



RELAÇÃO COM O SABER E TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO COM ESTUDANTES DO CAMPO

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA

EIXO: 3. EDUCAÇÃO NO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa, que busca compreender as relações que estudantes dos anos finais do ensino fundamental estabelecem com o saber, no contexto da Escola em Tempo Integral, no campo. O referencial teórico são as contribuições de Bernard Charlot sobre a relação com o saber, em diálogo com estudos sobre educação do campo e estudos sobre tempo integral. Os dados analisados foram coletados por meio da adaptação do balanço de saber, instrumento proposto por Charlot. Os resultados evidenciam os descompassos no tempo integral no campo entre a escola e a vida no campo. Conclui-se que o tempo integral no campo deve incorporar o debate sobre a Educação do Campo e oferecer, aos estudantes, oportunidades de vivenciar saberes que envolvem a arte, o corpo e o movimento.

Palavras Chave: Tempo Integral, Relação com o saber, Educação do Campo.

Introdução

Colocada sob o signo do direito a Educação do Campo compreende a Educação Básica em todas as suas etapas e destina-se às populações do campo em suas mais variadas formas de vida e de produção. Nessa perspectiva, coloca em pauta o reconhecimento de que os signatários desse direito devem ter reconhecidos a vinculação com o campo, a compreensão sobre os modos de vida, as aspirações, os modos de organização em suas famílias e comunidades, as especificidades de ser criança, adolescente, jovem e adulto no campo, a cultura, a memória e os vínculos com a terra (BRASIL, 2012).

Fadada às classes multi seriadas, ou multi cicladas, ao esquecimento pelo poder público, à precarização, a processos de nucleação, a currículos e práticas transpostas do espaço urbano para o rural, dentre tantos outros problemas e dificuldades, a escola do campo vai lutando para se manter enquanto escola *no campo* (MOLINA, 2004; ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010; CALDART, 2012).

Assim, falar em tempo integral, no campo, tem um certo caráter de novidade, quando há uma luta pela manutenção do direito dos/das estudantes de frequentarem uma escola no campo, mesmo em tempo parcial.

Por sua vez, as matrículas de estudantes em tempo integral têm crescido no Brasil, após o Programa Mais Educação. Se em 2009 havia 945.044 estudantes em tempo integral no Ensino Fundamental, em 2014, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP relativos ao Censo Escolar da Educação Básica, houve um aumento significativo das matrículas em tempo integral, na cidade e no campo. Em 2014 o número de estudantes do campo vivenciando de algum modo experiências de tempo integral era de 1. 016.631 estudantes conforme dados disponíveis no site eletrônico do INEP(<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>).

É neste contexto que se insere este artigo, no qual apresentamos resultados parciais de uma investigação cujo objetivo é compreender as relações que estudantes do último ano do Ensino Fundamental estabelecem com o saber e a escola, no contexto da Escola em Tempo Integral – ETI. O campo de pesquisa são três escolas do campo nas quais foi implantado, desde 2010, o tempo integral com jornada contínua de 8 horas de atividades diárias. O referencial teórico e metodológico adotado são as contribuições de Bernard Charlot sobre a “relação com o saber” (CHARLOT, 2000, 2001, 2005, 2009) e para a produção dos dados empíricos utilizou-se o “balanço de saber” (CHARLOT, 2009).

O balanço de saber consiste em um texto produzido individualmente pelos/as estudantes a partir de um enunciado que

propicia a reflexão sobre o que aprenderam (em casa, na rua, na escola, em outros lugares), com quem aprenderam e o que consideram importante (CHARLOT, 2009).

Para os propósitos deste estudo foi elaborado, para o balanço de saber, o seguinte enunciado: *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 11h30min, sem aulas à tarde. Nesse caso, iria aprender o quê? Onde? Com quem? E aí, vai responder o quê para ela? Capriche, é um grande jornal, com centenas de milhares de leitores.*

Neste artigo, discutimos os textos produzidos pelos/as 67 estudantes que elaboraram seus balanços de saber, e buscamos nesses textos elementos para refletir sobre as aprendizagens dos/as estudantes e sua relação com a ampliação da jornada escolar.

Aprendizagens e sentidos

Uma leitura da literatura sobre Educação Integral no país nos mostra que há, para diferentes estudiosos/as, um consenso a respeito de que a escola deve se colocar como lugar de conhecimentos escolares, mas também da formação integral do sujeito; e para tal, deve buscar a “formação do sujeito autônomo, capaz de se apropriar da cultura e de ser autor de sua humanidade” (CAVALIERE, 2009, p. 41). A escola é concebida como um espaço que se pensa para além dele mesmo, no qual se associe ensino escolar, socialização, apropriação de diferentes espaços compreendidos como culturais – posto que ensinam algo, são portadores de modos de organização de vida. Enfim, educam – com vistas a uma inserção efetiva do sujeito à vida social – socialização.

No livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil” (MOLL, 2012), a noção de relação com o saber comparece nas discussões de Brandão (2012) e Giolo (2012).

Brandão (2012) retoma as discussões feitas por Charlot sobre a informação, o conhecimento e o saber para problematizar uma educação tecnocrata e individualista que deve caminhar em direção a uma educação que possibilite o processo de hominização (sempre inacabado) e aposta, nesse sentido, na proposição da partilha do saber que afirma, flui entre, e através de nós. É um reconhecimento de que

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber). (CHARLOT, 2000, p. 61 aspas do autor).

Ao discutir, dentre outras questões, o tempo escolar, Giolo (2012) retoma a Charlot para afirmar a necessidade de um tempo integral que permita organizar de outros modos as atividades escolares, e, conseqüentemente, propiciar a mobilização do/a estudante em direção ao aprender, pois “só uma comunidade escolar, completamente imbuída do sentido do conhecimento, pode provocar essa mobilização do aluno, para usar uma expressão central do pensamento de Bernard Charlot, em direção aos saberes complexos” (GILO, 2012, p. 98).

A teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, parece-nos, portanto, fértil como subsídio teórico e metodológico para esta investigação pelo seu campo de discussão (a sociologia da educação em direção a uma sociologia do sujeito); as argumentações do autor sobre o sujeito (singular e social) que permitem-nos interrogar as adolescências do campo, buscando compreender e apreender sentidos e significados de se estar na escola em um tempo integral, bem como as relações que se estabelecem entre aprendizagens no tempo integral e os modos de vida no campo.

O que nos dizem pois os estudantes sobre suas aprendizagens, e qual o sentido atribuem à escola em tempo integral no campo?

Nos balanços de saber os/as estudantes foram convidados a realizar um inventário sobre suas aprendizagens e nos deteremos inicialmente no que eles dizem aprender no tempo integral. Para esses estudantes a aprendizagem está centrada, de modo geral, na evocação das disciplinas escolares. Ao relacionarem o que aprendem eles/elas apresentam, em sua maioria, um rol de disciplinas: *“Português, Matemática, História, Arte, Informática, Educação Física...”* Ao explicitarem o que aprendem nessas disciplinas afirmam que aprendem *“leitura, produção de textos, potência, pontuação, corpo humano, cadeia alimentar, calcular coisas novas, pronunciar as palavras, falar inglês”*.

Entretanto, ao relatarem sobre o que *ainda gostariam de aprender*, por ficar mais tempo na escola, a evocação das disciplinas diminui, embora ainda relacionem nos textos os nomes das disciplinas e apontem como aprendizagens

que desejam conteúdos e capacidades, tais como: *“raiz quadrada, caligrafia, substantivo, adjetivo, pronome, melhorar a escrita, falar línguas estrangeiras, tocar instrumento”*.

Em seus estudos, Charlot argumenta que os estudantes “pensam nesse tipo de aprendizagem [intelectuais e escolares], mas têm pouco a dizer sobre ela” (CHARLOT, 2009, p. 27), como podemos constatar neste estudo. Podemos identificar dois polos de sentido para essas aprendizagens: mais tempo para aprender matérias nas quais apresentam mais dificuldade, e preparar-se melhor para o futuro.

Nas aprendizagens das disciplinas destacam a matemática e a linguagem:

Mais tempo para aula de matemática que é mais difícil (Estudante, 14 anos, sexo masculino).

Aprendemos mais matemática – aprendemos sobre as potências (Estudante, 14 anos, sexo feminino).

A aula que eu gostaria de aprender era Português. Por que? Minha caligrafia é ruim, eu sou péssimo em substantivos, adjetivos, pronomes coletivos. (Estudante, 13 anos, sexo masculino).

A vinculação entre a escola e a preparação para o futuro comparece nas justificativas sobre a importância do tempo integral e sobre a aprendizagem de disciplinas escolares para *“sermos pessoas decentes na vida futura”* (Estudante, 14 anos, sexo feminino); *“pois eu quero ser alguém na vida”* (Estudante, 14 anos, sexo feminino); *“pra ter um futuro”* (Estudante, 15 anos, sexo masculino). Assim, “a escola faz sentido para o futuro, mas não no cotidiano” (CHARLOT, 2013, p. 80).

Como ficamos muito tempo na escola, gostaria de aprender mais o português, matemática, ciências, geografia e história porque é uma das matérias que mais vamos precisar quando tivermos mais velhos. (Estudante, 14 anos, sexo masculino).

Seguidas das aprendizagens intelectuais e escolares, destacam-se as aprendizagens relacionais e afetivas. A escola se constitui para eles/elas um lugar *“para encontrar os amigos”* e a ampliação do tempo escolar representa mais tempo com os/as colegas como sobressai nos balanços de saber: *“Sobre a escola, prefiro de 7 às 15h porque nós podemos ficar mais tempo com nossos amigos, e para aprender mais”* (Estudante, 14 anos, sexo feminino); *“a gente pode ficar mais com os amigos”* (Estudante, 14 anos, sexo masculino).

Portanto, o tempo integral, reveste-se desse sentido – mais tempo com os/as colegas, o que é compreensível no campo pelos poucos espaços de socialização disponíveis para os/as jovens. Assim, mesmo acordando cedo e ficando *“muito cansados”*, como afirmam nos balanços de saber – pois, entre o trajeto de ida e volta, mais o tempo na escola, muitos/as estudantes do campo ocupam 10 horas do seu tempo diário em função da escola – os/as estudantes estão sempre presentes nas aulas.

Nas discussões sobre a educação do campo a vinculação entre os saberes da escola e a vida do campo comparece de modo enfático. Defende-se que e a identidade das escolas do campo deve se vincular às questões inerentes à realidade de cada escola no campo e aos saberes dos/das estudantes, explicita-se a estreita relação entre escola e comunidade e define-se como matrizes formadoras do currículo da Educação do Campo a terra, o trabalho e a cultura (MOLLINA e JESUS, 2004; MOLLINA, 2009; ANTUNES-ROCHA e MARTINS, 2009; BRASIL, 2012; CALDART, 2012). Nesse contexto, merece atenção nos balanços de saber a ausência de aprendizagens ligadas aos modos de vida dos/das estudantes no campo, a memória, a cultura e a terra. Do total de 63 balanços de saber, 3 estudantes evocam aprendizagens relacionadas a essas questões – aprendem *“sobre horta”* e gostariam de aprender sobre *“aula do campo”, “coisas do campo”*.

Cabe pois refletir a distância entre os propósitos da Educação do Campo, os delineamentos para as escolas do campo e as aprendizagens evocadas pelos/as estudantes na escola – o tempo integral no campo não favorece o estabelecimento de relações mais estreitas entre os/as estudantes e a vida no campo, embora esta seja uma das premissas nas orientações curriculares para a escola em tempo integral no campo compreendida como: sinal “de vida, de trabalho, de cultura e de relações sociais e deve expressar os interesses e necessidades de desenvolvimento das pessoas que vivem, trabalham e são do campo, e não meramente reproduzir os valores do desenvolvimento urbano. (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009, p.16).

Com quem aprendem? Na escola eles/elas afirmam aprender, em sua maioria, com os professores, mas também apontam que aprendem com os/as colegas. Para eles/elas o espaço da casa é um espaço de aprendizagem e aprende-se sobre *“plantas”, “trabalho com animais”, “a vida no campo...”* com os pais, irmãos mais velhos, tias, avós e primos.

Estudos sobre experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil (CAVALIERE, COELHO e MAURÍCIO, 2013) constataam que a relação família-escola na realidade do campo é mais eficaz no sentido de acompanhamento aos filhos. Com relação a suas famílias, nos textos dos balanços de saber, os/as estudantes afirmam que os/as pais, mães e avós

com quem vivem “*gostam do tempo integral*”; outros “*que não gostam do tempo integral*”, e também o consideram importante “*para o futuro*”.

Os textos não nos permitem uma conclusão sobre a expectativa das famílias do campo e o tempo integral, entretanto, os balanços de saber mostram como esse tempo a mais, sobrecarrega os/as estudantes que ao chegar em casa contribuem para as atividades familiares no campo: “*buscar animais no pasto; limpar áreas e terreiros; aguardar plantas; cuidar de animais; realizar serviços da casa*”:

Não gostei [do tempo integral], pois a gente chega tarde em casa e não sobra tempo para fazer nada. Chego aqui 8h e a aula termina às 16h horas. Quando chego em casa já são quase cinco horas e tem os serviços da casa, e ainda por cima algumas atividades da escola para serem feitas em casa (Estudante, 19 anos, sexo feminino).

O tempo integral, portanto, além de não favorecer uma aproximação entre a vida no campo e a escola, dificulta, também, uma maior proximidade dos/das estudantes com o campo.

Outro aspecto que comparece nos balanços de saber é a respeito do cansaço dos/das estudantes – aspecto comum tanto para os que afirmam gostar do tempo integral, quanto para os que não gostam deste tempo: “*ficar o dia inteiro na escola é ruim, cansativo*” (Estudante, 14 anos, sexo masculino); “*ficamos muito tempo na escola e é cansativo*” (Estudante, 13 anos, sexo feminino); “*é muito ruim passar o dia inteiro na escola, ainda mais sem poder sair dela*” (Estudante, 14 anos, sexo feminino).

“*O não poder sair dela*”, expõe um dos problemas vividos por eles/elas nas escolas. No tempo integral no campo os/as estudantes estão presos aos limites da sala de aula e ao espaço da escola – “*não se pode sair ao campo*”, durante os intervalos, ou em aulas de educação física, mesmo com a ausência de quadras nas escolas, pelas tensões entre escola e “*proprietários de terrenos*”. Foi possível encontrar em uma das escolas, um professor que realizava atividades com os estudantes no espaço de entorno da escola, e durante uma aula semanal (módulo de 50 minutos) em outra escola, os/as estudantes realizavam atividades em uma horta. No campo, a maior parte das 40 horas semanais que compõe o tempo integral são vividas pelos estudantes “*dentro dos muros da escola*”.

O cansaço dos/das estudantes com o tempo integral, é uma realidade que tem se apresentado em outros estudos (cidade e campo), além da precarização dos espaços da escola, condições pedagógicas desestimulantes, equipamentos eletrônicos sem condições de uso, espaços inadequados, despreparo docente e de profissionais que assumem as atividades socioeducativas, desarticulação entre o que se faz no turno com as propostas do contra turno escolar – mesmo quando as atividades socioeducativas se encontram em um turno único tal desarticulação prevalece (BRASIL 2010a, BRASIL 2010b, UFMG, 2012).

No contexto do estudo a jornada escolar é composta das disciplinas escolares e atividades do Programa Mais Educação. No ano de 2015, houve uma sensível diminuição das atividades do Mais Educação e um aumento da carga horária destinada às disciplinas de Português, Matemática, Ciências, Inglês, assim, como redução da carga horária destinada à Educação Física e as Artes. Nos textos dos balanços os/as estudantes do campo, reivindicam o retorno das atividades do Mais Educação:

Eu como aluna não sou tão contra o tempo integral, só acho que ficar 8 horas na escola cansa muito, pois até 12:20h os horários são calmos e conseguimos aprender, mais depois desse horário ficamos cansados e agitados. Até 2014, em nossos horários, tínhamos oficinas como judô, capoeira, música, e dança, onde poderíamos descansar só que esse ano não tem mais oficinas. Penso que será muito cansativo e sou contra essa parte (Estudante, 14 anos, sexo feminino).

No excerto discursivo acima a estudante reivindica o retorno dessas atividades por possibilitar descanso e interação, o que de certo modo contrapõe um tempo de cansaço com as aprendizagens das disciplinas, e um tempo de descanso na realização das atividades do Mais Educação. Contrapõe-se, também, um tempo agradável e um tempo desagradável, um tempo de concentração e um tempo de interação social e parece não haver sentido para a aprendizagem dessas atividades – a música, o judô, a capoeira, a dança etc.

Charlot confere em seus estudos especial atenção ao sentido. Interessa ao autor “a conexão entre o sujeito e o saber, entre o saber e o sujeito” (CHARLOT, 2001, p. 21) que é uma relação de sentido. “O que é aprendido só pode ser apropriado pelo sujeito se despertar nele certos ecos: se fizer sentido para ele” (CHARLOT, 2001, p. 21). Portanto, qual relação se estabelece entre aprendizagem e sentido atribuídos a essas atividades pelos/pelas estudantes? Vejamos os excertos discursivos extraídos dos balanços de saber:

Por ficarmos um bom tempo na escola, principalmente agora que ficamos mais dentro de sala, temos poucas atividades ao ar livre, poucas oficinas, poderíamos aprender aulas de interatividade, aula de música, coisas que gostaríamos de aprender, aulas que nos interessassem de verdade, algo que tínhamos prazer em aprender (Estudante, 13 anos, sexo feminino).

Eu gostaria muito de aprender a tocar violão (Estudante, 13 anos, sexo feminino).

Aprender mais coisas relacionadas a arte (Estudante, 13 anos, sexo feminino).

No ano passado, eu tinha aulas muito legal que eu aprendia como judô e arte (Estudante, 14 anos, sexo feminino).

Eu gostaria de aprender judô, karatê, fotografia, dança (Estudante, 14 anos, sexo masculino).

Nos balanços de saber comparecem outros elementos que nos permitem compreender o sentido dessas atividades para além da interação social, ou como um momento de descanso: há a evocação da atividade em si, a busca pela interatividade – que é diferente de descanso, pois aprende-se algo, com alguém e há, como um destaque a questão da aprendizagem. Assim confere-se sentido ao aprender essas atividades às quais os/as estudantes do campo tiveram acesso via escola. Pode-se aprender a tocar violão no campo – com os/as amigos/as, com as famílias etc. Mas o acesso a outras atividades artísticas e corporais são restritas, como o judô, a arte, a dança, o karatê, a fotografia. O que os mobiliza para essas atividades é o prazer de aprendê-las, é a relação, posta entre “entre o desejo e o saber” (CHARLOT, 2001, p. 6). Ao relatarem sobre essas aprendizagens e o desejo em aprendê-las, confere-se a essas aprendizagens o status de aprendizagens válidas no espaço escolar.

Para concluir

Neste texto, buscamos contribuir para o debate sobre a Educação do Campo ao incorporar a esse debate a questão da jornada escolar. Tal questão pode contribuir para revitalizar a Educação do Campo pelos desafios impostos pela própria extensão do tempo: a arquitetura dos prédios escolares, a alimentação escolar, os espaços, o currículo, a abertura da escola para o entorno, as condições pedagógicas, o acesso a tecnologias, dentre outros. Esses desafios impactam a educação brasileira de modo geral, mas sobremaneira tem efeitos negativos mais acentuados no campo.

Além desses aspectos cabe acrescentar a esse debate as concepções e práticas da Educação do Campo. Ampliar o tempo poderia ser a possibilidade de recolocar a temática da Educação do Campo. Essa temática converge para o direito de todos à educação, portanto ao tempo integral, às relações entre escola e comunidade, os saberes do campo e os saberes escolares e a reordenação do tempo que poderia se beneficiar das discussões sobre tempo escola e o tempo de comunidade – organizados como um tempo único de educação escolar.

Os/as estudantes do campo que vivenciam a experiência de tempo integral analisada, expõem realidades que confrontam os pressupostos da Educação do Campo: a pouca conexão entre escola e comunidades de entorno, o silenciamento sobre saberes ligados ao campo, as tensões entre o espaço da escola e o espaço do campo, às vezes “proibido”, o confinamento à sala de aula, as interferências que o tempo na escola provoca em suas relações com o campo e as aprendizagens decorrentes dessas relações no espaço familiar e comunitário.

Ao reivindicarem aprendizagem ligadas ao corpo, a arte, ao movimento experimentadas por eles/elas com o tempo integral esses/essas estudantes contribuem para outros olhares sobre os/as alunos do campo como dotados de existência, de corporeidade, o que certamente, amplia as possibilidades da escola do campo, e do currículo dessas escolas na equação entre disciplinas escolares, saberes do campo e atividades artísticas e corporais.

Certamente, a educação do campo tem a se beneficiar com o tempo integral e há um momento fértil de debates sobre o que se espera desse tempo nas escolas do campo, o que significa novamente indagar sobre as políticas públicas para o campo, para além da política educacional, agregando-se ao debate políticas de cultura, políticas para os/as jovens, políticas de saúde, políticas ambientais, políticas de agricultura familiar, que certamente podem ecoar na escola e provocar outros desenhos políticos e pedagógicos. O debate sobre o tempo integral no campo deve provocar o não silenciamento sobre o campo como espaço de vida, de trabalho e de cultura.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão M. (Orgs). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – Coleção Caminhos da Educação do Campo;1) p. 185-197.

BRANDÃO, Carlos R. Algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços*

educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 46-71.

BRASIL, 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: MEC, 2010a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> .> Acesso em: 05 mar. 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 quantitativo. Brasília: MEC, 2010b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> .> Acesso em: 05 mar.2014.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. *Educação do Campo: marcos normativos*. Brasília, SECADI, 2012.

CALDART, Roseli Salete, *et al* (Org). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

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.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha; MAURÍCIO, Lúcia Velloso, 2013. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs). *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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.

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

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

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformação das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 1) p. 185-197.

MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia Maria A.; *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. GRUPO TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI) da Secretaria

Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, 128, p.

[1] O Programa Mais Educação foi instituído Portaria Interministerial nº 17/2007 (BRASIL, 2007) e tem como propósito fomentar propostas de educação integral para crianças, adolescentes e jovens, apoiando o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contra turno escolar. Sobre o Programa Mais Educação, conferir também, Decreto 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e publicações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 13/05/2015.

[1] Sugerimos conferir quadro elaborado por Maurício (2014) que apresenta o crescimento das matrículas no período compreendido entre 2009 e 2012.

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

[1] Charlot (2009) classifica as aprendizagens em: intelectuais e escolares; relacionais e afetivas; de desenvolvimento pessoal; profissionais e genéricas.

[1] Os balanços de saber não foram nominais. Foram identificados o sexo e idade dos/das estudantes. Neste texto fizemos a correção ortográfica dos textos dos/das estudantes, mas foram preservados na íntegra as elaborações dos sujeitos.

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: 27/05/2015

Aprovado em: 27/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlot

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: