

Escola de tempo integral na visão de algumas famílias: entre o ideal e o real¹

Full-time school in some families vision: Between the ideal and the real situation

Dília Maria Andrade Glória²

Resumo

Este artigo buscou investigar se a implantação do tempo integral numa escola pública de referência propiciou um melhor desempenho escolar dos alunos segundo suas famílias, bem como contribuir para a discussão e a avaliação de políticas públicas no país. A metodologia consistiu em um estudo qualitativo que fez uso de entrevistas semiestruturadas junto a mães de alunos, observação do cotidiano escolar e análise documental. Constatou-se que as famílias, em especial as da camada da classe média, têm muitas críticas à proposta de tempo integral devido à percepção de que os filhos ficam muito cansados e ao fato de que as mudanças curriculares priorizaram as atividades esportivas em prejuízo do conteúdo dito escolar e da educação cultural discente. Essas famílias avaliam ainda que, para a implantação do tempo integral firmar-se como um tempo-espaço de formação cidadã, garantindo o direito à educação para todos os alunos, o ideal se encontra longe da realidade.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação de qualidade. Escola de tempo integral. Relação família-escola.

Abstract

The aim of the paper was to consider whether the implementation of full-time public schooling, according to the families, improved students' school performance. The aim is to contribute to the discussion and evaluation of public policies in Brazil. The research adopted a qualitative approach that included data on the school routine, document analysis and semi-structured interviews with students' families. It was found that families, particularly those from the middle class, have criticized the proposal for full-time schooling because they perceived that the children became excessively tired and the curricular changes emphasized more on sport activities instead of school content and students' cultural education. These families state that ideal schooling is still far from becoming a reality as ideal full-time schooling must be a place for citizen development, ensuring the right to education for all students.

Keywords: Right to education. Quality education. Full-time schooling. Family-school relationship.

¹ Trabalho apresentado no VIII Colóquio Nacional de Pesquisa em Educação, Belo Horizonte, 2013.

² Professora Doutora, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro Pedagógico. Av. Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, 31270-901, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: <dilia@ufmg.com.br>.

Introdução

Com o intuito de minimizar - se não reverter -, a situação educacional ainda excludente no Brasil, a ampliação da jornada escolar tem ocorrido em muitos municípios brasileiros (Resende, 2009; Cavaliere *et al.*, 2013). Assim, a discussão em pauta trata da implantação de escolas de tempo integral como uma forma possível de se suplantar o caráter seletivo e excludente do sistema público de ensino. No ensino fundamental, apesar da legislação avançada e dos recursos financeiros, técnicos e didáticos empregados, o percurso escolar dos alunos revela uma séria defasagem em termos de permanência e de qualidade (Cury, 2005).

A proposição aqui apresentada é a de que a implantação do tempo integral constitui uma mudança que afeta profundamente o universo escolar e que para ser bem-sucedida requer, dentre outros aspectos, o convencimento de sua pertinência ou não pelos sujeitos nela envolvidos. Em especial, cabe considerar o grau de adesão daqueles a quem se destina: os alunos e suas famílias. Assim sendo, o objetivo deste trabalho é avaliar se a implantação do tempo integral na escola pública pesquisada possibilita um melhor desempenho escolar aos alunos segundo suas famílias e contribuir para a avaliação e o avanço da realidade educacional brasileira no que tange às pesquisas acadêmicas e às políticas públicas.

Método

A abordagem metodológica caracterizou-se por um estudo qualitativo, e fez-se uso de entrevistas semiestruturadas junto às famílias dos alunos - representadas pelas mães -, de observação do cotidiano escolar e de análise documental como instrumentos para a coleta de dados.

O local da pesquisa foi o Centro Pedagógico (CP), escola pública de ensino fundamental da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que implantou o tempo integral em 2011.

O CP constitui-se em um estabelecimento de ensino peculiar - em especial por ser escola de

aplicação da UFMG -, que busca ser referência para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, com foco nas inovações pedagógicas. Essa situação lhe traz uma série de vantagens em relação às demais escolas da rede pública, como maior autonomia administrativa e organizacional; corpo docente qualificado e de dedicação exclusiva; boa qualidade dos equipamentos didáticos e pedagógicos. Apresenta também grande semelhança com outras escolas públicas de ensino fundamental, em especial no que concerne ao público atendido, predominantemente oriundo das camadas populares.

Assim, se, de todo modo, a implantação do tempo integral requer que se considere a especificidade de cada estabelecimento de ensino, bem como uma série de condições favoráveis para sua exequibilidade (Brandão, 2009), a opção por se realizar esse estudo em uma escola pública mais favorecida como o CP justifica-se pela pretensão de se averiguar as possibilidades para a efetividade do tempo integral no cenário da educação pública brasileira.

O procedimento inicial foi o de contatos com alguns profissionais da educação a fim de selecionar um número pequeno de sujeitos, haja vista a natureza qualitativa do estudo, que requer aprofundamento na obtenção e na análise dos dados.

No ano de 2012, foram entrevistadas doze mães de alunos de duas faixas etárias diferentes - seis do 4º ano e seis do 8º ano escolar -, pelo entendimento de que a adesão à implantação do tempo integral seria maior em relação às crianças dos anos iniciais, por sua maior necessidade de cuidados em termos sociais e morais.

Para se avaliar se há diferença em função do pertencimento social, foram consideradas seis famílias das camadas populares e seis das camadas médias. Para essa categorização, consideraram-se dois critérios: nível de renda familiar e escolaridade materna, haja vista que são as mães quem, em geral, acompanham mais de perto a escolarização dos filhos.

As mães entrevistadas, seus filhos e demais sujeitos citados nos relatos tiveram seus nomes alterados para garantia do anonimato.

Quanto ao exame do material discursivo obtido com a realização das entrevistas, ele foi efetuado por meio da análise de conteúdo, ou seja, de categorias surgidas nos relatos dos sujeitos, percebidas através dos elementos mais significativos e dimensões mais relevantes para os objetivos propostos (Bardin, 2000).

O ponto de vista das famílias sobre o tempo integral: entre o ideal e o real

Quando da implantação do tempo integral no CP, constatou-se que dez das doze mães entrevistadas não gostaram de imediato da mudança, sobretudo por perceberem que os filhos ficavam muito cansados. Todavia, em geral, disseram que a adaptação foi rápida e, particularmente, as de camadas populares, responsáveis pelos alunos de 8º ano, expressaram acreditar que, passando mais tempo na escola, os filhos estariam mais protegidos e longe da ociosidade.

Na primeira semana, ela [a filha] não queria vir mais; depois, na segunda semana, eu tive que conversar com ela, insistir, porque ela não queria vir: "Mãe, quero mudar de escola, não quero ficar o dia todo!" [ri] [...] Ela tava chegando mais cansada, mas aí acho que foi questão de adaptação mesmo. Hoje, ela não reclama mais, gosta. Mas se eu perguntar sobre o horário, ela vai dizer que quer o outro [somente um turno de aula] (Laura, 32 anos, ensino médio, estudante, mãe de Marcela, 4º ano, camada média).

Eu fiquei com medo por ser muito cansativo esse tempo todo! A alimentação dele, que é difícil, e eu sempre estava ali em cima, que mãe sempre fica em cima [...]. Até hoje eu fico receosa porque já me ligaram que ele não almoçou porque preferiu brincar e perdeu o horário de almoço (Ângela, 27 anos, ensino médio, recepcionista, mãe de Artur, 4º ano, camada popular).

Nos primeiros dias, nas duas primeiras semanas, o Lucas chegava em casa reclamando tanto, tanto, mas tanto, com tanta dor de cabeça e tão cansado, tão exausto [...]. E aí o Lucas passou a se acostumar mais, a reclamar menos, isso que eu quero dizer: a reclamar menos. Assim, se adaptou

melhor, né? E aí eu fiquei assim, o ano inteiro nessa batalha, nessa coisa, sabe? Cheguei a perguntar pros professores dele: "Gente, cês acham que eu devia mudar o Lucas o ano que vem da Escola?!". Porque eu fico achando também que são anos muito preciosos, sabe? Pra que sofrer tanto assim?! Vamos então pra alguma coisa que tenha mais a ver com seu perfil [...] Antes eu pensava assim: "Não, mas se a Escola não oferece, ele pode fazer isso por fora!". Agora ele não pode mais fazer por fora! (Maria, 56 anos, pós-doutorado, professora universitária, mãe de Lucas, 8º ano, camada média).

[Entrevistadora: Então, no início...?] *Não estava agradando não, mas depois de um tempo, eu fui vendo, foi melhorando [...] Pra mim, que fico fora o dia inteiro e sou sozinha, eu achei melhor. Porque ele [o filho] ia comigo pro serviço até o horário de trazer pra cá... Era muito complicado. Pra mim, eu achei muito bom nessa questão. (Lúcia, 35 anos, ensino médio, doméstica, mãe de Jeferson, 8º ano, camada popular).*

Gostei porque o Daniel saía da Escola, ficava o tempo todo ocioso nesse videogame, porque a gente estipula pra eles, só que não obedecem, e a gente não tá em casa pra vigiar. [...] Eu não tô lá pra saber o que ele tá aprontando! [...] Olha, ele [o filho] chegava muito cansado, porque é cansativo. Você fica praticamente quase oito horas [na Escola], né? Por ser criança, ele reclamava que tava muito cansado, tanto que ele chegava em casa, ele apagava! [...] Acorda muito cedo, ele acorda 5:20 horas [...]. E a gente mora longe, né, e ainda tem esse trânsito, porque ele vem de ônibus [...]. Então ele fica muito cansado! Mas depois também acostumou! Menino acostuma fácil, né?! (Cláudia, 42 anos, ensino médio, vendedora, mãe de Daniel, 8º ano, camada popular).

A indicação é a de que as escolas de tempo integral apresentam-se como uma demanda de grupos populares, atrelada a políticas sociais, muitas vezes, de caráter assistencialista (Guará, 2009). O sentido atribuído à escola de ser um espaço de socialização e refúgio da violência do mundo externo parece ter sido maximizado com a escolarização em tempo integral.

Percebe-se ainda que a hipótese inicial de que as famílias dos alunos menores seriam mais receptivas à implantação do tempo integral não se confirmou. Essas mães relataram grande receio por seus filhos passarem tanto tempo na escola e manifestaram sua preocupação por não poderem acompanhar se os filhos estavam se alimentando e se de forma adequada, descansando, em segurança quando no trânsito para as atividades esportivas realizadas no Clube Esportivo Universitário (CEU) da UFMG, e mesmo no próprio clube *etc.* Parece que as famílias pesquisadas têm dúvidas quanto ao zelo devido em relação a seus filhos. Nas narrativas maternas, essas dúvidas decorrem da percepção de tratar-se de uma escola “grande”, com quase 600 alunos, de seis a 14 anos de idade ou mais, convivendo por mais de sete horas em um amplo espaço físico.

A compreensão que as mães entrevistadas mostraram ter da proposta de tempo integral do CP, independentemente de seu pertencimento social, é de um conhecimento superficial e/ou mesmo equivocado.

Aumentou o tempo das aulas e algumas atividades que não tinha passaram a ter. Foi só essas mudanças que eu notei. [Entrevistadora: Quais atividades que não tinham?] Línguas [...] Só aumentou o tempo [...] (Ângela, 27 anos, ensino médio, recepcionista, mãe de Artur, 4º ano, camada popular).

Nada, não conheço mesmo [a proposta de tempo integral]! Pra mim tá normal, só que tá ficando mais tempo na Escola [...] (Ione, 37 anos, ensino fundamental, faxineira, mãe de Gustavo, 8º ano, camada popular).

Olha, eu conheço só aquilo que me foi dito naquele dia na reunião, mas que não me informou o suficiente [...] Falaram que ia ter a carga horária dobrada, mas não me disseram que ele não ia ter teatro, que ele não ia ter música... Isso eu não fui informada não! (Maria, 56 anos, pós-doutorado, professora universitária, mãe de Lucas, 8º ano, camada média).

Na verdade, o tempo das aulas, como mencionado em algumas entrevistas, não foi

“dobrado”, mas as aulas passaram a ocorrer geminadas, com o aumento de uma hora/aula para as disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia nos 2º e 3º Ciclos, nos quais as mães entrevistadas têm os filhos matriculados.

Nos relatos, aparece ainda uma veemente crítica por terem muitas atividades esportivas em detrimento de disciplinas ditas “escolares”, como português, matemática, ciências *etc.*

Acho que se [o filho] estivesse ficando mais tempo [na Escola] e estudando [...] Tem que ter estudo. Tudo bem, tem que ter esporte sim, mas o principal ainda é o estudo, é aprender! (Ione, 37 anos, ensino fundamental, faxineira, mãe de Gustavo, 8º ano, camada popular).

Durante essas conversas [na Escola], eu não sei se eu criei uma expectativa equivocada de que teriam atividades lúdicas, de que teriam atividades não diretamente relacionadas ao currículo, às disciplinas obrigatórias... Falaram, por exemplo, de aula de artes, de aula de música, de idiomas, de informática... E nada disso se concretizou! E eu fiquei na expectativa: “Não! Vai chegar, vai chegar, vai chegar [...]!”. Estou até hoje nessa expectativa! (Joana, 33 anos, especialização, funcionária pública e microempresária, mãe de Pedro, 8º ano, camada média).

Não tá legal! Questão do conteúdo da Escola, do ensino pedagógico: achei que não acrescentou em relação a quando era só a parte da tarde. Aumentou a carga horária, não sei como vocês interpretam isso aí, mas a questão assim, de conteúdo pedagógico, de acrescentar outras coisas, não teve. O currículo preencheu com atividades esportivas, não acho isso bacana não! Não é que não é pra fazer, mas, poxa! Preencher o espaço só com atividade esportiva, sendo que está dentro de uma universidade federal, capital de Minas, eu achei que poderiam ser exploradas mais coisas! De repente, dentro do campus, se aqui [na Escola] não vai suportar [...] (Camila, 47 anos, ensino médio, microempresária, mãe de Ana Beatriz, 4º ano, camada média).

O que mais se destaca é a preocupação de que a implantação do tempo integral consiga

possibilitar um futuro melhor ao filho por meio do domínio de competências e conhecimentos socialmente valorizados. Para essas mães, em especial as das camadas médias, a prática esportiva é importante para a formação dos filhos, mas compreendem que eles seriam mais favorecidos em sua escolarização se, junto à ampliação do tempo das disciplinas que já existiam, houvesse atividades outras como reforço escolar, mais aulas de língua estrangeira, informática, música, dança *etc.* De fato, a ampliação do tempo escolar recolocou em debate também a ampliação das funções da escola pública, até porque as políticas públicas têm priorizado alunos e famílias em condições socioeconômicas de baixa vulnerabilidade e de pior desempenho escolar (Cavaliere *et al.*, 2013). Na leitura dessas mães, parece existir o entendimento de que caberia à escola viabilizar trajetórias escolares e sociais de sucesso e, para tanto, importa que o acesso a bens simbólicos e culturais seja ampliado e legitimado. Entretanto, ao que tudo indica, a proposta de tempo integral do CP caracteriza-se pelo “escolocentrismo”, ou seja, diante da crise da escola, se responde com mais escola e “com a *mesma* escola” (Lopes, 2012, p.29).

Em relação à alteração curricular, o Projeto “CP: uma Escola de Tempo Integral” (Universidade Federal de Minas Gerais, 2010) apresenta somente a carga horária semanal das disciplinas por ciclo, sem as ementas das disciplinas e os princípios para agrupamento dos alunos em Grupos de Trabalho Diferenciados (GTD). Os GTD são disciplinas semestrais nas quais os alunos são reorganizados em turmas, quase sempre menores³, com o objetivo de reforço ou de enriquecimento escolar; elas são ministradas, em geral, por monitores bolsistas, selecionados dentre os estudantes de licenciatura da UFMG.

Os Grupos de Trabalho Diferenciados parecem ser um ponto nevrálgico da proposta curricular de tempo integral do CP. Sob a denominação GTD, encontram-se tanto as oficinas esportivas do Programa Segundo Tempo (PST), como as denominadas

GTD CP, de acompanhamento e de enriquecimento curricular.

Que esse tempo a mais na Escola fosse mais direcionado para a questão da pesquisa, igual, por exemplo, esse GTD, que trabalhasse essa questão da análise, de ensino, e diminuísse um pouco a questão das atividades esportivas (Rafaela, 46 anos, ensino superior, professora, mãe de Bruna, 8º ano, camada média).

Se é [escola] integral, tem que dar o reforço! A Escola, ela já tem que ter essa filosofia, essa ideia. Já tem o GTD pra dar esse reforço! Mas eu percebo que o GTD, não sei, parece que ele não incorporou a responsabilidade que ele tem, a importância do papel dele no desenvolvimento de cada criança. O papel do GTD, como mãe, eu vejo assim: o GTD, entre outras coisas, ele seria um apoio, um reforço naquilo que a criança tá precisando (Camila, 47 anos, ensino médio, microempresária, mãe de Ana Beatriz, 4º ano, família biparental de camada média).

À época das entrevistas, das 40 horas/aula distribuídas semanalmente, eram destinadas ao GTD 16 horas/aula no 1º Ciclo (oito GTD) e 10 horas/aula nos 2º e 3º Ciclos (cinco GTD): uma carga horária maior do que qualquer outra disciplina. Hoje são quatro GTD no 1º Ciclo e cinco no 2º Ciclo. Ainda assim, sobretudo no 1º Ciclo, cujos alunos têm em média de seis a oito anos de idade, seria importante não ter um grande número de “professores”⁴, de modo que as crianças pudessem ter uma referência identitária educativa passível de se construir e se firmar nesse período de escolarização.

Na proposta de tempo integral, “a intenção é consolidar o Centro Pedagógico como um espaço significativo para contribuir na formação de professores e demais profissionais que tenham a escola como campo de atuação e trabalho” (Universidade Federal de Minas Gerais, 2010, p.10). O fato é que grande parte do tempo escolar discente, com o Projeto “Imersão Docente”, encontra-se sob a égide de alunos

³ A partir de 2013, as atividades esportivas, conhecidas como GTD realizada no CEU, passaram a se realizar com o equivalente a uma turma inteira, mesmo com os alunos reagrupados por ano escolar diferente.

⁴ Os alunos do 1º Ciclo têm hoje cerca de 10 professores.

da graduação, sejam eles bolsistas, estagiários ou voluntários. Há que se ponderar o benefício no campo da formação de professores, uma vez que a observação e a atuação mais diretas em sala de aula por estudantes universitários, com a possibilidade de planejar, executar, refletir e avaliar atividades em sua área de conhecimento, sob a orientação de docentes qualificados, é uma experiência ímpar. De outro lado, a dificuldade parece ser que o cerne da proposta de tempo integral do CP encontra-se vinculado, para subsistir, a esse Projeto, assim como ao PST.

Outro aspecto muito criticado pelas mães em geral consiste no fato de que os alunos têm tido menos deveres de casa. Avaliam que o dever da casa é essencial para complementar os estudos do filho.

Agora, como é tempo integral, vem menos Para Casa pra eles fazerem, nem teria tempo [...]. No ano passado vinha muito mais, que a gente fazia junto. Esse ano, vejo que é menos. Até vim em reunião que pai falou que tava indo Para Casa demais... Eu não considero muito porque eu quero que meu filho cresça mesmo, mas sei que tem pai que trabalha fora e é difícil chegar e ainda orientar os filhos e tal [...] (Gabriele, 32 anos, ensino médio, confeiteira autônoma, mãe de Fábio, 4º ano, camada popular).

Acho que deveria ter mais [deveres de casa], mas como é tempo integral, eu acho que eles têm mais que ponderar, [os alunos] não vão dar conta [...]. Eu, pelo menos, moro aqui perto, mas tem gente aqui que me falou que tem aluno que sai de casa cinco e pouco da manhã, acorda, né, para vim pra cá. Imagina, você sai daqui [CP] quatro e meia pra chegar em casa sete e meia da noite: menino chegar, tomar banho, jantar e ainda fazer atividade! Não vai dar... [...]. Tem que pensar bem isso aí. (Laila, 43 anos, especialização, coordenadora de setor financeiro, mãe de Mateus, 4º ano, camada média).

De acordo com Vincent *et al.* (2001), há um número cada vez maior de famílias com preocupações pedagógicas em relação ao tempo livre dos filhos na contemporaneidade que buscam ocupá-lo com atividades que propiciem a aquisição de conhecimentos, o aprendizado da disciplina, o

desenvolvimento do gosto pelo esforço *etc.* Nessa perspectiva, essa valorização familiar dos deveres de casa, independentemente de seu pertencimento social, pode ser compreendida à medida que as mães os percebem como uma prática pedagógica favorecedora do aprendizado discente. Todavia, com a implantação do tempo integral, embora entendam que haja pouco tempo para os alunos fazerem o chamado Para Casa, algumas mães pensam que o CP deveria possibilitar que esse estudo complementar fosse realizado na própria instituição, sob a orientação e/ou supervisão de monitores, proposição, aliás, aventada pela própria Escola, segundo alguns relatos maternos.

Quanto ao favorecimento do aprendizado do filho com a implantação do tempo integral, somente Ângela, Ione e Lúcia, as três pertencentes às camadas populares, relataram que o aprendizado do filho melhorou, mas apenas Ângela disse acreditar que o filho, Artur, tenha tido um avanço expressivo em seu desempenho. No caso de Lúcia, seu filho Jeferson foi retido no 9º anos escolar, contradizendo a avaliação materna. As demais mães disseram que o filho não demonstrou melhora em seu aprendizado em função do tempo integral por entenderem que as mudanças foram superficiais, sem a devida reorganização do currículo, dos tempos e dos espaços escolares e/ou porque o filho ficava muito cansado para dedicar-se aos estudos. Por sua vez, Joana, Maria e Rafaela, as três mães de alunos do 8º ano do grupo de camadas médias, afirmaram que o aprendizado do filho piorou após a implantação do tempo integral, sobretudo porque eles ficavam mais cansados e com menos condições de estudar no tempo extraescolar que lhes restava.

Pro Jeferson, eu acho que foi muito bom! Pro ensino dele também. Esse ano, tá ótimo mesmo! Ele não fazia nenhuma atividade física, que ele detestava essas coisas, ele já frequenta mais, que ele faz aqui [...]. Melhorou em história, geografia [...]. Mas eu acho que a vivência mais dentro da escola foi bem melhor! (Lúcia, 35 anos, ensino médio, doméstica, mãe de Jeferson, 8º ano, camada popular).

Não, tá tudo do mesmo jeito [no aprendizado da Marina], não tem nada demais! O que ela tinha que aprender no tempo normal, ela tá aprendendo no tempo integral. De aprendizado, tá a mesma coisa. (Fernanda, 42 anos, ensino fundamental, vendedora autônoma, mãe de Marina, 4º ano, camada popular).

Pra ele [o filho], piorou [o aprendizado] em relação ao que era no ano passado. Que era a chance dele ter uma coisa mais integralizada [...]. Piorou na avaliação, o número de horas que ele estuda é bem menor, ele tá mais cansado [...]. Ele não melhorou em Matemática, vamos dizer, que é a área problema dele, ele continua precisando de professor particular [...]. Não melhorou! Nem a motivação nem o aprendizado! (Maria, 56 anos, pós-doutorado, professora universitária, mãe de Lucas, 8º ano, camada média).

Entretanto, quando se referem aos alunos em geral e não ao filho, nenhuma das mães entrevistadas nega a possibilidade de o tempo integral favorecer o alunado em sua escolarização. Elas acreditam que o tempo integral pode contribuir para o sucesso escolar, embora nove delas - sendo cinco da camada média -, relativizem essa leitura ao afirmar que o alcance desse objetivo encontra-se intrinsecamente relacionado a algumas mudanças importantes e necessárias à proposta em curso, bem como à disposição de cada aluno para estudar e aprender.

É igual eu tô te falando, se tiver mudança, colocar outras coisas do interesse mesmo do aluno, mas pra aprender, que seja pro futuro mesmo, não tô falando só de diversão não [...]. Eu acho que aí vai motivar eles mais e eu acho que vai melhorar. [Entrevistadora: Me dê exemplos de coisas que você acha que seria interessante ter]. Uma escola de teatro, de futebol mesmo, de música, né, de instrumentos e outras coisas que [...] Inglês, espanhol, essas coisas assim (Ione, 37 anos, ensino fundamental, faxineira, mãe de Gustavo, 8º ano, camada popular).

Com certeza! Pelo tempo, porque não é aquela coisa corrida que era na época da gente, entendeu? [...] Você tem mais tempo pra tá mostrando e repassando pras crianças (Ângela,

27 anos, ensino médio, recepcionista, mãe de Artur, 4º ano, camada popular).

Acredito [que o tempo integral permite ao aluno aprender mais e obter sucesso escolar], desde que a proposta esteja muito bem estruturada: a sequenciação, a composição do currículo [...]. Tem que ter muita segurança pra que os resultados venham. Porque eu acredito que um tempo maior, né, de dedicação ao estudo, ele tem benefícios para o aluno [...]. Uma carga horária a mais de Português, eu acho que é ótimo; uma carga horária a mais de Matemática, eu acho que é ótimo; mas tem que ter outras coisas também que compensem esse aumento pra que ele também se sinta um pouco mais motivado. Eu acredito que tem possibilidades de favorecer o sucesso escolar, um melhor desempenho dos alunos, mas tem que repensar algumas coisas (Joana, 33 anos, especialização, funcionária pública e microempresária, mãe de Pedro, 8º ano, camada média).

Os relatos maternos coadunam com o discurso institucional vigente de que o tempo integral é uma “coisa boa” e que se trata de uma questão de tempo para todos os obstáculos relativos à sua implantação no CP serem superados.

Conclusão

Quaisquer propostas pedagógicas inovadoras passam por processos de “decodificação” e por modificações no decorrer de sua implantação, assim como toda mudança requer dos sujeitos um modo de apropriação, uma adoção e uma transformação pessoais.

Os discursos maternos sobre a implantação da escola de tempo integral no Centro Pedagógico revelam que as famílias envolvidas no processo se situam de modo distinto diante das mudanças realizadas. Embora, de um modo geral, essas famílias tenham um conhecimento ainda superficial das mudanças que ocorreram com a ampliação do tempo escolar, constata-se certa insatisfação - sobretudo as

das camadas médias -, perante o que acreditam tratar-se de alterações insuficientes para qualificar a escolarização da criança e do jovem.

Dentre os aspectos indicados pelas famílias que precisariam ser melhorados, ressalte-se o tempo do aluno e, sobretudo, o tempo para o aluno. Segundo os relatos maternos, mostra-se crucial que os profissionais da instituição pesquisada repensem o significado da ampliação do tempo escolar e o reformulem de modo a atender às demandas estudantis. Essa reformulação do tempo escolar, na compreensão dessas famílias, deveria contemplar especialmente a organização curricular, com uma proposta mais flexível, ampla e diversificada do conhecimento gerado junto ao grupo discente. Uma proposta que se caracterizasse pela não centralidade na mera ampliação da carga didática disciplinar, com flexibilidade das práticas educativas, possivelmente com a realização de oficinas de livre participação pelos alunos (artesanato, teatro, educação ambiental, informática, circo etc.), e que permitisse ao grupo discente, mesmo que de forma gradual, a apropriação de seu próprio tempo. Assim, as mães de ambos os segmentos socioeconômicos valorizam a função social da escola, sobretudo por causa do tempo integral, mas destacam que seu papel primevo -, o de desenvolver competências cognitivas -, deve ser mantido e mesmo ampliado.

De todo modo, se o funcionamento interno das escolas influencia as trajetórias dos alunos -, com o reconhecimento da "eficácia" dos estabelecimentos escolares -, e se a importância do capital escolar das famílias é incontestável, não se trata nunca de relações diretas e/ou deterministas, mas de uma conjugação de fatores para que haja uma permanência bem-sucedida dos estudantes nas escolas de tempo integral. Dentre outros aspectos, há que se reconhecer as especificidades de cada instituição e de cada comunidade escolar.

Não obstante as dificuldades apontadas, parece existir um consenso de que, para além da necessidade de algumas mudanças em relação a fragilidades percebidas na proposta, seu sucesso mostra ser algo que as famílias entrevistadas,

independentemente da faixa etária do filho ou de seu pertencimento social, desejam e explicitam como o melhor "caminho" hoje para o CP. Elas parecem estar convencidas de que a escola de tempo integral possa efetivamente contribuir para a qualidade do ensino ofertado, mesmo que mediante mudanças importantes em sua concepção, em especial quanto ao currículo e à organização dos tempos e espaços escolares. Entretanto, ainda de acordo com essas famílias, para a implantação do tempo integral poder firmar-se como um tempo-espço de formação cidadã, garantindo-se o direito à educação para todos os alunos, mesmo em uma escola de referência como o CP, o ideal ainda se encontra longe da realidade.

Por fim, a implantação de escolas de tempo integral, na perspectiva de que a escola pode e deve exercer uma ação transformadora, parece constituir-se em uma política pública demandada pelas famílias, em especial as de camadas populares. Faz-se, todavia, necessário conhecer as comunidades escolares para que se obtenha o êxito almejado e se construa de forma participativa um projeto político pedagógico condizente com a realidade de cada instituição e o mais próximo possível do ideal.

Referências

- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- Brandão, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em Aberto*, v.22, n.80, p.97-108, 2009.
- Cavaliere, A.M., Coelho, L.M.; Maurício, L.V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: Romanelli, G.; Nogueira, M.A.; Zago, N. (Org.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p.257-277.
- Cury, C.R.J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n.124, p.11-32, 2005.
- Guará, I.M.F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, v.22, n.80, p.65-81, 2009.
- Lopes, J.T. Do politeísmo cultural contemporâneo ao trabalho escolar de eliminação da dissonância. In: Dayrell, J. et al. (Org.). *Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p.24-37.

Resende, T.F. Experiências brasileiras de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola: concepções, formatos e efeitos. In: Encontro Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea: comunicações. v.1., 2009, Lisboa. *Actas eletrônicas...* Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2009, p.113-122. Disponível em: <<http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4ac6715cd94cf.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2010.

Universidade Federal de Minas Gerais. Centro Pedagógico. *CP: uma escola de tempo integral*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, n.33, p.7-47, 2001.

Recebido em 3/6/2014, rerepresentado em 29/1/2015 e aprovado em 26/2/2015.

