

RELAÇÃO COM O SABER E TEMPO INTEGRAL: questões políticas e pedagógicas.**RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE AND FULL TIME: political and pedagogical issues.**Maria Celeste Reis Fernandes Souza¹**RESUMO:**

O artigo se insere no debate sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e dialoga com as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber. Esse diálogo foi empreendido com o objetivo de ampliar esse debate fazendo emergir questões políticas e pedagógicas. Os argumentos que respaldam a análise foram construídos tendo como subsídio os estudos de Charlot e estudos sobre educação integral e tempo integral. A análise aponta os dilemas da universalização e da educação prioritária, do sentido e da mobilização para o aprender, da abertura da escola para outros saberes e para as aprendizagens que acontecem fora do espaço escolar. As conclusões evidenciam a necessidade de clareza política e pedagógica sobre os propósitos da ampliação da jornada escolar, e de reconhecimento do tempo a mais na escola como um direito antropológico à educação.

PALAVRAS CHAVE: Relação com o saber; Tempo integral; Educação integral.

ABSTRACT:

The article forms part of the debate on the extension of the school journey in Brazil and dialogues with the contributions of Bernard Charlot on the relation to knowledge. This dialogue was undertaken with the aim of expanding the debate giving rise to political and pedagogical issues. The arguments that support the analysis were built taking as support the studies of Charlot and studies on integral education and full-time. The analysis points out the dilemmas of the universalization and the priority education, the meaning and the mobilization towards learning, the school's opening to other knowledges and learnings taking place outside school. The conclusions highlight the need for political and pedagogical clarity about the purposes of expanding the school journey, and for recognition of the extra time in school as an anthropological right to education.

KEYWORDS: Relation to knowledge; Full-time; Integral education.

DOI: 10.21920/recei72016263652

<http://dx.doi.org/10.21920/recei72016263652>

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. Docente do Programa de Pós Graduação Strictu sensu em Gestão Integrada do Território. E-mail: celeste.br@gmail.com

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo, de cunho bibliográfico, é contribuir para o debate sobre a ampliação da jornada escolar², questão premente no cenário educacional brasileiro. Interessa-nos discutir, de modo especial, 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, retoma-se os estudos sobre educação integral e tempo integral, e busca-se, 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. 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), tomando-a, ainda, como processo singular – questões que estão no centro da problemática da relação com o saber.

O artigo encontra-se dividido em três 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 tendo como referência a noção de relação com o saber, busca-se 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.

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 propalado 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.

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 apropriar-se do humano, a cria do homem necessita da mediação

² A ampliação da jornada escolar encontra-se prevista nos artigos 31º e 34º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). O tempo de permanência na escola em tempo integral deve ser de, no mínimo, 7h diárias (BRASIL, 1996)

de outros seres humanos (CHARLOT, 2000). 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” (CHARLOT, 2001, p. 25).

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).

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, 2013, 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 do Programa Mais Educação (PME)³, do Ministério da Educação (MEC) com sua intencionalidade indutora de política pública. Uma pergunta central nesse sentido é: por que se propõe ampliar a jornada escolar no Brasil?

Uma análise dos documentos editados pelo MEC sobre o PME mostra que a ampliação da jornada escolar 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).

Os/as estudantes *preferenciais* para o Tempo Integral, via PME, são pois os que apresentam defasagem idade/ano; os dos anos intermediários e finais do Ensino Fundamental que tendem a abandonar a escola, e os/a que estudam em séries ou anos nos quais se constata índices elevados de evasão e repetência, bem como aqueles que são beneficiários do Programa Bolsa Família (BRASIL, MEC, 2014a, p.18).

³ Documentos disponíveis em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em 08 dez. 2015.

Ao eleger um grupo preferencial, a ampliação da jornada escolar identifica-se como política especial (CAVALIERE, 2014) assumindo, 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 o tempo integral comparece como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2025, em uma perspectiva de não universalização: atendimento a, no mínimo, 50% das escolas públicas do país e a pelo menos 25% dos/as alunos/as da educação básica. (BRASIL, 2014b). Essa meta cerceia o direito ao tempo integral, ao qual se alia a defesa de uma educação integral que considere a multidimensionalidade do sujeito aprendiz, para 75% (setenta e cinco por cento da população estudantil).

Os argumentos sobre a educação integral que comparecem nos diferentes documentos do MEC sobre educação integral/tempo integral⁴, ou diferentes experiências que já se organizavam no país, anteriores ao PME 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 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, consequentemente, formação docente; propósitos para os quais há que se ter investimentos concretos e vontade política.

⁴ Sugerimos conferir: <http://educacaointegral.mec.gov.br/> Acesso em: 05 dez. 2015

A perspectiva das cidades educadoras, inspiradora do PME, 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 objectivos 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 (FREIRE, 2007). Se esta é, pois, a defesa feita no Projeto Educativo do PME, 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 que deveria 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*⁵ nas experiências de ampliação da jornada, de cunho socioeducativo.

Além disso, contribuições de estudiosos do Território (RAFFESTIN, 1993; HAESBAERT, 2004) 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 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

⁵ O PME 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).

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, 2012, 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 aliados 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.

Além das questões relativas a não universalização da jornada escolar, a educação prioritária também não se faz sem problemas. Nesse sentido cabe, também, aqui evocar as contribuições de Charlot.

A noção de relação com o saber, como assim a denomina ou autor (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 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).

Por isso, há que se olhar com atenção para os estudantes considerados *prioritários*, enquadrados mais uma vez pelo olhar da falta ao se construir uma proposta de ampliação do tempo, via suplementação do que supostamente lhes falta para se adequarem à escola. Outro aspecto decorrente desse olhar da falta é a *zona de conforto*, na qual a escola pode se colocar ao encaminhar esses estudantes para *outras atividades*. Nesse sentido questões próprias da cultura escolar e que perpetuam as desigualdades de aprendizagem continuam ausentes no debate sobre a ampliação da jornada escolar.

Arroyo (2012) ao discutir a temática do tempo a mais na escola 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” (ARROYO, 20012, p. 37).

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.

EDUCAÇÃO: ENCONTRO DE UMA HISTÓRIA COLETIVA E DE UMA HISTÓRIA SINGULAR

Charlot, e o grupo de pesquisadores que propõe⁶ 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 três 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 noutra sítio, e compreender?⁷ (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 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.

Embora não seja uma novidade no País que já conviveu com iniciativas de Educação Integral 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, 2009a, 2009b; LEITE, CARVALHO E VALADARES, 2010), o aumento muito recente de estudantes em

⁶ 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).

⁷ 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.

tempo integral⁸ 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 Brasil 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.

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 (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; CENPEC, 2006, 20011, 2013; MOLL, 2012).

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 educação⁹, 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 hominização¹⁰ (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).

⁸ Dados do censo escolar nos últimos anos mostra o aumento das matrículas em tempo integral. Informações disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 25 nov. 2015

⁹ Referência à concepção de sujeito cognitivo, que se encontra tão presente no campo educacional, na pesquisa e na prática pedagógica.

¹⁰ Termo utilizado por Charlot (2000) para referir-se ao processo de tornar se humano.

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” (CHARLOT, 2000, p. 55). Mobilizar-se supõe a atividade do sujeito, possui, portanto, “uma dinâmica interna” (CHARLOT, 2000, p. 55).

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 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 a 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 PME - destinado a escolas com baixo IDEB e a estudantes prioritários, como salientado anteriormente.

De certo modo, podemos ler nos documentos do MEC, ao se propor uma *outra escola*, a denúncia de uma escola que não conseguiu ensinar a todos, ou a uma parte significativa dos/das alunos/as, e aposta-se que as dificuldades desses/as (aprendizagem, repetência, os perigos do abandono escolar) sejam vencidas por uma *outra escola* que integre os saberes escolares a outros saberes - saberes sobre o meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e arte, cultura digital, prevenção e promoção a saúde, comunicação e uso das mídias¹¹ - aos quais, também, se busca validar, ao reconhecê-los como atividades educativas, e se convoca a escola a incorporá-los.

Nessa perspectiva de integração de saberes cabe refletir 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, 2013) e não, necessariamente, em atividades culturais, artísticas, desportivas - essas, também, por mais atraentes e importantes que possam parecer a nós adultos como destinadas aos mais 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 ampliação desse debate (BRASIL, 2010a; 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, 2010b). Observa-se que o PME ao propor como obrigatória a oferta de atividades do Macrocampo “acompanhamento pedagógico¹²”, 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.

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

¹¹ Referência aos macrocampos do PME (BRASIL, 2014b).

¹² 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).

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. 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, 2013, p. 158). Se há 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, 2013, 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, 2012).

Repensar o currículo e as estratégias didáticas são ações necessárias para a ampliação do tempo diário da escola. Mas, tão importante quanto, é buscar compreender o/a aluno/a 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 escolar (BRASIL, 2010b; SOUZA, 2015).

Os estudos também apontam, além do cansaço, as condições pedagógicas que são desestimulantes, 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, UFMG, 2012).

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 de resultados de avaliações sistêmicas, ou de elevação 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 (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, 2013, 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 os professores) parece não mais persistir com o tempo integral.

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, esse 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 educativa.

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 experiências de tempo integral em curso, hoje no Brasil. Nelas se propõe uma abertura da escola a outros saberes e o acesso dos/as alunos/as 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, 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 pelo 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 escolar¹³.

A arrogância da escola é um risco ao tempo integral, e que pode produzir o confinamento dos jovens. Tal confinamento é provocado 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 pela 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.

¹³ Sugerimos conferir o artigo de Maurício (2014), no qual a autora traça um panorama da jornada escolar e do tempo integral em outros países.

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).

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.

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. A luta pela sobrevivência impõe cedo, a esses sujeitos, lógicas de socialização, muitas delas mediadas por atividades de trabalho.

O dilema, alunos em tempo integral ou escolas em tempo integral (CAVALIERE, 2009) 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 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 unicamente pelo viés da proteção e do cuidado, tendência presente nas justificativas sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil¹¹. Tal justificativa é refém 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 compromete a compreensão da cidade como “um lugar praticado” (CERTÉAU, 2014, p. 184). 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, 2010a, 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” (BRASIL, 2010a, p. 171).

Articular todas essas questões com e na 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.

PARA CONCLUIR

Este texto buscou promover um diálogo entre as contribuições de Bernard Charlot e o debate que se coloca no cenário brasileiro sobre a ampliação da jornada escolar que pressupõe, do modo como hoje se compreende essa ampliação, educação integral em tempo integral na qual se contemple aspectos cognitivos, afetivos, estéticos, éticos, de cidadania e de apropriação da cidade (e do campo) como espaços nos quais circulam saberes válidos e que deverão ser validados pela escola.

Esse diálogo se mostra fértil pelo campo de discussão da noção de relação com o saber (a sociologia da educação em direção a uma sociologia do sujeito), as argumentações feitas por Charlot 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, além disso, interrogar sobre a correlação do tempo a mais na escola com o sentido e a mobilização – mais tempo de escola possibilita a ampliação do sentido e promove efeitos de mobilização para os/as estudantes que já se engajavam na atividade escolar, tanto para os/as que não o fazem?

¹¹ Conferir Coelho (2009b).

Sob essa ótica 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.

Ao concluir essas discussões, que nos endereçam à escola e ao sujeito, enfatiza-se duas questões que se colocam também como pertinentes. A primeira diz respeito aos olhares sobre o público prioritário – como construir perspectivas positivas sobre os/as alunos/as considerados prioritários para a ampliação da jornada escolar? Por que não se colocar em pauta, junto a intencionalidade indutora do PME, a questão da universalização? A segunda, decorrente da primeira, é a qual projeto de tempo integral se aspira, e que projeto é necessário para a escola brasileira (com suas diferenças e desigualdades), na cidade e no campo?

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). 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.

REFERÊNCIAS

AICE. Declaração de Barcelona. In: **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, 1990.

Disponível em: <<http://www.quintacidade.com/cartacidadeseducadoras.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2015.

BRANDÃO, C. 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.

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, J. [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BRASIL. **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

_____. MEC. **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, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. MEC. **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, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 mai. 2015.

_____. 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. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, 2014b. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php.> Acesso em: 09 dez. 2015.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação -PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: 26 jun. de 2014b.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CAVALIERE, A. M.. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v.28, n.100- Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília v.22, n.80, p. 51-63, 2009.

_____, A. M. As zonas de educação prioritária francesas: repercussões e paralelos no Brasil. In:

MAURÍCIO, L. V (Org.). **Tempos e espaços escolares**: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteiro: FAPERJ, 2014.

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.

_____. 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, 2013.

CERTEAU, M.. **A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 21 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____, B. **Relação com o saber, Formação dos Professores e Globalização**. Questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____, B. Fundamentos e usos do conceito de relação com o saber. In: DIEB, M. (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)

_____, B. **A Relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009.

_____, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.
COELHO, L. M. C. C.; CAVALIERE, A. M. (Orgs.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____, L. M. C. C. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, L. V. (Org.). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009a.

_____, L. M. C. C. (Org.). **Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

_____, L. M. C. C.. 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.
COSNEFROY, L. Saber (Relação com o). In: ZANTEN, A. V. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 712-714.

DIEB, M. (Org.). **Relações e saberes na escola: os sentidos do aprender e do ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Intadaiatuba, SP, Villa das Letras, 2007.

GABRIEL, C. T; CAVALIERE, A. M. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J.[et al.]. **Caminhos da educação integral**

SOUZA, M. C. R. F. Relação com o saber e tempo integral: questões políticas e pedagógicas. **Revista Ensino Interdisciplinar**. UERN, Mossoró, v.2, n. 06, 2016.

no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a, p. 277-294.

GIOLO, J. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 94-105.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização. Do fim dos territórios à multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

LEITE, L. H. A; CARVALHO, L. D; SAID, C. do C. (Orgs.). **Educação integral e integrada: Módulo III - educação integral e integrada: reflexões e apontamentos.** Belo Horizonte:

UFMG - Faculdade de Educação, 2010.

MAURÍCIO, L. V. 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.

MOLL, J. [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PARO, V. H. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. 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.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do Poder.** São Paulo: Ática, 1993.

ROCHEX, J.Y. 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 out. 2015.

SOUZA, M. C. R. F. de. **Relação com o saber e educação integral:** um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral. 248f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito.** 3ª edição. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.
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.

Submetido em: Maio de 2016

Aprovado em: Outubro de 2016