), porque a atividade proposta dificulta esta mobilização por se desvestir, por si mesma, de sentido. “Aprender é reconstituir o que foi dito, passando pelo escrito, de forma simples ou dupla (tirar apontamentos, teste). Mas se não se percebeu o que foi ensinado, esta reconstituição cai por terra” (CHARLOT, 2009, p. 230).

Vera, por exemplo, diz que entende que tem que escrever. Cita exemplos da aula de Português que explica a matéria, mas “depois escreve muito”, aula de História que copia e “tinha que explicar melhor as coisas”, “a aula de artes, também às vezes copia”, “literatura, tem vez que passa um texto”. Diz que “todo mundo compreende que tem que passar o dever”, mas “fica puxado, aprende pouco” (Vera). Portanto, o “tempo de cópia” rouba o tempo de aprendizagem para estudantes que podem ir além, para os/as estudantes que encontram dificuldades na escola e interfere na possibilidade de entrada efetiva na sala de aula de estudantes que ainda não entraram nas lógicas da escola.

Se a cópia desqualifica a aula, uma boa aula (que pode inclusive ser repetida no dia) é a aula que pressupõe dois engajamentos – do/a professor/a e do/a aluno/a – como descrevem Iana e Taís ao responderem ao questionamento da pesquisadora sobre o que consideram uma boa aula, e se o tempo de aula faz diferença para que uma aula seja considerada interessante:

Uma aula [interessante] que prende minha atenção, que fico empolgada de saber mais, fico empolgada de querer saber daquilo, não importa o tempo. Igual à aula de Ciências. Porque, ao mesmo tempo em que tem aquela aula legal, impactante, que te deixa

entusiasmada tem aquela chata, que você tem que ficar só copiando e tal. Igual a aula de Português e História, ficar só copiando. Não tem aquela coisa de ficar explicando, tirando dúvidas (Iana).

É a [aula] que o professor traz seu material, explica, os alunos interagem. Uma aula que você realmente começa a aprender e participa. Porque não adianta o professor ficar ali na frente 50 minutos falando se você se perder no meio da meada toda. Você interagindo, você começa a aprender. Se eu tenho uma dúvida eu quero tirar. Se eu tenho a oportunidade, eu vou tirar (Taís).

Para os/as estudantes, a aula interessante está relacionada ao professor interessante: “que explica bem, que dá uma atividade que vale a pena e [...] que corresponde com a aula dele”. É um professor que consegue interagir com os/as alunos “que é amigo que explica a matéria, que dá oportunidade da gente se abrir com eles, conversar... às vezes serve como um amigo pra gente, como tem vários aqui na escola” (Olga), “que sabe dar exemplos que prende a gente [a atenção]” (Olga), “que dá oportunidade de todo mundo dar opiniões” (Beatriz).

Para os/as estudantes um professor interessante, tem “disciplina” e “consegue manter a sala organizada”:

Tipo assim aquele professor que briga. Aquele que é rígido. Aquele professor que faz todas as vontades de um aluno não é um bom professor, porque tem professor que eu falo que é meio sonso. Mas, tem aqueles professores que já são mais espertos. Que briga na hora que tem que brigar, brinca na hora que tem que brincar. Eu considero um bom professor aquele que preocupa, briga pelo seu bem, que chama sua atenção pra você ser melhor que você é ... Eu acho que isso que é um bom professor (Karen).

Para os/as estudantes que gostam de estudar apresentam-se, ainda, algumas exigências com relação à aula e aos professores. Do tempo em sala de aula, esperam aprender mais, que os/as professores saibam dosar as atividades, “não dar tudo de uma vez”. Por isso, o/a professor interessante é o que “consegue explicar a matéria no tempo certo”; que não esquece o que explicou (“tem uns que a aula foi hoje, volta [à sala] e já esquece”.); que sabe o conteúdo “não inventa na hora da explicação. Porque se o professor inventa, e eu estudo e descobro outra coisa eu vou ficar em dúvida, qual fonte está errada. Se é a do professor, ou se é a que estou pesquisando. Esse tipo de professor atrapalha muito o estudo” (Tiago).

Para os/as estudantes que não gostam de estudar, e os que encontram dificuldades no percurso escolar, as projeções que fazem para a sala de aula, em sua maioria, são menos exigentes: uma aula interessante “é a que passa um filme sobre a matéria” e esperam, sobretudo, um “professor que explique bem”, o que significa repetir a explicação quantas vezes for preciso (CHARLOT, 2009). Eles/elas consideram interessante o/a professor/a que “presta atenção na

gente”, “conhece as dificuldades”, “tem paciência”, “que compreende o aluno, entende a dificuldade de alguns e não faz corpo mole” (Caio).

Caio, considerado pela escola como um estudante com dificuldade, em sua narrativa afirma ter dificuldades em algumas disciplinas e outras não. Também considera que não tem dificuldade para aprender “tem o querer”. Apresenta as mesmas exigências dos/das estudantes considerados bons (Taís, Tiago, Vera) para um aula interessante:

Tem que ser uma coisa que eu não sei, ou posso saber, mas tem que me prender a matéria. Tem que ser uma aula com mistério. Você tem que me prender. Igual, tipo assim, eu tô pensando agora só em química e física, essas coisas, assim a aula pra me prender em uma aula de química tem que ter mistério. Me prende, eu não consigo distrair com outra coisa, só naquilo ali (Caio).

Se a aula, não o prende, Caio se distrai, e como jovem inventivo que é, se recusa a copiar – “é perda de tempo”, e por isso, às vezes, não se considera bom estudante – já que deveria se esforçar para copiar e atender uma regra imposta em algumas aulas. Também não se aplica a esses/as estudantes discursos docentes de que eles/elas “só gostam de Educação Física⁷³”. A Educação Física é evocada como disciplina que gostam, assim como Matemática, Ciências, Artes, Literatura, dentre outras, pelos três grupos de estudantes. A Educação Física é considerada aula interessante, ou não, dependendo do que se faz nela, o que guarda estreita relação com a questão espacial. Movimento exige espaços, esses nem sempre disponíveis na escola em tempo integral para todos os/as alunos/as e, de modo geral, nas escolas públicas brasileiras.

As descrições de aulas e professores/as interessantes encontram similaridades com os descritos em outros estudos sobre a relação com o saber (CHARLOT, 1996; 2001; 2009) e destacamos, de modo especial, como os/as estudantes com dificuldades na escola consideram significativo o fato de alguém ainda acreditar neles (CHARLOT, 2009), questão a ser retomada no próximo tópico de discussão.

Nesta experiência analisada, tanto as disciplinas escolares (que se constituem maioria no currículo escolar), quanto as atividades artísticas e corporais acontecem em um turno único no espaço da escola. Desde a sua proposição até o ano de 2014 a maioria das oficinas estava sob a responsabilidade de oficinairos (estudantes do Ensino Superior, em sua maioria). Questionados pela pesquisadora se consideravam que havia diferenças entre esses dois profissionais (docentes e oficinairos), os/as estudantes não estabelecem distinção no quesito “bons professores”. Alguns estudantes consideram a distinção salarial entre professores e

⁷³ Referência a falas ouvidas pela pesquisadora no campo de pesquisa e na experiência profissional junto à SMED.

oficineiros e afirmam não ser justo, pois ambos “ensinam”⁷⁴. Nos nomes que citam, exemplificando professores/as interessantes/as, comparece tanto o nome da oficina ou da disciplina (a professora de Ciências, o professor de jogos coletivos, por exemplo). Também não há diferença na avaliação deles sobre a competência em ensinar entre os professores e oficinairos: há bons profissionais e os que não são considerados bons, nas duas situações.

De uma boa aula de Educação Física, ou de Artes, ou de dança, espera-se que o/a professor convoque o/a estudante ao movimento e à criação. Iana considera a aula de Educação Física um tempo perdido, porque “a professora não tem aquela preocupação de mandar a gente fazer exercício. Ela chega, manda a gente sentar se for fazer alguma coisa, faz. Se não for fica lá. Vai só pra ganhar presença”. Olga considera que uma boa aula de dança “tem que ter a professora que sabe ensinar” e nas aulas de artes a “gente precisa criar” (Jane). Eles/elas sabem a distinção entre o/a professor que pratica o judô, daquele que não sabe ensinar; e para a aula de dança “tem que ser formado, agora colocaram uma professora que não entende nada de dança” (Gabi).

Tanto as atividades em sala de aula, quanto as oficinas requerem preparação e devem ser oportunidade de aprendizagem:

Por exemplo, uma oficina ideal eu acho que é no mesmo intuito [de uma aula] é o material do professor. Igual a Educação Física e a oficina de Jogos Coletivos, foi trabalhado um projeto com os dois professores pra que a gente [...] entendesse essa divisão do futsal, vôlei, basquete. Teve a teoria porque mostra as regras, como é aplicado, o tamanho da quadra, como que os jogadores são. Então uma aula de oficina é aquela que você tem uma preparação, você tem um objetivo, você tem uma meta a ser traçada ali, e você consegue concluir aquilo como uma aula (Taís).

Charlot estabelece uma distinção interessante entre explicar e dar aulas:

Explicar significa fazer perceber, ajudar o aluno a aceder a um saber: a actividade é regulada em referência ao aluno e não só ao saber (mas também ao saber, claro está, não se trata de falar de uma coisa qualquer). Dar aulas é emitir um discurso cuja referência é a coerência do discurso e não a compreensão do aluno. Explica-se sempre alguma coisa a *alguém*, enquanto a aula pode não ser dirigida a ninguém (CHARLOT, 2009, p. 237, grifos do autor).

⁷⁴ A respeito do trabalho dos “voluntários” do Programa Mais Educação e a precarização do trabalho docente, sugerimos conferir Almeida (2013).

Assim, “as aulas de copiar”, ou “aulas que o professor só fala”, emite um discurso, no dizer de Charlot, são aulas para as quais os/as estudantes não encontram sentido. Por sua vez, aulas interessantes são aquelas nas quais o/a estudante sai da condição de ouvinte para a de participante como interlocutor no processo, ainda que se coloque em atitude de escuta.

Aula interessante/professor interessante guarda uma estreita correlação – professores interessantes dão aulas interessantes, mesmo que expositivas. Assim, não é o “método” no sentido da proposição da Didática tecnicista, ainda muito presente no imaginário docente, mas a relação entre: professor e domínio do campo de saber (História, Geografia, Ciências, Artes, Karatê, Música); professor e interlocução com o estudante; professor e preparação da aula; professor atento ao estudante e suas dificuldades.

A sala de aula é um espaço relacional e o tempo a mais favorece o estreitamento da relação com professores:

Porque assim, tirando a maioria das dúvidas que a gente tem, igual dá um tempo a mais pro professor. O professor pode brincar com os alunos, o professor pra mim não pode só ficar sendo rígido demais, pra mim o professor também tem que interagir com os alunos (Beatriz).

Propicia estar mais tempo com os colegas – tanto para relações de aprendizagem, como também, para “zoar mais”. O aspecto relacional da sala de aula supõe também o fato de que os/as estudantes estabelecem sentidos particulares ao aprender. Assim, gostos, interesses, gostar mais de linguagem, de matemática fazem diferença. Mas a “aula deve ter o mistério” a que Caio se refere, ou seja: uma aula interessante é “quando um desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual” (CHARLOT, 2013 a, p. 160).

Neste estudo, não foi possível estabelecer uma distinção entre os tempos de aprendizagem de determinada disciplina, e a normatividade própria de cada campo de saber. Pensar nas normatividades do campo de saber e no tempo despendido pelo estudante nas aulas para a entrada nessa normatividade são aspectos interessantes a serem analisados em outros estudos sobre o tempo integral.

Entretanto, há que se ter o cuidado para que não se tome esta análise por um viés estritamente cognitivo, pois a relação com o saber envolve o movimento de apropriação do mundo humano, de práticas sociais, da singularidade, no qual o desejo comparece. Testu (2008), nos estudos sobre a cronobiopsicologia, mostra diferenças no tempo despendido para a realização de tarefas matemáticas e de linguagem. Entretanto, o autor afirma que deve se

considerar, para compreender o engajamento dos/das estudantes na atividade, as diferenças no tocante a sexo, diferenças nas relações com o conhecimento, diferenças sociais e culturais.

Nesse sentido, uma abordagem em termos de relação com o saber pode contribuir. Este estudo já assina algumas reflexões que permitem cruzar o tempo necessário para a atividade, e o tempo modular de 50 minutos:

- Aulas de Dança, Judô, Karatê, Educação Física requerem mais tempo. Exigem a saída da sala de aula, às vezes trocas de roupa, a organização da dinâmica de aula, aquecimentos, a realização da atividade em si e alongamentos. Igor diz, por exemplo, que fora da escola o tempo do Karatê é de 1h e 20 minutos e, apoiado nessa experiência como praticante, afirma que “o tempo da oficina é pouco”. Por isso, ao se referirem às oficinas, eles/elas dizem em diferentes momentos dos textos e das entrevistas – “não dá tempo”; “tem que voltar suado para a sala”. No caso da Educação Física, por exemplo, Olga clama por chuveiros na escola, e Taís diz que as roupas não são “adequadas”, o que provoca desconforto: “deveria ter condições para banho e troca de roupa” (Taís). Para quem pratica algum esporte não é preciso muita imaginação para conferir a insuficiência do tempo (50 minutos) para essas atividades e os incômodos gerados quando não pode dar ao corpo, após a atividade, os cuidados necessários.

- Há também desequilíbrio entre o tempo de aula (50 minutos) e a entrada na normatividade das disciplinas mais teóricas. Se as aulas são de escrever/copiar, ou de discurso do professor, o tempo sobra, pois é “aborrecido”, e é um “tempo perdido”.

Mas o que é operar efetivamente com as Linguagens, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês... e entrar na normatividade desses campos de saberes? Cada um desses campos apresenta conteúdos (verbo to be), capacidades (aprender a falar inglês, compreender o que foi ouvido), lógicas específicas (funcionamento da língua, expressões em uso, tempos verbais), nas quais estão implicadas atividades reflexivas como pensar, compreender, imaginar, analisar, avaliar, sintetizar (CHARLOT, 2009). Poderiam ser evocados exemplos em cada campo de saber, mas este é um exercício que deixo à leitora e ao leitor. Não é preciso, também, como envolvidos no campo da educação, constatar o pouco tempo de aula (50 minutos) para essas aprendizagens. Devemos considerar que este tempo é compartilhado com outro sujeito – o estudante que guarda diferentes relações com cada disciplina, diferentes processos e uma maior, ou menor intimidade com o conteúdo a ser ensinado. Os/as estudantes envolvidos neste estudo evidenciam o pouco tempo para a entrada nessa normatividade: tanto que, para eles/as, aulas “dobradas”, ou a volta do professor à sala, faz diferença para aprender.

- Qual o tempo para uma aula de artes na escola? Se for o teatro, é o tempo do “gesto, cenário, luz, maquiagem [...] voz que pronuncia o texto frente a uma plateia” (CHARLOT, 2013a; p. 186). Se for a dança, é o tempo das técnicas de expressão, de coreografias, de conteúdos da dança (história, anatomia); de sensibilização, de fruição e apreciação estética... (CHARLOT, 2013 a; 2013b). Assim, 50 minutos são insuficientes e agrega-se a isso o caráter marginal das artes na Educação Ocidental e na escola, pois mesmo a escola dispondo de mais tempo, o tempo das artes continua reduzido no tempo integral.

Com relação ao tempo das Artes Visuais, a entrada de João na normatividade dessa atividade, escancara a insuficiência do tempo. Essa insuficiência é um dilema para o professor de artes e os/as estudantes, pois sempre há desenhos a serem terminados em casa e, conseqüentemente, há a quebra do processo criativo. Vejamos o relato de João:

Eu comecei a desenhar desde a quarta série, sempre gostei de desenhar mesmo, olha que desenhar cansa mais que copiar. Mas desenhar é mais divertido... Você tá copiando no quadro alguma coisa, você tem que acabar junto com o professor. O desenho não. Você pode desenhar despreocupado, não precisa terminar rápido, ainda mais que você tem que desenhar lento pra sair certo. O desenho, pra nós, é como se fosse o professor Pedro. Ele sabe entender, e espera a gente copiar o dever. Então, o desenho é igual o Pedro: ele espera ser feito, espera a gente fazer tudo lentamente sem errar. O Pedro, ele gosta que não erra nada no dever. No quadro, ele passa e espera um tempão pra gente copiar. Igual o professor de arte. Ele dá o desenho e deixa um tempão desenhando (João).

- A Língua Portuguesa nunca foi marginal na escola, mas a disciplina Literatura, sim. Na experiência no campo educacional, já vivenciei com professores a “fatídica 01 aula semanal de 50 minutos de literatura”. O tempo integral contribuiu, na experiência analisada, para tensionamentos nessa marginalidade. Embora ainda sejam menos aulas que outras disciplinas, mais aulas de literatura contribuiu para que uma professora fizesse coisas mais interessantes, conforme relatam os/as estudantes, e que também pude acompanhar no campo de pesquisa: estabelecimento de conexão com outras disciplinas (jornal escolar e Artes), júri simulado sobre o tempo integral, projetos de leitura, idas à biblioteca, gincana de leitura, entrevistas com autores via internet, apresentação criativa dos livros etc.

O tempo de aula faz diferença quando se compreende que a aprendizagem escolar é a entrada em normatividades específicas de cada campo de saber, o que guarda estreita relação com a qualidade da aula na qual estudantes e professores encontram-se engajados. Nesse sentido, o “horário picotado”, a que Hana faz referência, merece ser considerado seriamente nas proposições escolares em tempo integral: a escola terá mais tempo para “picotar mais”, o

que remonta ao início do século passado na educação brasileira, ou conseguirá compreender que no tempo integral os/as estudantes querem mais tempo?

7.3.2 *Eles passam empurrando* (Nélio)

Um dos desafios do tempo integral é lidar com estudantes fora do tempo – “atrasados”, “lentos”, “defasados”, “reprovados”, “evadidos”, “com dificuldades” – exatamente porque a escola tem, diariamente, mais tempo para educar a todos/as. A ampliação do tempo de escola fragiliza as justificativas sobre o pouco tempo para ensinar.

A expressão “fora do tempo” é utilizada neste texto para problematizar a naturalização do tempo escolar que produziu, ao longo da história (e continua a produzir), tempos adequados para as aprendizagens. Podemos identificar esse processo de naturalização do tempo escolar pela demarcação temporal dos módulos aula (espera-se que ao final da aula de 40, 50 ou 60 minutos, todos tenham aprendido a como muitas vezes se define os objetivos de aula); podemos identificá-lo também pelo tempo destinado à alfabetização (ao final de três anos de escolaridade); ou pelas etapas, séries, ou ciclos, ao final das quais espera-se que os/as estudantes demonstrem competências e habilidades adequadas ao tempo de escolaridade, como as avaliações sistêmicas buscam auferir.

A naturalização do tempo escolar é um universal poderoso que coloca os/as estudantes “que não conseguem se adaptar a esse tempo em uma posição inferior, colando a (...) [eles] representações como as de: não *aprendente*, estranho, diferente, hiperativo etc.”. (ACORSI, 2012, p. 156).

Charlot (2000) problematiza a naturalização do fracasso escolar que marca o sujeito e impossibilita compreender o que efetivamente ocorre com ele “em situação”. Problematiza, também, os modos como são narrados os estudantes em termos de carência – falta-lhes algo porque “lentos”, “preguiçosos”, “sem interesse” ... O autor convoca-nos a praticar uma leitura em positivo, a olhar sob outra perspectiva “do ponto de vista da pessoa de que se fala” (CHARLOT, 2013a, p. 163).

O autor chama a atenção para o fato de que

falar de aluno fracassado, como se o fracasso fosse apenas a ausência de êxito escolar, é falar desse aluno, a partir do ponto de vista do bem sucedido. Claro, o aluno fracassado não tem o que tem o aluno bem sucedido, e aquele não é como este. Mas o que tem? Como ele é? Ele é algo ou apenas um não ser? Evidentemente, ele é alguém e não pode, portanto, ser caracterizado em termos de carências (CHARLOT, 2013a, p. 163).

Este é o exercício desta análise – compreender a relação tempo aprendizagem do ponto de vista do/a estudante que fala, de modo especial o/a estudante que apresentou percalços em sua trajetória escolar, como a evasão e a repetência. Ou apresentará, como os/as estudantes desta pesquisa, definidos pela escola em novembro de 2014, a repetirem o 9º ano. Se não houve mudanças na avaliação da escola sobre esses estudantes, eles passaram a compor a estatística educacional referente à distorção idade - série⁷⁵.

Do ponto de vista da escola, vários estudantes entrevistados/as⁷⁶ foram identificados como “fraco”, “desatento”, “desinteressado”, “com dificuldade”, “rebelde”, “indisciplinado”, “preguiçoso”. Do ponto de vista dos/das estudantes que informam nas entrevistas histórico de retenção em algum momento da sua trajetória escolar, e os que se encontram no lugar de próximos reprovados, eles/elas não se narram nos mesmos termos da escola. Identificam-se como vivenciando dificuldades na escola – com professores, em aprender determinadas disciplinas, com as regras da escola, com a escrita, de adaptação ao tempo integral, com alguns colegas; mas também como engajados na escola e com poucas dificuldades de aprendizagens.

Encontramos nesse grupo 10 homens (Alan, Caio, Ian, Jair, Jean, João, Luan, Nélio, Rui, Saulo) e 04 mulheres (Ana, Cátia, Deise e Mara). O que nos dizem, pois, esses/as estudantes, que nos permitem compreender melhor como se movem como sujeitos sociais e singulares no tempo integral?

A fala de Nélio que abre esta seção, também é enunciada por João “passaram empurrado”, e retrata o momento vivido pelos dois no 9º ano do Ensino Fundamental na ETI – como estudantes prestes a “bombar” por terem sido, no dizer deles, “empurrados”.

Aqui só toma bomba no 9º ano. Eles passam empurrando. Você só não pode ter mais de 50 faltas que prejudica passar. Se você vem direto, não fizer nada, caderno em branco, você passa ainda. Esses meninos pequenos acham que a escola é um circo porque eles estão pequenos. Quando crescer vai perceber que a escola é como um reformatório. Eles tão falando em colocar o Estadual em tempo integral. Só vai ver gente parando de estudar, ninguém merece. Meu pai fala que essa é a melhor hora de estudar [criança e adolescente] porque ele não estudou por dificuldade, não tinha condição de comprar material. E hoje em dia, até pra você trabalhar tem que ter um grau de estudo (Nélio).

⁷⁵ Em 2013 de cada 100 estudantes matriculados nos últimos anos do Ensino Fundamental, aproximadamente 28 (28%) estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais. Dados disponíveis em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>. Acesso em: 24 de set. 2015.

⁷⁶ Foram feitas, junto à escola após a entrevista, conversas com professores/as, pedagogos/ e leitura de atas dos conselhos de classe para identificar a situação escolar dos/das estudantes entrevistados.

Com relação ao tempo integral, Nélio afirma “que eu pego o livro e julgo ele pela capa falando que é ruim. Jogo ele pro canto”. Assim, ele embora presente na escola efetivamente, não entra na Escola em Tempo Integral que considera “um reformatório”. Ressente-se de obrigatoriamente ter que permanecer 8h na escola, pois se estudasse em tempo parcial, considera que poderia trabalhar – o que já faz a irmã e o irmão mais velhos; gostava de desenhar na escola, mas “o gosto muda” então, desde o ano passado está “mais para a música”.

Considera ainda que o tempo da escola “rouba” o tempo de outras aprendizagens, como a música aprendida no Instituto e no Fica Vivo. Não frequenta mais esses dois espaços porque não dá mais tempo, “fica muito corrido”. No ano anterior, gostava das aulas de música na escola “que tocava junto com o professor”, mas como não tem mais a oferta de música na escola e não pode ir ao Instituto diz: “vou ter que pagar”. Entretanto, falta-lhe recursos para isso o que o leva a aspirar o trabalho.

Toca bateria na igreja, sabe tocar violão e agora quer aprender a tocar baixo. Pretende, com um vizinho, “montar uma banda”. Com relação ao seu envolvimento com a escola, estabelece uma distinção entre estudar e passar de ano: “antes eu tinha vontade de estudar, agora eu só tenho vontade de passar de ano logo, pra poder tirar minha carteira [de motorista] depois do terceiro ano”. Diz que se estudasse em tempo parcial iria “pegar duro, estudar”, mas agora não quer tomar bomba. Por isso, “eu tenho que participar e aprender fazer os trabalhos, ganhar boa nota”. Considera ser um bom aluno: “porque nunca ganhei suspensão, eles os [professores] não reclamam de mim com meu pai, e meu pai só quer que eu tire nota boa”.

A rede municipal de educação de Governador Valadares adota, há 12 anos, a concepção de ciclos de desenvolvimento humano substituindo as tradicionais séries⁷⁷. Desse modo, já faz rompimentos em termos de política educacional com a linearidade do tempo escolar e a clássica reprovação/repetência anuais.

Nos debates sobre a organização por ciclos, que movimentaram de modo mais acentuado a educação brasileira a partir da década de 1980 com os ciclos de alfabetização e que se estendeu, posteriormente, ao Ensino Fundamental⁷⁸, o tempo comparece como uma variável cuja sequência linear é tensionada por estabelecer outros parâmetros para as aprendizagens e os tempos escolares. Esse movimento de tensionamento do tempo escolar também se faz nas

⁷⁷ A organização por Ciclos de Formação e Aprendizagem foi definida pela Resolução n. 1, de 28 de janeiro de 2003.

⁷⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9394/96 apresenta a possibilidade de organização do Ensino Fundamental em ciclos e a progressão continuada para as escolas que se organizam em séries.

proposições do tempo integral, que busca estabelecer parâmetros mais flexíveis para a organização escolar na articulação entre espaço e tempo, e no reconhecimento das temporalidades infantis e juvenis (MOLL, 2013).

A proposição do ciclo e do tempo integral tem como princípio a equidade educacional – possibilitar a estudantes economicamente menos favorecidos o acesso, permanência e aprendizagens nas escolas. Entretanto, vive-se nessas duas proposições uma contradição “entre o princípio político justo, e as consequências pedagógicas de sua aplicação, que podem ser contrárias a esse princípio político” (CHARLOT, 2013c, p. 259).

Nélio torna visível essa contradição. Estudante do ciclo se sentiu “passando empurrado”, identifica, desse modo, saberes que por direito deveria ter acesso e domínio, e não os têm; estudante em tempo integral não aprendeu, pelos padrões escolares, o suficiente para ser aprovado.

João também faz referência ao ciclo e explicita as aprendizagens que os colegas não dominam – ler, escrever corretamente... Fala de modo genérico, mas ao longo da entrevista expressa suas dificuldades e questiona se não era preferível “ficar reprovado”.

Parece que a escola estava marcando só com a presença. Se a pessoa tivesse muita falta, ele não passava. Mas, quando veio pra 8ª série [9º ano], a cobrança veio em nós, mais forte. Porque eles não reprovaram a gente antes? Era melhor ter reprovado antes que aí a gente já passava sabendo a nota. Agora muitas pessoas passaram pra 8ª série não sabendo. Tem um menino da minha sala, não vou citar o nome, ele dormia a aula inteira, mas ele vinha à aula. Ele passou por presença. Essa dificuldade que a escola teve antes, agora na 8ª série a cobrança veio muito mais forte. A professora de Matemática passa trem do 2º grau [Ensino Médio] pra nós. E ela tá certa, porque quando a gente for pra lá, passa sabendo. Tem muitas coisas que a gente deixou de aprender e a gente não sabe (João).

João e Nélio moram no mesmo bairro, pertencem às camadas populares, as famílias se debatem com as mesmas dificuldades financeiras e há, por parte delas, a insistência na escola. O pai de Nélio espera dar para o filho a oportunidade escolar que ele não teve; a tia de João espera que a ETI o proteja, e quer que ele estude. As duas famílias e os dois estudantes apostam na escola como possibilidade de um futuro melhor. Os dois já descobriram que, pelas regras da escola, o bom estudante é cordato e aplicado, comportamentos que procuram desenvolver. Os dois se sentem cansados com as 8 horas na escola, “quebrados”, como dizem. Entretanto, os dois se mobilizam de modo diferente com relação à aprendizagem na escola.

Para Nélio, a escola o atrapalha e se sente preso a um espaço com o qual não estabelece uma relação de pertencimento. O que o mobilizava no tempo integral eram as aulas de música,

agora tenta não mais ter o caderno em branco (às vezes sem sucesso) e o objetivo é “não bombar”.

O aprender não comparece em sua narrativa – a não ser a aprendizagem da música, para a qual não apresenta nenhuma dificuldade. Mesmo não sendo músicos, ou conhecendo pouco de música, podemos constatar que aprender música implica entrar em uma normatividade específica que envolve sons, letras de música, partituras, movimentos coordenados de modo diferente para cada instrumento, modulações, estética, modos de raciocínio, estabelecimento de relações entre sons e movimentos, estilos que evocam modos culturais, escolhas e preferências... Portanto, Nélio é um jovem competente que aprende muitas coisas com a música, cuja aprendizagem não é simples. O tom da sua entrevista é sobre o que aprende fora da escola, e a escola não se coloca para ele como um lugar de aprendizagens. “Passar de ano” é diferente de aprender.

Embora o tempo integral também atrapalhe a participação de João nos projetos dos quais participava, e o impossibilite de trabalhar, ele gosta da escola, considera que o tempo integral é bom. Como experiências positivas na escola se recorda de vários professores com quem aprendeu e aprende diferentes coisas – professora de Matemática, de Português, de Jogos Coletivos, de Religião, de Artes. Considera que pode aprender mais com o tempo integral e nesse tempo a mais pôde aprender “a melhor coisa: mangá chibi”. Gosta de desenhar o que fazia desde pequeno, mas foi com as aulas de artes visuais na escola, e depois com o tempo integral, que pôde aperfeiçoar:

Eu aprendi desenhar mais com o professor de Artes. Eu fiz quatro meses de aula de grafite lá no projeto. Eu aprendi só a grafitar. Você lê uma palavra e faz em grafite. Eu aprendi isso, desenhar mesmo eu aprendi aqui. Aprendi a técnica (João).

A narrativa de João sobre a sua experiência em tempo integral é rica em detalhes sobre as aulas, os/as professores/as, a organização escolar, os espaços, os tempos. Ele analisa, reflete, propõe. Também mostra como se engaja em diferentes atividades na escola, evidenciando uma relação de pertencimento.

A questão da reprovação no 9º ano comparece nas falas de Taís e Geane. Embora não pertençam a esse grupo de estudantes, elas têm uma “teoria” sobre “o porquê os estudantes saem da escola no 9º ano”:

Igual eu comentei antes. Se você mantém uma linha fica muito mais fácil pra chegar no 9º ano que tem reprovação, pra você ir tranquilo. O que acontece é que muitas vezes eles não se sentem motivados, ou acham que é brincadeira e quando chega no 9º ano

vê que tem reprovação. Aí fica aquela coisa pesada, desespera. Porque se eu não aprendo, eu pulo uma etapa. Quando eu chego na próxima eu não tenho uma base daquilo porque eu pulei, faltou. Então o que acontece: eles têm uma dificuldade na sala mesmo e a gente escuta eles falando “ah eu vou bombar mesmo, o que eu estou fazendo na escola?” Porque eles já devem matéria e tem uma média baixa. Aí quando chega aqui, por mais que eles se esforcem pra passar eles tem aquilo “eu não vou passar”. Por isso, ou vai pra noite que é mais fácil, uns começam a trabalhar. Porque encaram a coisa como o impossível. E a gente vê muito, infelizmente (Taís).

A maioria dos alunos não quer saber de nada vai chegando na 8ª série que é o último ano dá bomba, eles não querem estudar. Às vezes para de estudar... Tem uma menina que eu conheço que parou de estudar com 12 anos. Ela tava na 6ª série parou de estudar, mas ela parou de estudar porque arrumou um namorado, já não gostava de estudar, e foi embora com o namorado (Geane).

A “teoria” de Taís e Geane encontra fundamento nos relatos de Nélio e João, e encontra, também, fundamento nos números, pois, do ponto de vista estatístico é possível confirmar a correlação repetência e abandono escolar. Em Governador Valadares, o abandono escolar não foi inaugurado pela ETI, e haja vista o número de jovens acima de 15 anos no município que deveriam frequentar o Ensino Médio e encontram-se afastados da escola, e os de 18 a 28 anos com o Ensino Fundamental e Ensino Médio incompletos⁷⁹, este é um fenômeno antigo, que alcança igualmente a rede municipal e a rede estadual de ensino.

Na rede municipal de ensino que funciona em tempo integral, no período de 2008 a 2012, conforme dados disponíveis no sítio eletrônico do MEC⁸⁰, a repetência e a evasão no 9º ano apresentavam índices elevados no ano de 2008, antes, portanto, do tempo integral e que prevalecem com ligeiras alterações (para mais) após o tempo integral.

Desse modo, além da demanda pelo trabalho, a reprovação pode ser contemplada como um dos motivos das saídas dos estudantes da ETI. Sobre a primeira, a escola não tem controle: se possível alguns estudantes buscam e buscarão conciliar trabalho e escola, escolhendo o tempo parcial. Mesmo não tendo controle a escola pode, também, no tempo integral, contemplar aprendizagens profissionais, que guarda sentidos para esses jovens, como já discutimos neste texto.

Sobre a segunda, a escola embora não controle a ação do sujeito, controla o que pode oferecer a esse sujeito e que pode produzir ações de mobilização. Aprender supõe a mobilização

⁷⁹ Esses dados podem ser conferidos em <http://simec.mec.gov.br/pde>. Acesso em 12 set. 2015.

⁸⁰ Dados disponíveis em <http://ide.mec.gov.br/2014/municipios/relatorio/coibge/3127701>. Acesso em 12 set. 2015.

do sujeito, a entrada em uma atividade na qual o sujeito desejante encontra um sentido, como o sustenta Charlot em seus estudos (CHARLOT, 2000; 2001; 2005; 2008; 2013a) e a mobilização do sujeito para aprender depende também do que a escola lhe oferece. Mesmo não tendo garantia de aprendizagem, os sistemas de ensino e a escola que organizam os processos de ensinar podem encontrar formas de organização temporais, como o ciclo, por exemplo, adotar o tempo integral, mudar currículos, construir outras práticas educativas, investir na formação docente, melhorar os laboratórios e demais espaços, ampliar o diálogo com as culturas juvenis... poderíamos evocar tantas outras possibilidades para se ensinar ao maior número de estudantes possível.

Certo é que, contrário ao que questiona Nélio – “por que não reprovaram a gente antes?” – reprovação não resolve a questão da aprendizagem. A pergunta de Nélio circula discursivamente em nossa sociedade, como podemos encontrar em jornais, revistas, vídeos no Youtube, nas formações de professores, em intenções e decisões políticas, nas conversas de corredores nas escolas, nas salas dos professores, nos conselhos de classe, até mesmo em nossos encontros familiares. Em contraposição a esses discursos há, também, diferentes argumentos teóricos no campo da educação, da psicologia, da sociologia, da linguagem, da matemática, da antropologia, da história sobre a complexidade da aprendizagem escolar que envolve diferenças culturais, desigualdade social, posição social, processos cognitivos, diferenças linguísticas, efeitos da escola e da sala de aula, desejo, dentre outros, que poderíamos evocar e que demonstram o reducionismo da aprendizagem à reprovação. Um exemplo desses argumentos pode ser encontrado, por exemplo, na teoria da relação com o saber que sustenta este estudo.

Costuma-se evocar o ciclo também para justificar o não envolvimento do/da estudante com a escola – “o estudante não estuda porque sabe que vai passar”. Essa justificativa comparece, por exemplo, na narrativa da escola sobre Mara (16 anos): “Envolvida com bandidos, começou o ano bem, desanimou. É uma aluna que foi influenciada pelo ciclo: - Vou passar, por que me esforçar?”. Assim, a vida de Mara foi simplificada e definida por uma organização da aprendizagem que encontra, após décadas de discussão, resistências docentes.

A narrativa de Mara possibilita compreender um pouco da sua história: A mãe é faxineira, gostou do tempo integral para evitar que ela e as irmãs fiquem “na casa dos outros”; Mara cuida da casa e ajuda “a olhar” as irmãs mais novas; chega da escola e fica em casa – “arrumo casa, faço outras coisas, vejo TV, mexo na internet”. Conversou com um colega de sala e vai começar um curso profissionalizante de 17h às 19h. Diz que gosta de estudar “mais ou menos”. Reflete como será o primeiro ano do Ensino Médio que esperava cursar neste ano de 2015:

Eu fico pensando como vai ser à noite [estudar]. Se os professores vão ser a mesma coisa. Porque agora na oitava série é uns trabalhos, umas contas, umas coisas simples de resolver, mas é puxado. Imagina se eu passar pro primeiro ano, vai ser mais puxado ainda. Aí eu fico pensando como vai ser eu no primeiro ano. Se Deus quiser, eu vou passar.

Com relação às disciplinas escolares, afirma que só tem dificuldade com o inglês “porque o professor mais copia do que explica, como a gente tem que falar... [o inglês]. Ele só copia texto, manda a gente traduzir em casa, no computador. Então, a gente fica sem saber as coisas. Minha dificuldade mesmo é mais inglês”. Essa dificuldade com as aulas de inglês é compartilhada pelos colegas. Cita um colega identificado como “bom estudante” e diz que além dele “a maioria dos colegas também acha isso”.

Assim como João, a sua narrativa é detalhada sobre a experiência na ETI – a relação positiva com os/as colegas e com professores, o cansaço após o almoço, “momento que fica quietinha”, as aulas de dança que “gosta muito”, as atividades nas aulas de literatura das quais participa, o trabalho de Geografia sobre a “Faixa de Gaza”, o passeio que a turma fará com a professora de Geografia, as disciplinas que mais gosta, Matemática e Artes, e nas quais considera que “aprende mais”:

Matemática porque eu aprendo muitas coisas. Quando eu era mais nova, eu tinha dificuldade demais em matemática, mas agora não. Junta eu e minhas amigas na sala, faz uma rodinha, um grupinho, uma que sabe ensina a que não sabe. Aí fica uma ensinando as outras. Aí a gente aprende mais rápido. E artes é porque a gente aprende a desenhar as coisas, e meu professor conversa com a gente (Mara).

Mara se envolve com a escola e demonstra pertencimento a este espaço, parece que não se aplica a ela as afirmativas docentes de “que foi influenciada pelo ciclo”. Espera ser aprovada, e considera que “a nota vale muito no nosso dia a dia”. Relata que quando faz trabalho em grupo pensa no “trabalho, na nota e nas pessoas. A nota pra poder passar, os colegas com quem a gente vai fazer, o que eu não sei eles me ensinam, o que eles não sabem, eu ensino e a gente sai conhecendo bastante coisa, e eu estou convivendo com pessoas especiais”.

Os relatos de Mara e a situação que possivelmente viverá de reprovação explicitam as contradições do sistema escolar, do qual professores e estudantes são parte: a nota, resultado de uma ação e que conduz à aprovação ou reprovação, e a aprendizagem impossível de ser medida por uma nota. Como a nota é definidora da situação escolar da estudante, ela se reveste de um valor utilitário, diferente do sentido do “aprender com o outro” atribuído por Mara. Esse valor

utilitário que definirá o lugar a ser ocupado por ela no próximo ano, desapropria os estudantes “do sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013 a, p. 154).

Alan é identificado pela escola com dificuldade, como estudante que brinca e não estuda. Durante a pesquisa de campo, acompanhei a turma de Alan em diferentes atividades. Alan vem todos os dias de um bairro mais distante “porque a mãe acha que essa escola é melhor”. A mãe é catadora de materiais recicláveis e sobre esse fato os colegas brincam muito com Alan – “zoam” no dizer dos jovens. Ele responde às brincadeiras com outras, e até mesmo as provoca. Vive com a avó e o pai, gostaria de trabalhar. Gosta da escola e do tempo integral, tanto que permanece na escola até às 17h quando tem atividades do Escola Aberta. Considera que aprende mais no tempo integral “porque têm mais horários”, mas também, porque nas outras escolas, em tempo parcial, não tem “jornal escolar, ensino religioso, educação física, vôlei, esporte individuais, circo”. Gosta muito das aulas na quarta feira, porque vê filme com a professora de Português, vai ao laboratório de informática, tem Educação Física, “é dia de aulas mais criativas”. Gosta de pensar nas aulas de matemática, gosta muito das aulas de Educação Física. Não gosta do inglês. Talvez Alan realmente não estude como a escola espera, mas ele se envolve nas aulas e sua narrativa mostra um estudante que estabeleceu laços com a escola em tempo integral.

Caio e Saulo foram estudantes que compareceram em diversos momentos neste texto. Falantes relataram envolvimento em diferentes atividades na escola e fora dela – a curiosidade inventiva de Caio (desconhecida na escola), a participação no Projeto Mediador de Conflitos (Saulo), e o modo como fazem uma análise da escola (horários, espaços, objetivos do Mais Educação e do tempo integral) – evidencia estudantes engajados em processos de aprender a vida, e aprender o que a escola ensina. Dividem-se entre ficar na escola e o desejo do trabalho. Para Caio, o objetivo é passar de ano, sair do tempo integral e trabalhar; para Saulo a aprovação significa cursar o Ensino Médio em tempo parcial e poder “trabalhar, como o pai”.

Os dois reconhecem dificuldades na escola em algumas disciplinas (Caio em Português e Saulo em Matemática). Saulo afirma que a dificuldade maior foi no ano anterior, porque “passou por dificuldades pessoais” e Caio diz que não se interessava muito pela escola, mas sempre “gostou de aprender”.

Mara, Ana, Cátia e Deise gostariam de estudar em tempo parcial, desejam trabalhar e estudar, se dizem cansadas na escola, relatam disciplinas com as quais se envolvem, informam disciplinas nas quais encontram mais dificuldade.

Desse grupo de estudantes, Nélio, Jair, Rui e Luan parece que efetivamente nunca entraram na escola, “tem que aguentar o tempo integral” (Jair), para serem aprovados, e o

objetivo é sair da escola o mais rápido que puderem. Por exemplo, Jair estava sem estudar, matriculou-se novamente na escola porque pedirá transferência da escola do campo, para uma escola da cidade em tempo parcial, para que possa trabalhar como Menor Aprendiz. Tomou essa decisão por sugestão da tia que o acolherá na cidade e “conseguiu o trabalho”.

Para esses estudantes que efetivamente nunca entraram na escola, o tempo a mais pode ser considerado um tempo perdido. Do ponto de vista dos/das estudantes, inviabilizou outras oportunidades; do ponto de vista da intenção política e pedagógica de ampliação da jornada escolar, não produziu o sucesso escolar esperado. O tempo integral produziu, portanto, um efeito contrário ao pretendido pela ETI e pelos documentos oficiais do Ministério da Educação relativos ao tempo integral: ampliar o repertório de aprendizagens, possibilitar o acesso à cultura e equalizar a defasagem idade série (BRASIL, 2007; BRASIL, 2011; GOVERNADOR VALADARES, 2009 a).

Para os demais estudantes com percalços na trajetória escolar, mesmo que do ponto de vista da escola sejam estudantes “fora do tempo”, o tempo a mais possibilitou o estabelecimento de relações positivas com a escola que variam de sujeito para sujeito. Para uns, os efeitos são mais visíveis, como, por exemplo, João, Mara, Alan; para outros menos visíveis, até porque parece haver pouca disposição da escola para esse reconhecimento, como é o caso de Caio e de Saulo, já citados; de Ana para quem o tempo integral ajudou a “vencer a timidez”; de Deise “que conseguiu mais livros para ler”. Cátia que parou de estudar tomou esta decisão “por causa do tempo integral”, preferiria não estudar em tempo integral, mas se envolve com a escola porque “quer ser aprovada”, mas gostaria de aprender “mais sobre música”.

As atitudes desses estudantes apresentam uma lógica contrária ao modo como a escola os vê – eles não são “desinteressados”, “lentos”, “com dificuldade”, intransponíveis para aprender, até porque demonstram aprender coisas da (e na) escola, e muitas fora dela. Se são considerados como “fora do tempo”, a trajetória escolar foi construída em um tempo escolar que ensinou muitas coisas a eles, algumas aprendidas, outras não; algumas válidas, outras não, como copiar. A presença resistente das cópias nas práticas de alguns docentes na ETI (em todas as escolas) é especialmente prejudicial para esses/as estudantes, por inviabilizar a relação produtiva com a linguagem – a compreensão da língua em uso com suas regras e normas.

A escola, como instituição social ensinou a eles/elas regras, comportamentos, o que se espera de um bom estudante, o valor conferido às notas escolares. Ensinou, de modo particular, o divórcio entre “estudar para a nota” e “o aprender” como processo de “construção de si mesmo e apropriação do mundo humano” (CHARLOT, 2013a, p. 178).

Foi a escola que construiu no fio do tempo escolar o lugar desses estudantes como “fora do tempo”, ao fazer a separação entre “quem sabe e quem não sabe”, na tradicional tendência de enturmação de alunos em fracos e fortes, e nos próprios modos de organização do espaço tempo em sala de aula, como demonstram diferentes estudos sobre os ciclos de aprendizagem (MOLL, 2013). Ensinou, portanto, que existe um lugar específico para os “fora do tempo” – na escola, na sala de aula, no discurso docente.

Longe de resolver o problema da aprendizagem, o pertencimento a um lugar específico para esses/as estudantes já adiciona uma dificuldade na trajetória escolar. Estudos sobre o efeito escola e sala de aula mostram, por exemplo, que os agrupamentos de alunos são nulos em termos de aprendizagem. O que conta efetivamente é a expectativa elevada quanto ao desempenho dos estudantes (da escola e dos docentes) e qualidade e a quantidade do ensino (BRESSOUX, 2011; LAFONTAINE, 2011).

Esses estudos também mostram diferenças na escola entre prática e modo de organização que podem

revelar-se favorável no domínio da leitura e da matemática e desfavorável para as ciências; favorável para meninas e desfavorável para meninos; fonte de progresso para alunos fracos ou desprivilegiados e fonte de menos progresso para alunos reputados fortes (LAFONTAINE, 2011, p. 284).

Como Charlot discute em seus estudos, ir à escola é diferente de mobilizar-se na escola para a aprendizagem. A atividade escolar, em sua especificidade, “requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo” (CHARLOT, 2013), como buscamos demonstrar com as narrativas sobre esses sujeitos. Não se trata, pois, de “natureza humana”, mas de um lugar construído para os “fora de tempo”. Sobre a atribuição de uma natureza humana ao aluno, Charlot alerta que a mesma é um “erro pedagógico (...) porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana. Ao naturalizar o aluno, estamos desumanizando o aluno” (CHARLOT, 2013a, p. 172).

A busca por captar, nesta análise, ainda que flashes das relações com o saber de estudantes “fora do tempo” é motivada pela preocupação em desconstruir um modo persistente de ver esses/as estudantes, mesmo quando se muda de série para ciclo, ou de tempo parcial para tempo integral. O convite é para nos desvestirmos dessas preconcepções e conseguir ver “no tempo de escola” o “aluno fora do tempo”, em seu tempo de vida – na escola e fora dela.

7.3.3 Chega no 9º ano, os alunos vão sumindo... (Geane)

Durante a entrevista, foi discutida com os/as estudantes a diferença entre o número de estudantes que constava nas listas de presença que me foram disponibilizadas pela escola, e o número de estudantes observados em sala durante a inserção no campo de pesquisa. Questionava se poderiam me ajudar a compreender essa diferença.

O excerto discursivo que intitula esta seção foi retirado da entrevista feita com Geane em resposta ao questionamento acima: “– Nunca vem todo mundo sempre tem um que tá faltando. Ano passado tinha 10 alunos a mais na sala. Vai chegando o 9º ano, os alunos vão sumindo”. O “sumiço dos alunos” se dá pelo abandono escolar e pelo absenteísmo, este último parece ser o precursor do primeiro.

Na Língua Portuguesa⁸¹ absenteísmo significa “estar fora”, “afastado ou ausente”. É o ato de abster-se de alguma atividade ou função. Portanto, absenteísmo é mais do que infrequência escolar por comportar, já do ponto de vista linguístico, uma decisão do sujeito. Assim, optar por faltar é abrir mão do exercício da condição de estudante. A questão, pois, é buscar compreender porque eles abrem mão dessa condição na ETI de modo permanente, com a saída da escola, ou pelas constantes faltas.

Os/as estudantes entrevistados/as oferecem explicações sobre a saída dos/das colegas da escola: foram identificadas duas situações de gravidez que geraram o abandono escolar, duas referências a estudantes que saíram e “estão por aí” e, em sua maioria, eles/elas relembram algumas situações de colegas que optaram por trabalhar: “Minha colega foi pra noite por que ela queria trabalhar, e não tinha como com o tempo integral” (Olga).

No caso da opção por trabalhar, não houve, efetivamente, o que poderíamos chamar de abandono escolar, pois os/as estudantes se transferiram da ETI para escolas em tempo parcial, ou foram para o noturno, após os 15 anos, cursar a EJA.

Os próprios estudantes entrevistados/as relatam andanças entre a escola em tempo parcial e a escola em tempo integral. A saída foi motivada pelo trabalho e o retorno porque não encontrou vaga, ou porque a escola era longe como já discutimos. A palavra “transferido” encontra-se nas listas de presença explicando a situação de estudantes. A palavra “evadido”, normalmente utilizada pela escola como referência ao abandono escolar, não se encontra em nenhuma das listas, mesmo não sendo possível encontrar todos os estudantes em sala. Podemos, pois, pressupor o abandono escolar na ETI, mas para conhecer efetivamente os destinos desses

⁸¹ Conferir: <http://www.dicio.com.br/absenteismo/>. Acesso em 12 set. 2015.

estudantes teríamos que indagar àqueles que saíram da escola. Eis aí um estudo interessante a ser feito.

Saulo me aconselha a verificar na Secretaria da Escola “eles devem saber para onde o aluno foi”. Diz que não tem “essa noção, mas também com essa construção do governo, essas moradias populares, muitos alunos mudaram⁸²”.

Caio afirma que “a turma do ano passado, eu acho que tinha 35 ou 36 alunos. Nesse ano eu acho que só tem 20. Muita gente saiu porque o tempo integral é cansativo também”. Embora reafirme a ETI como o motivo da saída de colegas, Caio levanta outras razões:

Eu acho que é pra fazer outras amizades, conhecer outra escola, ir para uma escola mais forte também pra quando [passar de ano] ... se passar de ano, no ano que vem o primeiro ano vai ser pior. Vai ser uma escola mais forte que é estadual, porque a estadual é mais forte do que a municipal. E se é mais forte tem que passar pelas escolas estaduais pra pegar o ritmo da escola

Mesmo não sendo possível perguntar aos estudantes porque efetivamente saíram da escola, ou buscar os “eternos ausentes nas aulas”, o absenteísmo dos/das estudantes que pode culminar, ou não, no abandono escolar, pode ser compreendido a partir das entrevistas realizadas e da inserção da pesquisadora no campo de pesquisa.

O absenteísmo no 9º ano é um problema para o tempo integral nas escolas urbanas, como foi possível constatar durante a pesquisa de campo – não foi possível durante este tempo encontrar o conjunto dos estudantes em sala. Nas escolas do campo as faltas acontecem com menos frequência, embora também citadas pelos/as estudantes com relação a alguns colegas.

Em uma escola localizada em um distrito, portanto, há movimento no entorno da escola – residências, igrejas, campo de futebol, pequenos comércios – os estudantes estão mais ausentes do que em outras escolas do campo: “tem gente que falta demais. Tem gente que vai até embora, chega na escola e vai embora de novo. Fica rodando e na hora de ir embora, entra no ônibus [transporte escolar] e vai” (Hana).

O material empírico analisado possibilita aventar como possibilidade explicativa da diferença cidade e campo, com relação à frequência dos/das estudantes, o fato da escola se constituir como a possibilidade de encontro com o outro jovem, como já discutimos. Além disso, não é possível “matar aulas” sem que os/as pais e mães vejam, pois as famílias camponesas realizam em sua maioria o trabalho no campo. Mesmo quando um dos responsáveis se dirige ao trabalho fora de casa (no distrito ou na zona urbana), o outro permanece.

⁸² Referência ao Programa de moradia popular do Governo Federal. Informações disponíveis em <http://www.programadogoverno.org/programa-minha-casa-minha-vida/>. Acesso em 20 de set. 2015.

Os resultados do PISA (2012) mostram que o absenteísmo escolar é um problema que afeta os sistemas educacionais em diferentes países, e é observado entre todos os estudantes (economicamente favorecidos ou desfavorecidos) e, para ele, buscam-se causas explicativas:

Os adolescentes serão adolescentes; e nesse território incerto entre a infância e a idade adulta, as regras serão inevitavelmente quebradas. Em muitos países, isso se manifesta na evasão escolar do aluno. Em outros, no entanto, estudantes de 15 anos de idade, optam por não faltar às aulas ou a dias de escola, seja porque entendem a importância da educação, seja porque os pais e professores têm alimentado seu envolvimento com a escola, seja porque o seu sistema de ensino não tolera o absenteísmo (OCDE, 2014, p.1).

Que outras explicações fornecem os/as estudantes que nos permitem compreender o absenteísmo? *Por que faltam?*

João diz que as faltas têm três lados: o que acontece com o estudante em sua vida pessoal, como o falecimento – “aí falta por desfalque total, quando se tem um parente querido gosta muito dele, aí você falta”; “o segundo, falta porque não gosta de estudar”; “falta por causa da família”. Tudo que acontece tem sua decisão. “Pra mim é isso”.

A tríade explicativa apresentada por João possibilita refletir que as faltas na ETI guardam relações com o que acontece na vida (falecimento, envolvimento da família, dificuldades familiares, desemprego, mudança de residência), e que pode “ter repercussões na frequência e nos resultados escolares” (ZAGO, 2012, p. 141). Pode ocorrer, assim, uma “ruptura” que, segundo Charlot, “muda o curso de uma história escolar” (CHARLOT, 2009, p. 137). Guardam, também, relações com a singularidade no sujeito nas opções que assumem em “sua decisão” de faltar à escola (ou não). Há, também, o que João chama de gostar de estudar, que pode se relacionar (ou não) com o tempo integral. Entretanto, o tempo integral exerce um peso nas decisões relativas às faltas e encontra-se implicado por 34 dos/das estudantes entrevistados/as na explicação de faltas (próprias, ou dos colegas).

Geane, que gosta de estudar e gosta do tempo integral, diz que no início do ano faltava às aulas, “mesmo gostando de estudar”, como afirma. Assim, mesmo se considerando “boa aluna”, e sendo considerada pela escola como excelente estudante, Geane era uma estudante infrequente. Justifica as faltas pelo cansaço, pois a escola é distante, tem que acordar cedo, caminhar por cerca de meia hora e para retornar “com o sol quente” é muito cansativo. Em 2014 continuava infrequente nas aulas de Educação Física, já que teria que ir em casa às 13h, e retornar às 15h e, por isso, “não compensa”.

As faltas ocorrem, também, em função do currículo escolar. Mais tempo para as disciplinas e um tempo menor para atividades artísticas e culturais faz com que o tempo na

escola seja considerado cansativo pelos/as estudantes. Ian identifica 04 colegas que “faltavam demais” e depois se transferiram para uma escola próxima que funciona em tempo parcial. A explicação de Ian é a de que “eles devem achar muito cansativo, muitas aulas”. Embora na entrevista Ian não se identificasse como um estudante faltoso, durante o acompanhamento das aulas nesta escola, pude observar que ele faltava mais de uma vez durante a semana e havia dias nos quais ele sempre estava presente, como nos dias das aulas de Karatê (que ele praticava antes do tempo integral) e Literatura. Na avaliação do Conselho de Classe, ele é identificado como um estudante faltoso.

A Sexta-feira foi observada como um dia de muitas faltas. Em uma das escolas havia a redução de quase metade da turma. Neste caso específico, Ian, explica que como a aula “começa 08:40h na sexta, muita gente aproveita pra faltar⁸³”. Lembremos que a sexta feira é um dos dias preferidos dos/das estudantes entrevistados/as por prenunciar o início do final de semana.

Karen se identifica como uma estudante faltosa após o tempo integral: “antes eu tinha poucas faltas podia contar no dedo. Dá desanimo de ficar até às 15h na escola e perde a vontade de vir à aula”.

O que acontece na sala de aula é também apontado como possibilidade explicativa para as faltas. Beatriz diz que não faltava de aula, mas que às vezes ficava com vontade porque “no início do tempo integral era muito ruim pra gente aprender. Alguns professores não conseguiam cumprir os deveres deles, não conseguia dar aula, então eu acho que isso atrapalha. Muitos saíram mais por causa disso, também”. Cátia levanta como possibilidade as faltas de uma colega, em função de uma das aulas que ela “sempre reclama. Já observei que ela falta no dia da aula desta professora. A professora até falou que ela falta muito”.

Mesmo afirmando “que não tem ideia”, Mara amplia as possibilidades explicativas para as faltas:

Tem pessoa que vem pra escola com a roupa, toma café aqui na escola e depois vai embora antes de subir pra sala. Pra mim, a maioria vem na escola porque não tem em casa o que a escola pode oferecer [alimentação], outros vem pra fazer bagunça, pra ver menina, e não tem essa coisa certa de vir pra escola.

“Essa coisa certa de vir pra escola” não é efeito do tempo integral e diz respeito à mobilização do/a estudante para a escola. Relembrando como se envolvia com a escola, antes do tempo integral e depois com o tempo integral, Jair afirma que “bagunçava e faltava demais”.

⁸³ Por falta de espaço, os anos finais do Ensino Fundamental, desta escola, funcionam em um prédio de uma escola estadual que foi desativada. As aulas de Educação Física funcionam na quadra da escola sede. Às sextas feiras o 9º ano inicia as aulas mais tarde, almoça, sai da escola e retorna às 15h para a Educação Física na escola sede.

Hoje, aos 17 anos, retornou à escola e ao tempo integral (por ser a única opção no campo) somente para poder “trabalhar” como já relatado. O fato de não faltar mais não significa que ele tenha construído um sentido para aprender na escola.

João relata que tem uma prima que falta porque “não gosta de estudar mesmo”. Diz que “a vida dela não é muito boa”, mas repete que ela falta porque “não gosta de estudar mesmo. E quando vem sempre passa mal. Todo dia sente alguma dor e vai embora”.

O que faz com que os/as estudantes não faltem?

Para os/as estudantes que nunca entraram nas lógicas da escola, a tentativa é “passar de ano”; para os/as estudantes que entraram nas lógicas da escola parece óbvio, mas “é porque gosto de estudar”, como afirmam Beatriz, Vera e Geane: “gosto da escola, tem mais oportunidade”. Se você ficar faltando, você perde explicação de matéria e na hora de fazer a prova você não tem aquela matéria. E como você vai responder? As faltas atrapalham (Vera). Mesmo gostando de estudar, Vera é prática – além de gostar de estudar, ela precisa ser aprovada.

Tiago estabelece uma comparação entre a sua turma e outras turmas na escola. Segundo ele, “a sala é melhor [a sua turma], todo mundo sabe aqui na escola. Então quando chega a faltar é uma pessoa. Ontem a sala toda veio, acho que essa semana também”. Na sala do Tiago, considerada boa pela escola, que de algum modo agrupou os/as estudantes, encontram-se os/as estudantes que já estabelecem uma relação positiva com a escola, com a aprendizagem escolar. Para esse grupo não tem sentido faltar.

Para os/as estudantes que encontram dificuldades na escola, os relatos nos permitem identificá-los, em alguns momentos, como faltosos, e na explicação sobre a tomada de decisão sobre “não faltar mais”, o aprender não comparece como parte da decisão. A decisão é tomada pela quantidade de matéria a ser copiada depois.

Essa explicação comparece nas falas de Tácia, Ana, Fábio, Mara e Karen: “ficava meio perdida com as matérias, tinha um monte de matéria pra copiar, perdia a matéria para a prova e tinha que copiar um monte de coisa”. É a cópia que também influencia na decisão de Luan, que não gosta de estudar e não gosta do tempo integral:

se dependesse de mim eu já tinha saído da escola. Já faltei, não falto mais não. Falta é ruim também. A gente fica faltando, a gente perde a matéria e depois tem que ficar escrevendo em casa, repor aquele trem tudo de novo, e aí é ruim. Assim é melhor ir à escola e copiar.

Paradoxalmente, é uma atividade sem sentido na escola que contribui para a redução de faltas na escola. Entretanto, a escola pode permanecer “sem sentido”, como no caso de Jair, Luan, Nélio e Rui, ou pode se buscar um sentido para ela, como o faz João que gosta de

desenhar, e como o fazem os outros estudantes com dificuldades na escola que encontram na relação com um professor, com uma atividade específica, com os colegas, e na avaliação metacognitiva de sua própria dificuldade, um sentido para estar na escola, e aprender – ainda que não consigam atingir os resultados esperados pela escola.

Desse modo, as relações que se estabelecem na escola fazem diferença nas relações com o saber e a escola (não faltar, desejar aprender), como demonstrou Charlot em seus estudos e em outros estudos sobre a relação com o saber de adolescentes e jovens com a escola (CHARLOT, 2001; DIEB, 2008).

Sobre o absenteísmo escolar, os resultados do PISA evidenciam que ele se associa de modo negativo com o desempenho de estudantes e que

os alunos são menos propensos a faltar quando estão envolvidos com a escola. Pais e professores podem incentivar o envolvimento com escola, mantendo altas expectativas para seus filhos ou alunos, e sendo mais engajados, eles mesmos, nas vidas dos seus filhos ou estudantes (OCDE, 2014, p. 4).

Se o envolvimento dos/as estudantes contribui para uma maior frequência às aulas, as faltas contínuas inviabilizam a construção de uma relação de pertença com a escola. As faltas dos estudantes quando continuadas têm efeitos, também, na diminuição da pertença do estudante às salas – é como se eles não estivessem ali: “os meninos que faltam, eu nem sou de conversar muito com eles. Os que faltam mesmo quase não conversam com ninguém”. A ausência continuada desses estudantes produz em sala uma coexistência tensa entre os estudantes que não faltam e os “turistas”. Essa coexistência entre os que não faltam e os que faltam “é muito difícil porque os segundos, cujo absenteísmo abrandava o ritmo do professor que tenta terminar o programa (...), atentam contra as hipóteses de sucesso dos primeiros” (CHARLOT, 2009, p. 233).

A família, que não acompanha o estudante e que não se interessa por ele, comparece, além da fala de João no início desta seção, em outras duas explicações sobre as faltas – “não [se] interessa”; “não [se] importa”. Entretanto, a família não é demissionária como indicam os resultados deste estudo e que corroboram os resultados encontrados por Charlot (2009). A família se importa com as faltas, e quando as descobre procura garantir o retorno às aulas – pela autoridade, ou pelo convencimento sobre a importância da escola. Rui, com histórico de muitas faltas, relata que quando o pai descobriu as faltas, ele [o filho] “apanhou” e que agora “Nossa Senhora, não falto”. Karen relata que faltava e a mãe conversava com ela, “falava que eu que tenho que estudar, falava que não era pra ficar faltando, aí eu parei de faltar”. Cláudio, mesmo

não gostando do tempo integral, mas gostando de estudar, que se cansa com as 8 horas na escola, e com o que ainda tem pela frente após as aulas – “a lida com o campo”, diz que não falta por influência da família: “Eles me influenciam, não deixa faltar de aula. Aí o cara vai acostumando” (Cláudio).

Como o sustenta Charlot em seus estudos, a história escolar de um estudante, mesmo implicando uma posição social objetiva (pertencimento a uma camada social, diferenças de gênero, relação da família com a educação, com a cultura) implica em uma posição social subjetiva – ou seja, o modo como vai interpretar essa posição é que o levará à mobilização intelectual:

o aluno é um sujeito que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo (o que está acontecendo e o que lhe está acontecendo, o que ele é, e o que ele vale etc.). Ele tem prazeres e sofrimentos. Ao mesmo tempo que pode sentir se fracassado na escola, pode experimentar a sensação de triunfo [fora da escola] (CHARLOT, 2013 a, p. 166).

Nesse sentido, podemos agregar às faltas duas outras vertentes de análise: as demandas pelas aprendizagens profissionais e as aprendizagens fora da escola, ambas limitadas, ou impossibilitadas com o tempo integral, como demonstram os balanços de saber e as entrevistas.

As aprendizagens profissionais (ingressar no Menor Aprendiz, por exemplo), ou participar de projetos, são atividades que pressupõem continuidade e, portanto, exigiriam a tomada de decisão sobre estudar em tempo parcial. Não é possível conciliar essas atividades com o tempo integral. Entretanto, de modo compulsório, por razões alheias aos seus desejos, eles/elas encontram-se no tempo integral.

A demanda por aprender uma profissão pode interferir na mobilização do/a estudante para a escola por interceptar o desejo dos/das estudantes que gostariam de conciliar escola e trabalho. Também a interferência que o tempo integral faz sobre as aprendizagens da vida cotidiana, a participação em projetos, a aprendizagem da música (a exemplo de Nélio) podem interceptar desejos e, em consequência, diminuir a mobilização para e na escola (absenteísmo e recusa ao estudo).

As rupturas escolares, mais acentuadas no segundo ciclo do ensino fundamental, produzem distância idade-série e, com frequência, não favorecem uma disposição positiva do aluno para permanecer na escola. Eles oscilam entre a aproximação e o recuo da instituição do ensino: de um lado, uma reação anti escola e, de outro, o reconhecimento do certificado de ensino

como uma necessidade do mercado de trabalho, cada vez mais seletivo (ZAGO, 2012, p. 142).

Assim, mesmo que não falte, “porque a escola é importante para o futuro”, ou porque a família insiste na escola, o/a estudante efetivamente não entrará na escola, ou pode mobilizar-se, diferentemente, para uma ou outra disciplina que se relaciona a gostos pessoais, à relação com o professor (situação vivida por João e outros/as estudantes). Entretanto, a organização escolar e o processo avaliativo da escola, que segue a lógica do horário picotado, acabarão por assinalar esses estudantes como “reprovados”, o que torna cíclica a relação menor mobilização na escola/falta/reprovação/saída da escola.

7.3.4 Capturas e movimentos

O objetivo desta seção foi refinar a análise considerando os diferentes sentidos que os/as estudantes desta pesquisa estabelecem com as aprendizagens no tempo integral. Identificamos, nesse exercício, três grupos de estudantes: os que não entraram nas lógicas da escola e não se mobilizam para e na escola (para eles o tempo integral não faz diferença para a aprendizagem); os que encontram dificuldades na escola, para os quais o tempo integral faz diferença para a aprendizagem; e os que já encontram sentido em aprender na escola, para os/as quais o tempo integral amplia e limita as oportunidades de aprendizagem. Para concluir esta seção, vamos refletir sobre as capturas que realizam em direção à aprendizagem, as táticas cotidianas que colocam em movimento para aprender no tempo integral.

Como afirma Charlot, “a atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola” (CHARLOT, 2013a, p. 143). O autor afirma que o aluno “inventa o cotidiano”, faz “bricolagem”, no sentido proposto por Michel de Certeau. Os/as estudantes têm “maneiras de frequentar um lugar” (CERTEAU, 2004, p. 49) e abrir nesse lugar possibilidades em uma mobilidade plural.

Nessas táticas, incluímos os/as professores/as pelo seu peso nos relatos dos/das estudantes. Esse peso é demonstrado pelas preocupações com os/as professores/as expressas pelos/as estudantes. Essa preocupação se revela ao afirmarem nos balanços de saber e nas entrevistas “que os professores ficam cansados com as oito horas de trabalho⁸⁴”, “ficam estressados”. Portanto, eles sentem o peso do tempo integral. Os/as estudantes relatam, também,

⁸⁴ A ETI implantou a jornada de 40 horas semanais para professores que permanecem 2/3 da carga horária frente ao estudante e 1/3 do tempo é destinado a estudos, planejamentos, organização do trabalho pedagógico cumprido na escola. Esta distribuição da carga horária docente é prevista na Lei Federal 11. 738/08 (BRASIL, 2008).

diferentes esforços empreendidos pelos/as professores/as para que aprendam. Podemos, pois, pressupor bricolagens por parte dos docentes tendo como referência o que os/as estudantes enunciaram – táticas empreendidas no sentido de ensinar mais, no tempo a mais de escola.

Podemos identificar, como táticas utilizadas pelos/a estudantes, que já se mobilizam para a escola e para aprender, as que se relacionam aos limites impostos pelo tempo integral, que dificulta que eles/elas “estudem mais em casa”, momento no qual eles/elas definiriam o que desejariam estudar. Por exemplo, como as que efetuam no sentido de preparação para a seleção que farão para o IFMG (casos de Taís, Tiago e Geane). Tiago traça em seu cotidiano uma tática que extrapola a escola. Já que permanece durante 8 horas na ETI, abandonou o desenho que fazia em casa, porque “gastava muito tempo, uns três dias ou mais, depende do que você quer passar com a charge”. Como duvida do futuro como desenhista, precisa estudar em casa, para compensar o que “não vê na escola”. Busca ter sucesso profissional:

Tem muita gente que desenha, seria a mesma coisa de querer ser jogador, muita gente talentosa. Se eu for tentar é milhões de pessoas concorrendo comigo, eu especializando em uma área, eu posso me sobressair sobre aqueles outros, buscando uma melhor formação, um jeito novo.

A leitura é, também, outra tática utilizada. Taís procura ler mais livros, atividade que já a mobilizava antes e que mantém em casa “apesar de ter menos tempo”. Olga, Beatriz, Jane, Gean, Lucas, Hana, Gabi, Taís, Elias, se aproveitam da biblioteca escolar e “sempre pegam livros para ler”.

Igor e um grupo de colegas procura utilizar o horário de almoço para “discutir coisas que tem interesse de aprender mais”, “terminar algum desenho” e “tem vez que abre a biblioteca a gente fica lá, olhando revista, lendo livro”. As aulas que consideram “bem dadas”, as explicações de professores, os/as professores/as “que sabem a matéria”, uma visita a um instituto federal em outra cidade, evidenciam as bricolagens que fazem para “aprender mais”, e conseguir o que aspiraram – ter uma vida normal (CHARLOT, 2009).

São, também, esses estudantes que ousam confrontar a escola e os professores e, por isso, recebem, por vezes, o nome de “rebelde”. Assim, quando encontram um professor que “enrola”, que impede que aproveitem o tempo, eles quebram as regras escolares e fazem confrontações com o professor que estendem, quando não resolve, à direção da escola:

Tiago: - Eu sei que como estudante eu tenho que ficar calado, mas eu acabo discordando dos professores. De algumas informações que passam pra gente, eu acabo não concordando com o que eles dizem. Algumas coisas que eu já sei, quando eu não sei, fico calado pra não passar vergonha.

Pesquisadora: - *Você tem algum exemplo dessa situação?*

Tiago: - *A professora foi convocada na sala perante a diretora, a vice-diretora e a outra que não sei o cargo. Nós dissemos que ela não estava demonstrando querer trabalhar. Tava mostrando uma falta de respeito com os alunos, além disso, falava palavrões. Ela disse que alguns alunos também falavam. Eu disse: - A senhora tem que ensinar e dar o exemplo.*

Esses estudantes se ressentem, também, da retirada ou diminuição das atividades artísticas e culturais. Mesmo gostando de estudar Vera questiona a retirada dessas atividades:

Porque eles tinham que acrescentar mais uma aula de História, aí tiveram que tirar o tae-kwon-do e para acrescentar mais uma aula de Ciências tiveram que tirar a música, porque alguém pediu pra acrescentar mais uma aula de História e de Ciências, aí teve que tirar o tae-kwon-do e a música pros anos finais (Vera).

Vera considera “uma pena” perder essas atividades: “eu gostava muito de dançar”. Ela teve acesso a essas atividades com a escola e, após a aula, como “tem muito pra fazer” (ajudar em casa, curso profissionalizante, curso de crochê e de manicure), não consegue “encaixar” essas atividades – “também não sei onde [fazer]”. Diz que no início aproveitava as aulas a mais de História ou Ciências “para imaginar a dança”. Tática que ainda utiliza, às vezes, nas aulas de História, mas a professora de Ciências “explica super bem e me prende”.

Para os/as estudantes que encontram dificuldades na escola, a tática é aproveitar ao máximo as aulas nas quais os/as professores se interessam mais por eles, compreendem a “dificuldade da gente”, “entende a gente”, “se preocupa”, “é mais orientador”, “tem diálogo”, “fica na cola [fiscaliza o tempo todo]” – “se você tiver de cabeça baixa ele vai lá pra ver se é algum problema” (Karen). Ou seja, consegue retirá-los da invisibilidade.

Caio utiliza uma tática interessante para aprender mais Ciências. Como gosta de inventar coisas e considera que na biblioteca da escola “não tem livro que interessa para aprender [Ciências]”, se dirige, após as aulas, ao centro da cidade, até a biblioteca pública:

...é eu vou lá, e eu tenho ficha lá. Eu vou lá e às vezes eu pego livro. Minha mãe fala assim: por que você tá lendo isso menino? Você vai lá e busca o mesmo livro todo dia, por quê? Só que não é o mesmo livro. Eu vou lá e leio o livro. Eu procuro na prateleira e vou lá nos livros de química, física e matemática. Eu só vou nessa prateleira, nas outras eu nem ando não. Só vou lá. Agora já até sei aonde que é os lugares. Aí eu vou direto. Eu fico lendo lá. De matemática eu não trago pra casa, não. Só os de química e física.

Assim, Caio se empenha em aprender fora da escola, o que poderíamos denominar de conhecimentos escolares.

Esses/as estudantes sabem que precisam ter sucesso na escola – serem aprovados – por isso, os trabalhos em grupo são táticas que utilizam para melhorarem as notas, em função

do tipo de atividade proposta e da parceria com colegas que, necessariamente, não precisam ser os melhores estudantes, pode “ter dificuldade, também” (Mara).

Esses/as estudantes buscam o reconhecimento da escola e dos colegas. Como convivem com dificuldades nas tradicionais disciplinas acadêmicas, eles/elas aproveitam, ao máximo, as possibilidades de engajamento em atividades nas quais se sobressaem: participação em gincanas, esportes, a oportunidade de ter aula no laboratório de informática, e ver filmes.

Para Mara, a gincana de leitura é uma ótima oportunidade de aprendizagem porque

a gente aprende muitas coisas. A gente tem que desenhar, a gente tem que ler, tem que fazer trabalho, a gente convive com as outras turmas, ensinam a gente a ter mais convivência com as pessoas. Pra mim, a gincana de leitura no último dia foi ótima. Todo mundo brincando, pulando.

Os esportes, especialmente os campeonatos de futebol entre escolas, na cidade e no campo, são considerados boas experiências na escola. Por exemplo, o judô, para estudantes de uma das escolas do campo, e os jogos entre escolas no campo são lembrados com saudade por esses estudantes que questionam o fim dessas atividades na ETI.

Pelos relatos de Alan e Olga, é possível estabelecer uma distinção entre “o ver filme”, para uma estudante que não encontra dificuldades na escola e um estudante que se considera, ou é considerado pela escola, com dificuldades. Alan gosta quando a professora “passa um filme, fala da vida, essas coisas”; Olga diz que não gosta muito de filmes “às vezes perde tempo”. Se nas aulas de Português as dificuldades de Alan são evidentes, nas aulas de “filme”, ele participa, discute, debate. Se envolver com essas aulas é uma tática que encontra para se aproximar do ideal de um bom estudante: o que participa. Talvez, por isso, os/as estudantes com dificuldades evoquem mais “aulas de projeto”, pela diversificação das atividades nas quais podem participar como iguais e que lhes conferiria reconhecimento de professores, da escola e dos pares.

Saulo evoca como significativo na escola um projeto do qual participou e pede o seu retorno. Para o tempo integral ficar interessante, deveria voltar o OPCA – projeto no qual ele foi protagonista:

Eu fui o representante da escola na reunião da prefeitura que foi do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente. Para discutir isso, a gente foi pedir melhorias para as escolas e lá a gente teve contato com outras escolas. Os alunos questionando, levando problemas que havia naquela época para que a prefeitura pudesse tá vendo. E a gente vê que surgiu resultado, que a nossa cidade foi premiada

lá em Brasília⁸⁵, e hoje a gente tá vendo o resultado do que a gente foi, lá naquele tempo. Tipo lá a gente questionou melhoria, reivindicou muitas coisas que eu acho importante. Ou seja, a gente falaria do que tá necessitando. Eles iriam analisar, ver o que poderia tá ajudando a gente. Antigamente [quando começou o tempo integral] não tinha escolas preparadas. Igual a gente. Não tinha como receber os alunos pra tá no tempo integral. A gente viu fotos de alunos estudando em refeitório que não tinha como ter as salas, de uma quadra que os alunos pudesse tá praticando esporte. Mas, desse tempo pra cá a gente já viu que teve melhoria. Houve uma mudança, é uma coisa que cada dia tem que melhorar, pra ficar melhor do que já está.

Assim, oportunidades nas quais se sentem protagonistas são apreendidas como táticas de sobrevivência na escola que podem resultar em aprendizagens. Mas, o que efetivamente eles/elas parecem buscar com essas táticas, é sentir-se parte de um grupo.

Nessa busca, há diferenças de gênero. As estudantes parecem ter como tática aproximar-se cada vez mais da disciplina escolar, do comportamento esperado de uma boa estudante e se ressentem, tanto as boas estudantes, quanto aquelas com dificuldade, da “bagunça desses meninos”. As estudantes que questionam, que se rebelam quanto as regras da escola, são classificadas como “rebelde sem causa” por alguns professores e são taxadas pelas colegas como “com problema”, “meio rebelde”.

Bagunçar é uma tática encontrada pelos estudantes para permanecerem na escola, para encontrar um sentido nesse lugar. São estudantes que estão à “deriva” (CHARLOT, 2009). Ficar à deriva, para remeter à expressão utilizada por Charlot (e aqui agrupamos tanto os/as estudantes que se encontram com dificuldades na escola, quanto os que não entraram na lógica da escola), são os que parecem viver “uma queda em espiral: as más notas que obtêm, acentuam a rejeição pela escola, os conflitos com os professores e os pais tornam os amigos ainda mais necessários” (CHARLOT, 2009, p. 135).

Para os/as estudantes que “não são chegados” ou “agarrados” (com escola, o estudo, o tempo integral), bagunçar é também uma tática empregada por alguns. Mas oscilam entre a bagunça, o ser aceito pelo grupo, ou realizam tentativas de ficar quietos “porque eu sei que vai me prejudicar quando eu ficar mais velho, eu sou obrigado a vir pra ter um bom emprego” (Luan). Entretanto, essas tentativas nem sempre são bem sucedidas. Como parece “estarem ali de passagem”, como o diz Jair, o “fingir que copia” é uma tática comumente empregada por

⁸⁵ Referência ao Prêmio ODM Brasil recebido pela ETI em 2014. O Prêmio incentiva ações, programas e projetos que contribuem para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Proposto pelo Governo Federal em 2004, conta com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e de um conjunto de empresas e associações do setor privado. Informações disponíveis em: <http://www.odmbrasil.gov.br>. Acesso em 27 set. 2015.

eles/elas. Também se apegam a algum professor que parece compreender o lugar ocupado por eles/elas e que se empenha em ensinar: “tenta ensinar a gente” (Nélio).

Por mais contraditório que possa parecer, “faltar” é uma tática utilizada por eles/elas para sobreviver na escola, mas escolhem os dias de presença como aqueles que normalmente se relacionam às oportunidades de encontro com esses professores. As referências desse grupo encontram-se todas fora da escola, e estar na escola é como um rito de passagem para uma profissão. Esse grupo é coeso em se definir “contra o tempo integral”.

Como interpretar as táticas docentes utilizadas para garantir a aprendizagem?

Para os/as estudantes que gostam de estudar, alguns docentes procuram ampliar as possibilidades de aprendizagem. Incentivam esses/as estudantes a continuarem estudando e, frequentemente, a concorrerem a uma vaga no Instituto Federal. Essa é uma tática utilizada por professores/as da cidade ou do campo. No caso do campo, o incentivo é o Instituto em uma cidade próxima o qual tem vários cursos ligados ao campo. Os/as professores/as conversam com os/as estudantes, explicam como funciona, levam folhetos:

Porque igual a professora de Ciências disse que lá não é um lugar pago. É mérito. Então o mercado de trabalho exige os melhores. Se você tá lá, você é bem visto por aqueles que estão procurando novos trabalhadores. E é mais fácil ingressar no mercado de trabalho. Estando lá dentro você vai estar entre os melhores. Você conquistou uma vaga [para a qual] milhares de pessoas concorreu (Tiago).

A professora de Ciências também procura aumentar o repertório de conhecimentos dos/das estudantes: após as aulas, ela continua a ensinar gratuitamente, uma vez por semana, como já relatado.

Outra “tática” evocada por estudantes que pertencem aos três grupos já descritos (bons estudantes, com dificuldades e os que não entraram nas lógicas da escola), o “ir à carteira”, atividade realizada com frequência por uma professora de matemática, é significativo. Paulo diz que seu interesse aumentou com o tempo integral: “Igual, eu não gostava de matemática. Agora dá mais tempo pra estudar. A professora é calma explica direitinho. Antes ela corrigia [o] dever no quadro. Agora ela vai de mesa em mesa corrigir de todo mundo.”.

Outra professora de Português é lembrada pela atividade que já realizava no tempo parcial e que, pelo relato dos/das estudantes, aprimorou com o tempo integral: um portfólio no qual o estudante organiza as atividades desenvolvidas durante o ano. Essas atividades são revistas, reescritas em um exercício linguístico ao qual os/as estudantes conferem sentido. O portfólio é produzido durante a vida escolar do/a estudante, já que a professora está há muito tempo na escola.

Outra tática parece ser a do professor que não os reduz à condição de estudantes das camadas populares:

Por exemplo, nossa escola é uma escola de comunidade. “Ah! Coitadinho dos alunos”. Isso não existe. Isso não. Todos nós temos capacidade. Sem subestimar nossa capacidade, nós somos capazes. Tem professor que acredita na nossa capacidade, não diminui. Então, tem aquele professor, tipo assim, que está sempre preocupado em tentar tá trazendo o melhor para nós (Taís).

Tipo assim [sou contra] passar um trabalho mais fácil porque o aluno tem pouco conhecimento, estuda em escola de bairro. Quanto mais o aluno tem menos conhecimento, mais difícil será o trabalho, mais prova, mais difícil, claro. Mas, ele procura aprender, mesmo que seja difícil. O professor acredita que ele (...) tá ali, e consegue (Caio).

Como argumenta Charlot, aprender envolve relações epistêmicas, identitárias e sociais (CHARLOT, 2001; 2009). Assim, os/as professores que reconhecem o estudante como sujeito, que se preocupam com a vida dele fora da escola (trabalho dos pais, relações familiares, dificuldades juvenis, relações juvenis, projetos de futuro) são lembrados pelos estudantes como professores com quem aprendem algo. Esses/as professores/as acreditam que os/as estudantes aprendem e se empenham em ensinar.

A narrativa dos/das estudantes permite refletir que o tempo integral possibilita a que professores, considerados pelos/as estudantes como bons professores no tempo parcial, ampliem as oportunidades de aprendizagem, façam melhor o que já faziam. Entretanto, para os/as professores que não eram considerados bons, o tempo integral confere-lhes uma visibilidade indesejada – tem mais tempo para fazer o que faziam mal, como o recurso à cópia. “Ela, a professora já era assim. Quando estava no dia ruim dela a gente copiava. Agora com mais tempo a gente copia mais” (Mara). Para esse último grupo de professores, a tática parece ser “encher o tempo”. Para os/estudantes, copiar é perder tempo e não vale driblar o tempo de aula.

A entrada do/a estudante no universo simbólico da escola implica, segundo Charlot (2001), gerir uma “dinâmica entre continuidade/descontinuidade/especificidade” (ibid. 150).

Sobre essa dinâmica o autor esclarece que a mesma demanda do sujeito é a construção de “uma relação com o saber e com a escola que, ao mesmo tempo, se apoia nas relações com o aprender já construídas (o que permite que o saber e a escola tenham sentido) e se diferencia (o que permite relacionar-se com o saber e com a escola em sua especificidade)” (CHARLOT, 2001, p. 150).

Essa dinâmica pode ser encontrada nas configurações dos três grupos de estudantes apresentados neste estudo:

- há uma ruptura sem continuidade para um grupo de estudantes que veem como concorrentes o que se aprende na escola e o que se aprende na vida – as aprendizagens que são cerceadas com o tempo integral, por exemplo, a música, as aprendizagens profissionais.

- há a continuidade sem ruptura para grande parte dos/das estudantes que se adaptam ao tempo escolar e suas regras para que possam “ser aprovados”, e retornar à escola em tempo parcial no Ensino Médio. Esse retorno favoreceria a inserção como aprendizes no trabalho e a possibilidade de conciliar escola e trabalho. Esta é, segundo Charlot, “uma lógica de ‘sobrevivência’, transferida do universo familiar e social ao universo escolar” (CHARLOT, 2001, p. 150);

- há a lógica da intersignificação, já citada neste estudo, na qual o/a estudante tira proveito “das especificidades, da heterogeneidade, das tensões, para ‘aprender’, ao mesmo tempo, ‘a vida’ e ‘na escola’” (ibid., p. 150).

Gerir essa dinâmica é um desafio para os/as estudantes que oscilam nesse movimento entre continuidade, descontinuidade e intersignificação. Poderíamos dizer que essas lógicas compõem, no tempo integral, uma espécie de caleidoscópio: há momentos e situações nas quais uma lógica predomina sobre as demais, o que afasta, ou aproxima os/as estudantes da escola.

Os bons estudantes conseguem transitar mais à vontade por essa dinâmica e entrar na lógica da intersignificação – de certo modo se equilibram entre os mundos da vida e da escola, e esperam o retorno da condição de estudantes em tempo parcial. Para isso, sabem que precisam se adaptar à escola e serem aprovados. Mas, também, encontram sentido entre aprender na vida e aprender na escola.

Os estudantes que encontram dificuldades na escola também transitam por essa dinâmica e por essas três lógicas, mas parece predominar a segunda – tentam se adaptar à escola e empreendem bastante esforço nessa tarefa que impõem a si mesmos. Entretanto, essa é uma conclusão que merece cuidados. Por exemplo, Caio demonstra a entrada na lógica da intersignificação, como foi descrito na seção na qual se discutiu estudo e trabalho, pelo seu interesse pelas experiências científicas, embora, não tivesse sido reconhecido como o que a escola espera de um bom estudante, e estivesse na condição de possível reprovado. João também transita por essas três lógicas, mas faz a entrada na lógica da intersignificação nas aulas de artes e matemática, por exemplo. Entretanto, também se encontra na condição de reprovado. Nessas situações a entrada se faz em um saber para o qual se mobilizam e como a lógica fica

restrita a esse saber e, por vezes é desconhecida da escola, seu potencial como promotora da aproximação com outros saberes é limitada.

Para os estudantes que não entraram na escola, no sentido simbólico do termo, parece predominar a ruptura sem continuidade e eles, também, de algum modo se aproximam como estudantes do 9º ano, da continuidade sem ruptura – tentam se adaptar à escola, mas este é um equilíbrio frágil que pode ser rompido por um apelo mais forte, fora da escola – uma oportunidade de realização de um pequeno trabalho, o convite de um colega para faltar de aula; ou pela escola, por exemplo, uma ação que considerem de desatenção docente. Entretanto, mesmo para esses estudantes, em algumas situações, há o aparecimento da lógica da intersignificação. Nélio encontrava sentido em aprender música na escola, Rui encontra sentido nas aulas de artes. Estou convencida, pela escuta dos/das estudantes, de que em diferentes momentos há o aparecimento desta lógica, como pequenos flashes, que de certo modo escaparam nesta pesquisa.

Uma escola com mais tempo pode buscar compreender essa dinâmica e ajudar os/as estudantes a gerenciá-la. Para isso, deve se interessar pelas aprendizagens que fazem fora da escola, pelas demandas das aprendizagens cerceadas na escola (por exemplo, as aprendizagens profissionais) e, como se propõe a dispor de grande parte do tempo de adolescentes e jovens, deve se interessar, de modo geral, pela cultura, da qual eles/elas são demandatários, reconhecer a condição de protagonismo no qual aspiram viver como jovens e convocá-los para dizer o que esperam, desejam, sonham aprender nessa escola na qual permanecem por 08 horas.

8. PARA CONCLUIR: O TEMPO INTEGRAL NA BERLINDA

Tomo emprestada, para encerrar as discussões deste estudo, uma atividade realizada pela professora de Literatura de uma das escolas pesquisadas, e relatada por João: um júri simulado sobre o tempo integral. João foi o advogado de defesa e outro colega foi o advogado “contra” o tempo integral. Pergunto que argumentos os dois advogados utilizaram:

Nós debatemos que a escola em tempo integral é boa, tirar os jovens da rua, aumentar a aprendizagem do aluno. Nós que estamos no 9º ano, precisamos desse horário integral pra chegar ao Ensino Médio sabendo tudo. Só que a outra pessoa foi melhor porque ela explicou que não adianta porque as pessoas faltam mais de aula. Como muitas pessoas estavam contra o tempo integral, [elas] acharam o debate dele melhor. Aí eles ganharam, mas meu debate foi melhor. E assim foi muito interessante. O mais importante é que a gente não tinha aquela convicção total que o tempo integral é bom.

Como argumentamos ao longo deste relatório, os/as estudantes se dividem com relação ao tempo integral. Oscilam entre gostar da escola e não gostar do tempo a mais; entre gostar da escola, mas não gostar do tempo de escola. Entre declarar “odeio o tempo integral”, ou “amo a escola em tempo integral”.

O amar a escola em tempo integral é sempre consequência da escola e do que ela representa para eles/elas. Muitos valorizam a escola por estudarem nela há muito tempo. Constroem laços, têm amigos/as, professores que os/as conhecem “desde pequenininho”, o que contribui para a relação de pertencimento que estabelecem com a escola. Há sempre uma ou duas pessoas que são referência na escola para eles/elas, geralmente um/a professor/a. Em uma das escolas, a referência mais forte é uma diretora lembrada no estímulo que faz para que estudem, no esforço para que as aulas sejam melhores - “arruma material interessante”, “não deixa faltar nada”, “conversa com a gente”, “dá bronca pro nosso bem”.

O que fazem os/as estudantes nos textos dos balanços de saber e nas entrevistas é colocar o tempo integral na berlinda, como descrito ao longo deste relatório. A seguir transcrevo vários fragmentos emblemáticos das entrevistas, em resposta feita à pergunta se poderiam me ajudar um pouquinho mais acrescentando algo que eu não havia perguntado, e que consideram interessante dizer sobre o tempo integral. Dois estudantes disseram que eu havia perguntado tudo. Um estudante, que não entrou na lógica da escola, como já discutido, afirmou: “- Acabar com ele”. Para outra estudante que encontra dificuldades na escola, o fim do tempo integral é sugerido. Para outro estudante que gosta de estudar “poderia acabar com o tempo integral e a gente estudava em casa mesmo”. Os demais refletem, opinam, resgatam experiências vividas no tempo integral, propõem...

Embora sejam várias transcrições, peço paciência ao leitor e à leitora, pois os/as estudantes enriquecem o debate já posto na literatura sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e em outros países, sobre a qualidade da escola – qualidade do tempo e qualidade do espaço – cuja reflexão é imprescindível quando se pretende ampliar o tempo de escola.

Tipo assim a gente queria a escola em tempo integral. Tá bom de 07h às 15h. Porém pra ser melhor, eles tinham que aumentar mais hora de lazer, mais oficina, aumentar o horário de almoço. Porque a gente fica como se tivesse no serviço. Todo quebrado. Os últimos horários ficam mais difícil. Por isso, a gente foi contra o horário integral.

Se tivesse mais oficina, dava prazer de estudar. Eu gosto de estudar, mas também gosto de brincar, ter oficinas e tudo.

Professores melhores e mais oficinas bacanas. Tipo aula de natação aqui na escola podia ter. Todo mundo ia gostar. Tinha algumas pessoas comentando que ia fazer piscina aqui. Aí eu falei: - Vai

esperando. Fazer piscina aqui na escola vai demorar. Eles falaram isso porque viram o pessoal da reforma. E o que foi feito? Cimentaram até o lugar que a gente ficava.

Poderia ter mais aulas bacanas. Os professores poderiam fazer umas gincanas com a gente, igual gincana de leitura. Ficaria bom se todo mês tivesse essa gincana. Nossa, a gente ia amar. Mas, um dia a gente chega lá.

Colocar mais banheiro e chuveiro pra tomar banho depois da educação física.

Depois do almoço, aulas na quadra, um joguinho em sala.

A estrutura da escola. Igual eles falaram que ia ter piscina. Mesmo se não fizer a piscina fizesse um pátio ali atrás, ou algum parquinho pra gente ir lá brincar um pouquinho.

Fizesse mais uma quadra, apesar de que não tem como, mas tentassem.

Caprichar na horta. Cuidar mais da horta. Igual tem um pé de mexerica. Os alunos e os funcionários fazerem a parte deles, deixarem a fruta crescer, limão, pitanga.

Voltar à aula de agroecologia que tinha aqui na escola [da cidade]. Eu gostava de ajudar o professor. É tão bonito quando você planta uma coisa... ver crescendo. Você sabe como que é, distribui pros parentes.

Saber o interesse dos pais aqui na escola. O que eles acham dos alunos ficar aqui até às 15h, o que eles estão achando de diferente na escola, em casa.

Olha na questão de organizar horários. Talvez quando a gente pratica algum esporte, porque as regras da escola se baseiam na questão do uniforme: nas blusas e pras moças de calça jeans ou bermudas até o joelho, e pros menino a mesma coisa bermudas e calça. Quando a gente pratica esporte com essa roupa é chato porque não é próprio. Talvez um vestiário para tomar um banho, ou talvez pra respirar depois que praticar o esporte. Você tá mais à vontade pra trocar de roupa.

Questão do refeitório talvez ampliasse uma área de lazer. Eu almoço, vou ao banheiro e depois eu volto pro refeitório porque não tem uma área específica. Eu acho o refeitório pequeno, não cabe todos os alunos. É mais questão de espaço que não tem uma área própria. Por ser muito quente aqui. Por exemplo, se você tem uma atividade no segundo horário você vai transpirar, suar e fica desagradável. O corpo pede pra tomar banho, se tivesse um lugar próprio talvez melhorasse.

Falta uma pergunta relacionada a oficina que trabalha com os jovens. Por exemplo, eu já participei e se eu for convidada pra participar de novo eu vou. É o encontro municipal de adolescente. Eu acho incrível o projeto. É muito bom. A professora do laboratório trabalha essas oficinas, e não fica só no assunto das drogas, doenças sexualmente transmissíveis. É mais além. Fala tanto da homofobia, a gravidez na adolescência, fala de um gênero “fora da caixa”, fala sobre liberdade, independência, trabalho. É tudo muito bem elaborado, muito divertido. A gente pode liberar nossa opinião, nosso ponto de vista. Depois tem a conclusão que fica com gosto de quero mais. Pena que acabou.

Pra nós adolescentes, oferecer cursos técnicos pra escola. Para o aluno sair da escola, ser inserido no mercado de trabalho. Já ouvi boatos que o tempo integral aumentaria a carga horária e ficaria até às 17h. Eu não me importaria nem um pouco de ficar aqui até às 17h, se houvesse coisas interessantes para gente. Tá fazendo tipo cursos. A gente vai tá aprendendo a escolher a carreira que você quer seguir. Tipo eu quero fazer administração. Aí eu faço um curso para tá auxiliando e ver se eu quero ser aquilo mesmo.

Se ele arrumasse a escola, colocasse mais coisas legais pra gente fazer, porque as aulas são muito chatas. Poderia ter mais passeio pra gente fazer. Dá uma melhorada na reforma da escola, arrumar o banheiro, colocar chuveiro pra tomar banho, arrumar um lugar pra gente escovar os dentes, essas coisas. Ia ficar muito melhor.

A escola não tem um lugar amplo pra você ter aula no tempo integral. Não tem uma quadra, você tem que ir pra outra escola fazer Educação Física. Apesar de pequeno aqui é muito bom, mas acho que escola deveria ser maior, pra caber todo mundo sem exceção.

Mais aulas de Artes.

Ter um laboratório, alguma coisa assim. Aí poderia ficar mais tempo na biblioteca, tipo se tivesse mais livros (...) que prendesse a gente também nos livros. O que eu acho é que tinha que ter um laboratório de química. É porque não adianta também só aula. A gente tem que praticar. Não adianta só teoria, a gente tem que praticar também. Às vezes a gente sabe o que é, mas não sabe como fazer, porque não tem como aprender.

A comida este ano [2015] não mudaria. Melhorou pra caramba.

Não tirar o horário de informática, a gente aprende muita coisa.

Cobrir a quadra. Colocar mais computador.

A gente ter uma área de vôlei boa pra gente jogar, porque ano passado antes de construir a escolinha [referência a duas salas de Educação Infantil construídas na escola], tinha uma área de vôlei que a gente sempre jogava. Agora não. Como construiu a escolinha [duas salas de Educação Infantil], não tem como. Aí a gente só fica sentado e conversando.

Única coisa que eu pediria mesmo é que na escola tivesse acesso melhor à internet.

Sair pro campo.

Ir pro lado de fora, melhorar um pouco de escrever. A gente poderia escrever menos.

Ter tempo pra falar de política. Eu assisto muito jornal. Pra falar verdade eu entendo mais de política que os meus pais. Ano que vem eu quero tirar meu título.

Em síntese, o que os/as estudantes nos dizem é que o tempo integral expõe as fragilidades da escola pública brasileira e o pouco investimento público em uma educação, cujas precariedades se veem ampliadas com o tempo a mais na escola: alimentação, espaços de lazer, materiais para aulas, ausência de laboratórios, inexistência ou precariedade das quadras, espaços de higiene, acesso restrito à internet...

Refletindo sobre essas condições, Caio diz:

Eu acho que também o governo, a presidência tinha que investir nessas coisas assim, porque o futuro do país, do estado ou o que seja, o futuro da nação brasileira, do mundo inteiro são os jovens. Se não investir nas coisas que ele gosta, não vai adiantar nada. E se fizer uma coisa que você gosta, os jovens vão chegar e vão mudar, porque ninguém faz a cabeça do outro.

Caio tem razão em reivindicar qualidade para a escola na qual estuda. O tempo a mais na escola, inevitavelmente, torna mais visível a fragilidade das escolas públicas brasileiras, já há muito precarizadas. Expõe, também, a necessidade de mudanças nas lógicas espaciais das escolas, presa da tradicional concepção de arquitetura escolar que sacraliza a sala de aula e os espaços controlados da escola. Uma escola em tempo integral exige outras lógicas temporais, mas, também, espaciais, que implica em espaços livres e de lazer, e de apropriação do espaço urbano, ou do campo. O desafio que se impõe é “a superação das modalidades históricas (e naturalizadas) da organização escolar (...) indispensável num processo de contextualização da ação educativa, na medida em que só essa superação poderá permitir construir respostas adequadas à diversidade” (FARIA, 2012, p.8) dos/das estudantes e das comunidades nas quais a escola encontra-se inserida.

Caio também tem razão ao dizer que ninguém faz a cabeça do outro, pois aprender envolve a singularidade do sujeito, envolve em se tratando de estudantes jovens a situação e a condição juvenil. Em síntese, envolve as dimensões epistêmica, identitária e social que se entrelaçaram ao longo deste estudo.

Por isso, além das questões explícitas sobre a qualidade da escola em tempo integral (espaços adequados, reordenação espacial, organização curricular, investimentos públicos etc.), a escuta atenta dos/das estudantes e o movimento de análise empreendido neste estudo, colocam, também, o tempo integral na berlinda.

A seguir, delineamos conclusões deste estudo que possibilitam refletir sobre o saber, o tempo e as aprendizagens na Escola em Tempo Integral.

Os/as estudantes atribuem diferentes significados à experiência de ampliação do tempo de permanência na escola. Para os que já haviam entrado nas lógicas simbólicas da escola em tempo parcial, o tempo integral ampliou as oportunidades de escola, mas paradoxalmente limitou as possibilidades de estudo em casa; para outros que também entraram nas lógicas simbólicas da escola, mas encontram dificuldades na escola, o tempo integral possibilitou mais tempo com o/a professor/a, o que faz diferença para esses estudantes. Entretanto, muitos desses estudantes se viram ao final de quatro anos de tempo integral na condição de “reprovados”. Para os/as estudantes que não entraram nas lógicas simbólicas da escola, o tempo integral não fez diferença, pois ampliou o tempo de uma escola na qual não encontram sentidos e para a qual não se mobilizam. A ETI enfrenta um triplo desafio: ampliar as possibilidades de estudo para os/as estudantes que gostam de estudar e já se mobilizavam para a escola, ampliar as possibilidades de aprendizagem para os/as estudantes que encontram dificuldades na escola, e construir com os estudantes que não entraram nas lógicas da escola, o sentido de escola.

Após quatro anos de ampliação do tempo na escola, muitos estudantes terão as trajetórias escolares interrompidas, cursarão mais uma vez o 9º ano. Portanto, o mais tempo de escola não conseguiu efetivamente reduzir a reprovação escolar, não produziu o efeito desejado de reduzir as desigualdades de aprendizagem. Para a redução dessas desigualdades, necessário se faz construir o sentido de escola com os/as estudantes, o que significa captar os movimentos que esses estudantes fazem em direção ao aprender, especialmente fora da escola – os sentidos que atribuem à escolarização e as lógicas que os subjazem que se apresentam diferentes das lógicas escolares, as aprendizagens que constroem nos espaços sociais, as demandas por aprendizagens profissionais.

Esses estudantes, mais do que os demais, provocam a problematização sobre “o tempo do mesmo”, o que nos instiga a olhar para além do fato de evocarmos essa expressão para problematizar o currículo escolar e a sobreposição das disciplinas escolares. Prevalece um “tempo do mesmo” no modo de olhar os/as estudantes “fora do tempo”.

As demandas dos/das estudantes por aprendizagens intelectuais e escolares na escola – aprendizagem das disciplinas escolares e a entrada na normatividade desses saberes – impõe ao debate sobre o tempo integral no Brasil a discussão sobre a especificidade da atividade escolar. Pode-se ter mais tempo na escola para também aprender disciplinas escolares, das quais os/as estudantes são demandatários por reconhecerem o valor do conhecimento escolar como fator de maior ou menor inclusão nas práticas sociais, e de sucesso na trajetória escolar. Tais aprendizagens configuram, também, um direito antropológico, social e pessoal, posto que elas são portadoras da memória de outros tempos e outras culturas, dos saberes fazeres do seu próprio tempo, e por encontrarem eco em seus desejos pessoais.

Aprendizagens intelectuais e escolares pressupõe uma escola de qualidade: professores qualificados, laboratórios adequados, bibliotecas, acesso à internet, aulas interessantes nas quais se empreenda o movimento do pensar. Nesse movimento, não há espaço para o discurso do professor e para a cópia. Atividades como pensar, compreender, refletir, imaginar, criar, analisar, avaliar são pouco evocadas nos balanços de saber e nas entrevistas. O tempo integral possibilita mais tempo de escola e poderia, pois, exigir uma maior reflexividade do estudante.

Refletir sobre a importância dessas aprendizagens não é, de modo algum, sobrepô-las como mais importantes do que a arte, o corpo e o movimento na escola. Para muitos, as Aprendizagens Artísticas e Corporais se tornaram acessíveis via ETI, mas ao longo do tempo, na história da ETI, as mesmas foram sendo relegadas a um segundo plano. Os/as estudantes demandam essas aprendizagens que se encontram presentes no próprio termo “Educação

Integral”. Assim, a diminuição sensível dessas atividades compromete a concepção de educação integral que embasa a proposta da ETI.

A demanda pelas Aprendizagens Artísticas e Corporais expõe o tensionamento entre razão e corpo na escola – de um lado disciplinas que na sociedade ocidental implicam o exercício da mente, por isso há uma supervalorização das mesmas (e do modo de ensiná-las pela transmissão verbal) e disciplinas que envolvem a arte, o corpo e o movimento. Nesse sentido, o desafio é vencer a dualidade corpo mente e compreender a corporeidade implicada no processo aprender. Quem aprende matemática, história, geografia, ciências, artes, movimentos é um sujeito corpóreo. O corpo é sempre um todo em situação. Não é possível, portanto, separar os aspectos epistêmicos dos identitários e sociais. O tempo integral torna mais visível esse tensionamento que se faz presente nas práticas escolares. Urge escancará-lo para encontrar as brechas cotidianas de rompimento com esses modos de pensar. Tais brechas forçam a reflexão sobre o que se compreende por integralidade do sujeito.

A racionalidade de matriz cartesiana produz, também, na escola, a submissão do corpo às lógicas da razão, produzindo tensões entre os tempos infantis e os tempos juvenis. Se no currículo escolar há pouco tempo para a entrada da arte, do corpo e do movimento na escola, os tempos do lazer são demarcados temporalmente por dois recreios e o almoço. Em qual tempo as crianças brincam livremente? Em quais espaços? Em qual tempo os/as adolescentes e jovens se encontram para a conversa livre, para as trocas juvenis? Em quais espaços? Este estudo apresenta os descompassos entre esses tempos e guarda um sentimento de aprisionamento do corpo. Esse aprisionamento é colocado em maior evidência pelos/as estudantes do campo que vivenciam a amplitude e o movimento, próprios a quem vive no campo.

Os/as estudantes da ETI são mandatários de cultura, se encontram acessíveis a ela e a encontram acessível. A escola, para eles/elas, não é o único lugar no qual se aprende. Aprende-se em casa, nos projetos dos quais participavam (ou participam), na igreja, nas experiências de aprendizagem profissional, na cidade, no campo. Aprende-se coisas interessantes na relação com os outros (família, amigos, responsáveis por projetos, “patrão”). A exemplo do que conclui Charlot em seus estudos sobre a relação dos jovens dos meios populares com o saber, os sujeitos desta pesquisa “estão não só acessíveis à cultura como também são *requerentes* de uma cultura” (CHARLOT, 2009, p. 87, grifos do autor).

O fato de serem requerentes de cultura e terem acesso a ela, independente da escola, desafia o tempo de escola. As oito horas de permanência na escola limitam, e por vezes inviabilizam, o acesso a aprendizagens interessantes e importantes para eles/elas nas diferentes experiências nas quais se engajam, ou se engajavam antes do tempo integral. O que esses

estudantes aspiram é uma cultura “que permita compreender melhor ‘a vida’, a vida em geral e a minha vida, o mundo tal como é, as relações com os outros, as relações consigo próprio” (CHARLOT, 2009, p. 87, aspas do autor). Desse modo, a escola em tempo integral, qualquer que seja o modelo implantado – turno único, contra turno – deve atentar para essa demanda juvenil. Se se fecha sobre ela mesma, enquanto instituição, cerceia a vida e corre o risco de afastar-se cada vez mais das demandas colocadas pelos jovens. Essas demandas se constituem referenciais formativos como pessoas que constroem a trajetória de suas vidas nos tempos humanos e sociais.

O que se pode concluir, ao compreender esses/as estudantes como mandatários de cultura, é que o tempo de escola não pode ser ampliado do mesmo modo para crianças, adolescentes e jovens. Há diferenças nos modos de ser criança e ser jovem. Há diferenças entre ser criança e ser jovem na cidade e no campo. Há diferenças entre as demandas colocadas pela entrada das crianças no mundo humano, e de adolescentes e jovens nesse mesmo mundo. Adolescentes e jovens, em seus tempos de vida, demandam uma entrada mais efetiva no espaço social, no qual se veem confrontados a aprender, também, como sujeitos singulares, a viver os dramas humanos que acompanham a todos nós ao longo da vida: amores, relações com o outro, inserção profissional, preservação da vida, mudanças ambientais, políticas e sociais.

Uma escola que os distancia da vida social e da cultura pode, como consequência, diminuir a mobilização do/a estudante para a escola e para o aprender, e pouco contribui para que estudantes que não entraram nas lógicas simbólicas dessa escola façam essa entrada. Nessa direção da diferença de ampliação da jornada escolar para crianças e adolescentes, a sugestão de Coelho (2015) se faz pertinente. Para “o sujeito adolescente, por exemplo, outras ações situações são necessárias, inclusive aquelas em que ele se veja diante de sua comunidade, se perceba como integrante dela” (COELHO, 2012, p. 87).

A contradição vivida pelos/as estudantes e suas famílias, postas por um tempo de escola compulsório e o tempo do trabalho, merece reflexões nas proposições do tempo integral. Por um lado, os/as estudantes demandam aprendizagens profissionais que se esforcem (quando possível) em conciliar com a escola. Nesse esforço, contam com o apoio de suas famílias. Por outro lado, o tempo integral produz relações de interferência com essas aprendizagens, por limitar e, na maioria dos casos, inviabilizar o acesso a aprendizagens profissionais. Por isso, tentam encontrar soluções para que as escolas acolham essa demanda juvenil – sugerem redução do tempo de escola, inserção na escola de aprendizagens profissionais, flexibilidade para quem deseja trabalhar.

Para esses/as estudantes, o trabalho é demandado por sua condição de filhos/as das camadas populares, cujas famílias oscilam entre o emprego, o desemprego e o subemprego. Mas, é preciso ir além dessa demanda para compreender que as relações de interferência, produzidas pela ampliação do tempo de escola, se produzem no tempo presente e no tempo futuro por empobrecerem o currículo profissional. “Que trabalho nós vamos colocar”, questionam os/as estudantes. Não é possível fazer a inserção no campo profissional, “sem experiências”, e o tempo integral rouba-lhes a possibilidade dessas experiências. Essas relações de interferência se estendem à trajetória escolar em direção ao Ensino Superior. De antemão, se veem na condição de estudantes trabalhadores no Ensino Médio e no Ensino Superior, cuja conclusão só será possível na conciliação estudo/ trabalho.

Em direção à vida normal que aspiram como estudantes das camadas populares, desenham um tempo tático, no qual estudo e trabalho se encontram e o tempo integral interfere no projeto presente e futuro. A demanda por aprendizagens profissionais, apresentada por esses/as estudantes, impele o aprofundamento do debate sobre trabalho, adolescência e juventude. O trabalho é, também, um tempo de aprendizagens que se encontra profundamente entranhado nos modos de ser jovem. Nesse aspecto, é preciso questionar a “arrogância da escola” (CHARLOT, 2008) em novamente se colocar como único lugar de aprendizagens válidas, e por pressupor um corolário de aprendizagens que nem mesmo tangenciam, no tempo integral, a questão das aprendizagens profissionais.

Que relação se estabelece entre tempo integral e famílias? O tempo integral, como um tempo escolar, produz outras conformações dos tempos sociais vividos na família. Nessas conformações, a ampliação da escola como “cuidado e proteção” é apenas uma das facetas.

Outra faceta é a relação adolescência e família. A adolescência é o momento no qual ocorre um afastamento natural da família e a busca pelo outro adolescente. Entre o desejo de maior autonomia dos adolescentes e a vigilância familiar, estabelecem-se tensões que se configuram importantes no processo de formação do/da adolescente por se constituírem em relações de alteridade. Para os/as estudantes, o tempo integral rouba o tempo de convívio com as famílias, e é tomado como causador do distanciamento com os pais.

Os/as estudantes sentem o menos tempo com as famílias, espaço nos quais realizam diferentes aprendizagens, e identificam no tempo a mais na escola, um tempo de perdas com relação ao componente relacional. Além das 08 horas na escola, os adolescentes e jovens da cidade se engajam em atividades fora da escola, buscam cursos profissionalizantes, participam de projetos, querem ter tempo livre para conversar com amigos, de modo presencial ou virtual,

encontram-se nas igrejas. Com todas essas demandas vividas em um tempo, sobra pouco tempo para se estar em casa e vive-se a tensão de ter menos tempo para a família.

Para os/as estudantes do campo, o tempo com as famílias se constitui um tempo valioso de aprendizagens. O papel que cumprem como adolescentes e jovens do campo nas famílias com a ajuda em diferentes atividades fica cerceado com o tempo integral, o que é sentido por eles/as. Sentem que ter menos tempo para ajudar as famílias sobrecarrega os pais, e eles/elas convivem com a tensão entre o tempo de escola, como um tempo de encontro com os/as amigos/as e o menos tempo com as famílias.

Outra faceta é o que as famílias esperam do tempo integral. Com relação aos adolescentes e jovens, as mães, os pais, e as avós, oscilam entre o valor que conferem à escola – mais tempo na escola ampliaria as oportunidades de trabalho e estudo; e o valor que conferem ao trabalho como espaço de formação do/a adolescente e jovem. O trabalho é visto como o lugar no qual se aprende a ter mais responsabilidade perante a vida, tanto para as famílias da cidade quanto no campo. No campo há uma percepção de que o tempo de escola é um tempo que rouba dos jovens (especialmente dos rapazes) o tempo de aprendizagens no trabalho.

Tanto para as famílias da cidade, quanto as do campo, nas táticas de sobrevivência familiares que traçam para os/as filhos/as, o trabalho é um componente tão importante quanto a escola. Mais do que a ampliação do tempo de escola, o que importa para as famílias é a escola. Desse ponto de vista, as famílias também esperam pela possibilidade de que os/as filhos/as adolescentes e jovens conciliem trabalho e escola.

Essas conclusões permitem ampliar o debate sobre as relações família & escola, que não podem ser simplificadas por justificativas para a ampliação do tempo de escola como “lugar de proteção e cuidado enquanto os pais trabalham”. Outra simplificação é a família demissionária frente à educação dos filhos, à educação escolar e caberia à escola cuidar desse tempo de aprendizagem para garantia do sucesso escolar. Para tensionar essas simplificações, o empenho deste texto foi construir um olhar positivo sobre as famílias. Assim, surge a família como espaço de aprendizagens importantes e válidas; surge a família para a qual a escola é importante, mas que não tem a mesma certeza sobre a importância do tempo a mais de escola; surge a família que desenvolve táticas de cuidado e proteção dos/das filhos/as (em casa, matriculando-os em projetos, levando-os a escola, cerceando o acesso a espaços e delimitando horários); a família que conta com a escola para o cuidado e proteção, mas não estava à espera da escola para fazê-lo, e espera que a escola cumpra com a função de ensinar aos filhos; a família que desenvolve táticas para que os/as filhos se interessem pela escola e aprendam...

Deste estudo, emerge uma figura importante na educação das crianças e dos adolescentes: as avós. Elas estão no campo e na cidade e são elas, mais na cidade do que no campo, as responsáveis, na falta da mãe, do pai, ou de ambos, pelo cuidado e educação das crianças, adolescentes e jovens.

Entre avós, adolescentes e jovens, as relações de preocupação são recíprocas: eles/elas se preocupam com as avós no tempo que estão na escola; elas consideram que o tempo de escola é demasiado e que “seria para quem trabalha”. Elas vivem, como avós das camadas populares, uma diferença em relação às avós com uma situação econômica mais favorável (e cujo modo de vida é divulgado pela mídia). Elas não fazem ginástica, não vão ao salão, não vão às compras, não viajam, permanecem, quase sempre, nos limites da casa e do bairro. Como estão em casa, não precisariam da escola, para essa função de cuidar. Sob essa ótica, não encontram sentido no tempo integral.

Ampliar o tempo de escola exige um exercício árduo de desnaturalização do próprio tempo que se impõe como um universal poderoso, sobremaneira nas práticas escolares. O tempo é parte constitutiva do processo civilizador, encontrando se, pois, entranhado nos nossos modos de ser, fazer, comportar, agir, “nos adequar”. Estamos sempre aprendendo e nos conformando ao tempo, no tempo.

O tempo físico matemático dos relógios impera há séculos sobre a organização do tempo de escola e, nesse sentido, é parte do processo civilizador. Esse reinado absoluto, se já produzia efeitos perversos nas práticas escolares, cerceando os tempos do corpo e os tempos de aprendizagem, tais efeitos se fortalecem com a ampliação do tempo: há mais tempo para a mesma lógica temporal que demarca tempos de aula e tempos de descanso – este último permanece diminuído com o tempo integral. O tempo integral potencializa os efeitos normalizadores da disciplinarização escolar pelo recorte espaço temporal.

Mais além deste tempo, quais outros tempos se entrelaçam no tempo integral produzindo tensões?

Há os tempos do corpo, que se veem moldados por esse tempo disciplinador. Os resultados deste estudo evidenciam esses descompassos. Os ritmos do corpo se desencontram com os ritmos de uma jornada escolar que muito se assemelha a um tempo fabril: na divisão do tempo no interior da jornada escolar, no muito tempo destinado à produção intelectual e no pouco tempo de descanso. Nas tensões entre os tempos da (e na) escola e os tempos do corpo, há lógicas diferentes entre a escola – que desconsidera o corpo e seus tempos – e os modos como os/as estudantes corpóreos vivenciam o tempo de escola. O que sobra dessas diferentes lógicas são o cansaço e a fadiga de um corpo que pede tempo, e não “o tem” no tempo integral.

O tempo integral, presa do tempo físico matemático, produz também desencontros com os tempos juvenis. Os/as estudantes valorizam a escola como um espaço relacional significativo de encontro com o outro adolescente e jovem. Entretanto, o modo como a escola faz a gestão do tempo, o tempo a mais significa um acréscimo pequeno desse tempo relacional. É somente uma consequência da necessidade de dobrar o “recreio” e do “tempo de almoço”, não sendo efetivamente um tempo relacional, portanto, um tempo de aprendizagens sociais e culturais, válidas. Há também desencontros entre os tempos juvenis para além da escola – de aprendizagens profissionais, de participação em projetos, de tempos livres, de tempos de lazer de tempos de outras aprendizagens, dos tempos familiares... O tempo integral efetivamente não valida os tempos juvenis, nos os acolhe, e pretende conformar esses tempos às lógicas escolares.

Os tempos de aprendizagem também escorrem entre os dedos da linearidade do tempo escolar. São tempos múltiplos que produzem desencontros com o tempo escolar. São também tempos tensos produzidos pela organização modular dos tempos de aula que ignora os tempos de aprendizagem e a normatividade específica dos diferentes saberes escolares (Português, Matemática, Artes...). São tempos nos quais se configuram presenças e ausências estudantis às aulas. São tempos nos quais se encontram os estudantes que conseguem se adaptar à conformação dos tempos diários e anuais da escola (produzem os resultados esperados no tempo certo) e os que encontram dificuldades com essa conformação temporal que denominamos, neste estudo, como “fora de tempo”, tomados claro na perspectiva da escola e não como sujeitos aprendizes na escola e fora dela.

O tempo de escola, mesmo quando se tem mais tempo na escola, continua a colocar limites para outras temporalidades – da vida, do corpo, da aprendizagem. Nesse sentido, o tempo de escola não diminui as tensões com os tempos humanos do corpo, os tempos familiares, os tempos de aprendizagem, os tempos de sociabilidade juvenis. Em algumas situações, até mesmo as acirra como nos tempos juvenis e nos tempos de aprendizagem dos/das estudantes que não veem sentido na escola, portanto, não encontram o sentido do mais tempo de escola.

Retornando a Charlot, as situações de aprendizagem se dão em um momento – que também são tempos. Assim, cada um de nós, inscritos na história da humanidade em um momento da nossa existência, encontramos, como sujeitos no tempo social (na família, na escola, no trabalho, no lazer), momentos específicos de aprendizagem. Há o modo como cada um de nós faz a experiência do tempo, um tempo pessoal e subjetivo. Na análise das tensões entre os tempos da (e na escola) e os tempos do corpo, os tempos juvenis e os tempos de aprendizagem, recorreremos a Michel de Certeau (2014) para mostrar como no tempo escolar estratégico proliferam táticas cotidianas, momentos capturados por estudantes, pelas suas

famílias, por professores/as, para driblar os efeitos desse tempo nos tempos do corpo, nos tempos juvenis, nos tempos familiares e nos tempos de aprendizagem.

O tempo escolar é um universal poderoso e é difícil romper com a linearidade do tempo, mas é possível driblar o tempo?

Se na conformação do tempo escolar diário se debatem razão e corpo, exigência de distribuição da carga horária docente por módulos aula, trabalho fabril e tempo da criatividade, proteção das ruas e abertura da escola etc., as pessoas são mais inventivas do que podemos imaginar e, assim, na experiência do tempo, elas fazem bricolagens. São essas bricolagens que fizemos aparecer, mas existem tantas outras que se constituem práticas, tantas quantas forem as propostas de tempo integral, e quantos forem os sujeitos que as vivenciam. Um movimento tático tanto de pesquisadores, quanto dos que se encontram envolvidos nas propostas de ampliação da jornada escolar, é trazer essas bricolagens à visibilidade para expor as contradições do tempo integral e as criatividade cotidianas que dele escapam.

Nesta análise, optou-se por contemplar as diferenças de gênero e as diferenças territoriais (cidade e campo). Assim como se buscou a prática de uma leitura em positivo dessas diferenças. Entretanto, creio que ainda cabem duas considerações a respeito delas no tempo integral.

A Escola em Tempo Integral no campo valoriza a escola no campo por ampliar o tempo de escola, quando se vive no Brasil, há séculos, o descaso com as escolas do campo e o fechamento de escolas. Minimiza, por isso, a “vantagem urbana” (OCDE, 2013, p. 1) das escolas da cidade sobre as escolas do campo, que implicaria maiores investimentos, qualificação docente e autonomia. A ETI trata de modo igualitário escolas da cidade e do campo e, do ponto de vista do direito, considera tanto os estudantes da cidade, quanto os do campo como signatários desses direitos. As tensões que evidenciamos na análise sobre o silenciamento do campo no currículo escolar dizem respeito a um modo histórico de silenciamento e desconsideração dos territórios de vida nas práticas escolares e, no caso do campo, acirram as tensões urbano e rural, por apresentá-los, respectivamente, como lugar de avanço e de atraso.

Com relação às diferenças de gênero, pode-se interpretar os efeitos dos movimentos em prol dos direitos das mulheres, a elaboração de arcabouço legal reconhecendo a igualdade entre os sexos, os debates no campo dos estudos de gênero, como responsáveis por produzir outras configurações de gênero nas práticas sociais. Há, por exemplo, indicativos da maior distribuição das tarefas domésticas – tanto os estudantes, quanto as estudantes, encontram sob sua responsabilidade o cuidado com a casa. Nessa situação específica, o campo parece mais resistente a mudanças nessa divisão clássica de tarefas. A entrada como aprendizes no trabalho

é aspiração, tanto masculina, como feminina, revelando relações mais igualitárias de gênero. Para as estudantes, um aspecto envolvido no modo singular como constroem sua relação com a escola é a possibilidade de estudar e conseguir independência financeira, para poderem romper com a história da dependência materna em relação aos homens.

As estudantes se mostraram neste estudo, assim como em outros já citados neste relatório, mais empenhadas na atividade escolar – do que os estudantes. Eles faltam mais do que elas às aulas e são a maioria dos considerados “fora do tempo” pela escola. Como mostram os estudos, as diferenças educacionais são favoráveis às meninas e a defasagem entre idade e anos de estudo é maior entre os meninos (ARTES e CARVALHO, 2010). Artes e Carvalho (2010) utilizam microdados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD (2006) para confrontar as explicações sobre as diferenças de desempenho relacionadas, no caso dos meninos, à inserção precoce no mercado de trabalho. As autoras demonstram que este argumento não se sustenta e enfatizam a necessidade de “abrir a caixa preta das relações intra-escolares, pois os fatores externos não são suficientes para explicá-lo” (ARTES e CARVALHO, 2010, p. 71).

Desse modo, tanto o sucesso das meninas na escola, quanto o insucesso dos meninos permanece em aberto e decorre do que acontece na escola, como Charlot argumenta com relação às meninas (CHARLOT, 2013a), e como Artes e Carvalho (2010), com relação aos meninos. Mais tempo de escola poderia diminuir essas diferenças? Este estudo evidencia que não é a ampliação do tempo em si (já que as diferenças persistem), mas o que se fará neste tempo. Especialmente, no caso dos meninos, os movimentos que a escola empreenderá em direção à reconfiguração da trajetória escolar.

Embora não tenha sido feita, intencionalmente, uma análise das diferenças entre escolas na relação tempo, saberes e aprendizagens na ETI, a análise dos balanços de saber evidencia que existem diferenças nas relações com as escolas e os adolescentes, na maior ou menor acolhida dos tempos juvenis e dos tempos de aprendizagem, na maior ou menor abertura da escola para o entorno. Assim, há efeito escola que abre outras possibilidades de análise. O que o estudo evidencia é a existência de efeito sala de aula e efeito professor na relação com o saber e o tempo integral. Há aulas nas quais vale a pena estar presente e aprender; e professores com os quais vale a pena conviver e aprender. Nesse sentido, a pesquisa evidencia o peso dos professores na aprendizagem escolar e no valor conferido ao tempo de escola. Os/as estudantes não querem perder tempo. Os professores que melhor fazem a gestão dos tempos da (e na) escola e os outros tempos (do corpo, juvenis e das aprendizagens) são os que já eram

considerados pelos/as estudantes como “bons professores”. Nesse sentido, o tempo integral os beneficiou – eles/elas conseguem fazer melhor o que já faziam em menos tempo.

Por fim, qual escola em tempo integral?⁸⁶ Vários, tensos e, às vezes contraditórios, são os modelos disponíveis, como evidencia esta pesquisa e como o percebem os próprios estudantes. Com certeza, não pode ser uma simples ampliação da escola atual, percebida por muitos jovens como uma obrigação que os adultos impõem aos jovens, para estes terem uma “vida normal” (CHARLOT, 2009). Quando a escola é só um lugar para *passar de ano*, não se pode esperar que os/as estudantes/as aprovelem o tempo integral; pode ser até a gota d’água que os/as leva a desistir completamente da escola. A escola em tempo integral só será um sucesso se ela conseguir ser um espaço-tempo em que aprender tenha sentido, mobilize os estudantes, traga para eles essa forma de prazer que se experimenta ao superar desafios. Com alguns estudantes, que *não gostam de aprender*, o objetivo é construir o próprio sentido da escola. Com outros, que aliam boa vontade escolar e dificuldades para aprender, trata-se de disponibilizar o tempo que permite aprender; não esqueçamos de que *escola* deriva de uma palavra grega que significa *lazer*; a escola é um lugar em que se deve ter tempo para aprender e não um lugar em que o professor corre, acompanhado por uns poucos alunos, enquanto os demais tentam aguentar. Com os/as estudantes que *gostam de aprender*, a ETI pode ir mais longe, mas ela deve possibilitar que eles co-definam seus percursos de aprender. A todos os estudantes, seja qual for a sua relação com a escola, a ETI pode oferecer oportunidades culturais novas.

Afinal de contas, a escola em tempo integral, seja qual for a versão implantada, só pode produzir efeitos (positivos ou negativos) através da relação que os/a estudantes/as estabelecem com essa inovação que muda, profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades, suas relações familiares.

⁸⁶ Os dois parágrafos finais foram transcritos de artigo escrito em parceria com o prof. Bernard Charlot “Relação com o saber e escola em tempo integral: uma pesquisa com estudantes do ensino fundamental”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACORSI, Roberta. “Pra certas coisas ele é devagar”: notas sobre o tempo escolar. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Orgs.). *Tempos: movimentos experienciados*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 155-172.
- AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. *Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco*. 2013, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.
- ARAÚJO, Júlio César. “Pra tcc a galera vc tem q abreviar muito”: o internetês e as novas relações e as novas relações com a escrita. In: DIEB, Messias. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 119-134.
- AICE. Declaração de Barcelona. In: *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona, 1990. Disponível em: <[http://www.quintacidade.com/ cartacidadeseducadoras.pdf](http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2015.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- _____, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu; CARVALHO, Marília Pinto de. O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? In: *Cadernos Pagu* (34), janeiro-junho de 2010:41-74.
- BRANDÃO, Carlos R. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-71.
- BRASIL. *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, 16/07/1990.
- _____. *Lei nº 9.324*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23/12/1996

_____. *Portaria Interministerial nº. 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Brasília, 2007.

_____. *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 10 ago. 2015

_____, Ministério da Justiça. Secretária Nacional de Segurança Pública. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Projeto Juventude e Prevenção da Violência. *Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência – IVJ*. Fundação SEADE, 2009. Disponível em: <[http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice de vulnerabilidade juvenil viol ncia.pdf](http://www.soudapaz.org/upload/pdf/ndice_de_vulnerabilidade_juvenil_viol_ncia.pdf)> Acesso em: 18 fev. 2015.

_____. *Decreto 7.083*, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 19 ago. 2013.

_____. MEC/SECAD. *Série Educação Integral. Texto Referência para o Debate Nacional*. Brasília: Ministério da Educação, 2009 a.

_____. MEC/SECAD. *Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território*. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

_____. MEC/SECAD. *Rede de saberes mais educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2009c.*

_____. MEC/SECAD. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo*. Brasília: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. MEC/SECAD. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. MEC/SECADI. *Caderno de Reflexões – Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental*. Brasília: Via Comunicação. 2011, 198p.

_____. MEC/SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, SECADI, 2012.

_____. *Lei nº 13 005/2014*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a.

_____. MEC/SECADI. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, 2014b. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 06 ago. 2015.

CABEZUDO, Alícia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia (orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. Buenos Aires: Ciudades Educadoras. América Latina, 2004.

CALDART, Roseli S. et al (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CARROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: Qual o lugar do trabalho? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). *Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 205-229.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. CENPEC. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Educação Integral*, nº 2, São Paulo: 2006, p. 7-11.

CARVALHO, Marília Pinto de. Teses e Dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007) – Qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 61-82.

CAVALIERE, Ana Maria V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (org). *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 51-63, 2009.

_____, Ana Maria Villela. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso(org). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteio: FAPERJ, 2014.

_____, A. M.; MAURÍCIO, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste: sobre modelos e realidades. In: *Educação em Questão* (UFRN. Impresso), v. 42, p. 251-273, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria V.; COELHO, Lígia M.; MAURÍCIO, Lúcia V., 2013. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 257-277.

CECCON, Cláudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

CENPEC. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Educação Integral*, nº 2, São Paulo: Fundação Itaú Social, 2006.

_____. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Tendências para Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

_____. Fundação Itaú Social/Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)/Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade*. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

_____. Fundação Itaú Social – Unicef. *Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade* [coordenação editorial e textos Beatriz Penteado Lomonaco, Letícia Araújo Moreira da Silva]. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2013.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, Bernard (Org). *Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização*. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, Bernard. *Jovens de Sergipe. Quem são eles. Como vivem. O que pensam*. Aracaju, 2006, 242p.

_____, Bernard. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 203- 221.

_____, Bernard. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, Messias (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. – (Coleção Leitura, Escrita e Oralidade, p. 173-181)

_____, Bernard. *A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Catarina Matos.

_____, Bernard (Org.). *Juventude Popular e Universidade : Acesso e Permanência*. São Cristóvão : Editora UFS, 2011.

_____, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013a.

CHARLOT, Bernard. “Clássica”, “moderna”, “contemporânea”: encontros e desencontros ente Educação e Arte. CHARLOT, Bernard (Org.). *Educação e Artes Cênicas: interfaces contemporâneas*. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013b, p. 23-45.

_____, Bernard. Projeto Político e Projeto Pedagógico. MOLL, Jaqueline [Org.]. *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013c, p. 259 – 262.

CHARLOT, Bernard ; REIS, Rosimeire. . As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). *Sociologia do ensino médio*. Crítica ao economicismo na política educacional. 1ed.São Paulo: Cortez, 2014, v. , p. 63-92.

CHÂTELET, François. *Uma História da Razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

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

_____, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009a.

_____, Lígia Martha C. da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

_____, Lígia Martha. C. da Costa. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012.

CORÁ, Elsie José; LOSS, Adriana Salette; BEGNINI, Sérgio (orgs). *Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada*. Chapecó, 2012.

CORREA, Licínia Maria. *Entre a apropriação e a recusa: os significados da experiência escolar para os jovens da periferia urbana de São Bernardo do Campo (SP)*. Tese de Doutorado Programa de Pós- Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara. 2008. 292p.

CORREIA, Teodósia Sofia Lobato. Tempos das escolas, tempos dos escolares. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Orgs.). *Tempos: movimentos experienciados*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 125-153.

COSNEFROY, Laurent. Saber (Relação com o). In: ZANTEN, Agnés van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 712-714.

CRUZ, Maria Helena Santana. Revendo diferenças de gênero/classe : trajetórias de alunos de escolas públicas no ensino superior na UFS. In : CHARLOT, Bernard (org). *Juventude Popular e Universidade: Acesso e Permanência*. São Cristóvão : Editora UFS, 2011. p-105 – 131.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, N. 24. Set/Out/Nov/Dez 2003, p.40-52.

_____, Juarez. Juventude, Socialização e Escola. In: DAYRELL, Juarez et al. [Orgs.]. *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 298-322.

DAVIS, Philip J.; HERSH, Reuben. *O sonho de Descartes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DESCARTES, René. *Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. 2ª . ed. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

DIEB, Messias. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

ESPINDOLA, Haruf Salmen et al. Emergência do movimento social no campo: conflito entre posse e propriedade em Minas Gerais. *Encontro Nacional da ANPUR Anais ...* Rio de Janeiro, 2011, p. 1-18.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de; Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich Ferreira; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza Chronos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. In: *Educar em Revista*, n. 17, Curitiba, p. 63-78, 2001.

FINIMUNDI, Márcia; RICO, Eduardo Pacheco; SOUZA, Diogo Onofre. Correlação entre ritmo circadiano, turno escolar e rendimento escolar de estudantes de 11 a 17 anos de idade em escolas de ensino fundamental e médio. In: *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias* Vol. 12, Nº 2, 362-371, 2013.

FONSECA, João César de Freitas. *Adolescência e Trabalho*. São Paulo: Summus, 2003.

FRAGO Viñao, Antonio. História das Disciplinas Escolares. In: *Revista Brasileira de História da Educação*. v. 8, n. 3 [18] (2008), p- 173-215. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/9> Acesso em: 07 mar. 2015

_____. Viñao, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. In: *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez 1995 N° 0, p. 63-82.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Intadaiatuba, SP, Villa das Letras, 2007.

FREITAS ET AL. Informática e educação no ensino superior: reflexões sobre a relação com o saber de estudantes de cursos da área de computação. In: *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Volume 20, Número 2, 2012, p. 69-78.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). *Brasil 500 Anos : Topicas em História da Educação*. São Paulo: Universidade de Sao Paulo, EDEUSP, 2001, p. 117-136.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 n° 14, p. 19-34.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. São Paulo: Vozes, 2001.

_____, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. n: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a, p. 277-294.

GALLAND, Olivier. Juventude (Sociologia da). In: ZANTEN, Agnés van. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 528-533.

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.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução n° 01, de 28 de janeiro de 2003*. Define a reorganização do Ensino Fundamental de Governador e dá outras providências. Governador Valadares, 2003.

- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 2. Governador Valadares, 2010a.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 3. Governador Valadares, 2010b.
- _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 4. Governador Valadares, 2010c.
- HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização. Do fim dos territórios à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- HARPER, Babette et al. *Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo, Brasiliense, 1980, 14ª ed., 115 p.
- HERMONT, C. M. S., *Adolescente Tempo Integral: Vivências- Saberes- Significados*. A construção da identidade de adolescentes a partir de vivências em projeto de educação em tempo integral na Rede Municipal de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, 151p.
- HERNANDÉZ, Fernando. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- HERNANDÉZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação. Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.
- Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Une expertise collective de l'INSERM. Paris: INSERM, 2001. Disponível em <
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000291/0000.pdf>>
Acesso: 14 fev. 2015.
- KUCERA, Milos. Os filósofos da 7ª série. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, p. 89-109.
- LACERDA, Maria Pilar. Apresentação. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p.17-18.
- LEÃO, Andréa Borges. *Norbert Elias & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEÃO, Geraldo; NONATO, Symaira. Juventude e Trabalho. In; CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. *Cadernos Temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

- LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; SAID, Camila do Carmo (Orgs.). *Educação integral e integrada: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. 128 p.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Levindo Diniz; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. (Orgs.). *Educação integral e integrada: Módulo IV –A Escola e a Cidade: Políticas Públicas e Pedagógicas*. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010. 128 p.
- LOMONACO, Beatriz P. A escola rural: entre a internet e os sacis. In: DIEB, M. (Org.). *Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 173-181.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: *Educação em revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218. Dez. 2007.
- LOUZADA, Fernando; MENNA-BARRETO, Luiz. *O sono na sala de aula: tempo escolar e tempo biológico*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007.
- MADUREIRA, Sames Assunção. Educação Integral, em tempo integral no município de Governador Valadares – Relato. In: BICALHO, Maria Gabriela Parenti; SANTO, Erciléia Batista do Espírito; SOUSA, Viviane Carvalho de. *Aprendendo a docência no contexto da Escola em Tempo Integral: reflexões a partir do Projeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES)*. Governador Valadares, 2013, 11-24.
- MAURÍCIO, Lúcia Veloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a.
- 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, 2012b, p. 129-146.
- MOLL, Jaqueline [Org.]. *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- MOLINA, Mônica C. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-

ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-197.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasiliense, 1981, 10ª ed. 102p.

OLIVEIRA, Rosely Conceição de; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; Reflexões sobre o Programa Mais Educação no contexto da escola em tempo integral de Governador Valadares. In: SIMÕES, Regina; BARBOSA, Juliana Bertucci; MOREIRA, Wagner Wey. *Escola em Tempo Integral: linguagens e expressões*. Uberaba: UFTM, 2014, p. 39-74.

OCDE. *Pisa em Foco*. Vol. 5, 2011a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 01 mar. 2015.

_____. *Pisa em Foco*. Vol. 3, 2011b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 01 jun. 2015.

_____. *Pisa em Foco*. Vol. 8, 2011c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 29 jun. 2015.

_____. *Pisa em Foco*. Vol. 28, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 20 set. 2015.

_____. *Pisa em Foco*. Vol. 35, 2014. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa-em-foco>. Acesso em 13 set. 2015.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Catadoras de dignidade: Assimetrias e tensões em pesquisa no lixão. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; TEIXEIRA, Rita Amélia (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

PERROT, Michelle. Identidade, igualdade e diferença: o olhar da história. In: PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da História*. Bauru, SP: EDUSP, 2005, p. 467 - 480.

POHLMANN, Angela Raffin. Concepções sobre o tempo e suas relações com os processos de criação e de aprendizagem. In: MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. *Tempos: movimentos experienciados*. (Orgs.). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 49-74.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do Poder*. São Paulo: Ática, 1993.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação Formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, Leila; PITANGUY, Jaqueline (Orgs.). *O progresso das*

mulheres no Brasil, 2003-2010. Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/ONU Mulheres, 2011, p. 390-434.

ROCHEX, Júlio-Yves. As três idades das políticas de educação prioritária: uma convergência europeia? In: *Educação e Pesquisa*, Brasil, v. 37, n. 4, p. 871-881, dez. 2011. ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28307>>. Acesso em: 14 Mai. 2015.

ROMANELLI, Geraldo. Levantamento crítico sobre as relações entre família e escola. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 29-82.

SACRISTÁN, J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Editorial Morata, 2008.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Laura Maria. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARTI, Cynthia Andersen. *A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres*. São Paulo: Cortez, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, p.5-22, jul/dez, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

STREET, Brian. *What's "new" in the literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Kings College: London, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

SOUZA, Rosa de Fátima: Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892-1933). In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 127-143, jul./dez. 1999

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; ALMEIDA, Érika Christina Gomes; Hollerbach, Joana D'arc Germano. *Reciclando palavras: a história da Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis Natureza Viva – ASCANAVI, narrada por catadoras e catadores*. Governador Valadares: Parresia Comunicação, 2014.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. “Razão cartesiana”, “Matemática” e “Sujeito” – olhares foucaultianos. In: *Educação & Realidade*, Porto alegre, v. 35, p. 303-318, set/dez. 2010.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Relações de Gênero, Educação Matemática e Discurso: enunciados sobre homens, mulheres e matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 149 p.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Espaços Públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo, Global, 2007 a.

_____, Marília Pontes. Introdução – Espaços públicos e tempos juvenis. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *Espaços Públicos e tempos juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras*. São Paulo, Global, 2007b. p- 5-43.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um direito*. 3ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

TESTU François. *Rythmes de vie et rythmes scolaires: aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2008.

_____, François. Rythmes éducatifs : entretien avec François Testu. In : *Rythmes scolaires : dossier*. Sgen-CFDT - Profession Éducation n°186, juillet, août, septembre 2009, p. 8. Disponível em : www.sgen.cfdt.fr. Acesso em 10 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – *Territórios, Educação Integral e Cidadania*. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, 128, p. 8. Disponível em

ZAGO, Nadir. A relação escola família nos meios populares. Apontamentos de um itinerário de pesquisas. In: DAYRELL, Juarez et al. [Orgs.) *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012, p. 132-150.

WALKERDINE, Valerie. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.

_____, Valerie. *Couting Girls Out: Girls and Mathematics*. Londres: Virago, 2003, 183 p.

WAISELFISZ J. J. *Mapa da violência 2014*. Os jovens do Brasil. Brasília. FLACSO, Brasil. 2014. Disponível em: www.juventude.gov.br/juventudeviva. Acesso em: 29 nov. 2014.

WELLER, Wivian. Articulando gênero, raça e sexualidade. In: In: DAYRELL, Juarez et al. [Orgs.) *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil – Portugal*. Belo Horizonte, p. 425-444.

ANEXOS

ANEXO 01 - O QUE OS ESTUDANTES DIZEM SOBRE SUAS APRENDIZAGENS NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL – ETI		
CÓDIGO	NOME	CONTEÚDO
1	Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP	Fazer um currículo; Horário para falar; Horário para comer; Como usar o banheiro; Comunicação com os outros; Ser mais cidadão; Direitos e deveres.
2	Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA	Respeito; Ser educado; Convivência; Tolerância; Ter harmonia; Compreensão; Mais amizades; Compartilhar; Conhecer pessoas novas; Amor ao próximo.
3	Aprendizagens Intelectuais e Escolares – A IE	
3.1	Disciplinas	Matemática; Português; História; Inglês; Geografia; Ciências; Literatura; Artes; Religião; Química; Física; Educação Física.
3.2	Conteúdo	Palavras novas; Regras e fundamentos de oficinas (Programa Mais Educação); Modalidades e regras de esportes (handebol e voleibol); Dança; Operações matemáticas; Estudo da matéria (Química); Tabela periódica; História dos povos; Significado de palavras; Leitura; Geometria; Sexualidade.
3.3	Capacidade	Escrever; Interpretar; Produção textual; Ler mais; Desenhar.
3.4	Genéricas	Muitas matérias; Algumas Oficinas.
3.5	Oficinas do Programa Mais Educação	Oficinas de esporte; Oficinas de jogos coletivos; Jornal escolar; Oficinas de dança; Atividades circenses.
3.6	Projetos	Projeto afetivo sexual; Projetos (apenas referenciados).
4	Aprendizagens Profissionais – AP	Emprego; Preparação para a faculdade.
5	Aprendizagens Genéricas – AG	Educação; Ser alguém na vida; Muitas coisas; De tudo; Coisas novas; Coisas da vida; Outras coisas; Poucas coisas; Aprender a viver lá fora; Conteúdo; Matérias importantes.

ANEXO 02 - O QUE OS ESTUDANTES DIZEM SOBRE O QUE GOSTARIAM DE APRENDER NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL – ETI		
CODIGO	NOME	CONTEUDO
1	Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP	Comunicação; Palestras sobre a vida e temas de interesse; Não falar alto; Ser perfeito.
2	Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA	Compartilhar; Não brigar; Não xingar.
3	Aprendizagens Intelectuais e Escolares – AIE	
3.1	Disciplinas	Biologia; Matemática; Português; História; Inglês; Geografia; Ciências; Religião; Filosofia; Educação Física.
3.2	Conteúdo	Palavras novas; Contas; Corpo humano; Matérias mais desafiadoras; Leitura; Primeiros socorros; O que fazer em emergências inesperadas; Geometria; Aprender mais; Calcular o valor de delta; Álgebra; Trigonometria.
3.3	Capacidade	Comunicação.
3.4	Genéricas	Matérias novas.
3.5	Oficinas	Oficinas genéricas; Oficinas de bordado; Oficinas de comunicação; Oficinas de redação; Oficinas de informática; Oficinas de culinária; Oficinas de horticultura.
4	Aprendizagens Profissionais – AP	Profissão; Fazer concursos; Entrevistas de emprego; Informática; Gráfica.
5	Aprendizagens Genéricas – AG	Educação; Muitas coisas; Coisas novas; Outras coisas; Coisas a serem usadas no futuro; Mais nada; Conteúdo; Matérias importantes.
6	Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC	Piano; Canto; Música; Dança; Natação; Estilos, nado e mergulho; Basquete; Atletismo; Mais esportes; Futebol; Voleibol; Xadrez;

ANEXO 03 - O QUE OS ESTUDANTES DIZEM QUE PODERIAM APRENDER SE FICASSEM MENOS TEMPO NA ESCOLA – HORÁRIO PARCIAL		
CÓDIGO	NOME	CONTEÚDO
1	Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP	Mexer no computador; Cozinhar.
2	Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA	Conhecer pessoas; Respeito; União.
3	Aprendizagens Intelectuais e Escolares – AIE	Estudar; Matemática; Estudar para provas; Estudar outras matérias.
4	Aprendizagens ligadas à Preparação Profissional – AP 4.1 Preparação para o trabalho 4.2 Atividades no trabalho	Cursos genéricos; Cursos de informática; Curso de cabelereiro; Cursos para ajudar nos estudos; Aprender a fazer serviços; Cursos profissionalizantes; Curso administrativo; Curso de farmácia; Oficina diferenciada; Genérico; Mecânico; Formatação de computadores; Vendedor; Trabalhar com Eventos.
5	Aprendizagens Genéricas – AG	Vagabundear pela rua. Coisas novas; Muitas coisas; O que é essencial para mim; Nada.
6	Aprendizagens Artísticas e Corporais – AAC	Pintura; Dança; Música; Vôlei; Handebol; Futsal; Judô; Futebol; Genérico.

ANEXO 04 – AGENTES E LUGARES DE APRENDIZAGEM

AGENTES

Com quem aprende na ETI

Professores; Amigos; Colegas; Alunos; Todos; Diretores; Cantineiros; Pais; Família; Escola; Pedagogos; Coordenadores; Internet; Livros; Professor específico; Oficineiro; Intérprete; Funcionários; Professores na igreja.

Com quem poderia aprender em outros lugares

Professor de cursos profissionalizantes; Outras pessoas; Colegas; Pais; Professor da escola; Vizinhos; Tios; Avós; Pessoas que não conhecemos; Mãe; Patrão; Família; Amigos.

LUGARES

Onde poderia aprender

Sebrae; Instituto nosso lar; Programa Fica Vivo; Centro da cidade; Outros lugares; Trabalho; Curso; Programa Menor aprendiz; Escola de cursos; Senac; Empresas; Em casa; Igreja; Rua; Projeto Escola Aberta; Projeto Arte Planalto; Escola.

ANEXO 05 – BALANÇOS SOBRE O TEMPO

CÓDIGO	NOME	CONTEÚDO
1	Futuro	
1.1	Perspectivas	Oportunidade de cursos; oportunidade de emprego; oportunidade de serviços.
1.2	Expressões Genéricas	Abrir portas para o futuro. Quanto mais ficar na escola, mais oportunidade terei; ser alguém na vida.
2	Tempo da/na Escola	
2.1	Rotina e imobilidade	Muitas aulas; poucas oficinas; cansaço; excesso de horas na escola; escuta dos professores durante todo o tempo; dorme; excesso de tempo em sala de aula; monotonia; pouco tempo de recreio e atividades fora da sala de aula
2.2	Relações Afetivas	Gosto de ficar na escola/tenho bastante amizade/ tensões com os professores/
2.3	Organização da escola	Muitos horários com as matérias (português, matemática, etc.); os horários estão errados (aulas cansativas à tarde) ter aulas e oficinas; ter outro tipo de aula; aspectos metodológicos – aulas criativas, inovadoras etc.
3	Sobre o tempo integral	
3.1	Expressões genéricas	Bom para as mães; lugar para deixar os filhos; faz bem aos jovens; retira o jovem da rua; está atrapalhando muito; “esse tempo ocupa demais o nosso tempo”.
3.2	Relação com o aprender	Aprendemos mais; desenvolvo mais; não sobra tempo para estudar em casa; já chega cansado e não dá para estudar; aprendo poucas coisas porque fica muito tempo na escola; não precisa ficar este horário para aprender; se ficasse menos tempo, aprenderia menos; fico esse tempo na escola porque sou obrigado; aprenderia do mesmo modo em tempo integral ou se ficasse menos tempo; se ficasse menos tempo não deixaria de focar nas matérias importantes; no tempo parcial não iria aprender todas as matérias; não gosto do tempo integral porque não gosto de estudar; a mente fica cansada; preferia que os professores ensinassem mais coisas
3.3	Reflexões, reivindicações, proposições	Diminuição do horário; não deveria ser para os alunos dos anos finais; é boa para as crianças; prefiro o tempo integral; eu sou contra o tempo integral; promessas não cumpridas pelo poder público; muitos alunos já passaram para a noite ou foram estudar de manhã; criar uma licença para quem está trabalhando; era melhor consertar isso; tirar jovens imprudentes das ruas (isto é os que estão matriculados); que compensa ficar na escola; sou obrigado a ficar para não perder a bolsa gratuita (bolsa escola).

4	Tempo fora da escola	
4.1	Interesses pessoais	Fazer algo mais; ver televisão; jogar video game; praticar esportes; ficaria na rua; conhecer pessoas; ler; tempo para mim; fazer um curso que gosto; facebook; me divertir com meus amigos; jogar bola com meus amigos; ajudaria na igreja.
4.2	Estudos	Fazer cursos; estudar para as provas; estudar
4.3	Trabalho	Trabalhar meio período; ter meu próprio dinheiro; ajudar a minha mãe; ter um dinheiro extra; trabalhar de “Menor Aprendiz”; trabalhar para ajudar nas despesas em casa e ficar independente; trabalhar para ajudar a minha mãe.
4.4	Família	Ficar com a família; arrumar a casa; ajudar em casa; ficaria com meus primos
4.5	Rua	(xxx)

ANEXO 06 – Roteiro de Entrevista

Lembrar ao estudante sobre a minha presença na escola e sobre a pesquisa. Dizer que neste momento da entrevista gostaria de conhecer um pouco mais sobre sua experiência na escola desde que começou a estudar e como é a sua experiência, hoje, na Escola em Tempo Integral.

- Gostaria que me contasse um pouco sobre a sua experiência desde que começou a ir à escola (de que turma se lembra, de que professores, o que viveu. Explorar a história escolar; ver se os estudantes encontram dificuldades na escola e se eles têm uma “teoria” sobre essas dificuldades).

- A partir de 2010 você começou a estudar em tempo integral. Como foi a sua passagem para o tempo integral. Você teve dúvidas? Sua família preferiu que você estudasse em tempo integral? Como você se sentiu no começo com a experiência de ficar na escola até às 15 horas? E como se sente hoje?

- Balanço sobre o tempo integral: Você aprendeu muitas coisas desde que está estudando em tempo integral? Com relação ao tempo parcial, quais são as diferenças? Mais fácil, mais difícil, mais cansativo, menos cansativo, aprende mais, aprende menos? O tempo integral corresponde ao que o/a estudante esperava? Teve surpresas boas ou não? Finalmente, o que o leva a vir aqui todas as manhãs?

- Acompanhando vocês por um tempo na escola, observei que os alunos faltam muito às aulas. Explorar o que o estudante pensa sobre essas faltas – porque ocorrem.

- Como é uma semana na Escola em tempo Integral? Como vive essa experiência? Como são as relações com os professores, com os colegas? Explorar a relação do/a estudante com as Oficinas do Programa Mais Educação e as disciplinas escolares. Será que ele pensa que a escola em tempo integral é muito diferente do que a escola em tempo parcial de maneira geral? Explorar o que para o estudante seria uma disciplina interessante, um professor interessante, uma oficina interessante. O que o estudante pensa do tempo de aula? O tempo de 50 minutos é suficiente para as atividades? Explorar a diferença de tempo para as aulas e para as oficinas. De modo geral indagar se consideram a escola em tempo integral interessante e como ela poderia ficar mais interessante.

- Os seus pais estão contentes por você frequentar o tempo integral? Explorar a relação da família com o tempo integral (o que pensam, se gostam, se consideram importante para o estudante). Explorar a vertente familiar da sua história; a profissão dos pais, o conhecimento que tem e o que pensa em relação ao assunto; as identificações, as rejeições; analisar como foi/é a história escolar dos irmãos e irmãs do/a estudante. Explorar sobre as expectativas dos pais para o futuro dos filhos – se imaginam que eles continuarão a estudar; profissão que poderiam exercer.

- Gostaria que você me contasse um pouco sobre o que você faz quando chega da escola. Explorar o que faz neste tempo com a família, em casa, na rua, nos grupos que frequenta. Explorar a participação dos jovens em projetos desenvolvidos no bairro. De quais projetos participava antes do tempo integral? E agora? De quais projetos gostaria de participar se tivesse tempo? O que você ainda gostaria de fazer e não tem tempo? (Explorar o que gostaria de fazer para aprender outras coisas que não são aprendidas na escola. Explorar a vertente do trabalho. Prestar atenção a como o tema do tempo comparece interceptando ou não outros tempos sociais).

- Agora que você está concluindo o Ensino Fundamental o que fará para continuar a estudar? No Ensino Médio você estudará um horário somente (ou pela manhã, ou à noite). Assim, você terá mais tempo livre. O que pensa em fazer neste tempo livre? (Explorar se o estudante se refere a outras aprendizagens, por exemplo aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento profissional).

- O que você imagina que vai acontecer depois que concluir o Ensino Fundamental ... Ensino Médio... Como é que o/a estudante vê o seu futuro, a sua vida, a profissão que poderia exercer. Se você tiver filhos como é que gostaria que fosse o seu futuro escolar? Gostaria que eles estudassem em tempo integral?

- Se você pudesse escolher, você estudaria em tempo integral? (Explorar a resposta do estudante verificando as reflexões que podem fazer sobre o tempo, a escola, as perspectivas que traça para a sua vida).

- Você já me ajudou bastante. Poderia me ajudar um pouco mais? Do que conversamos o que ainda não foi perguntado e você gostaria de dizer sobre a Escola em Tempo Integral.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 -Número de crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de educação – p. 8.

Tabela 2 - Número de evasão de estudantes das três escolas urbanas – campo de pesquisa – p. 14.

Tabela 3 - Redes de Ensino e tempo escolar – p. 19.

Tabela 4 - Número de estudantes das escolas urbanas e adesão aos balanços de saber – p. 44.

Tabela 5 - Número de estudantes das escolas do campo e adesão aos balanços de saber – p. 44.

Tabela 6 - Aprendizagens efetivas na ETI dos/das estudantes das escolas urbanas – p. 52.

Gráfico 1 – Aprendizagens efetivas na ETI dos/das estudantes das escolas urbanas – p. 52.

Tabela 7 – Aprendizagens desejadas na ETI pelos/as estudantes das escolas urbanas – p. 54.

Gráfico 2 – Aprendizagens desejadas na ETI pelos/as estudantes das escolas urbanas – p. 55.

Tabela 8 – Aprendizagens e Total de Estudantes na ETI das escolas urbanas – p.57.

Gráfico 3 – Aprendizagens Intelectuais e Escolares efetivas e desejadas na ETI – escolas urbana – p. 58.

Tabela 9 – Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI pelos/as estudantes das escolas do campo – p. 75.

Gráfico 4 – Aprendizagens dos/das estudantes se ficassem menos tempo na escola – p. 91.

Tabela 10 – Aprendizagens dos/das estudantes se ficassem menos tempo na escola – p. 91.