



## REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

EIXO: 13. CURRÍCULO ESCOLAR, GESTÃO, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este artigo toma como referência as vivências curriculares dos/das estudantes em uma escola que se organiza em tempo integral. A análise é balizada por um estudo que investiga a relação que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber e com a escola, em tempo integral. O referencial teórico e metodológico são as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber. Os dados empíricos foram produzidos por meio do balanços de saber e entrevistas. Os resultados apontam a necessidade de se considerar no currículo em tempo integral as articulações entre o tempo biológico, o tempo social para além da escola, e como a experiência do tempo escolar é vivida pelos/las estudantes. O desafio do currículo nas escolas em tempo integral consiste em articular tempo e mobilização do/a estudante para aprender.

Palavras Chave: Currículo, Tempo Integral, Relação com o saber.

### Introdução

O currículo não é técnico, ou neutro, isso já sabemos há bastante tempo. Questões sociológicas, históricas, antropológicas, filosóficas, linguísticas confrontaram e confrontam o currículo propiciando o surgimento de uma tradição crítica e, mais recentemente, pós crítica do currículo (SILVA, 2004; PARAISO, 2007). Tais tradições interrogam os sentidos e fazeres da organização do conhecimento escolar e reconhecem o currículo como artefato social e cultural, o que “significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual” (MOREIRA e SILVA, 2009, p. 8). É essa compreensão sobre o currículo que partilhamos neste texto.

O currículo que tomamos como base das nossas reflexões é o currículo proposto para a Escola em Tempo Integral de Governador Valadares, Minas Gerais, implantada como política pública em educação a partir do ano de 2010. Essas reflexões são respaldadas pelos resultados parciais de um estudo que investiga as relações que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber, no contexto da Escola em Tempo Integral – ETI. O estudo foi motivado pela busca da compreensão sobre a saída contínua dos estudantes dos anos finais desta escola que nestes 5 anos tem enfrentado o problema da evasão escolar. O referencial teórico do estudo são as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009, 2013).

A adoção deste referencial teórico possibilita desmistificar o fenômeno da evasão, bem como analisar de modo mais amplo as relações entre escola, saber e tempo. Estabelecendo diálogos com os campos da antropologia e da psicologia com base em Lacan, o autor propõe a compreensão sobre o sujeito para o qual aprender é uma necessidade de sobrevivência pela sua condição de inacabamento, necessidade, portanto, de educar-se. Propõe um sociologia do sujeito na qual, o sujeito é, ao mesmo tempo, social e singular. A este sujeito cabe 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)

Os sujeitos da pesquisa são 186 estudantes que frequentam o 9º ano do Ensino Fundamental em 06 escolas da rede municipal de educação (03 escolas localizadas na cidade e 03 escolas localizadas no campo). Os dados analisados

foram coletados por meio de dois instrumentos: os balanços de saber e entrevistas. Os balanços de saber, adaptados da proposição inicial feita por Charlot (2009), consistiram na produção de um texto individual elaborado por todos os/as estudantes e que relatava as aprendizagens na ETI, o que ainda desejavam aprender na escola na qual permanecem 8 horas e o que poderiam aprender na escola, ou em outros lugares, se estudassem em horário parcial. As entrevistas buscavam a compreensão de um sujeito singular sobre a sua experiência na ETI e participaram das entrevistas 37 estudantes (22 estudantes da cidade e 15 estudantes do campo). O fio condutor das nossas reflexões sobre o currículo na ETI é o tempo vivido pelos/pelas estudantes nesta escola, depreendido da análise do material empírico. Na primeira seção deste texto apresentamos o currículo da ETI, e na segunda seção os tempos vividos pelos/pelas estudantes.

## **O Currículo da Escola em Tempo Integral**

Governador Valadares, situada a Leste do Estado de Minas Gerais e localizada na mesorregião do Vale do Rio Doce, conta atualmente com uma população aproximada de 263.594 habitantes (Fonte: IBGE-2010). A história do município é marcada por ciclos depredatórios (madeira, mica, pedras preciosas) e por intensos fluxos de emigração. No ano de 2009, as preocupações se voltam para a vulnerabilidade juvenil que apresentava um índice elevado com mortes de adolescentes e jovens, segundo dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública /Ministério da Justiça (ALMEIDA, 2013). Foi a leitura dessa realidade histórica e das preocupações com a vulnerabilidade juvenil que culmina na opção pelo tempo integral como política pública em educação.

No processo de implantação da Escola em Tempo Integral – ETI, o ponto forte da proposta se concentrou na revisão curricular. Ao final de um processo de estudos e debates a equipe da Secretaria Municipal de Educação – SMED elaborou as diretrizes curriculares expressas em 04 cadernos: o caderno 01 faz uma apresentação geral da proposta; os cadernos 02, 03 e 04 apresentam os eixos temáticos que compõem a Matriz Curricular da ETI – eixo da Identidade e Diversidade; eixo da Comunicação e Múltiplas Linguagens; eixo do Protagonismo e Sustentabilidade. Conforme o caderno 01, a estratégia curricular é “o desenvolvimento da identidade social e respeito à diversidade para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.5).

A construção desses eixos, em torno dos quais se organizam as disciplinas escolares, e a delimitação da estratégia curricular, são fruto das análises do município relativas ao desenvolvimento local, marcado por ciclos econômicos depredatórios e sobre o contexto da emigração valadarense, o que, de acordo com as Diretrizes Curriculares, fragiliza a identidade local.

A falta de perspectiva de trabalho e melhores condições de vida fizeram com que se instalasse no município a cultura da emigração, levando jovens valadarense, em seu período mais produtivo, a buscarem outros continentes, ocasionando a fragmentação de seus laços sociais e familiares. Atualmente, só nos EUA, os migrantes brasileiros somam 1,2 milhão, estimando-se em 50 mil o número de valadarense residentes naquele país. É a maior comunidade de brasileiros fora do Brasil, segundo o Ministério das Relações Exteriores. (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p. 16).

No cotidiano das escolas do município (campo e cidade), os estudantes dos anos finais do ensino fundamental participam das atividades escolares em um turno único – 7h às 15h – no qual frequentam aulas disciplinares, ministradas em módulos de 50 minutos, e também oficinas (organizadas em módulos de 50 minutos) incorporadas ao currículo por meio do Programa Mais Educação – PMEd, do Governo Federal. Até o ano de 2014 eram vivenciadas 04 atividades por escola selecionadas no repertório das atividades disponibilizadas pelo PMEd, tais como: atividades de recreação e lazer, judô, práticas circenses, dança, letramento, jornal escolar, rádio escola, ginástica rítmica, futsal, voleibol, karatê, pintura, percussão, taekwondo, tênis de mesa, tênis de campo, xadrez, basquete, teatro, atletismo, história em quadrinhos, fotografia, handebol, capoeira, fotografia, arte gráfica. Essas atividades variavam de um ano para outro conforme orientações do PMEd, e de escola para escola.

No ano de 2015 há um aumento da carga horária das disciplinas como Português, Matemática, História, Ciências e Inglês e uma diminuição das atividades do Programa Mais Educação em cada escola.

Os argumentos sobre a educação integral que comparecem nos documentos do MEC, ou diferentes experiências que já se organizavam no país, anteriores ao Programa Mais Educação, assumem duas perspectivas teóricas: as escolas classe e escolas parque proposta por Anísio Teixeira; os territórios educativos com inspiração no movimento das cidades educadoras (GABRIEL e CAVALIERE, 2012; MOLL, 2012).

“A educação é um direito”, está 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).

Na proposta da ETI há uma maior aproximação com a proposição de Anísio Teixeira, no redesenho curricular, pois embora a ETI tenha incorporado o Mais Educação já havia na SMED discussões no sentido do direito à educação e de um currículo no qual a distribuição da carga horária das disciplinas tivessem o mesmo peso, e que incluísse, necessariamente atividades artísticas e corporais.

Na concepção curricular da ETI a educação integral é enfatizada e busca se abarcar diferentes saberes e reconfigurar os tempos educativos. Defende-se um turno único, e nas orientações curriculares fica estabelecida a distinção entre Escola de Tempo Integral e Escola Integrada:

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

O currículo proposto, embora seja composto de atividades do Mais Educação se distancia da perspectiva das Cidades Educadoras. Essa perspectiva, inspiradora do Mais do Mais Educação, tem na Carta de Barcelona suas diretrizes, que balizam e reconhecem as possibilidades educadoras de uma cidade com vistas à formação integral:

Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com 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).

Assim, o “modelo” de educação integral da ETI é centrado na instituição escolar “com investimentos e mudanças no interior das unidades escolares, em seus espaços, tempos e atividades” (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 281) enquanto em outras experiências brasileiras, especialmente as que contam com único aporte financeiro do Mais Educação, se lançam “para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a elas” (p. 281).

Nesse investimento “em mudanças no interior das escolas”, aposta-se, na ETI, na mudança curricular que assume uma perspectiva de currículo integrado no diálogo que procura estabelecer entre saberes disciplinares e outros saberes, o que faz com que ele esbarre na lógica disciplinar. É um currículo centrado em disciplinas que se articulam em eixos temáticos:

Trata-se de integrar os conceitos das disciplinas de referência sem interferir em suas respectivas matrizes curriculares, nem tampouco na lógica acadêmica que as informa. Nessa perspectiva, o sentido de integração (com) funde-se com um sentido de interdisciplinaridade que tende a estar limitado ao planejamento da ação pedagógica sem, no entanto, considerar as dimensões políticas e epistemológicas presentes no processo de seleção e organização do conhecimento escolar. (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 287).

Uma análise dos cadernos orientadores da ETI apontam para uma perspectiva de formação integral do sujeito, na qual se busca oferecer diferentes experiências socioculturais (mesmo sem a defesa explícita do potencial educador da cidade) e compreender todos os tempos escolares como tempos educativos. Essas duas perspectivas parecem indicar que a ETI não se limita a uma ampliação de um tempo do mesmo, como se problematiza nos estudos sobre Educação Integral (CAVALIERE, 2007; PARO, 2009; MOLL, 2012), mas o que dizem os estudantes sobre as suas vivências no currículo proposto para esta escola?

O fio condutor da nossa análise é o tempo. Interessa-nos o que os/as estudantes refletem, nos balanços de saber e nas entrevistas, sobre o tempo.

## O tempo vivido na Escola em Tempo Integral

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

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

Portanto, o “movimento de construção de si mesmo como sujeito e de apropriação do mundo desenvolve-se no tempo (e engendra o tempo como dimensão da existência humana)”. (CHARLOT, 2001, p. 25). É impossível separar do tempo vivido a relação com os outros tempos – o tempo físico, o tempo social e o tempo biológico. A aprendizagem sempre acontece em um espaço-tempo no qual esses tempos se encontram. Deste modo interessa a este estudo como os estudantes vivem a experiência do tempo integral: como vivem o dia a dia das aulas, os horários nos quais se encontram mais disponíveis para aprender as disciplinas, os momentos nos quais se encontram mais disponíveis para as atividades físicas, como interpretam as rotinas diárias, os momentos de socialização com os colegas.

A análise do material empírico mostra que o tempo vivido na escola é delimitado pelo tempo físico matemático. Podemos identificar este tempo, de modo geral, nos textos legais que organizam o ano letivo em dias, horas anuais e em 08 horas de atividades diárias, durante as quais se distribui as disciplinas escolares e atividades do Mais Educação em módulos de 50 minutos, e se organiza os tempos livres em dois recreios de 10, ou 15 minutos, e o horário do almoço em 1 hora. O tempo vivido é marcado fortemente por esse tempo cronológico mas vivenciado pelos/ pelas estudantes como um tempo de imobilidade e de pouco interação com os pares:

*Para nós é difícil porque passar 8 horas na escola, é muito cansativo. Acordar 6h da manhã, e sair 15h não é fácil. Queria ver se vocês fossem mais novos [se] iam aguentar tanta tortura* (Estudante, sexo feminino 16 anos).

*Se é para ser em Tempo Integral que fosse diferente, não monótono* (Estudante, sexo masculino 14 anos).

*O horário integral é ruim porque a gente fica muito dentro de sala de aula de 50 minutos até chegar o horário do recreio. O recreio [os dois recreios no total] é de 30 minutos* (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

*Aqui [na escola] eu nem faço muita coisa não. A mão pesa [de escrever], a gente fica cansado, dá sono, a gente nem presta muita atenção* (Nélio, 14 anos).

Nos balanços de saber e nas entrevistas, a monotonia e o cansaço são uma reclamação constante dos estudantes que reivindicam e sugerem “aulas mais interativas”, “aulas mais light”, “momentos de descanso”. A imobilidade do corpo produz reflexões sobre a condição biológica e podemos identificar nessa imobilidade, as marcas temporais dessa condição. Nélio, ao explicar durante a entrevista que “entra um professor”, “depois outro”, e que às vezes “até a aula de Educação Física [depois do almoço] cansa” apresenta as marcas do tempo biológico: “a mão pesa”, “a gente fica cansado”, “dá sono”. Esta, também, é a percepção de Mara sobre o tempo vivido:

*A gente chega 7h na escola. Ai até no começo da aula a gente aprende, depois não. Depois do almoço a gente fica naquela resenha, bate aquele sono a professora começa a escrever a gente pede pra parar e fala pra passar [a atividade] na próxima aula porque a gente cansa muito nos primeiros horários. Ai nós vamos pro recreio e depois tem mais dois horários e o almoço, e tá todo mundo cansado e não quer fazer mais nada* (Mara, 16 anos).

O tempo como condição biológica, talvez seja, hoje o “esquecido” na educação. Houve no campo da educação um afastamento das contribuições da Biologia e, portanto, uma desconsideração pelo sujeito dotado de um corpo humano, com seus ritmos biológicos, com suas necessidades de repouso, sono, momentos de produção ou descanso. Estudos sobre a cronobiologia escolar que exploram a correlação ritmo biológico, turno escolar e rendimento escolar têm demonstrado a importância de adequar os turnos escolares aos rítmicos biológicos dos estudantes como um dos fatores a se considerar para melhoria do rendimento escolar, e os momentos nos quais os/as estudantes apresentam durante o dia maiores picos de concentração (INSERME, 2001; TESTU, 2008).

Na experiência analisada os/as estudantes informam, por exemplo, que o horário após o almoço (12:30h às 14h) é o

momento no qual o corpo pede um descanso e que eles não se sentem mobilizados para nenhuma atividade – seja em sala de aula, com as tradicionais disciplinas, ou as atividades do Mais Educação, ou aulas de Educação Física. Essas últimas são bem vindas por eles/elas, não pela atividade em si, mas por colocar o corpo em outra relação e em outra posição: a de interação e a de mobilidade: *“após o almoço Educação Física é bom, a gente sai da sala”* (Estudante, sexo feminino, 15 anos), *“oficina depois do almoço a gente conversa com as amigas”* (Estudante, sexo feminino, 14 anos). A questão não é a substituição de uma atividade por outra, mas de um tempo de descanso e da possibilidade de mobilidade.

O cansaço, também, produz efeitos sobre a aprendizagem:

*E se a gente estudasse de 7h às 11:30h eu acho que a gente aprenderia mais. Porque a gente aprenderia mais? Porque a gente não iria cansar muito com tanta matéria* (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

*É muito ruim aprender as coisas com o tempo integral porque são muitas aulas e aí acaba fazendo uma confusão na nossa cabeça, principalmente na prova* (Estudante, sexo masculino, 15 anos).

Além do tempo de imobilidade e do cansaço, eles/elas se ressentem do pouco tempo de interação com os colegas. A escola continua como um lugar importante para encontrar amigos/as, mas os ritmos da escola em tempo integral, com seus tempos cronológicos delimitados, impõe restrições para o tempo de sociabilidade juvenil. Os tempos de vida dos jovens continuam em descompasso com o tempo integral e eles valorizam as aulas interativas, os trabalhos com os colegas, os poucos momentos de descanso, as entradas e saídas dos professores das salas de aula, as gincanas e projetos anuais desenvolvidos pela escola como tempos de encontro. Ir à escola, mesmo quando não se gosta do tempo integral é importante, pois, *“eu encontro com os amigos”* (Estudante, sexo masculino, 15 anos); *“eu fico bastante tempo aqui na escola, fico bem cansada, mas interajo com os colegas”* (Ana, 16 anos).

Por sua vez, o tempo escolar também regula o tempo social, vivido fora do espaço escolar:

*É bem cansativo ficar na escola até às 15 h. da tarde estudando, principalmente em semana de prova, em que chegamos já bem cansados e ainda temos que estudar em casa para se dar bem nas provas* (Estudante, sexo feminino, 14 anos, Feminino).

Para alguns estudantes há o desafio de continuar estudando em casa, *“nas semanas de prova”*, mas há, também, relações de interferência com seus projetos pessoais, necessidades cotidianas e seus projetos de futuro

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

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

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 são desafios impostos ao currículo no tempo integral. Há que se considerar que

as formas de socialização das classes populares 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. 57).

Quais são os tempos de aprendizagem?

Com relação aos efeitos do tempo sobre a aprendizagem dos/das estudantes podemos identificar três vivências sobre o

tempo: o tempo a mais faz diferença para os/as estudantes que apresentam dificuldades na escola; o tempo a mais limita e amplia as aspirações dos bons estudantes; o tempo a mais distancia da aprendizagem os estudantes que não vêm sentido na escola.

Para os estudantes que apresentam dificuldades na escola o tempo integral faz bem, exatamente pelo aumento da carga horária das disciplinas escolares, por propiciar mais tempo com o/a professor/as, e por ter mais aulas de uma mesma disciplina durante a semana. Mesmo que o professor *“saia correndo da sala”* para uma outra aula, em outra turma, ele voltará *“e torna a explicar a matéria”*, ou *“vai na carteira”*.

*Eu aprendo mais as matérias com o tempo integral porque com o tempo integral a gente tem mais tempo para desenvolver mais à vontade com os professores.* (Estudante, sexo feminino, 15 anos).

Para os estudantes que já gostavam de estudar, o tempo a mais amplia e limita as possibilidades de aprendizagem. Amplia, a partir do momento que propicia mais aulas de uma mesma disciplina pois, *“tem mais aulas”*, *“fica mais tempo com os professores”*, *“mais tempo para explicar a matéria”*, *“eles ensinam bem mais por causa do tempo e a gente aprende bem mais”*, mas limita pelo cansaço, pois tem mais dificuldade de estudar em casa, após as aulas, como faziam quando estudavam no tempo parcial: *“no tempo parcial, você tem mais tempo. Eles [professores] explicam as coisas, você pode chegar em casa e pode estudar”* (Vera, 15 anos).

Para os estudantes que não cultivam uma boa relação com a escola, que declaradamente não gostam de estudar, há uma relação negativa com a ampliação do tempo: *“não gosto do tempo integral, porque não gosto de estudar”* (Estudante, sexo masculino, 15 anos). Para eles estudar em tempo integral não é uma opção (não há uma escola estadual cujo funcionamento é em tempo parcial, em seu bairro) e *“só tem mesmo essa escola para estudar”* (Rui, 14 anos). A escola em tempo integral, continua, pois, sem sentido.

Para os/as estudantes que frequentam escolas no campo, ou na cidade, as experiências vividas no tempo escolar se assemelham nos aspectos apresentados acima: os efeitos do tempo cronológico, a imobilidade, o cansaço, a interferência da extensão do tempo sobre o cotidiano e as demandas para a realização de outras atividades, as relações extensão do tempo e aprendizagens.

Por sua vez, os/as estudantes do campo se ressentem (mais do que os/as estudantes da cidade) da diminuição das atividades artísticas e corporais do currículo e que foram experimentadas com o Mais Educação. Para os/as adolescentes e jovens da cidade (mesmo os que vivem nas periferias) há outros espaços nos quais se podem vivenciar essas experiências para além da escola, como espaços de igrejas, projetos sociais diversos, organizações da sociedade civil, coletivos juvenis nos bairros, dentre outros. Para os/as jovens do campo o judô, a capoeira, a fotografia, o ciclismo, percussão, taekwondo etc. foram oportunidades únicas vividas na escola. Durante as entrevistas todos os/as estudantes reivindicam a volta dessas experiências que também comparecem como um ponto forte demarcado nos balanços de saber: *“eu gostaria que voltasse o judô”* (Estudante, sexo masculino, 15 anos); *“eu gostaria que tivesse pelo menos, duas vezes por semana, aula de música, ou seja de algum instrumento como baixo, violão, flauta etc.”* (Estudante, sexo feminino, 13 anos); *“eu gostaria de aprender mais era judô, capoeira, fazer aula de ciclismo”* (Estudante, sexo masculino, 14 anos).

### **Para concluir**

Neste texto trouxemos alguns elementos para contribuir com o debate sobre o desafio de pensar o currículo no tempo integral. Quer se pense a ampliação da jornada em turno único, ou no contra turno escolar, o currículo é um elemento central por organizar as experiência vividas pelos/as estudantes no tempo integral.

Concepções de educação, sentidos da política educacional, valor das disciplinas escolares, a entrada do corpo na escola, a articulação com a comunidade de entorno, a distribuição do tempo, concepções sobre o tempo educativo e o tempo escolar, o tempo de trabalho do professor, as tensões entre os saberes escolares e os outros saberes, são alguns dos elementos que sempre estiveram presentes no debate sobre o currículo escolar, no tempo parcial. O tempo integral é uma oportunidade de revisitar esses temas e de confrontá-los com o tempo a mais: mais tempo para quê?

O pouco tempo escolar quase sempre é retomado, de modo geral, para justificar o pouco espaço para invenções curriculares e agora, com mais tempo, pode se reinventar o currículo?

Nessas reinvenções há que se considerar as vivências dos/das estudantes sobre o tempo, contribuições que trouxemos com este estudo: o tempo biológico, o tempo disciplinar, o mais tempo para aprender disciplinas escolares, a entrada do corpo, da arte e do movimento na escola, as interações juvenis, os tempos vividos fora da escola que também são importantes para os/as estudantes, as relações tempo e aprendizagem.

Qualquer que sejam as escolhas para o currículo no tempo integral há que se considerar que o valor da escola está em ensinar. Ensinar supõe a mobilização do/a estudante. Só aprende quem se mobiliza, quem entra na atividade

escolar e nela encontra sentido. A mobilização é um fenômeno interno, por isso é uma relação de sentido (CHARLOT, 2013). Sabiamente os/as estudantes deste estudo afirmam que: “[Se ficasse em tempo parcial] *acho que ia aprender menos, mas também poderia aprender mais, eu acho que depende do aluno querer aprender*” (Estudante, sexo feminino, 15 anos); “*Iria aprender o mesmo tanto, pois preciso de força de vontade para aprender e não muito tempo na escola. O que adianta ficar muito tempo na escola se não quisermos aprender?*” (Estudante, sexo feminino, 15 anos). Portanto, uma boa questão para o debate seria: como utilizar o tempo a mais na escola, em tempo integral, para produzir ações com vistas à mobilização dos/das estudantes?

AICE. Declaração de Barcelona. In: *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona, 1990. Disponível em: ALMEIDA, Erika Christina Gomes de. *Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco*. 2013, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

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

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 51-63, abril, 2009.

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

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

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

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

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

GABRIEL, Carmen Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação Integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. n: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a, p. 277-294.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Escola em Tempo Integral*. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

*Escola em Tempo Integral*. Caderno 2. Governador Valadares, 2010a.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

*Escola em Tempo Integral*. Caderno 3. Governador Valadares, 2010b.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.

*Escola em Tempo Integral*. Caderno 4. Governador Valadares, 2010c.

Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM). *Rythmes de l'enfant. De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. Une expertise collective de l'INSERM. Paris: INSERM, 2001. Disponível em < <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/054000291/0000.pdf>.> Acesso: 14 fev. 2015.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 129-146.

MOREIRA, Antônio F. B; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PARAISO, Marlucy Alves. *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Educação Integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009, p. 13-20.

SACRISTÁN, J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madrid, España: Editorial Morata, 2008.

TESTU F. *Rythmes de vie et rythmes scolaires: aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2008.

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

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed., 7ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Disponível em: [http://www.valadares.mg.gov.br/current/portal/aspectos\\_gerais](http://www.valadares.mg.gov.br/current/portal/aspectos_gerais). Acesso em 22/05/2015.

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

[1] Sobre as atividades desenvolvidas pelo PMEd, sugerimos conferir a publicação “Programa Mais Educação: Passo a passo”. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maieducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maieducacao.pdf) .. Acesso em: 18/05/2015.

[1] Os balanços de saber não foram nominais. Os estudantes foram orientados a informar nos textos a idade e o sexo. Na transcrição dos excertos discursivos dos textos para este artigo foram feitas as correções gramáticas necessárias.

[1] Os nomes dos/das estudantes são fictícios, respeitando-se as normas éticas das pesquisas envolvendo seres humanos.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Pós Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Sergipe, sob orientação do prof. Bernard Charlot, bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CPNq)

Recebido em: 26/05/2015

Aprovado em: 27/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlot

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: