

# Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo

Maria Celeste Reis Fernandes Souza <sup>a</sup>

## Resumo

O artigo se insere no debate sobre a ampliação da jornada escolar no Brasil e apresenta resultados de um estudo cujo objetivo é compreender as relações que os(as) estudantes dos últimos anos do Ensino Fundamental estabelecem com o saber e com a escola, no contexto da Escola em Tempo Integral – ETI. O referencial teórico e metodológico são as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber. O material empírico foi produzido por meio do “balanço de saber” (CHARLOT, 2009) e consistiu na elaboração de um texto sobre a experiência de cada sujeito na ETI. A análise concentrou-se nas aprendizagens evocadas pelos(as) estudantes no tempo integral e sobre o que gostariam de aprender no tempo a mais que permanecem na escola. As conclusões do estudo destacam o peso das aprendizagens intelectuais e escolares as quais os(as) estudantes valoram e atribuem diferentes sentidos. O peso dessas aprendizagens expõe tensões no tempo integral entre a racionalidade de matriz cartesiana e a corporeidade.

**Palavras-chave:** Tempo Integral. Aprendizagens. Relação com o saber.

## 1 Introdução

As discussões apresentadas neste artigo inserem-se no debate sobre educação integral e tempo integral, revitalizado no Brasil na última década, que tem pautado preocupações de educadores(as), pesquisadores(as), governos, e se coloca no cenário nacional como um desafio no delineamento de políticas educacionais, que devem prever estratégias de ampliação da jornada escolar para o atendimento a, no mínimo, 50% das escolas públicas do país e a, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica, para o próximo decênio, em cumprimento à meta 6 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

---

<sup>a</sup> Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Governador Valadares, Minas Gerais, Brasil.

Recebido em: 18 mai. 2015

Aceito em: 28 jan. 2016

O contexto do estudo<sup>1</sup> é uma rede de educação de um município de médio porte, do Estado de Minas Gerais, que universalizou, em 2010, a jornada escolar para 8 horas de atividades diárias, nas 49 unidades educacionais da cidade e do campo, que atendia, no ano supracitado, a cerca de 18 mil estudantes no Ensino Fundamental.

A proposta de Escola em Tempo Integral – ETI investiu na elaboração de um currículo no qual o(a) estudante vivencia, em um turno único (de 7h a 15h), atividades relacionadas às disciplinas tradicionalmente propostas nos currículos (História, Matemática etc.), e atividades artísticas e culturais, incorporadas por meio do Programa Mais Educação – PME<sup>2</sup>, do governo federal.

Nas 40 horas de atividades semanais, em tempo modular de 50 minutos, distribuem-se aulas das disciplinas e cinco atividades do Mais Educação, ministradas por professores, definidos ano a ano, conforme orientações do PME e selecionadas no repertório das atividades disponibilizadas pelo Programa, tais como: Judô, Práticas Circenses, Dança, Letramento, Jornal Escolar etc.<sup>3</sup>

Nos anos subsequentes à universalização, esta política foi mantida e, embora o número de escolas tenha sido ampliado para as atuais 54 escolas, o número de estudantes no Ensino Fundamental reduziu ano a ano, especialmente no último ano do Ensino Fundamental (9º ano), e contabilizava 11.704 estudantes no Ensino Fundamental, no ano de 2015<sup>4</sup>. A busca pela compreensão da saída dos(das) estudantes da ETI motivou este estudo, cujo aporte teórico e metodológico são as contribuições de Bernard Charlot relativas à relação com o saber.

Em seus diferentes escritos, o autor estabelece outro modo de compreender a evasão escolar, cujo fenômeno desconstrói, assim como estabelece outros modos de compreender as relações com o aprender na escola, e fora dela, e o engajamento (ou não) do aluno nas atividades escolares (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013a, 2013b).

<sup>1</sup> A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e baseia o estágio de pós-doutorado realizado por Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, com a supervisão de Bernard Charlot.

<sup>2</sup> O PME foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e tem como propósito fomentar a ampliação da jornada escolar, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno escolar. A proposta de Educação Integral, assumida pelo Programa, preconiza a ampliação das oportunidades educativas, das dimensões de tempos/espacos escolares e uma maior articulação da escola com o território. Sobre o PME, sugere-se conferir, também, Decreto nº 7.083 (BRASIL, 2010a). Programa reeditado em 2016. Conferir publicações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 06 dez. 2016.

<sup>3</sup> Sobre as atividades desenvolvidas pelo PME, sugerimos conferir a publicação “Programa Mais Educação: Passo a passo” (BRASIL, 2011).

<sup>4</sup> Fonte: Quadro de turmas e alunos da Secretaria Municipal de Educação (2015).

Interessa-nos, pois, construir uma análise em positivo (CHARLOT, 2009) sobre a relação desses estudantes com a escola e o saber. Evita-se, deste modo, as armadilhas do olhar da falta, que se centram no que “faltou” aos sujeitos para se interessarem pela escola, para nela permanecerem e aprenderem.

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

Para apropriar-se do humano, a cria do homem necessita da mediação de outros seres humanos. A educação é, pois, um “triplo movimento de humanização, de subjetivação e de socialização (indissociáveis). Ela supõe um processo de apropriação do mundo” (CHARLOT, 2001, p. 25). 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) em um processo de singularização. Balizado por esta ancoragem teórica, definiu-se como objetivo do estudo compreender as relações que os(as) estudantes estabelecem com o saber e com a escola no contexto da ETI. Para o estudo, foram selecionadas três escolas da rede municipal de educação, entre as quinze escolas urbanas que apresentavam um maior número de evasão do 2º para o 3º ano do Ciclo da Adolescência<sup>5</sup>, e os sujeitos são estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em cinco turmas.

Para a coleta de dados, foi feita a adaptação de um instrumento elaborado por Charlot, e adotado por ele em suas pesquisas: o “balanço de saber” (CHARLOT, 2009). O balanço consiste em um texto produzido pelos(as) estudantes a partir de um enunciado que propicia a reflexão sobre o que aprenderam. O enunciado proposto no balanço original convida o(a) estudante a inventariar suas aprendizagens desde que nasceu (em casa, na rua, na escola, em outros lugares), com quem aprendeu e o que ele(ela) considera importante.

Para os propósitos deste estudo, foi elaborado, para o balanço de saber, o seguinte enunciado:

---

<sup>5</sup> A proposta da ETI adota uma concepção de ciclos de desenvolvimento humano para organizar as turmas nas instituições de Educação Infantil e escolas: Educação Infantil (0 a 6 anos); Ciclo da Infância (6 a 8 anos); Ciclo da Pré-Adolescência (9, 10, 11 anos); Ciclo da Adolescência (12, 13, 14 anos).

Você foi convidado a dar uma entrevista para o jornal da cidade. Nesta entrevista a jornalista quer saber sobre a sua experiência na Escola em Tempo Integral: o que você aprende nesta escola? Com quem aprende? Como você fica mais tempo na escola, o que ainda gostaria de aprender? No fim da entrevista, como a jornalista é muito curiosa, ela quer saber também o que poderia aprender, se você ficasse na escola apenas de 7h às 11h30, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o quê? Onde? Com quem? E aí, vai responder o que para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.

A partir desse enunciado, os 119 estudantes presentes nas salas de aula foram convidados a elaborarem seus balanços de saber. Durante a inserção no campo de pesquisa, os(as) estudantes foram acompanhados(as) em diversas atividades em salas de aula, nos recreios, durante as refeições, nas atividades realizadas na biblioteca, na sala de informática e na quadra e a adesão deles(delas) à proposta de elaboração dos balanços de saber (114 estudantes) pode ter sido favorecida por esta aproximação.

Os balanços de saber foram lidos como um texto único e trazem um discurso do(a) estudante sobre suas experiências no tempo integral. Na análise dos balanços, buscaram-se as regularidades, os tipos ideais do estudante na ETI, na perspectiva de Max Weber, e não as diferenças entre alunos singulares (CHARLOT, 2009).

A análise desenvolvida nas próximas seções deste texto centra-se nas aprendizagens dos(das) estudantes na ETI, e o que gostariam de aprender no tempo a mais que permanecem na escola. Essas aprendizagens foram classificadas, tendo por base os estudos de Bernard Charlot (2009), em Aprendizagens Relacionais e Afetivas – ARA (relações interpessoais e comportamentos afetivo-emocionais); Aprendizagens ligadas ao Desenvolvimento Pessoal – ADP (conquistas pessoais, maneiras de ser, hábitos); Aprendizagens Intelectuais e Escolares – AIE (aprendizagens escolares ou que envolvem operações mentais); Aprendizagens Profissionais – AP (aprendizagens ligadas às expectativas sobre aprender/ingressar no mundo do trabalho) e Aprendizagens Genéricas – AG (quando o(a) estudante afirma que aprendeu muitas coisas, mas não as específicas).

Acompanhando Charlot (2009), as aprendizagens evocadas pelos(as) estudantes – o que aprendem e o que gostariam de aprender – foram consideradas segundo dois pontos de vista: “O peso de um determinado tipo de aprendizagem no conjunto das aprendizagens evocadas” (CHARLOT, 2009, p. 25) e a “percentagem de alunos que, no seu texto, cita pelo menos um determinado tipo de aprendizagem” (CHARLOT, 2009, p. 25). Considera-se como relevante a insistência dos sujeitos

em enumerar as aprendizagens (aprendi a ler, desenhar, Ciências, conviver etc.) e o número de estudantes que as evocam.

## 2 Aprendizagens efetivas e desejadas na ETI

### 2.1 Aprendizagens na ETI

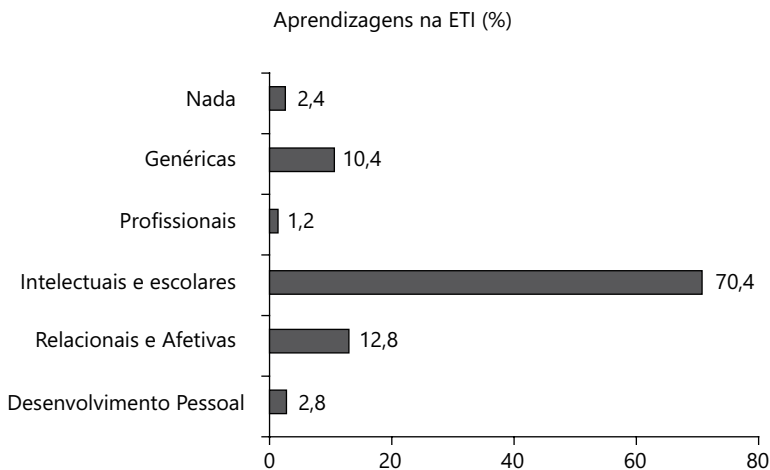
Interessa-nos, neste estudo, romper com a relação biunívoca que, de certo modo, impregna as discussões sobre aprendizagens e escola – aprender na escola é correspondente a boas notas nas avaliações escolares, ou bons resultados em avaliações sistêmicas – e ampliar o olhar sobre o que se pode aprender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

Aprender significa, pois,

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

Ao analisar as aprendizagens inventariadas pelos(as) estudantes, cumpre-nos, também, esclarecer que os balanços de saber “não nos indicam o que o aluno aprendeu (objectivamente), mas o que ele diz ter aprendido no momento em que lhe colocamos a pergunta, nas condições em que a questão é colocada” (CHARLOT, 2009, p. 19). Desse modo, os(as) estudantes que redigiram os textos nos apresentam a que conferem importância e sentido ao aprender no tempo integral, permitindo-nos compor um cenário do universo de suas aprendizagens, e que pode ser conferido no Gráfico 1.

Considerando-se o conjunto dos estudantes que elaboraram seus balanços de saber, podemos constatar que, em um total das 250 aprendizagens evocadas, 2,8% são de Desenvolvimento Pessoal: “Fazer um currículo, ter horário para falar, horário para comer, usar o banheiro, comunicação com os outros, ser mais cidadão, conhecer direitos e deveres”; 12,8% são Relacionais e Afetivas: “Respeito; ser educado; convivência; tolerância; ter harmonia; compreensão; mais amizades; compartilhar; conhecer pessoas novas; amor ao próximo”; 10,4% são Genéricas, nas quais os(as) estudantes fazem referência de modo genérico à “educação; ser alguém na vida; muitas coisas; de tudo; coisas novas; outras coisas etc.” e 1,2% dessas aprendizagens fazem referência à profissão: “Emprego e preparação para a faculdade”.

**Gráfico 1.** Aprendizagens na ETI.

Casos válidos: 250 aprendizagens.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014).

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

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

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

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

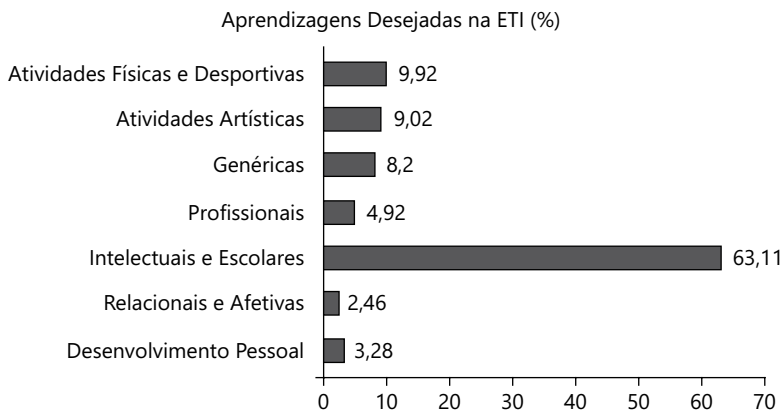
## 2.2 Aprendizagens desejadas na ETI

Na sociologia do sujeito, delineada por Charlot, o sujeito é, ao mesmo tempo, um ser humano, um ser social e um ser singular (CHARLOT, 2000). Como “um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também, sujeitos” (CHARLOT, 2000, p. 33), o sujeito é, então, um ser de desejos. Tratar da relação com o saber é, pois, colocar a questão do desejo.

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

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

**Gráfico 2.** Aprendizagens desejadas na ETI.



Casos válidos: 122 aprendizagens.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014).

Foram evocadas, pelo conjunto dos estudantes, um total de 122 aprendizagens. Dessas aprendizagens, 3,28% são de Desenvolvimento Pessoal: “Aprender a não falar alto, ter respeito, comunicar melhor”; 2,46% são Relacionais e Afetivas: “Convivência, mais amizades, compartilhar, não brigar, não xingar, valores”, e 8,20% fazem referência a Aprendizagens Genéricas: “Educação, muitas coisas, mais nada”. Novamente, não foram contabilizadas nesse conjunto Aprendizagens Cotidianas, possivelmente pelo enunciado do balanço que apresenta a escola como um espaço delimitado de aprendizagem.

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

Outro aspecto a ser destacado é a referência a Aprendizagens Profissionais, pelo fato de essas aprendizagens hoje não comporem o repertório de conhecimentos escolares do Ensino Fundamental e, por isso mesmo, ser significativa sua recorrência e ampliação do percentual sobre o que “ainda gostaria de aprender” (4,92%) em relação ao que aprendem na escola (1,20%). Em seus balanços, os(as) estudantes apresentam como demandas desse tipo de aprendizagem: “Fazer um currículo, aprender sobre gráfica, aprender informática, preparar-se para entrevistas, aprender para concurso”.

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



Em seus balanços, as Atividades Artísticas como “Piano, Canto, Música, Dança, Artesanato” apresentam um percentual de 9,02%, e as Atividades Físicas e Desportivas “Natação, Atletismo, Futebol, Vôlei, Xadrez, Mais Esporte, Basquete” apresentam um percentual de 9,92%, no conjunto das aprendizagens evocadas.

## 2.3 O peso das Aprendizagens Intelectuais e Escolares

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

No tocante ao sexo, há uma ligeira vantagem das mulheres em relação às aprendizagens intelectuais e escolares, especialmente sobre o que ainda gostariam de aprender. Elas parecem se dispor, mais do que os homens, para as atividades escolares, como outros estudos têm demonstrado (CARVALHO, 2013), assim como respondem (mais do que eles), de modo mais genérico, sobre o que aprendem na escola. Entretanto, esta é uma análise que precisa ser aprofundada em outros estudos e com outros instrumentos de pesquisa, para compreender os modos como aspectos da socialização – aprender a viver em determinados grupos; e da singularização, as respostas individuais de cada sujeito – apresentam diferenças de gênero.

**Tabela.** Aprendizagens e total de estudantes na ETI.

Aprendizagens	Aprendem			Gostariam de aprender		
	Masculina	Feminina	Total	Masculina	Feminina	Total
ADP	2	8	10	0	1	1
ARA	5	8	13	0	2	2
AIE	35	37	72	22	34	56
AP	0	2	2	2	2	4
AG	3	15	18	1	2	3
Total	45	70	115	25	41	66

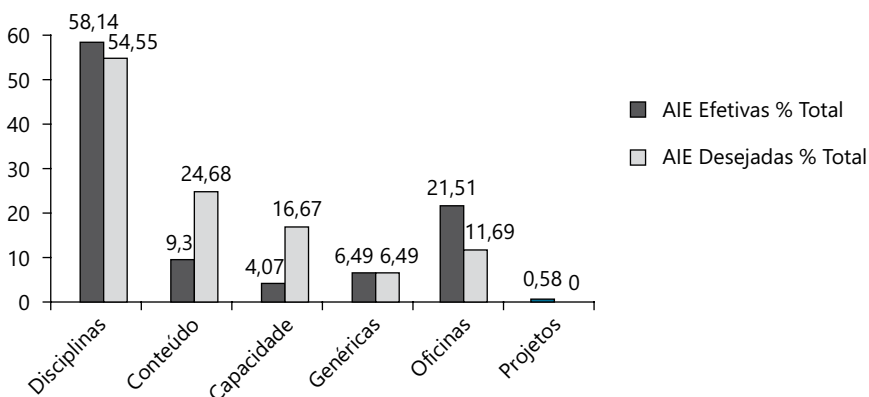
Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014).

Ao contabilizarmos as AIE, tomamos como referência as análises realizadas por Charlot em seus estudos (CHARLOT, 2009), e foram reunidas nessa categoria disciplinas escolares quando enunciadas (aprendi Matemática, História, Ciências...); evocação de um conteúdo de saber (contas, Trigonometria, palavras novas...); indicação de uma capacidade (aprendi a ler, aprendi as regras do futebol...); oficinas do Mais Educação quando simplesmente evocadas (Judô, Karatê, Futebol...); referências genéricas (matérias, disciplinas, oficinas) e a referência a projetos desenvolvidos pela escola. Os resultados podem ser verificados no Gráfico 3.

A preponderância da simples evocação das disciplinas – aprendem 58,14% e gostariam de aprender 54,55% – sobre conteúdo de saber e capacidades possibilita-nos refletir a respeito da escola vista, no imaginário social, como um lugar no qual se aprendem disciplinas específicas e, talvez por isso, a sua preponderância nas respostas dos(das) estudantes. Em seus estudos, Charlot argumenta a respeito das AIE que os estudantes “pensam nesse tipo de aprendizagem, mas têm pouco a dizer sobre ela” (CHARLOT, 2009, p. 27). Entretanto, ao explicitarem sobre o que ainda gostariam de aprender, eles(elas) mostram que têm um pouco mais a dizer ao evocarem conteúdos de saber (9,30% – aprendem) e (24,68% – gostariam de aprender); e capacidades (4,07% – aprendem) e (16,67% – gostariam de aprender).

### Gráfico 3. AIE efetivas e desejadas na ETI.

AIE Efetivas e Desejadas na ETI (%)



Casos válidos: 262 aprendizagens.

Fonte: Dados da pesquisa de campo (2014).

A questão das disciplinas e das especificidades do conhecimento escolar se faz relevante, também, ao compararmos a evocação das disciplinas com as oficinas do PME. Ao analisarmos o que eles(elas) dizem aprender e compararmos a evocação das disciplinas, dos conteúdos de saber e capacidades (que perfazem mais de 70,00% das evocações) com as oficinas (21,50%), a predominância das disciplinas prevalece. Tal predominância prevalece, também, ao relatarmos sobre o que ainda gostariam de aprender: a referência a disciplinas, conteúdos de saber e capacidades ultrapassam 80,00% das evocações; e a referência a oficinas comparece em 11,69% das evocações. Portanto, poderíamos concluir que os(as) estudantes aprendem e valorizam, no tempo integral, conhecimentos que chamamos escolares. Essa, entretanto, é uma conclusão que necessita de um debate mais ampliado, o que nos conduz a dois movimentos de análise: o sentido da escola e da especificidade da atividade escolar no tempo integral; as tensões entre um “tempo do mesmo” e outros tempos educativos.

### 3 O sentido da escola e da especificidade da atividade escolar no tempo integral

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

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

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

Por que querem aprender mais os conteúdos disciplinares?

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

*pretendo aprender cada dia mais e não deixar a escola sem terminar os meus estudos, pretendo ser mais uma estudante formada lá na frente, não tomar nenhuma bomba.* (Estudante<sup>6</sup>, sexo feminino, 14 anos)

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

*Eu aprendi muitas coisas na aula de Matemática, eu gostaria de aprender mais para ter um futuro melhor. Eu gostaria de aprender mais Português, Ciências, Geografia e ler mais para ser alguém na vida.* (Estudante, sexo feminino, 14 anos)

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

Mas, se falta à escola um presente, o sujeito, singular e social, encontra, mesmo na ausência desse presente, sentidos para aprender disciplinas escolares. Esses sentidos se ligam às dificuldades em determinadas disciplinas: “*Eu gostaria de aprender mais Matemática, porque eu não sou muito boa em Matemática*” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “*Eu gostaria de aprender mais de Inglês porque é uma matéria meio complicada*”; (Estudante, sexo feminino, 14 anos); “*Eu gostaria mesmo de aprender Matemática, porque é a matéria mais difícil para os alunos*” (Estudante, sexo masculino, 15 anos). A preocupação em especificar

<sup>6</sup> Os balanços de saber não foram nominais. Os(as) estudantes informaram apenas sexo e idade. Ao citar os balanços, corrigimos a ortografia, mas respeitamos integralmente a fala dos(das) estudantes.

a disciplina e esclarecer o “porquê” de citá-la apresenta uma diferenciação em relação à simples enumeração das disciplinas e demonstra uma atitude reflexiva frente ao saber objeto: eles são capazes de refletir sobre suas aprendizagens identificando suas dificuldades.

Considerados em sua singularidade, os(as) estudantes atribuem, também, sentidos à aprendizagem de disciplinas, que se ligam a gostos e interesses individuais, como podemos conferir nos excertos a seguir: “*Eu sou muito curioso da matéria de Artes*” (Estudante, sexo masculino, 14 anos); “*Eu gostaria de aprender matérias mais complicadas, por gostar de desafios*” (Estudante, sexo masculino, 14 anos); “*Eu aprendo tudo, mas gosto muito é de Matemática*” (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

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

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

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

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

O sentido também é conferido pelo desejo de se apropriarem de duas especificidades do saber escolar – dominar um conteúdo de saber, ou desenvolver uma capacidade. Podemos identificar, pela recorrência nos balanços, quatro polos de saber: saberes relacionados às Ciências; saberes relacionados à História; saberes relacionados ao exercício da Linguagem e saberes relacionados à Matemática. Valoriza-se nas aulas de Ciências a possibilidade de aprender “Química, sobre matéria, tabela periódica”; nas aulas de História, especialmente a memória – “História do passado”; “aprender sobre os outros povos no passado”; e o desejo é ampliar o domínio da linguagem:

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

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

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

nos mobilizam, nesta análise, em direção à “relação epistêmica com o saber” (CHARLOT, 2000).

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

No primeiro processo, o de objetivação-denominação, “aprender é apropriar-se de um saber visto enquanto objeto, sem referência às situações ou às atividades através dos quais este objeto foi construído” (CHARLOT, 2013a, p. 92) e que supõe a existência do objeto pela e na linguagem. Ampliando a análise, Charlot afirma que o saber objeto pode apresentar-se sob a forma de conceitos, relações, fatos, teoria e disciplina (CHARLOT, 2013a). Charlot afirma que “um saber-objeto é sempre um conjunto de relações, enunciado sob uma forma ou outra” (CHARLOT, 2013a, p. 93).

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

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

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo escolar carece de revisões claras sobre o conhecimento escolar, o que se espera que os(as) estudantes aprendam e o acesso ao conhecimento que nomeamos científico (conteúdos de saber, normas, habilidades, encadeamento de determinados conhecimentos, resoluções de problemas, modos de raciocínio, análises textuais, aplicações [ou não] no cotidiano...). O tempo integral é mais uma oportunidade de tratar da especificidade do conhecimento escolar para que ela não fique escamoteada pela discussão,

importante, do acesso a outros saberes, espaços e tempos, presente na discussão sobre a ampliação da jornada escolar.

## 4 Tensões entre um tempo do mesmo e outros tempos educativos

Com a ampliação das experiências de educação integral no Brasil, diferentes autores têm utilizado a expressão um “tempo do mesmo” (CAVALIERE, 2007; MOLL, 2012; PARO, 2009), como um alerta para que dobrar o tempo não signifique duplicar o que a escola já fazia, no sentido de se centrar unicamente nas disciplinas escolares, sem abrir espaço para outras aprendizagens que ampliem o acesso dos(das) estudantes das escolas públicas a experiências culturais, artísticas e corporais, ou o acesso à cidade como espaço educador (CABEZUDO, 2004).

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

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

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



A primeira tensão é um desdobramento das reflexões anteriores sobre o processo de objetivação-regulação. Se o tempo a mais for restringido à aprendizagem de disciplinas escolares em sentido estrito, o tempo integral é desnecessário. Também, se o tempo a mais for um tempo ao qual somente se agreguem atividades culturais, artísticas, desportivas, este tampouco é um tempo necessário. O excerto discursivo do balanço de saber, a seguir, explicita esta tensão:

*Acho chato ficar na escola em tempo integral. Acho que se a gente ficasse até 11h30 seria muito melhor, por não ter outros tipos de aula (Dança, Karatê, Música, Jornal Escolar etc.) Poderia ter mais aula de Matemática do que essas brincadeiras chatas... se eu fosse presidente, eu colocaria em todas as escolas municipais 1º, 2º e 3º ano, só que em vez deles investirem, eles fazem essas aulas chatas.*  
(Estudante, sexo feminino, 14 anos)

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

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

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

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

Confina-se o corpo às lógicas da razão (também questionáveis), que impera na organização do currículo. Dançar, cantar ou apreciar a Música, o Karatê, o Judô, a Fotografia, o Desenho, possuem uma normatividade própria, assim como a Matemática, a História, a Geografia, e que é “imposta pela própria natureza dos saberes” (CHARLOT, 2005, p. 55). Se essa normatividade, no tocante às disciplinas escolares, já era objeto de pouca atenção na escola, em tempo parcial, ao se incorporar as oficinas do PME, ao currículo (seja em um turno único, ou no contra turno escolar), esta é uma questão a ser analisada, especialmente ao se considerar que tais atividades propiciam experiências de aprendizagem, estéticas, corporais, éticas, formas de expressão, exercício da criatividade, compartilhamento com o outro etc., distintas das aprendizagens de um saber-objeto, marcadas pela enunciação oral e, predominantemente, pela garantia da padronização pela escrita.

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

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

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

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

*O que nós temos a mais que outras escolas é o Mais Educação, que são oficinas. Por isso, não ia fazer diferença em estudar em uma escola em tempo integral e uma escola apenas de 7h as 11h30. A única diferença são as oficinas de Dança, Percussão, Jornal, que eu tenho certeza que não interfere na aprendizagem em ambas as escolas. Ficamos na escola até as 15h por causa do PME.* (Estudante, sexo feminino, 14 anos)

*Eu aprendo além das matérias normais (Português, Matemática, Ciências, Inglês, História e Geografia) aprendo sobre Música, Karatê, Dança e Jornal.* (Estudante, sexo feminino, 14 anos)

A marca da racionalidade de matriz cartesiana encontra-se impregnada na escola. Podemos identificá-la na supervalorização de um único modo de raciocínio, na certeza e unicidade das respostas, na previsibilidade, na objetividade e linearidade dos modos de pensar, na exatidão e rigor das respostas, no valor conferido à abstração, na validação matemática, mas, especialmente, no esquecimento do corpo (CHÂTELET, 19994; DAVIS; HERSH, 1988; WALKERDINE, 1988).

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

*Se eu ficasse de 7h às 11h30, não faria nada de legal tipo Karatê, Dança, Música etc., eu só ia estudar.* (Estudante, sexo masculino, 15 anos)

*Tempo Integral não é muito bom, porque ficar na escola é horrível, só as oficinas que são boas, por isso venho na escola, mas tem dia*

*que as aulas são boas e a comida é mais ou menos.* (Estudante, sexo masculino, 14 anos)

*Eu aprendo muitas coisas. Tenho oficina de Dança, Karatê, Jornal Escolar, isso me ajuda muito, pois aprendo muitas coisas que podem me servir futuramente.* (Estudante, sexo feminino, 15 anos)

Entretanto, a despeito de tal validação, o que aprendem os(as) estudantes nas oficinas? Embora não tenham o *status* de aprendizagens válidas, eles aprendem “regras e fundamentos da oficina” (do Futebol, da Dança, da Música...); a “como jogar futebol”, “modalidades e regras de esporte”; “apreciar música”. E gostariam de aprender “piano”, “canto”, “outros tipos de música”, “natação e seus estilos”, “nado e mergulho”. No repertório dessas aprendizagens, há a atividade em si (jogar futebol, dançar), mas, há também, a apropriação da normatividade dessas atividades, pois as “normas da Dança e da Matemática não são iguais, nem as normas do balé clássico e da dança moderna, mas cada uma dessas atividades tem uma normatividade e só há educação quando o aluno progride na apropriação das normas específicas das atividades” (CHARLOT, 2013a, p. 205).

## 5 Conclusão

As reflexões apresentadas neste texto, suscitadas pela análise do material empírico, colocam em evidência as aprendizagens intelectuais e escolares, as quais os(as) estudantes valoram, atribuem diferentes sentidos, e conferem destaque sobre o que ainda desejam aprender. Esse resultado apresenta diferenças em relação a outros estudos sobre relação com o saber de estudantes do Ensino Fundamental (CHARLOT, 2001; DIEB, 2008), cujos resultados mostram a valorização das aprendizagens relacionais e afetivas. Uma explicação para esta diferença pode ser encontrada no enunciado do balanço de saber que, neste estudo, centra-se unicamente na escola, ao passo que, em outros estudos, os balanços de saber abarcam outros lugares de aprendizagem para além da escola.

Por sua vez, a leitura dos balanços de saber mostra que a ampliação do tempo faz diferença para a relação dos(das) estudantes com as AIE: eles(elas) argumentam que o tempo a mais favorece a proximidade com os(as) professores(as), tem mais tempo para estudar, aumenta a quantidade de aulas na semana, o que possibilita maior contato com essas aprendizagens e mais tempo para o(a) professor(a) ensinar, ou “dar aulas mais criativas”. Entretanto, reclamam do cansaço, do excesso de tempo em sala de aula, do pouco tempo para descanso e relacionamento com os pares, e das tradicionais práticas escolares como a cópia de textos, ainda persistentes nas práticas escolares.

Com relação às oficinas do PME, incorporadas ao currículo da ETI, há reconhecimento de aprendizagens normativas, mas valoriza-se o tempo das oficinas, como um tempo de interação social. Há, deste modo, tensões entre quantidade e qualidade do tempo, entre o conhecimento considerado válido, marcado pela racionalidade e legitimidade da escrita, e por outros conhecimentos que envolvem o corpo, o movimento e a Arte.

Ainda são poucos os estudos que mostram o que efetivamente acontece na escola em termos de aprendizagem dos estudantes com o tempo integral, e aponta-se na literatura para a necessidade de ampliação desse debate (BRASIL, 2010b; COELHO, 2012; MAURÍCIO, 2014), mas pode-se encontrar em estudos já realizados diferentes elementos que possibilitam correlacionar tempo e aprendizagem, tais como: cansaço dos(das) estudantes, condições pedagógicas desestimulantes, 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 contraturno escolar – mesmo quando as atividades socioeducativas se encontram em um turno único, tal desarticulação prevalece (BRASIL 2010b, BRASIL 2010c, UFMG, 2012). Além desses elementos que também comparecem nos textos dos balanços de saber, os(as) estudantes destacam o pouco tempo para as atividades do PME, que são minoria na composição do currículo escolar.

No contexto dos debates sobre a ampliação da jornada escolar, vale destacar que as discussões postas, no cenário nacional, trazem efeitos positivos sobre a compreensão do currículo, do que se pode ou se deve ensinar na escola, ao aliar tempo integral e educação integral que compreende a multidimensionalidade do sujeito – cognitiva, afetiva, estética, ética, corporal, cidadã, sempre na perspectiva do direito.

Quer seja em tempo integral (turno único ou contra turno), ou no tempo parcial, a escola só tem sentido se ensina. Assim, discutir seriamente o tempo integral é avançar em discussões já iniciadas há muito no campo da educação: o *status* das disciplinas escolares, a aproximação da escola com os territórios de entorno, a cisão corpo/mente, as avaliações escolares e as avaliações sistêmicas, os tempos humanos de vida, a arquitetura das escolas, a entrada das tecnologias na escola, a sociabilidade juvenil, dentre tantas questões que continuam a nos desafiar ao longo do tempo, e para as quais temos ensaiado algumas respostas, ainda tímidas. É, de modo específico, acrescentar a este debate a questão dos ritmos escolares

e sociais, a normatividade das disciplinas escolares e os tempos curriculares modulados em 40, 50 ou 60 minutos.

Com efeito, para se pensar o tempo integral, há que se retomar ao sentido antropológico do aprender:

Ingressar em um mundo humano, habitar esse mundo, nele desenvolver competências e encontrar referências, construir suas relações com os outros, construir-se a si próprios como sujeitos humanos e se fazer reconhecer como tais (tornar-se alguém). (CHARLOT, 2000, p. 147)

Ingressar em um mundo humano é, pois, ingressar em uma cultura escrita, aprender disciplinas escolares, aprender normatividades diferentes para a História, a Matemática, a Arte, a Música, aprender outros idiomas... Habitar esse mundo é aprender a viver no bairro, na cidade, na interconexão possibilitada pelo desenvolvimento tecnológico, esta última ainda cerceada na escola e divorciada da aprendizagem, é ter acesso à memória e a culturas, é, pois, ser reconhecido como sujeito humano em sua integralidade.

## **Learnings and full-time: between the effectiveness and the desire**

### **Abstract**

*The article takes part on the debate of the extension of school's journey in Brazil, and presents the results of a study aimed at understanding the relations that the students in the final years of elementary school establish with knowledge and the school, in the context of Full-Time School - FTS. The theoretical and methodological frameworks are the contributions of Bernard Charlot on the relation to knowledge. The empirical material was produced by the "balance of knowledge" (CHARLOT, 2009), and has consisted on the development of a text on the experience of each subject in the FTS. The analysis focused on the learnings raised by students in the full-time and what they would like to learn in the extra time they remain in school. The study conclusions highlight the weight of intellectual and academic learnings which the students value and attribute different meanings. The weight of these learnings exposes tensions in the full-time between the rationality of the Cartesian matrix and the corporeality.*

**Keywords:** Full-Time school. Learnings. Relation to knowledge.

## **Aprendizaje y jornada integral: entre la eficacia y el deseo**

### **Resumen**

*El artículo se inserta en el debate sobre la ampliación de la jornada escolar en Brasil, y presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo es entender las relaciones que los estudiantes de los últimos años de la escuela primaria establecen con el saber y la escuela, en jornada integral. El marco teórico y metodológico son las contribuciones de Bernard Charlot respecto a la relación con el saber. Los datos fueron recolectados a través del "balance de saber" (CHARLOT, 2009) que es la producción de un texto por cada estudiante sobre su experiencia en la escuela. El análisis se centró en el aprendizaje de los estudiantes en la jornada integral y lo que les gustaría aprender en esta jornada. Las conclusiones del estudio ponen de relieve el peso del aprendizaje intelectual y escolar que los estudiantes valoran y al que atribuyen diferentes significados. El peso del aprendizaje intelectual y escolar expone las tensiones en la jornada integral entre la racionalidad de la matriz cartesiana y de la corporalidad.*

**Palabras clave:** Escuela de tiempo completo. Aprendizaje. Relación con el saber.

## Referências

BRASIL. Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, 27 jan. 2010a.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *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, DF, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *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, DF, 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Serviço de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação; Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Ministério do Esporte; Ministério da Cultura. Portaria Normativa Interministerial Nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 5-6, 26 abr. 2007.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Cidades educadoras).

CARVALHO, M. P. Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): qual o lugar das famílias? In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família & escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 61-82.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007. <http://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300018>



CAVALIERE, A. M. V. 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: Ponteio, 2014.

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

\_\_\_\_\_. “Clássica”, “moderna”, “contemporânea”: encontros e desencontros ente Educação e Arte. In: DUMAS, G. A.; CHARLOT, B. (Org.). *Educação e artes cênicas: interfaces contemporâneas*. Rio de Janeiro: Walk, 2013b. p. 23-45.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013a.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHÂTELET, F. *Uma história da razão: entrevistas com Émile Noël*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

COELHO, L. M. C. C. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista*, n. 45, p. 73-89, jul./set. 2012. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300006>

DAVIS, P. J.; HERSH, R. *O sonho de Descartes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

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

MAURÍCIO, L. V. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos: Brasil e Europa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 85, p. 875-98, out./dez. 2014. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362014000400002>

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. *Caminhos da educação integral no Brasil*: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-46.

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: DP ET Alii/Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

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.

WALKERDINE, V. *The mastery of reason*. London: Routledge, 1988.



### Informações da autora

**Maria Celeste Reis Fernandes Souza:** Professora do Programa de Pós-graduação em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce. Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direito (Niesd/Univale) e Educação e Contemporaneidade (EDUCON/UFS). Contato: celeste.br@gmail.com