



O tempo integral em questão: as percepções do 3º ano do ensino fundamental

Full-time education in question: perceptions of the 3rd year of elementary school

El tiempo completo en cuestión: las percepciones del tercer año de la escuela primaria

Maria Carolina da Silva Caldeira¹

Professora do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Luiz Alberto Ribeiro Dumont²

Graduando da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

André Henrique Faria Marques³

Graduando da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, Brasil

Recebido em: 31/08/2019

Aceito em: 17/10/2019

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a percepção de crianças de oito anos, do 3º ano do 1º ciclo do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sobre a escola de Tempo Integral. A forma com que elas lidam com a jornada de estudos, o tempo que passam nesse ambiente, a opinião sobre a presença dos monitores em sala de aula, a alimentação que fazem na escola e o tempo que passam com a família, relatando se ela é presente na vivência escolar, são os aspectos analisados na pesquisa. O estudo se deu por meio de entrevistas com os alunos em grupos de 10 crianças. Essas entrevistas foram áudio-gravadas e realizadas em dois momentos distintos com cada grupo. Os resultados nos levam a concluir que essas crianças, em sua maioria, aceitam bem a ideia de Tempo Integral, no entanto, enfatizam a necessidade de rever alguns critérios que fazem parte do construto dessa proposta de ensino.

Palavras-chave: Escola em Tempo Integral. Percepções das crianças. Modelos de ensino.

Abstract

This article aims at analyzing the perception of eight-year-olds about full-time education. The children who participated in this study were in the 3rd year of the 1st cycle of UFMG's Pedagogical Center. The way they deal with their school routine, the time they spend on this environment, their opinion about the presence of the monitors in the classroom, the food they eat at school and the time they spend with their family (reporting whether or not they are present in their school experience) are the aspects analyzed in this research. The study was conducted by interviews with students in groups of 10 children each. These interviews were audio-recorded and performed at two different moments with each group. The results lead us to conclude that most of these children accept the idea of full-time education, however, they emphasize the need to review some criteria that are part of what full-time education is.

Keywords: Full Time School. Children's perceptions. Teaching models.

¹ E-mail: mariacarolinasilva@hotmail.com

² E-mail: luizribeirodumont@outlook.com.br

³ E-mail: andre8faria@gmail.com

Resumen

Este artículo pretende analizar las percepciones de niños de ocho años sobre la escuela de tiempo completo. Los niños que participaron en este estudio estaban en el 3° año del 1er ciclo del Centro Pedagógico de la UFMG. La forma en que tratan el día escolar, el tiempo que pasan en aquel entorno, su opinión sobre la presencia de los monitores en la clase, su alimentación cuando están en la escuela y el tiempo que pasan con la familia (informar si se encuentran presentes en la experiencia escolar) son los aspectos analizados en esta investigación. El estudio se realizó a través de entrevistas con los estudiantes en grupos de 10 niños. Estas entrevistas fueron audio-grabadas y realizadas en dos momentos diferentes con cada grupo. Los resultados nos llevan a concluir que aquellos niños, en gran parte, aceptan la idea de la educación en tiempo completo, sin embargo, enfatizan la necesidad de revisar algunos criterios que forman parte de la construcción de la escuela de tiempo completo.

Palabras clave: Escuela de Tiempo Completo. Percepción de los niños. Modelos de enseñanza.

Introdução

A discussão a respeito da educação em Tempo Integral no Brasil aparece em diferentes momentos de nossa história educacional. Desde as propostas de Anísio Teixeira, na década de 1940, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, em 1996, estabeleceu que o Ensino Fundamental deve ter sua jornada progressivamente ampliada, muitas foram as discussões acerca desta temática (CAVALIÈRE, 2014). O assunto foi retomado e se intensificou mediante a sanção da Lei nº 13005/2014⁴ pela então presidente Dilma Rousseff, que apresenta novos elementos para o debate. Essa lei aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece metas válidas para o decênio 2014-2024, entre as quais destacamos a meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p.3). Com isso, estabelece-se um prazo e um recorte populacional a ser alcançado no ensino público brasileiro no que concerne ao Tempo Integral.

Inserindo-se neste debate, o presente artigo visa discutir as percepções da escola de Tempo Integral por uma turma de 3° ano do Ensino Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O Centro Pedagógico caracteriza-se por ser um dos dezessete Colégios de Aplicação do Brasil. Vinculados às Universidades, esses colégios têm como função primordial garantir práticas inovadoras de ensino e contribuir para a formação docente inicial e continuada. Nesse sentido, desde 2011, a escola vem adotando a jornada escolar em Tempo Integral para os estudantes, aliando-a à formação inicial de professores, por meio de Programas de monitoria para licenciandos da

⁴ Para mais informações sobre a Lei nº 13005/2014 no Diário Oficial da União, acesse: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>

Universidade.

A turma pesquisada era composta por 20 crianças na faixa etária de 8-9 anos de diversas classes socioeconômicas e realidades sociais. Como metodologia, utilizamos entrevistas áudio-gravadas por meio de rodas de conversas. Além das entrevistas, coletamos desenhos realizados pelas próprias crianças, nos quais elas expressavam sua opinião sobre os seguintes temas: o tempo na escola; o almoço na escola; a organização das disciplinas no currículo escolar; a participação da família na vida escolar; as atividades extraescolares que realizam; a conciliação do tempo na escola com o tempo na família; os espaços ofertados pela escola e a presença dos monitores em sala de aula. Como referencial teórico, tomamos os escritos de Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2014), Elias (1998) e Souza (2018), que discutem o Tempo Integral e a noção de tempo, não apenas como um tempo cronológico, mas sim, um constituinte fundamental do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o tempo se apresenta na maneira como cada criança se dispõe a realizar suas tarefas, as experiências que vivenciam na escola, o contato com outros colegas e a comunidade escolar. Esses são fatores que implicam um tempo para o desenvolvimento de seus conhecimentos, ou seja, que se dá além do projeto de escola em Tempo Integral.

Com base na pesquisa realizada, argumentamos que as crianças percebem algumas dicotomias no processo de permanência prolongado na escola, como a pouca convivência com a família e as dificuldades quanto à alimentação na escola, mas avaliam o Tempo Integral de forma positiva, por proporcionar a vivência de diferentes práticas escolares. Para o desenvolvimento deste argumento, este artigo se estrutura da seguinte maneira: uma breve descrição da escola pesquisada, a análise das entrevistas e as percepções das crianças frente ao Tempo Integral e uma conclusão, na qual sintetizamos o que se pode dizer sobre o Tempo Integral, na visão dessas crianças.

O Centro Pedagógico: uma escola diferenciada

Fundado em 21 de abril de 1954, o Centro Pedagógico (CP)⁵ é integrante da Escola de Educação Básica e Profissional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁶. Situado no Campus Pampulha da UFMG, o CP oferta o Ensino Fundamental (do 1º ao 9º anos), o qual é dividido em ciclos de formação

⁵ Para mais informações sobre a história do Centro Pedagógico (CP) da UFMG, acesse: <http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>. Acesso em: 17 out. 2019.

⁶ Além do Centro Pedagógico, a Escola de Educação Básica e Profissional é composta pelo Colégio Técnico (que oferta o Ensino Médio e Técnico) e o Teatro Universitário.

humana⁷. Os ciclos são distribuídos no seguinte arranjo: 1º ciclo (1º ao 3º ano), 2º ciclo (4º ao 6º ano) e 3º ciclo (7º ao 9º ano).

O ingresso dos estudantes no CP se dá mediante um sorteio público organizado pela Comissão Permanente de Vestibular - COPEVE/UFMG. Esse sorteio torna-se uma forma de ingresso diferenciada, pois permite que não haja mecanismos que possam privilegiar grupos sociais ou indivíduos específicos. Além disso, desde 2016, 5% das vagas são destinadas a pessoas com deficiência.

Ademais, o CP merece mais um destaque: ser um Colégio de Aplicação, cujo ensino se dá por meio da prática do Tempo Integral. Implantado em 2011 no CP, o Tempo Integral se constitui como uma tentativa de proporcionar mudanças no sistema educacional no Brasil. Os Colégios de Aplicação têm variadas funções, tais como o desenvolvimento de pesquisas em vários níveis de ensino. Eles também são um campo de experimentações para práticas de ensino diferenciadas, de currículos diversificados e de novas estratégias de ensino. Na prática desenvolvida nesses Colégios, espera-se propiciar a capacitação do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, permitindo a ampliação de seus conhecimentos. Outro diferencial é o fato de servir como campo de estágio para os estudantes de graduação da UFMG, principalmente dos cursos de Licenciatura, o que permite o trabalho com a formação dos profissionais em Educação. Nesse sentido, a experiência do tempo integral nessa escola pode ser interpretada como tentativa de induzir mudanças na prática educacional, aproximando-se dos objetivos para a existência dos Colégios de Aplicação.

O Centro Pedagógico conta com uma estrutura física diferenciada. Com áreas de lazer, quadras de esporte, laboratórios de informática, laboratório de ciências, biblioteca, sala de artes, sala de música, sala de audiovisual, dentre outras, o CP oferece para seus alunos acesso a práticas educativas diversificadas. Também conta com um número menor de alunos em sala de aula em relação à realidade vivida na rede pública de ensino (25 estudantes por sala), e ainda, com o apoio de monitores em sala. Os monitores auxiliam aos docentes em sala de aula ao mesmo tempo em que vivenciam reflexões e aprendizados por meio da imersão na docência proposta pela escola.

O tempo integral: as percepções colocadas em xeque pelo 3º ano

Como abordado na Introdução, o presente trabalho visa analisar as percepções dos estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental. A turma investigada é heterogênea, com crianças de diferentes classes socioeconômicas e perfis. As realidades socioeconômicas das crianças ficam evidentes com a

⁷ Além disso, o Centro Pedagógico oferece o Ensino Médio, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), por meio do Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PROEMJA), no turno noturno. Também é oferecido o segundo segmento do Ensino Fundamental na Modalidade EJA, por meio do Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (PROEF – 2).

percepção de algumas características, por exemplo, o tempo de deslocamento dessas crianças até a escola, que varia conforme a sua distância em relação ao CP, o tempo de que dispõem para os afazeres escolares, as atividades que praticam em seu tempo livre e o capital cultural⁸ dos responsáveis. Tais aspectos fazem com que as percepções dos educandos sobre o Tempo Integral sejam também variadas.

Para evidenciar isso, este trabalho parte da discussão dos seguintes eixos temáticos: 1) o tempo na escola; 2) o almoço na escola; 3) a disposição da organização das disciplinas; 4) a participação da família na vida escolar; 5) a conciliação do tempo na escola com o tempo na família; 6) as atividades extraescolares que os estudantes realizam; 7) os espaços ofertados pela escola; e 8) a presença dos monitores em sala de aula. Nossas análises estarão dispostas na ordem acima apresentada, de maneira a permitir um melhor entendimento das percepções das crianças acerca do Tempo Integral.

Chegada, aula, lanche/recreio, aula, almoço/recreio, aula, fruta, aula, saída. Essa é a organização do tempo da turma na escola que parece bastante diferente em relação à realidade vivenciada por algumas instituições de ensino público no país. A disposição apresentada conclui-se em 7 horas por dia. Elias (1998) aponta que o tempo é uma construção demandada pela sociedade, ou seja, a construção do tempo se dá mediante a uma necessidade de um grupo social. Na mesma direção, Cavaliere (2007, p.1018) aponta que o tempo “é sempre um conjunto de relações entre diferentes dimensões que compõem um determinado contexto histórico”. Posto isso, percebemos que o fato de as crianças ficarem 7 horas por dia na escola é algo que advém de uma demanda social, principalmente de suas famílias, já que muitos pais e mães trabalham no horário de aula, não tendo, portanto, com quem deixar seus filhos nesses momentos. Assim, a escola de Tempo Integral se apresenta, por um lado, como uma possibilidade para atender a essa demanda. Por outro lado, é possível perceber que a existência da escola de Tempo Integral se constitui “por necessidades externas à relação propriamente pedagógica” (CAVALIERE, 2007, p.1020). Além disso, Cavaliere (2007) apresenta três pontos para que o Tempo Integral seja entendido em sua aplicação:

- (a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares;
- (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher;
- (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p.1016).

⁸ Entendemos o conceito de Capital Cultural como um conjunto de fatores culturais, os quais são transmitidos dos pais para seus filhos, uma espécie de herança cultural que “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BORDIEU, 1998, p.42).

Nesse sentido, o fato de as crianças ficarem 7 horas na escola se dá por diferentes razões: a nova organização familiar na estrutura urbana; a independência das mulheres, as quais estão conquistando cada vez mais espaço no mercado de trabalho; o próprio mercado de trabalho, o qual se torna mais exigente e busca pessoas mais bem preparadas ou capacitadas, fato para o qual o Tempo Integral pode contribuir. Todos esses fatores podem explicar a ampliação do tempo na escola e que estão além da relação pedagógica. Já como fatores pedagógicos, podemos destacar: um melhor desenvolvimento dos alunos por meio da orientação de estudos e tarefas; a prática de atividades físicas e o convívio social durante o período escolar; a diversidade de atividades, as quais demonstram possibilidades para a ampliação de suas habilidades; o contato com diversos meios tecnológicos para uma otimização do aprendizado, os quais permitem a inovação ao ensino. Esses elementos se relacionam com os aspectos pedagógicos relacionados ao Tempo Integral.

Com a sanção da lei nº 13005/2014 pela presidente Dilma Rousseff e a publicação da Meta 6, a qual institucionaliza o Tempo Integral, sentiu-se a necessidade de ampliar a jornada escolar. A referida lei define que, para ser considerada como uma escola de tempo integral “[...] a permanência dos(as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo [...]” (BRASIL, 2014, p.4). Considerando os fatores pedagógicos e sociais que justificam a existência do Tempo Integral, bem como o disposto na referida lei, qual é a percepção das crianças acerca dessa temática?

Quando perguntamos às crianças pesquisadas se elas acham que passam muito ou pouco tempo na escola, a grande maioria da turma diz: *“Passamos muito tempo na escola”*⁹. E quando perguntadas se ficam cansadas ou não, a resposta, em sua maioria, é: *“Ficamos muito cansados”*. Notamos que a ideia da ampliação da jornada escolar não leva em consideração o desgaste de um longo período na escola. Outras pesquisas, como a desenvolvida por Caldeira (2016), também destacam o cansaço relatado pelas crianças ao permanecerem em experiências de tempo integral. Nesse sentido, parece-nos que a demanda social pelo Tempo Integral não leva em consideração os anseios e desejos das próprias crianças nesse processo.

É preciso ressaltar, ainda, que a maioria dos alunos mora longe da escola e precisa vir de transporte escolar privado ou transporte coletivo, o que acrescenta um maior tempo nessa jornada.

⁹ Os trechos em *itálico* são as transcrições das falas dos alunos, as quais foram gravadas durante rodas de conversa desenvolvidas em uma das disciplinas do Centro Pedagógico - GTD (Grupo de Trabalho Diferenciado) que objetiva proporcionar práticas curriculares distintas para os estudantes. As gravações e sua transcrição foram autorizadas pelas famílias das crianças, que assinaram termo de consentimento livre e esclarecido. Optamos por não identificar as crianças neste trabalho, mesmo que com nomes fictícios, pois priorizamos as falas que tinham recorrência.

Ademais, as aulas se iniciam às 07h30min, o que afeta de forma direta no sono e cansaço dos alunos. Todos esses fatores indicam que não só o tempo disposto na escola em si, mas todo o tempo gasto no percurso, aliado ao início da jornada escolar relativamente cedo, influenciam na opinião final sobre o Tempo Integral. Assim, os fatores deslocamento de casa até a escola e o tempo na escola mostram que o cansaço relatado pelas crianças se faz pertinente.

Conforme apresentado por Cavaliere (2007), as maneiras como são definidos o Tempo Integral podem implicar o posicionamento das crianças, que avaliam “*ficar tempo demais*” como um ponto negativo. Com isso, tal aspecto ainda precisa ser repensado tanto por parte da própria escola quanto na elaboração do projeto do Tempo Integral em si, que, ainda, “desconsidera o modo como crianças e adolescentes lidam com o tempo e o modo como cada um o experimenta” (SOUZA, 2018, p. 172). Tal fator pode contribuir para uma espécie de dificuldade escolar tanto por parte da escola, como pelos/as alunos/as.

Dentro da disposição do tempo na escola, tem-se a presença do almoço como parte integrante da rotina diária. Sendo uma das principais refeições do dia, o almoço na escola se constitui, em alguns momentos, em um desafio, no sentido de garantir uma boa alimentação para os pequenos. Essa situação foi percebida na turma em que foi realizada a pesquisa, de tal maneira que se sentiu a necessidade de abordar a temática da alimentação saudável na turma. A partir disso, buscou-se criar formas lúdico-didáticas para trabalhar o tema. A princípio, foram desenvolvidas atividades como o sinal da alimentação, que consistia na colagem de imagens de alimentos, retirados de jornais e revistas, os quais eram classificados em Verde: saudáveis; Amarelo: consumir com moderação; e Vermelho: consumir de forma restrita. O intuito era desenvolver o pensamento sobre uma alimentação saudável desde o início da vida escolar. Atividades práticas também foram realizadas, como a construção de uma horta vertical na escola, que visava aguçar o sentimento de curiosidade ao ver a formação dos vegetais e legumes, além de despertar a vontade de se alimentar daqueles alimentos que eles mesmos plantaram e a qual obteve um maior envolvimento dos alunos.

Apesar de todo esse trabalho, quando perguntamos para as crianças o que elas achavam de almoçar na escola, as respostas foram bem variadas: “Eu acho ruim!”, “Eu não gosto de beterraba!”, “Eu acho que deveria ter carne de porco, sushi e comida japonesa!”, “Eu acho mais ou menos!”, “Eu acho legal! Eu amo o almoço!”, “Legal! Hum... mais ou menos. Tem algumas comidas que gosto, outras, não!”. Alguns dos desenhos realizados pelos alunos evidenciam as opiniões variadas da turma sobre esse tema, como apresentado nas figuras 1 e 2:

Figura 1
Representação do almoço na escola



Fonte: Desenhos elaborados pelos alunos e reproduzidos pelos autores do artigo (2018).

Quando indagadas sobre se todas as crianças de todas as escolas almoçam na própria escola, a resposta, da maioria, foi “Algumas não!”. Isso evidencia a percepção de que existem outras crianças, as quais não experienciam o modelo de escola em Tempo Integral. A escola em Tempo Integral realiza a

[...] incorporação de um conjunto de responsabilidades educacionais, não tipicamente escolares, mas, sem o qual, o trabalho especificamente voltado para a instrução escolar torna-se inviável. São atividades relacionadas à higiene, saúde, alimentação, cuidados e hábitos primários. (CAVALIERE, 2002a, p. 249).

A proposição de Cavaliere mostra que a escola, sobretudo quando se organiza em Tempo Integral, é constituída por um conjunto que a agrega e que permite que seus alunos não construam somente conhecimentos tipicamente escolares, mas também, hábitos nas “necessidades ordinárias da vida” (CAVALIERE, 2007, p. 1023) e que “toda e qualquer escola sempre atua, ou pretende atuar, para além da instrução escolar” (CAVALIERE, 2007, p. 1021). Na escola de Tempo Integral, de modo geral, e no Centro Pedagógico, de modo específico, esse aspecto torna-se ainda mais evidente. Nesse sentido, percebemos que a opinião diversificada das crianças demonstra que a escola em Tempo Integral é permeada por tensões. As questões ordinárias apresentadas por Cavaliere não se dão da mesma maneira entre a escola e a família-casa, o que se comprova pela opinião das crianças sobre o almoço na escola. Por isso, salientamos anteriormente que o almoço se torna um desafio. Além disso, o fato de a escola em Tempo Integral incorporar outras práticas que não são tipicamente escolares, como as citadas por Cavaliere, apresenta relevância na atuação escolar, mas em alguns momentos, gera conflitos no ambiente da escola.

Nesse conjunto temporal da escola, a disposição das disciplinas escolares é um dos fatores que

podem contribuir ou não para a percepção das crianças de “ficar tempo demais”. Um ponto interessante sobre a organização das disciplinas no Centro Pedagógico é a questão de que as crianças possuem um professor para cada disciplina, ou seja, elas já vivenciam a alternância de professores desde cedo, o que acontece na maioria das escolas, somente a partir do ensino fundamental – anos finais e no ensino médio. A tabela 1 apresenta a disposição das disciplinas nessa turma no período em que foi realizada a pesquisa durante a semana.

Tabela 1

Disposição das disciplinas ao longo da semana

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
07:30/09:00	T. I. ¹⁰	T. I.	Inglês	Matemática	GTD
09:00/09:20	Lanche/Recreio	Lanche/Recreio	Lanche/Recreio	Lanche/Recreio	Lanche/Recreio
09:20/10:40	GTD ¹¹	Matemática	Educação Física	Língua Portuguesa	Artes/Música
10:40/11:20	Almoço/Recreio	Almoço/Recreio	Almoço/Recreio	Almoço/Recreio	Almoço/Recreio
11:20/13:00	Matemática ¹²	GTD	Artes/Música ¹³	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
13:00/13:10	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta	Fruta
13:10/14:30	Educação Física	Língua Portuguesa	T. I.	Língua Portuguesa	O. E. ¹⁴

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Como evidenciado na tabela 1, as crianças possuem uma carga horária bastante ampla, principalmente em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Nesse sentido, parece haver o privilégio de certas áreas de saber, que têm uma carga horária maior, como Língua Portuguesa e Matemática. De modo geral, a organização curricular do Centro Pedagógico aponta para certo tradicionalismo, já que os saberes são organizados disciplinarmente (VEIGA-NETO, 2003). Dessa forma, “o dinamismo e a

¹⁰ A sigla T. I. indica Tópicos Integrados. É uma disciplina na qual os conteúdos de Ciências, Geografia e História estão reunidos, sendo lecionados por um único professor.

¹¹ A sigla GTD significa Grupo de Trabalho Diferenciado. Trata-se de uma disciplina na qual os estudantes são divididos em grupos menores e vivenciam práticas curriculares variadas, conforme as demandas e interesses da turma. Em algumas situações, esses encontros são realizados por monitores, orientados e/ou acompanhados por docentes do Centro Pedagógico.

¹² Observando a tabela, nota-se que Matemática e T.I. possuem o mesmo tempo. Porém, o fato de a disciplina T.I. ser constituída por 3 disciplinas, implica um menor tempo para ela frente a Matemática. Assim, Matemática possui 3 aulas independentes, enquanto T.I. se fraciona: 1 aula para Ciências, 1 aula para Geografia e 1 aula para História.

¹³ Assim como no GTD, a turma é dividida à metade para a realização das aulas de Artes/Música, ou seja, metade é acompanhada pelo professor de Artes Visuais e, a outra, acompanhada pelo professor de Música. Finalizado o semestre, os grupos são invertidos, permitindo que todas as crianças participem das aulas de Artes Visuais/Música.

¹⁴ A sigla O. E. indica Orientação de Estudos. É uma disciplina na qual a turma é organizada em grupos, permitindo o atendimento individualizado e atendendo as especificidades da criança. Tem por objetivo assegurar as condições de aprendizagem para que todas as crianças desenvolvam suas potencialidades cognitivas e ampliando as habilidades em relação à escrita e oportunizando o conhecimento de mundo.

qualidade do trabalho desenvolvido ficam dependendo exclusivamente da maior ou menor dedicação ou criatividade do professor” (CAVALIERE, 2002b, p. 102), já que essas disciplinas têm uma carga maior que as demais, mas essa proposição também deve ser aplicada aos outros conteúdos. Com isso, o “*ficar tempo demais*” pode ser amenizado buscando-se novas maneiras de lecionar que não estejam apenas no estar em sala de aula. E, ainda, o aprendizado não só se constitui na relação professor-aluno-sala de aula. Assim, quando Cavaliere aponta o dinamismo, a dedicação e criatividade do professor, ela aponta que cabe ao docente explorar outras formas lúdico-didáticas para aguçar o gosto do aluno, como também explorar outros espaços que a própria escola oferece, além da sala de aula, o que pode garantir o avanço da aprendizagem.

Além disso, em relação à assiduidade da família na escola, as crianças possuem uma boa avaliação, já que a participação dos familiares ocorre de várias formas. Uma delas é no horário do almoço e se dá pelo projeto ‘Minha Família é presente na Escola’, organizado pelos professores referência da turma. Nele, a família é convidada a participar do almoço uma vez por semana, ou de acordo com a sua disponibilidade. Sentenças como “*É boa, participa do almoço!*”, “*É boa, participa do almoço, das reuniões, da festa junina!*”, “*Minha família acompanha tudo o que está no meu caderno e na agenda!*” estavam presentes nas falas dos/as alunos/as. Isso mostra que a família se sente preocupada com o que acontece na rotina escolar, o que as crianças fazem durante as aulas, durante os momentos de lazer, nos eventos, dentre outros.

Por outro lado, quando perguntamos se eles passam muito, pouco ou tempo razoável com a família, as respostas foram um pouco variadas: “*Hum, eu passo um tempo bom!*”, “*Eu passo tempo razoável!*”, “*Eu só vejo a minha família só à noite e nos finais de semana!*”, “*Eu só vejo nos fins de semana!*”, “*Eu gostaria de ter um pouco mais de tempo!*”. Com essas falas, percebemos que as crianças reivindicam um tempo maior com a família. Algumas crianças realizam atividades extraescolares, que contribuem para um menor tempo com a família, aliado ao tempo em que ficam na escola. Por conseguinte, as crianças sentem falta do espaço fora da escola, espaço esse que esteja relacionado com a presença das famílias, momentos de lazer e que estejam diretamente relacionados com as vivências e aprendizagens de cada um. Logo, o modo como se estrutura cada família é um fator que contribui para a visão apresentada e que está relacionado com experiências vivenciadas por cada aluno.

Conforme citado anteriormente, algumas crianças realizam atividades fora do horário escolar. Aulas de *taekwondo*, *ballet*, *natação*, *futebol*, *capoeira*, *skate*, *tecnologia de programação* são exemplos de práticas vivenciadas pelos educandos fora do Centro Pedagógico. Além disso, algumas crianças

realizam atividades esportivas após as 14h30min desenvolvidas pelo Núcleo de Educação Física da escola, as quais também são abertas à comunidade externa. Outros estudantes realizam acompanhamentos com especialistas, como psicólogo, terapia ocupacional e fisioterapia. A figura 2 apresenta a quantificação das atividades extraescolares.

Figura 2
Atividades Extraescolares



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

O fato de existirem crianças que realizam essas atividades e crianças que não as realizam pode ser relacionado com o conceito de capital cultural de Bourdieu. Assim, o *ethos* que cada aluno possui é variável entre si mesmo e entre as famílias dos alunos, o que demonstra uma diversidade cultural vista não só no CP, mas também em outras escolas. Esta diversidade também possibilita novos avanços no ensino e na aprendizagem dos alunos e o conhecimento de mundo que carregam. Dessa forma, o avanço na aprendizagem dos alunos é assegurado não só pela frequência das aulas no Centro Pedagógico, mas também pelas estratégias de escolarização das quais se valem as famílias para dar acesso a diferentes bens culturais a seus filhos. Assim, vemos que “não é simplesmente a intervenção na vida escolar dos filhos que é a causa do sucesso escolar, mas a qualidade desta intervenção, ou seja, sua riqueza, que pode ir de um simples controle disciplinar a um verdadeiro preceptorado” (CLÉRC, 1970, p.154, *apud* CUNHA, 2007, p.512). Portanto, quando as crianças avaliam positivamente a assiduidade de suas famílias, notamos que isso se dá pela maneira como estas contribuem no aprendizado e pela qualidade da intervenção realizada para a escolarização do aluno. Logo, essa intervenção só ocorre devido a um esforço percebido pelas crianças, do qual a família tenta assegurar buscando novas estratégias para a escolarização e *ethos* de seus filhos, que vivenciam o acesso em diferentes espaços

culturais.

Os espaços ofertados pela escola são aspectos que se fazem presentes para a constituição da rotina e do tempo na escola. Quando perguntamos quais eram os espaços que as crianças mais gostavam, as meninas responderam: “A casinha!”; já os meninos: “A quadra verde!”. As figuras 3 e 4 mostram a representação desses espaços.

Figura 3
Representação da casinha



Fonte: Desenho elaborado por uma aluna (2018).

Figura 4
Representação da quadra verde



Fonte: Desenho elaborado por um aluno (2018).

Nesse ínterim, o fato de os meninos apontarem a *quadra verde* como espaço favorito e as meninas, a *casinha*, pode ser analisado com base na perspectiva de gênero. Entendemos o gênero como “os processos por meio dos quais nos tornamos homens e mulheres em meio a relações de poder” (PARAÍSO, 2018, p. 24). Trata-se, ainda, de “um mecanismo através do qual se produzem e se naturalizam as noções de masculino e feminino” (BUTLER, 2006, p. 70, *apud* PARAÍSO, 2018, p. 24) e “como algo que se constitui não por meio de aspectos biológicos, mas por meio de variadas relações de

poder-saber, discursos, dispositivos e estratégias” (CALDEIRA, 2018, p. 55). Assim, as meninas associam a *casinha* como um espaço ligado à feminilidade, ou seja, ao feminino; enquanto isso, os meninos associam a *quadra verde* ao masculino, o que permite a identificação de cada um a esses espaços. Por conseguinte, as brincadeiras que cada grupo (meninas e meninos) desenvolve no recreio nesses lugares, estão relacionadas a tal percepção. Podemos citar que na *quadra verde*, os meninos realizam práticas esportivas como o futebol; enquanto as meninas, na *casinha*, realizam atividades como brincar de mamãe e filhinha. Contudo, percebe-se que algumas crianças quebram essa visão estabelecida, pois percebemos a presença de alguns meninos que interagem no espaço *casinha* juntamente com as meninas, e meninas que interagem na *quadra verde* juntamente com os meninos. Cabe registrar, porém, que essa temática merece uma pesquisa mais aprofundada no Centro Pedagógico.

Os espaços ofertados pela escola são de grande importância para que as crianças possam realizar suas aprendizagens. Nesse sentido, a escola ainda possui mais ambientes para o lazer dos pequenos, porém, as crianças, em suas falas, reivindicam mais locais para que possam ter momentos de brincadeiras e de descanso. Para as crianças, os espaços escolares devem ser pensados como áreas de recreação e interação, as quais permitem o contato com colegas de classe e demais alunos da escola, apresentando certa autonomia em suas interações, que por meio da brincadeira ou do descanso, contribuem com seu processo de aprendizado.

Por fim, a turma conta com a presença dos monitores em sala de aula. Quando perguntados sobre a presença deles na sala, as crianças fazem uma boa avaliação. Falas como “*Os monitores auxiliam em sala de aula!*”, “*Os monitores tiram nossas dúvidas*”, “*Eles brincam com a gente, o que é superlegal!*”, mostram a positividade da avaliação. Na visão delas, a presença dos monitores contribui não só com o processo de aprendizado, mas também na questão de melhor experienciar o tempo na escola. Assim, percebe-se que há uma troca de experiências mútua, a qual enriquece o processo de formação pedagógica, tanto para as crianças quanto para os monitores. Além disso, a presença dos monitores contribui para o que foi apresentado por Souza (2018), a maneira como cada um experimenta e lida com o tempo, principalmente, numa rotina de escola em Tempo Integral.

Considerações finais

Para Gallo (2002, p. 20) educar é “dar condições a cada pessoa para que ela se descubra, enquanto indivíduo livre e enquanto ser social, é dar condições para que ela possa perceber e realizar, na justa medida, a dialética do *indivíduo social*, a sua liberdade na liberdade do outro” (GALLO, 2002,

p.20). Nesse sentido, quando apresentamos as percepções das crianças frente ao Tempo Integral, o objetivo principal é dar visibilidade as opiniões que elas possuem acerca desse modelo de escola. Sendo os sujeitos da ação, a opinião das crianças tem grande peso e consideração para o entendimento de escola que vem sendo adotado. Por isso, faz-se necessário dar condições para elas se possam se reconhecer, se perceber e se realizar dentro do universo da escola.

Glória (2016) também realizou um estudo no Centro Pedagógico, o qual também discute o Tempo Integral. Apesar de o estudo se dar com o 3º Ciclo, especificamente o 9º ano, notamos que os alunos fazem considerações parecidas com as crianças do 3º ano, como a reivindicação dos espaços para lazer e a relação tempo na escola e tempo com a família. Frente a isso, temos que o Tempo Integral ainda precisa ser repensado de maneira a assegurar o bem-estar dos alunos, o sucesso no aprendizado e a relação entre alunos-professores, escola-família e escola-sociedade. Assim, as crianças têm como especificidade a demanda por espaços na escola para que possam conciliar o momento de aprender e o momento de lazer, e ainda, a questão de reivindicar o tempo com a família, o que são pontos para o desenvolvimento de seus saberes e que devem estar presentes para que possam avançar em sua aprendizagem, mas que, também, evidencie o seu bem-estar na escola.

Vimos que as crianças aceitam bem o Tempo Integral, mas pontuam o fato de “*ficarem tempo demais*”, de reivindicarem um tempo maior com a família, de que espaços para lazer na escola são importantes para o processo de aprendizagem. Essas considerações são válidas, pois conforme o apresentado, o Tempo Integral na base de seu projeto, pouco considera as percepções das crianças sobre a escola, estando mais voltado para as preocupações, questões e demandas postas pelo mundo adulto. Nesse sentido, este estudo pode contribuir na medida em que permite dar visibilidade para essas percepções, a fim de considerá-las em momentos de planejamento das estratégias escolares.

Além disso, cabe destacar o fato de o CP estar em uma condição diferenciada frente à maioria das escolas públicas do país, em primeiro lugar por estar situado dentro de um campus universitário. Tal fato permite um diálogo com várias áreas do conhecimento, e, de modo específico, com a Educação, assegurando as funções descritas para os Colégios de Aplicação no Brasil. Em segundo lugar, pela formação do corpo docente, que é constituído por mestres e doutores, os quais realizam pesquisas e possuem uma formação que contribui para a ampliação do modelo de escola em Tempo Integral. Esse corpo docente pode fomentar discussões e pesquisas, apresentando possibilidades em relação à qualidade de ensino e discussões no sentido de garantir um bom aproveitamento de estudos considerando essa nova demanda social (Tempo Integral) e os desejos e anseios das crianças que o

frequentam. Espera-se que os sujeitos do Tempo Integral, principalmente os alunos, possam ter suas percepções escutadas e discutidas no espaço escolar. Assim, entendemos que a opinião das crianças, as quais apresentam pontos que são de extrema importância para a constituição do Tempo Integral e para a vivência de uma boa prática escolar, precisam ser consideradas no Projeto Político Pedagógico da instituição e nas práticas desenvolvidas no dia a dia.

Por fim, a garantia de uma boa vivência escolar se dá mediante a parceria de todo corpo escolar, família, sociedade, governos; sendo essa uma parceria que leve em consideração diferentes pontos de vista. Ainda assim, cabe dizer que o Tempo Integral é um modelo de escola que pode ser uma realidade no ensino público brasileiro, mas que ainda “exige-se [...] dedicação perseverante e visão de longo prazo” (HINGEL, 2002, p. 72), para que com isso os educandos possam se perceber, realizar e se descobrirem. Nesse sentido, podemos perceber na turma investigada, na visão das crianças, que o Tempo Integral ainda precisa ser rediscutido. Como o Tempo Integral não é um modelo homogêneo, tal juízo não pode ser aplicado de maneira universal, mas, no caso específico do CP, merece uma atenção para que os/as alunos/as se vejam e se percebam como sujeitos ativos e participativos dentro desse modelo escolar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Seção 1, p. 1-8. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BOURDIEU, Pierre. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Relações de gênero no currículo da formação de professoras para alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *In*: PARAÍSO, Marlucy; CALDEIRA, Maria Carolina. (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018, v. 1, p. 53-72.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. **Dispositivos da infantilidade e da antecipação da alfabetização no currículo do 1º ano do ensino fundamental**: conflitos, encontros, acordos e disputas na formação das crianças de seis anos. 2016. 263 f., enc. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002a. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302002008100013&lng=en&nrm=iso

Acesso em: 26 jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100013>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de Tempo Integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p. 93-111.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=pt&nrm=iso

Acesso em: 26 ago. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out./dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito "capital cultural" em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n. 2, p. 503-524, nov. 2007. ISSN2175795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1820/1584>. Acesso em: 28 jan. 2019. <https://doi.org/10.5007/%x>.

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

GALLO, Silvio. A educação integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-42.

GLORIA, Dília Maria Andrade. "A escola tá mais... Escolar": a implantação do tempo integral em uma escola de Ensino Fundamental na perspectiva discente. **Educar em revista**, Curitiba, n. 59, p. 193-210, mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000100193&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43960>.

HINGEL, Murílio. O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 63-82.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Fazer do caos uma estrela dançarina no currículo: invenção política *com* gênero e sexualidade em tempos do *slogan* "ideologia de gênero". In: PARAÍSO, Marlucy Alves; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva (Orgs.). **Pesquisas sobre currículos, gêneros e sexualidades**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018. p. 23-55.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; ESTEVES, Manuela. O processo de formação de professores da educação básica no interior de uma escola de ensino fundamental: o olhar dos graduandos sobre o ser professor e a prática profissional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 11, p. 1587-1601, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9063/5955>. Acesso em: 04 dez. 2019.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 67, p. 159-175, fev. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602018000100159&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Regulação Social e Disciplina. *In*: SCHIMIDT, Saraí. **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 45-48.