



## Retratos da produção acadêmica sobre o direito à infância na escola de tempo integral

*Cris Regina Gambeta Junckes*

Prefeitura Municipal de São José, SC – Brasil

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo destacar como o direito à infância está sendo considerado na política educacional brasileira, nas propostas de educação integral, por meio da análise da produção acadêmica selecionada no portal de teses e dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e nos Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Neste estudo constatou-se que as pesquisas sobre a escola de tempo integral vêm se expandindo pelo território nacional e retratam a diversidade de sua caracterização. Foram analisadas oito pesquisas que focalizam o direito à infância na educação básica, sendo que todas contaram com a participação das crianças na análise da organização escolar. Nesse contexto, percebeu-se que se sobressaem formas variadas de ocupar o tempo das crianças, desconsiderando seus interesses e necessidades formativas, perdendo de vista os direitos sociais das crianças de participar, brincar e aprender de maneira significativa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Integral. Infância. Criança. Educação Básica.

### PORTRAITS OF ACADEMIC PRODUCTION ON THE RIGHT TO CHILDHOOD IN FULL-TIME SCHOOL

#### ABSTRACT

This work aims to highlight how the right to childhood is being considered in Brazilian educational policy, in proposals for integral education, through the analysis of the academic production selected in the Capes theses and dissertations portal, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and in the proceedings of the meetings of the National Association of Graduate Studies and Research in Education. In this study, it was found that research on full-time schooling has been expanding across the national territory and portrays the diversity of its characterization. Eight studies focusing on the right to childhood in basic education were analyzed, all of which had children's participation in the analysis of school organization. In this context, it was noticed that different ways of occupying children's time stand out, disregarding their interests and training needs, losing sight of children's social rights to participate, play and learn in a meaningful way.

**KEY WORDS:** Integral Education. Childhood. Kid. Basic Education.

## RETRATOS DE LA PRODUCCIÓN ACADÉMICA SOBRE EL DERECHO A LA NIÑEZ EN LA ESCUELA DE TIEMPO COMPLETO

### RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo destacar cómo el derecho a la infancia está siendo considerado en la política educativa brasileña, en las propuestas de educación integral, a través del análisis de la producción académica seleccionada en el portal de tesis y disertaciones de la Capes, en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones y en las actas de las reuniones de la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación. En este estudio se constató que las investigaciones sobre la escolarización a tiempo completo se han ido expandiendo en el territorio nacional y retratan la diversidad de su caracterización. Se analizaron ocho estudios centrados en el derecho a la infancia en la educación básica, todos los cuales contaron con la participación de los niños en el análisis de la organización escolar. En ese contexto, se percibió que se destacan diferentes formas de ocupar el tiempo de los niños, desconociendo sus intereses y necesidades formativas, perdiendo de vista los derechos sociales de los niños a participar, jugar y aprender de manera significativa.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Integral. Infancia. Niño. Educación Básica.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho parte de uma pesquisa em nível de mestrado, na qual se buscou compreender os sentidos e significados da escola de tempo integral no Brasil, destacando o lugar da infância neste espaço e tempo, ao considerar a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica, no período de 1988-2014. A metodologia utilizada embasa-se na definição de *monografia de base*, proposta por Saviani (1991), expressa na realização de um amplo levantamento da produção acadêmica brasileira. Nesse contexto, conheceu-se uma diversidade de programas de ampliação do tempo escolar, trazendo à tona experiências de jornada escolar integral que se efetivaram em diversas regiões do país, desde as primeiras décadas do século passado.

Analisando a história da educação brasileira, constatou-se que a proposta de educação em tempo integral ainda não se firmou como uma política pública educacional, sendo marcada por experiências isoladas, que vão e vem, idealizadas por alguns intelectuais, ou propostas governamentais, que visam atender uma parte específica da população - as crianças que vivem em situação de pobreza e/ou vulnerabilidade social.

Diante disso, buscou-se compreender os limites e as possibilidades da escola de tempo integral *vir a ser um espaço e tempo privilegiado da infância nos nossos tempos* (QUINTEIRO, 2000), partindo do reconhecimento dos interesses e necessidades formativas das crianças e o

exercício de seus direitos sociais de *participar, brincar e aprender na escola* (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Cabe ressaltar que defender o *direito à infância na escola* significa respeitar a criança em sua integridade, possibilitando-lhe expressar seu modo de ser, pensar e agir, valorizando suas múltiplas linguagens, as diversas formas de demonstrar o que sente e pensa: seus desejos, inquietações, curiosidades, fantasias, aprendizagens, dúvidas, e, assim, constituir-se humanamente, de maneira respeitosa junto às demais pessoas com as quais convive.

Nesse sentido, ao buscar conhecer como o direito à infância está sendo contemplado nas propostas de educação integral nas diferentes experiências de ampliação do tempo escolar, considera-se fundamental também perceber se as crianças são consultadas nas pesquisas, e, assim, conhecer o que elas têm a dizer sobre suas vivências educativas.

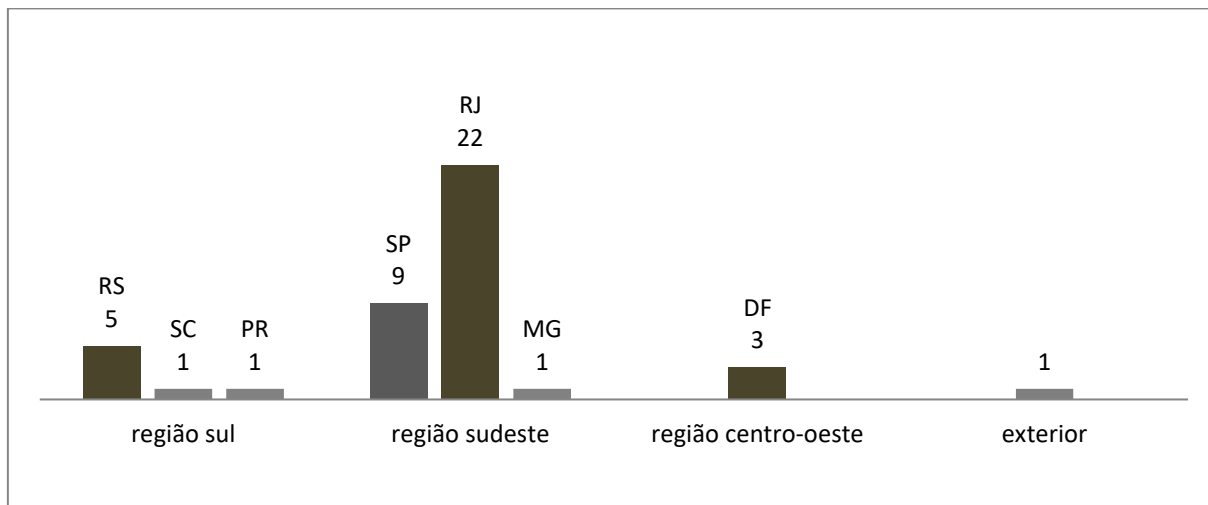
## **2 UM BREVE PANORAMA DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Um primeiro levantamento da produção sobre a educação em tempo integral foi realizado por Maurício (2001) e complementado em pesquisa posterior, por Ribetto e Maurício (2009), sob o título *Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros*. Nesse artigo, as autoras apresentam um mapeamento da produção existente sobre a referida temática no período de 1988 até 2008, elencando quatro categorias de análise: jornada escolar, políticas educacionais, práticas educativas e democratização da educação.

Tendo em vista a constância do tema na mídia, nos debates e proposições políticas, assim como no meio acadêmico, considerou-se relevante complementar e atualizar o levantamento anterior, apresentando o desenvolvimento da pesquisa educacional sobre a referida temática. Elegeu-se o portal de teses e dissertações da Capes como fonte privilegiada desse levantamento, no período de 1988 a 2012, e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) para complementar tal mapeamento nos anos de 2013 e 2014, já que o portal da Capes se encontrava em fase de manutenção e apresentava apenas a produção até o ano de 2012 e nos Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

A seguir, encontram-se dois gráficos que representam a produção acadêmica de dissertações selecionadas e analisadas neste estudo, considerando a pesquisa de Ribetto e Maurício (2009).

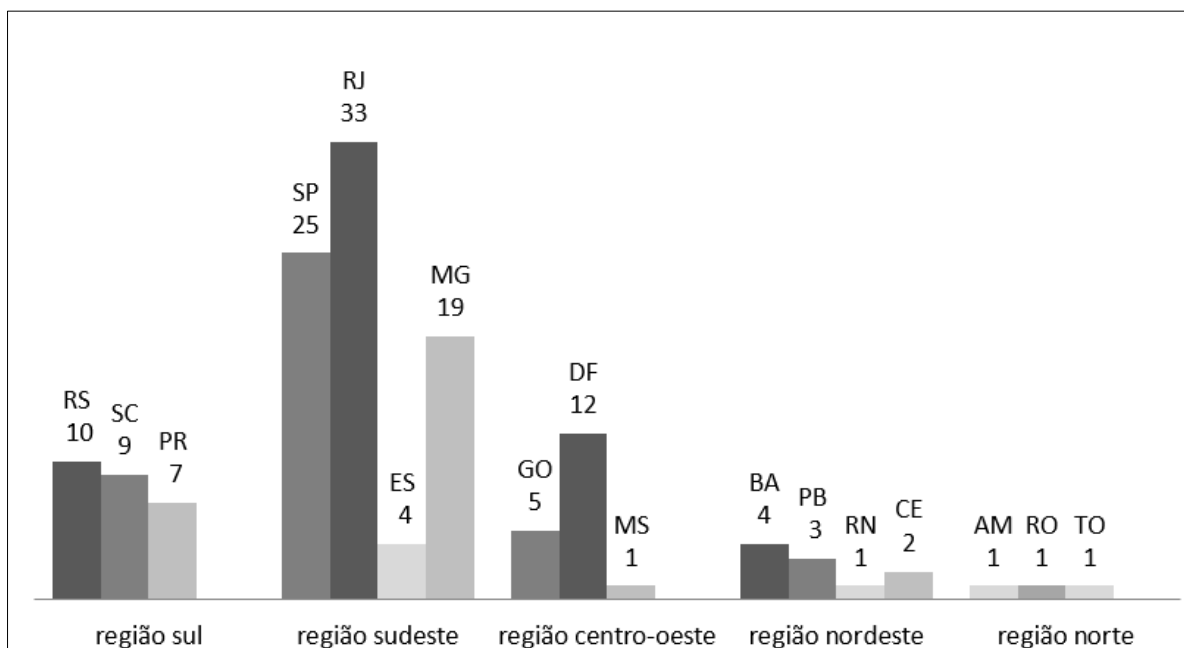
**Gráfico 1:** Dissertações apresentadas na pesquisa de Ribetto e Maurício (2009) entre os anos de 1988-2008.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa de Ribetto; Maurício (2009).

No gráfico 1, percebe-se que a produção se concentrou em três regiões do país - Sul, Sudeste e Centro-oeste - sendo que a Sudeste se sobressaiu. Segundo Ribetto e Maurício (2009), o número acentuado de pesquisas no Rio de Janeiro retrata a *magnitude* do impacto que os dois períodos de implantação dos *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs) tiveram nesse Estado. Já Em São Paulo, a produção está relacionada às experiências do *Programa de Formação Integral da Criança* (PROFIC) e do *Centro de Educação Integrada* (CEI). O Rio Grande do Sul comparece com cinco dissertações, apresentando o programa do CIEP nesse Estado, o *Centro de Atenção Integral à Criança* (CAIC), além da *Brizoleta*, escola introduzida pelo governador Leonel Brizola, na década de 1960. No Distrito Federal, foram apresentadas três dissertações: duas sobre o CAIC e a outra sobre uma experiência em escola particular. Em Santa Catarina, foi localizada uma dissertação que analisa o Programa Estadual *Escola Pública Integrada*. No Paraná, o programa *Educação de Tempo Integral*, da cidade de Curitiba, é o foco de estudo. Já a pesquisa defendida na Universidade de Juiz de Fora, em Minas Gerais, analisa o CIEP do Rio de Janeiro. Neste gráfico consta também uma dissertação desenvolvida no exterior, por Yrla Silva, defendida na Universidade de Paris, em 1997. Essa pesquisa investiga o processo de alfabetização desenvolvido em um CIEP, no Rio de Janeiro.

**Gráfico 2:** Produção de dissertações apresentadas no portal CAPES entre os anos de 2007 e 2012, por estado brasileiro.



Fonte: Elaborado pela autora, a partir da pesquisa no Portal CAPES.

Ao observar o gráfico 2, verifica-se que, além de um número maior da produção nos seis anos que contemplam o recorte da pesquisa, destaca-se também a presença da produção vinda de outras regiões do país, como o nordeste e o norte. Isso certamente expressa o vigor com que tal política reaparece no cenário nacional e indica a tendência de expansão da mesma, deixando de ser objeto de estudo de apenas parte do país, como foi citado por Ribetto e Maurício (2009).

Ao fazer um estudo sobre a história da escola de tempo integral no Brasil, foi possível constatar que as propostas políticas que defendem tal temática, retomam suas forças a partir de 2007, com a aprovação do Plano de Desenvolvimento de Educação, aprovação do *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* e a instituição do *Programa Mais Educação (PME)*. Sendo assim, compreende-se o porquê da expansão da pesquisa nos últimos anos, sendo que essas políticas fizeram emergir uma variedade de projetos e programas de ampliação do tempo escolar naquele contexto. Diante disso, infere-se que os pesquisadores apresentam diferentes pontos de análise sobre a educação em tempo integral no Brasil, impactados pelas experiências vivenciadas nas diversas cidades e estados brasileiros.

A pesquisa de artigos publicados nos Anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foi realizada a partir do ano 2000 até 2013. Esse período foi assim definido por ser o material que se tem disponível pelo portal eletrônico desta Associação até o momento. O levantamento dos trabalhos neste Portal demonstrou que, dos 23 Grupos de Trabalho existentes, cinco apresentaram alguma pesquisa sobre a Escola de Tempo Integral, conforme quadro exposto abaixo.

**Quadro 1:** Grupos de Trabalho que apresentaram pesquisas sobre a ETI no portal da ANPEd entre os anos de 2000 e 2013.

Número do GT	Nome do Grupo de Trabalho	Quantidade de trabalhos e pôsteres encontrados
GT 03	Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos	01 trabalho
GT 05	Estado e políticas públicas	01 pôster
GT 08	Formação de professores	01 trabalho
GT 12	Currículo	05 trabalhos
GT 13	Ensino Fundamental	11 (três pôsteres e oito trabalhos)

Fonte: Portal da ANPEd (Elaborado pela autora)

Como forma de retratar os trabalhos e pôsteres selecionados nas Reuniões Anuais da ANPEd, apresenta-se, a seguir, um quadro na qual se destacam informações relevantes como: ano da apresentação e o número do Grupo de trabalho (GT), os títulos dos trabalhos, o nome dos autores e a universidade na qual estão vinculados.

**Quadro 2:** Trabalhos e pôsteres selecionados nas Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2000-2013.

Ano	Grupo de trabalho – GT	Título	Autor (es)
2000	13 (Pôster)	A proposta de alfabetização dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEP – RJ.	Yrla Ribeiro de Oliveira Conceição da Silva - UNESA/RJ
2003	13	Escola Pública de Horário Integral: O que se lê, o que se vê	Lúcia Velloso Maurício - UNESA/ RJ
2003	13	Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no Ensino Fundamental	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO
2004	13	Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho - UNIRIO
2007	13	Tempo Integral no Ensino Fundamental: ordenamento constitucional-legal em discussão	Lígia M. C. da Costa Coelho e Janaína S. da Silva Menezes - UNIRIO
2007	13	Representações do Jornal O Globo sobre os CIEPs	Lúcia Velloso Maurício - UNESA
2008	5 (Pôster)	Experiências de jornada em tempo ampliado no Ensino Fundamental	Janaina S. da Silva Menezes, Lígia Martha C. C. Coelho e Nailda M. da Costa Bonato - UNIRIO
2009	12	Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios	Sheila Cristina Monteiro Matos - UNIRIO
2009	3 Trabalho encomendado	Educação integral / educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira	Jacqueline Moll - UFRGS Lúcia Helena Leite – UFMG
2010	13	Ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: Tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino Fundamental	Janaína S. da Silva Menezes, Nailda M. da Costa Bonato, Claudia de Oliveira Fernandes - UNIRIO

Ano	Grupo de trabalho – GT	Título	Autor (es)
2011	12	A integração curricular na Educação em Tempo Integral: Perspectivas de uma parceria interinstitucional	Helena Maria dos Santos Felício - Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG
2011	12	As práticas de ampliação da Jornada Escolar no Ensino Fundamental: Sobre modelos e realidades	Ana Maria Villela Cavaliere – UNIRIO; Lúcia Velloso Maurício - UERJ
2011	12	Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral	Lígia Martha Coimbra Da Costa Coelho - UNIRIO
2012	12	Questões colocadas pela ampliação da Jornada Escolar no Brasil	Lúcia Velloso Maurício – UERJ
2012	13 (Pôster)	Educação integral e Escola de Tempo Integral: o estado do conhecimento	Vera Lucia de Carvalho Machado - PUC/Campinas
2012	13 (Pôster)	A relação integral e arte/educação: possibilidades e desafios no Programa Mais Educação	Luísa Figueiredo do Amaral e Silva - UNIRIO
2013	13	Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: universalidade ou focalização?	Lígia M. C. da Costa Coelho - UNIRIO; Dayse Martins Hora - UCP; Alessandra V. do N. Rosa - PUC/RJ
2013	13	Concepções de educação integral na escola pública de SINOP-MT: uma reflexão fenomenológica.	Carlos Sprizão Ponce - UFMT
2013	08	O professor de Educação Integral: um sujeito em processo de invenção.	Juliana Veiga de Freitas, Clarisse Salete Traversini - UFRGS

Fonte: Portal da ANPED (Elaborado pela autora)

Nesse quadro, percebe-se que o estado do Rio de Janeiro concentra grande parte das pesquisas sobre as escolas de tempo integral que foram apresentados nos últimos 14 anos da ANPED, totalizando 14 trabalhos dos 19 encontrados.

Ressalta-se que as duas pesquisas que se referem aos *alunos* do Ensino Fundamental versam sobre o ponto de vista dos estudantes sobre a ampliação do tempo escolar, sobre sua concepção de educação integral (COELHO, 2011) e sobre a focalização das políticas públicas de tempo integral para um determinado grupo de alunos (COELHO; HORA e ROSA, 2013).

Ao analisar os trabalhos localizados no levantamento da produção, constatou-se que nenhuma dessas pesquisas refere-se à infância na escola de tempo integral, ou elucida a intenção de se discutir sobre os direitos sociais das crianças na escola. Diante disso, percebe-se que a produção localizada nessa fonte foi importante para conhecer sobre os temas/problemas que foram apresentados nas reuniões da ANPED, assim como quem foram os pesquisadores que se interessam por esta temática e quais suas considerações sobre as políticas públicas e as propostas de ampliação do tempo escolar desenvolvidas no Brasil. Contudo, esses trabalhos não farão parte do corpo de análise deste estudo específico.

Ao analisar o panorama geral da produção acadêmica, no período de 1988 até 2014, sobre a educação em tempo integral, foi possível perceber que houve um crescimento significativo da pesquisa sobre tal temática, especialmente de dissertações de mestrado, nas quais foram identificados, no decorrer de 27 anos de pesquisa, mais de 200 dissertações, sendo 115 concentradas entre os anos de 2009 e 2012. Essas pesquisas, em grande parte, apresentam estudos de caso, analisando a implantação de programas ou projetos de escolas de tempo integral em determinada região do país. Outras apresentam as diversas atividades que passam a fazer parte do cotidiano escolar, com a ampliação do tempo e do espaço educativo, e algumas analisam as responsabilidades que a escola assume ao estar com as crianças por mais tempo. Ao observar a expansão territorial da pesquisa sobre a educação integral, constatou-se a presença de pesquisas desenvolvidas na região Nordeste, somente a partir de 2007, e Norte, a partir de 2012.

Um dado que deve ser levado em consideração é a expansão de programas de Pós-graduação em diferentes regiões do país na última década, descentralizando o monopólio de pesquisas educacionais das grandes metrópoles, principalmente na região Sudeste.

Ao verificar quais as instituições que se destacaram na produção acadêmica sobre a escola de tempo integral, percebeu-se que se sobressaem os cursos de pós-graduação de universidades que contém grupos de estudo, pesquisa e extensão que atuam diretamente na formação profissional (presencial e a distância, inicial e continuada) de professores da educação básica e superior, que abordam a temática *Educação Integral* em seus estudos, na qual destacam-se o *Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral* (NEEPHI) no Rio de Janeiro, e também, o grupo *Territórios, Educação Integral e Cidadania* (TEIA) em Minas Gerais<sup>1</sup>.

Vale ressaltar que, nesse último estado, a produção de dissertações iniciou em 2008 e, em cinco anos, publicou 19 pesquisas, sendo, assim, Minas Gerais o terceiro estado que mais produziu dissertações sobre a educação integral no levantamento realizado<sup>2</sup>. São Paulo foi o segundo estado, com 33 dissertações, entre 1988 a 2012, e Rio de Janeiro, o estado que se sobressaiu, com 56 dissertações.

---

<sup>1</sup> Os pesquisadores da UNIRIO participam da metade das pesquisas encontradas nos anais das reuniões da Anped, na qual se destacam: Lígia M. da Costa Coelho com 06 pesquisas e Lúcia Velloso Maurício com 04 pesquisas, estando esta pesquisadora vinculada a duas universidades, UNESA e UERJ. Essas pesquisadoras participam do grupo de estudos NEEPHI, assim como Janaina S. da Silva Menezes, Nailda M. da Costa Bonato e Ana Maria V. Cavaliere. Este dado reafirma a importância deste grupo de pesquisa referente aos estudos sobre a educação em tempo integral no Brasil.

<sup>2</sup> Nos apêndices da dissertação de Junckes (2015) constam quadros que retratam a produção acadêmica selecionada e analisada, onde são ressaltados os autores, títulos das pesquisas, instituição vinculada, data de publicação, entre outros dados.



Ribetto e Maurício (2009) salientam que o tema educação em escola de tempo integral esteve presente em todos os programas de pós-graduação em educação do estado do Rio de Janeiro, a partir do final dos anos 1980, fato que não se repetiu em outros estados nesse período.

Dentre os temas mais investigados, destacou-se a implementação do Programa Mais Educação (PME), na qual os pesquisadores analisaram os documentos que regem o programa, analisando seu viés político, pedagógico e a sua efetuação na prática. Como exemplo, destaca-se a pesquisa de Rosa (2013) por analisar a função da escola e o papel do professor na política educacional, a partir da análise documental do PME. Grande parte das pesquisas buscaram verificar como o PME estava acontecendo em determinada região do país, outras analisam a prática de uma parte específica do Programa, como no caso das oficinas de música, letramento, arte/educação, entre outras.

Sintetizando os dados localizados no levantamento da produção, ressalta-se que a multiplicidade de formas organizacionais do tempo e espaço educativo gera muitas incertezas sobre os princípios do processo formativo desenvolvido na escola de tempo integral, sendo que ainda não foi possível determinar o quanto a ampliação do tempo escolar contribui na qualificação da educação brasileira e repercute positivamente na vida das crianças.

Alguns pesquisadores objetivaram perceber se a ampliação do tempo escolar está gerando elevação do resultado das avaliações quantitativas, como no caso da Prova Brasil. Uma das conclusões a que se chegou foi que os índices de aproveitamento escolar ainda não são consideráveis, porém, percebe-se a existência da qualificação das relações sociais, entre as crianças, dentro da escola, como também entre adultos e crianças.

A função da escola é questionada, ou seja, a ampliação das obrigações da escola ao assumir a função de cuidar, alimentar, proteger as crianças enquanto seus pais estão no trabalho é questionada por alguns pesquisadores, como desvio da função educativa ou descaso com o processo de ensino e aprendizagem. As pesquisas que levantam essas questões têm como foco de análise, especificamente, a relação ampliação do tempo escolar com a diminuição dos índices de repetência e aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Outros pesquisadores demonstram sua inquietação decorrente do descaso com o princípio formativo na escola, que, ao ampliar o tempo das crianças, preconiza o ensino de boas maneiras, de civilização, como também de atendimento às necessidades básicas de alimentação e higiene das crianças, contudo, não avança na apropriação de conhecimentos culturais e históricos, na construção de novos saberes pelas/com as crianças.

Vale ressaltar que conjugar as ações *educar e cuidar* na escola é primordial, se pensarmos e valorizarmos a *formação integral* do ser humano, em todas as idades, sendo que

essas ações vêm sendo destacadas nas políticas que orientam a Educação Infantil desde a década de 1990. Estar num espaço acolhedor, ter uma boa alimentação, ser respeitado, participar intensamente do processo formativo, desenvolver várias habilidades, são princípios que deveriam estar em todas as instituições educativas.

Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro já defendiam, no século passado, a urgência de haver um atendimento especial para as crianças, um espaço desenvolvido para atender suas necessidades físicas, intelectuais e emocionais, com profissionais habilitados e condições de trabalho adequadas. Porém, a história da educação brasileira e o processo de *massificação* da educação retirou, ou impossibilitou, o *cuidar* na escola, principalmente no Ensino Fundamental, priorizando especificamente o ensino dos conteúdos curriculares e a *disciplinarização* dos corpos e mentes das crianças, como funções principais da escola.

Cabe salientar que o *cuidar* conjugado ao *educar* na escola não pode ter o sentido de *vigiar e proteger/prender* as crianças que têm uma vida *precarizada*, mas, sim, ampliar o sentido da educação, como um processo de humanização, de uma atenção redobrada no processo formativo do sujeito em sua plenitude, respeitando suas necessidades e especificidades. Diante disso, levantam-se as seguintes questões: Quem decide o que deve/pode ser feito no horário ampliado e em que momentos a *criança terá voz e vez* nas decisões escolares que representam o seu interesse? De que forma os direitos das crianças são contemplados na escola? Como o direito de viver a infância é considerado nos programas de ampliação do tempo escolar?

### **3 O DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: PONTOS E CONTRAPONTOS QUE RETRATAM A REALIDADE BRASILEIRA**

A discussão sobre os direitos das crianças na escola, especialmente de participar de decisões que envolvem seu próprio processo formativo, é algo muito recente e incipiente (PIMENTEL, 2014). A condição social de ser criança na escola é um tema circunscrito às temáticas que envolvem praticamente apenas a Educação Infantil. Ao adentrar no Ensino Fundamental, a infância perde espaço para os conteúdos de base nacional.

Dentre toda a produção localizada neste estudo que analisa a escola de tempo integral no Brasil, foram identificadas oito dissertações que investigam a possibilidade de a infância ser respeitada na escola. Essa produção está concentrada entre os anos de 2008 e 2013.

No que diz respeito aos estudos que embasam os oito trabalhos localizados, sobressaiu-se a Sociologia da Infância, em cinco dissertações, sendo a etnografia citada como metodologia

de pesquisa mais utilizada. Os oito pesquisadores buscaram ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre a organização da escola, e, assim, perceber como a infância estava sendo privilegiada na educação básica, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os estudos da Teoria Histórico Cultural, pautados principalmente na produção de Lev Vygotsky, foram utilizados como referência por três pesquisadores, ao abordar a importância da brincadeira e da imaginação na formação da criança.

Tendo em vista a metodologia utilizada neste levantamento, são ressaltados no quadro abaixo os descritores utilizados na pesquisa, os títulos e autores das pesquisas analisadas, assim como as instituições e linhas de pesquisa vinculados aos estudos, além das palavras chave e ano de publicação.

**Quadro 3:** Dissertações selecionadas sobre a infância na escola de tempo integral, no portal de Teses e Dissertações da CAPES (1988-2012) e da BDTD (2013-2014).

Banco de dados		CAPES, BDTD		
Período		1988 -2014		
Descritores utilizados		escola de tempo integral, educação integral, criança e infância		
Trabalhos relevantes para análise		8 dissertações		
Autor(a)	Título	Instituição/Linha de Pesquisa (LP)	Palavras-chave	Ano
Arleandra Cristina Talin do Amaral	O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba	UFPR LP - Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano	Infâncias. Crianças. Culturas infantis. Ensino Fundamental de nove anos. Educação Infantil	2008
Viviam Carvalho de Araújo	A brincadeira na Instituição de Educação Infantil em tempo integral: o que dizem as crianças.	UFJF/MG LP - Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores	Educação Infantil. Brincadeira. Infância. Criança.	2008
Zaine Simas Mattos	Escola de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância.	UCP/RJ LP - não informado	Educação infantil. Educação em tempo integral. Sociologia da infância. Pesquisa com crianças.	2009
Rochele Rita Andrezza Maciel	Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal.	UCS/RS LP - Educação, Linguagem e Tecnologia	Linguagem. Poesia. Corporeidade. Infância. Interdisciplinaridade	2011
Nair Correia Salgado de Azevedo	Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula.	UNESP LP - Práticas e Processos Formativos em Educação	Infância. Jogo. Brincadeira. Lúdico. Educação Integral. Ensino Fundamental de nove anos.	2012
Alexandre Freitas Marchiori	A criança como “sujeito de direito” no cotidiano da Educação Infantil.	UFES LP - História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais	Sujeito de Direito. Educação Infantil. Educação em Tempo Integral.	2012

Autor(a)	Título	Instituição/Linha de Pesquisa (LP)	Palavras-chave	Ano
Juliana Beatriz Machado Rodrigues	A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral: "cavando os achadouros da infância".	UNIJUI/RS LP - não informado	Educação Infantil. Cotidiano. Escola de Tempo Integral.	2012
Gilda Aparecida Nascimento Nunes	Escola de Tempo Integral: sentidos e significados atribuídos pela criança.	PUC - Goiás L.P - Políticas Educacionais	Política Educacional. Escola de Tempo Integral. Ampliação da jornada escolar.	2013

Fonte: Portal CAPES e BDTD. (Elaborado pela autora)

As pesquisas que investigam o trabalho desenvolvido no tempo ampliado, na Educação Infantil (ARAUJO, 2008; MATTOS, 2009; MARCHIORI, 2012 e RODRIGUES, 2012) e no primeiro ano do Ensino Fundamental (AMARAL, 2008 e AZEVEDO, 2012) ressaltam a importância do *tempo da infância* relacionado ao tempo de brincar na instituição educativa, como um direito da criança para se desenvolver socialmente e aprender a cultura infantil. As duas pesquisas que analisam a proposta de ampliação do tempo escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, investigam o trabalho desenvolvido com um grupo de crianças com idade entre 6 a 10 anos, defendendo seu direito de ter atividades mais lúdicas na escola, sendo que uma pesquisa ressalta um projeto de literatura no contraturno escolar (MACIEL, 2011) e a outra destaca a compreensão da política educacional que institui a escola de tempo integral no Brasil, tendo como objetivo apresentar os sentidos e significados da escola de tempo integral a partir do *olhar das crianças* do Ensino Fundamental (NUNES, 2013).

Esse dado registra o quanto ainda é incipiente a pesquisa sobre a infância na escola de tempo integral, especificamente no Ensino Fundamental, apesar de grande parte das pesquisas localizadas se referirem à implantação e/ou implementação de propostas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental.

Os autores das oito pesquisas selecionadas evidenciam a necessidade de a *criança ser vista e ouvida na escola*, ser respeitada como sujeito do processo educativo. Nunes (2013, p. 131), ao analisar as propostas da escola de tempo integral em Goiás e as finalidades desta escola nos dias atuais, ressalta:

[...] a escola de tempo integral somente será justificada se proporcionar mais condições de aprendizagem aos educandos. Não acreditamos em uma escola cuja função única seja atender as demandas de assistência social da atual sociedade, mas em promover a educação integral. Reiteramos que essa escola surge em um momento que a sociedade necessita dela, para atender a demandas que estão surgindo, tendo em vista questões relacionadas à violência, à falta de espaços públicos para o lazer e à convivência, à jornada de trabalho dos adultos, especialmente das mulheres e, ainda, à necessidade de profissionais com habilidades e competências mais amplas.

Diante disso, percebe-se que não basta garantir o acesso das crianças à escola, e/ou ampliar o tempo escolar. É preciso, principalmente, que a criança se sinta sujeito desse lugar, que este seja pensado e planejado para ela e com ela, para que se torne um espaço e tempo agradável de viver e se desenvolver, onde a criança goste de ir, permanecer e desfrutar de todo legado cultural ali anunciado, aonde ela possa se expressar e participar de todo o seu processo formativo, como já ressaltou Quinteiro (2011).

Porém, para que a participação da criança seja privilegiada na escola, os professores precisam apropriar-se do sentido e significado dessa participação no processo de ensino e de aprendizagem. No que diz respeito à formação dos professores, os autores das oito pesquisas selecionadas destacam a necessidade de sua qualificação para a compreensão das necessidades da criança de *brincar, participar e aprender* no processo de sua formação.

Araújo (2008), ao abordar a necessidade do aprofundamento na formação dos professores sobre a brincadeira de faz de conta, enfatiza que "um conhecimento superficial acerca dessa questão pode levar a práticas que desconsiderem essa atividade como um momento legítimo de aprendizagens e vivências de experiências significativas para as crianças" (ARAÚJO, 2008, p. 118). Ou seja, faz-se necessário que o professor compreenda a importância das atividades que a criança realiza na escola, do seu processo de imaginação e criação, de construção de conceitos, sentidos e significados de todo aparato cultural historicamente construído. Nesse momento, a intencionalidade do professor ao elaborar as atividades pedagógicas, a organização do tempo e espaço escolar é primordial.

Um dado que se destaca na produção acadêmica é a segmentação do ensino nos turnos escolares. Amaral (2008) destaca que a escola onde fez a pesquisa era organizada em dois turnos: matutino, *ensino regular* e vespertino, com oficinas (mídias, robótica, filosofia, alfabetização, educação ambiental, jogos e brincadeiras, música, língua estrangeira e tempo livre)<sup>3</sup>. A autora observou que as atividades no turno vespertino eram desenvolvidas de acordo com a formação e habilidades do corpo docente e deveriam estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola. Dessa forma, não eram valorizadas as necessidades de formação das crianças, mas sim, as habilidades e conhecimentos dos professores que atuavam na escola.

Segundo os registros de Amaral (2008, p. 74-75), uma professora fez o seguinte relato:

A partir de 2007 a escola mudou a organização, pela manhã as crianças têm os conteúdos disciplinares e no período da tarde durante um horário determinado as crianças ficam com a professora regente, que realiza as tarefas deixadas pela professora regente da manhã, e depois as crianças frequentam

---

<sup>3</sup> Compreende-se por *ensino regular* o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas de Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, que prevê a obrigatoriedade de quatro horas diárias de atividades escolares, por duzentos dias letivos, pautada na Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 (BRASIL, 1996).

as oficinas. No caso do primeiro ano integral que se reorganizou após a metade do ano, isso não aconteceu, [...] ficou acordado com a equipe pedagógica que o primeiro ano integral teria apenas uma professora no período da tarde, e que esta realizaria uma atividade com conteúdo disciplinar, e o restante do período trabalharia com o conteúdo das oficinas: jogos, música, mídia, etc. (diário de bordo 22 de novembro de 2007).

Ao analisar os destaques dessa pesquisadora, constata-se que as atividades curriculares de alfabetização ainda se sobressaem, mesmo no contraturno, sendo que a professora do período vespertino iria primeiro trabalhar a *atividade de conteúdo disciplinar e/ou as tarefas* deixadas pela professora do período matutino e, depois, no restante do período, seriam desenvolvidas as atividades extras (música, jogos, mídia, etc.). Evidencia-se, assim, como as *atividades extras* são relegadas ao que sobra de tempo, como menos importante no processo educativo. Essa questão nos faz refletir sobre como o tempo é objetivado na escola de tempo integral, como o *tempo ampliado* é considerado no processo de ensino e de aprendizagem.

Nunes (2013) também observou que as professoras que trabalhavam com as turmas dos anos iniciais no turno matutino (regular) eram as mesmas que trabalhavam no vespertino, no projeto de apoio aos conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, reproduzindo as mesmas práticas educativas.

Conforme expressam os sujeitos de nossa pesquisa [as crianças do 1º e do 5º ano do EF], percebe-se que, o período matutino, tem “muita tarefa” e, no vespertino, ocorrem mais brincadeiras e outras atividades lúdicas, que, na sua maioria, são realizadas na quadra de esportes. Percebemos que esta segmentação do currículo em momentos estanques dificulta a articulação entre o currículo básico e a ampliação da aprendizagem. Por outro lado, de acordo com as falas das crianças, quando os alunos estão em sala de aula, eles continuam com atividades relativas a copiar, nas mesmas salas que estavam pela manhã, e em alguns casos com os mesmos professores. O conteúdo que deveria ser trabalhado de forma diferente, para propiciar uma maior aprendizagem, é desenvolvido da mesma maneira mecânica e repetitiva, que ocorre no matutino (NUNES, 2013, p.114).

A partir desse excerto, percebe-se que a escola de tempo integral investigada não demonstra alteração no funcionamento do chamado *trabalho pedagógico* desenvolvido com as crianças. Os conteúdos curriculares são ensinados do mesmo jeito e as crianças permanecem fazendo exercícios sem sentido, repetidas vezes. A diferença no programa é a oferta de algumas atividades recreativas, lúdicas, no período vespertino, para além das atividades regulares, do currículo básico.

Os pesquisadores constataram que as atividades de recreação não são consideradas atividades de aprendizagem, são apenas destinadas a ocupar o tempo das crianças de uma

maneira mais prazerosa ou, simplesmente, como um momento livre nos intervalos das aulas: um momento de descanso, para professores e alunos.

Segundo Amaral (2008, p. 44), "as atividades do tempo livre (descansar, brincar, conversar, ler, desenhar) deveriam ser previstas na carga horária da unidade escolar, perfazendo aproximadamente duas horas semanais". Entretanto, a autora observou que "o tempo livre destinado à diversão e à brincadeira é constantemente tomado pelos adultos como instrumento de controle, um modo de limitar a espontaneidade infantil" (AMARAL, 2008, p.88). Essa autora ainda destaca que uma das regras na turma em que desenvolveu a pesquisa era: "quem fizesse bagunça durante a aula não poderia participar das brincadeiras" do dia do brinquedo (que acontece às quartas-feiras, uma hora no período matutino e uma hora no período vespertino). Ou seja, além de ser um tempo curto para a brincadeira livre, uma hora semanal por período, esse tempo ainda era utilizado como *barganha* entre os professores e as crianças: *Tem que se comportar para poder brincar!* O momento da brincadeira torna-se assim uma moeda de troca, de prêmio ou castigo! Essa autora evidencia:

No ensino fundamental, o tempo destinado à brincadeira, além de ser menor, amiúde é visto como menos importante por aqueles que organizam a prática pedagógica, assim pode ser facilmente substituído por atividades de recuperação em sala de aula, o que pode indicar uma sobreposição dos conteúdos disciplinares às especificidades das crianças (AMARAL, 2008, p. 79).

Diante do exposto, constata-se que a infância já ocupa um lugar na pesquisa educacional, mas, na realidade escolar, a criança e a infância encontram-se subsumidas ao adulto, ao seu entendimento sobre as necessidades e direitos das crianças. Muitas vezes, as necessidades básicas (alimentação, proteção) da criança tornam-se os únicos direitos privilegiados na escola, e, ainda, de forma precária. Outro aspecto, percebido pelos pesquisadores, diz respeito ao cansaço das crianças diante de uma escola, em período integral, sem sentido para ela, principalmente na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Esse cansaço não está relacionado ao excesso de atividades desenvolvidas na escola, ao ampliar o tempo, mas na forma como esse tempo é utilizado pelas crianças e adultos.

Os pesquisadores perceberam que há um acúmulo de rigidez referente às regras escolares na escola de tempo integral, inibindo a expressão oral das crianças e cerceando seu direito ao movimento na escola. Também foi ressaltada por uma pesquisadora a pouca interação dos adultos junto às crianças durante os momentos de brincadeira, no tempo do brincar na escola. Segundo Amaral (2008, p. 93), "as brincadeiras das crianças pareciam não ter valor pedagógico aos olhos dos adultos, e o tempo do brincar acabava sendo um momento em que as professoras não se envolviam com o grupo". Vale lembrar que essa pesquisadora desenvolveu

sua pesquisa com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, composta majoritariamente por crianças com cinco anos de idade.

Essas observações reforçam a importância da formação dos profissionais da educação que atuam com crianças na escola de Educação Infantil e no Ensino Fundamental. No Brasil, a formação dos professores da Educação Básica, especialmente os cursos de Pedagogia, acontece em cursos presenciais e a distância, com um currículo diferenciado (de seis até dez semestres de formação), muitas vezes fragmentado e minimizado, distante da realidade das crianças brasileiras e suas necessidades de formação. Muitos desses cursos desconsideram a diversidade da cultura brasileira, assim como as reais condições de vida das crianças. Diante dessa *formação diferenciada*, muitos professores, ao exercer sua função educativa na escola, não compreendem, desconhecem ou não valorizam a importância da infância como conteúdo formativo.

Pimentel (2014) percebeu as fragilidades da formação oferecida no decorrer do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2000 a 2013, ao eleger como campo de pesquisa 77 relatórios das estudantes estagiárias desse curso, confirmando as necessidades de rever a formação docente universitária na perspectiva de uma formação voltada para a criança e a infância. Essa pesquisadora verificou que os direitos da criança, em especial *o direito à infância na escola*, não é visibilizado, tanto no nível da formação docente universitária como nos programas de formação continuada oferecidos pelos diferentes governos para as redes públicas de Ensino Básico no Brasil. Além disso, ela salienta que os relatórios demonstram que o ensino desses temas, na maioria das vezes, "provoca rejeição e conflitos no interior da escola, especialmente, junto aos professores, por considerá-los como perda de tempo" (PIMENTEL, 2014, p.91).

De acordo com as indicações das pesquisas analisadas, a emergência de programas de ampliação do tempo escolar não está considerando o *tempo da infância*, como condição social e necessidade da criança se desenvolver humanamente.

Em sua pesquisa, Amaral (2008, p. 97) sugere que "seria interessante que a escola propiciasse ocasiões para brincar dentro e fora da sala de aula, nas quais adultos e crianças pudessem se encontrar e compartilhar toda riqueza que essa atividade congrega". Complementando esta análise, considera-se que a possibilidade de haver diálogo e troca de ideias e saberes, entre adultos e crianças, nos diversos momentos escolares, pode ser o *fio condutor* que impulsionará a apropriação e aquisição do conhecimento social e historicamente produzido.

Ao investigar os sentidos e significados da escola de tempo integral para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Nunes (2013, p. 131-132) acentua:



A função da escola não é só acolher a criança, e com isso reproduzir a ideologia liberal de equalização das diferenças. A escola é uma instituição que tem o dever de possibilitar a oportunidade das crianças de interagir com adultos mais experientes e bem formados e com outras crianças, a fim de adquirir conhecimentos e desenvolver conceitos, valores, atitudes, competências e habilidades, que devem contribuir para o seu desenvolvimento integral como ser humano e como cidadão. Com isso, referimo-nos à concepção de educação integral que aqui defendemos, como possibilitadora da emancipação do educando.

Essa autora destaca que, mesmo detectando as fragilidades do programa analisado e as condições precárias da escola ao atender as necessidades de formação das crianças, a instituição tem uma função ampla para cumprir e não pode desviar-se desse princípio: *a emancipação do sujeito*. Ela também observou que, mesmo com as dificuldades encontradas no chão da escola, as crianças demonstraram que gostam de estar mais tempo nesse lugar: "[...] a escola de tempo integral, para as crianças, é o lugar da tarefa e da cópia, mas também da brincadeira, de alimentar-se, de encontrar-se com os colegas e estabelecer a amizade entre eles" (NUNES, 2013, p. 133). A escola, dessa forma, proporciona às crianças sua função social, contudo, como salienta Nunes (2013), necessita rever as metodologias e propostas pedagógicas utilizadas e buscar integrá-las, priorizando as várias formas de se apropriar dos conhecimentos.

A partir destas observações, salienta-se a importância de serem revistas as condições de ensino e de aprendizagem presentes na escola de tempo integral atual, pois, como já foi destacado, não basta oferecer mais tempo de escola para as crianças, seja da Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, e não desenvolver um projeto que respeite suas especificidades de desenvolvimento e formação.

As pesquisadoras Araújo (2008) e Mattos (2009) ressaltam que a participação delas no projeto de estudo oferecido aos professores que atuam nas escolas de educação em tempo integral chamado *Tempos na escola*, em Juiz de Fora/MG, foi de fundamental importância para a constituição de suas pesquisas<sup>4</sup>. As duas pesquisaram sobre a organização do cotidiano escolar da Educação Infantil em tempo integral.

Mattos (2009, p. 44) investiga o *lugar da infância* na Educação Infantil e enfatiza que defender o *direito à infância* nos espaços e tempos da escola requer, sem dúvida alguma,

---

<sup>4</sup> O Projeto *Tempos na Escola* foi criado por meio da parceria entre a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e a Secretaria da Educação de Juiz de Fora (SE/JF), visando subsidiar a implementação das escolas de educação em tempo integral nesse município. Em dezembro de 2007, esse grupo consolidou-se como o projeto de pesquisa *Tempos na Escola*, financiado pela FAPEMIG e CNPq. Mattos (2009) ressalta que esse grupo era aberto a todos os profissionais das escolas de educação em tempo integral e era constituído por professoras, coordenadoras e diretoras das escolas, técnicos da SE/JF e uma equipe da UFJF composta pela professora coordenadora do Projeto, Luciana Pacheco Marques, mestrandas e doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e bolsistas de iniciação científica, extensão e treinamento profissional.

desconstruir o caráter homogeneizador desta instituição. Cabe destacar que, além de analisar o funcionamento do trabalho desenvolvido na escola, desde a estrutura física, quantidade e qualidade profissional, além dos recursos materiais, pedagógicos, é imprescindível que a criança possa participar desse processo de revisão do espaço e tempo escolar, desde a maior idade, expressando seus gostos, seus desejos, suas necessidades pessoais e sociais. A participação da criança em decisões que dizem respeito ao espaço que ocupa na escola é fundamental para que ela se perceba como sujeito desse lugar, trazendo mais significados para sua permanência nele.

Pautada na pesquisa de Pinto (2003, p.31) sobre o “confinamento da infância, no sentido do seu encurtamento, privatização, limite, enclausuramento e encerramento” na sociedade atual, Mattos (2009) ressalta a necessidade de se rever o papel da escola de tempo integral, para que esta não seja mais um *espaço de confinamento*. Dessa forma, ampliar o tempo das crianças na escola não pode ser deixá-las *presas* nessa instituição enquanto seus familiares trabalham. Essa autora ressalta ainda a responsabilidade que a escola assume ao estar com as crianças em grande parte do dia, sendo a escola um dos poucos lugares onde a criança entra em contato com outras crianças e pode desenvolver-se plenamente.

Mattos (2009) escolheu analisar o trabalho de uma escola de Educação Infantil de tempo integral onde as professoras também participam do projeto de estudos *Tempos na Escola*. A autora ressalta que a direção e coordenação da instituição procuraram fazer parcerias com estabelecimentos do entorno da escola com o intuito de não as deixar confinadas nesse espaço e oferecer às crianças espaços apropriados e diferenciados para desenvolver as atividades programadas. Nessa busca, conseguiram estabelecer convênios com "um clube esportivo, onde as crianças poderiam usar a quadra, espaços externos, como parquinho, caixote de areia e campo de futebol, fazer passeios e, até, mesmo que esporadicamente, usar a piscina" (MATTOS, 2009, p. 86).

Um destaque positivo de sua pesquisa foi a variação no planejamento em função da curiosidade e necessidades apresentadas pelas crianças no decorrer do dia, demonstrando que as professoras buscavam respeitar estas questões. Também foram escolhidos temas de estudo para trabalhar durante o ano com as crianças, a partir de seus interesses. Mattos (2009) observou que todos os temas, transformados em projetos, foram desenvolvidos com as crianças com muito interesse e envolvimento, haja vista a mudança de postura das professoras ao valorizar o que pensam e dizem as crianças no espaço e tempo educativo, como se percebe no excerto abaixo:

A professora do turno da tarde da turma pesquisada conseguia ouvir as crianças e fazer valer as suas vozes, vários foram os momentos em que ela percebendo o interesse das crianças frente a algum tema ou assunto criava condições em seu tempo de trabalho com as crianças ou mesmo em conjunto com as outras professoras da escola para propiciar momentos de intensidade de vivências com as crianças (MATTOS, 2009, p. 113).

A partir dessas colocações, verifica-se que a escola de tempo integral, quando pensada, planejada e realizada como espaço e tempo de experiências significativas para as crianças e os profissionais que ali atuam, pode, sim ser lugar de a criança se desenvolver plenamente. O fato de os profissionais da educação estarem participando de um projeto de estudo (seja na escola, promovido pela Secretaria da Educação ou pela/na Universidade) que busca analisar as condições de trabalho na/da escola de tempo integral é um diferencial, como o que foi retratado por Mattos (2009).

Foram localizados outros pesquisadores que também apresentam o trabalho das escolas de tempo integral no município de Juiz de Fora<sup>5</sup>. Estes ressaltam que vêm sendo conjugados esforços entre a Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, as escolas e a Universidade (UFJF) para que a implementação do programa escola de tempo integral respeite as características de cada comunidade atendida e da própria escola.

Percebe-se, assim, que esse tipo de formação profissional pode ser considerado um exemplo positivo para construir novas perspectivas sobre as possíveis relações entre a escola de tempo integral e o *direito à infância na escola*.

Destaca-se também a identificação da tese de Levindo Diniz Carvalho, intitulada *Educação (em tempo) integral na infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*, defendida em 2013 na Universidade Federal de Minas Gerais. Carvalho (2013) tem por objetivo apreender os processos infantis de inserção e participação da criança na cena social, a partir de novas configurações de atendimento à infância, em especial a educação em tempo integral. Ele busca articular os significados das experiências vividas pelas crianças no *Programa Escola Integrada (PEI)*, em uma escola de Belo Horizonte, com a reflexão sobre a construção de um projeto de educação (em tempo) integral *para a infância*. Dentre suas considerações sobre a investigação realizada, o autor aponta:

---

<sup>5</sup> Marques et al. (2009) destaca que além dos profissionais da educação interessados pelo tema participarem do grupo *Tempos na escola*, estabeleceram-se também grupos de estudo em cada instituição. Entre as questões discutidas nos referidos grupos de estudo destacam-se: políticas para implantação do programa Escola de Tempo Integral; financiamento do mesmo; concepções de infância e adolescência/juventude, espaço-tempo; objetivos da educação em tempo integral; entre outros.

[...] a oferta da educação (em tempo) integral criou oportunidades de dar voz às crianças, possibilitando, em alguns momentos, que elas fossem sujeitos de seus processos de formação e apreensão do mundo, sobretudo naqueles momentos em que foram criados espaços para a produção das culturas infantis (Oficinas de Artes Plásticas, Esporte, e Lazer, etc.). Ainda assim, algumas escolhas e discursos dos adultos revelaram uma concepção de infância e educação que reitera o papel das crianças a partir do que elas não sabem ou não podem, legitimando exclusivamente a condição de aluno. Além disso, a dicotomia dos turnos na escola, a frágil qualidade de parte das atividades oferecidas pelo PEI e a inadequação das condições materiais e de espaço também podem tornar precário o direito das crianças a uma educação de qualidade (CARVALHO, 2013, P. 179).

Como resultados, o autor destaca os *paradoxos que marcam as infâncias contemporâneas* e os desafios de uma educação (em tempo) integral que supere o restrito *status* de aluno, dado às crianças, levando em conta suas diferentes dimensões de formação, dialogando com suas linguagens e culturas e compreendendo sua relação com o tempo na escola (CARVALHO, 2013, p. 6). Verifica-se, assim, que esse pesquisador também confirma a necessidade de serem revistas as formas estruturais da escola de tempo integral, tendo em vista os direitos das crianças de ter uma educação de qualidade, que respeite suas linguagens e culturas.

Diante do exposto, constata-se que não basta apresentar novas propostas de organização do tempo e espaço escolar para que os direitos das crianças sejam respeitados e garantidos na escola, mas faz-se necessário rever os cursos de formação inicial e continuada dos professores, pois estes são os sujeitos que podem e devem reinventar/reorganizar o processo educativo, e assim, garantir o *direito à infância na escola*.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação em tempo integral, no Brasil, é apresentada por muitos pesquisadores, assim como por alguns políticos e demais cidadãos brasileiros, como uma necessidade de nosso país, para atender às demandas sociais e educacionais nos nossos tempos, em função da precariedade da educação/formação das crianças brasileiras e, também, como uma forma de atender suas necessidades básicas de alimentação e proteção. Contudo, percebe-se que essas questões estão associadas aos acordos mundiais e da *pressão* recebida de Organismos Internacionais para que o Brasil promova melhorias na qualidade de vida, de educação, saúde, como também no quadro técnico profissional, para que ele alcance o nível de *país desenvolvido*.

Ao analisar os dados da produção acadêmica, evidenciou-se um grande *nó que precisa ser desatado*: a fragmentação no processo educativo ao se diferenciar o trabalho desenvolvido

na escola entre os turnos escolares. De acordo com os pesquisadores, algumas crianças percebem claramente esta diferenciação e apresentam as características deles, como sendo *um turno chato* por ser o período do ensino regular, e *outro turno legal*, por ser composto por atividades variadas, *mais animadas*, por poder desenvolver algumas atividades com o movimento do corpo e a criatividade (atividades esportivas e culturais), isso no caso do Ensino Fundamental. Já nas pesquisas que analisaram a realidade da escola de Educação Infantil em tempo integral é destacada a *falta de liberdade das crianças* em escolher o que querem fazer, ou seja, por ter uma *rotina imposta*, muitas vezes *desinteressante para muitas crianças*, como é o caso da *hora do soninho* após o almoço.

Vale lembrar que a pesquisa de Mattos (2009) apresenta uma experiência de Educação Infantil que respeita os interesses e necessidades formativas das crianças, destacando que esse trabalho decorre dos estudos dos professores, ao participar de um grupo de estudo, realizado a partir da parceria estabelecida entre a Secretaria Municipal de Educação e a universidade. Nessa escola, algumas professoras trabalhavam com projetos desenvolvidos a partir da eleição de temas de acordo com o interesse das crianças, ou seja, *as crianças participam do processo educativo*, suas *vozes* são ouvidas.

Este é um bom exemplo de como é possível privilegiar a infância no processo educativo, sem ficar preso à rotina escolar. A questão da *rotina* não é um tema novo, porém persiste na pesquisa educacional, dada sua frequência na prática de creches, de Centros de Educação Infantil, assim como no Ensino Fundamental. As organizações do tempo, do espaço, do currículo, das atividades pedagógicas instigam ainda muitos debates e estudos mais aprofundados sobre as reais necessidades na formação da criança desde a mais tenra idade.

Mello (2007), por exemplo, faz uma crítica em relação às práticas educativas vigentes nos espaços de Educação Infantil no estado de São Paulo. Ela acentua que a tendência de escolarização precoce e de abreviamento da infância na Educação Infantil acaba prejudicando o direito de as crianças viverem sua infância nessa fase da vida. Essa autora salienta que é preciso considerar as especificidades do aprender na infância e assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação.

Quinteiro e Carvalho (2012), ao abordar as possíveis relações entre a ação intencional dos professores na escola e a infância, asseguram que a creche, a pré-escola e a escola de Ensino Fundamental podem constituir-se em espaços e tempos privilegiados da infância na atualidade, se forem intencionalmente organizadas as condições adequadas para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações.

Neste estudo percebeu-se que a produção analisada também ressalta a importância da qualificação dos cursos de formação de professores (inicial e continuada), apontando a importância de haver mais estudos sobre o desenvolvimento infantil, sobre metodologias de ensino que respeitem as crianças como crianças, que discutam os conceitos de criança e infância no processo de formação humana.

Evidencia-se, assim, a importância de as políticas educacionais considerarem como fundamental, na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, os estudos sobre a formação da criança de zero aos 12 anos, assim como sobre a infância e sua especificidade em relação ao processo formativo humano.

Nesse contexto, ao pensar nas possibilidades de fazer acontecer uma proposta de escola de tempo integral em que as crianças e os adultos sejam respeitados e ouvidos, onde todos são compreendidos como sujeitos históricos, culturais e de direitos, é preciso aceitar o desafio de fazer mudanças, de problematizar as políticas e práticas vigentes e propor formas variadas de educação que enfatizem a liberdade de expressão, o respeito mútuo, a cooperação e a participação efetiva de todos os sujeitos que compõem o contexto escolar: crianças, profissionais da instituição educativa de todos os setores, familiares e demais membros da comunidade onde a escola está inserida, conforme enfatizam Quinteiro; Carvalho; Serrão (2007).

Além disso, será necessário superar o autoritarismo escolar, a homogeneização dos tempos e espaços escolares e considerar a criança o objeto central do processo ensino e aprendizagem, como sujeito desse processo de formação/humanização. Essas questões reforçam a importância de defender ainda mais os direitos das crianças, ressaltados na legislação atual, mas ainda distante de se realizar na sua plenitude, no chão da escola. É preciso crer na possibilidade da renovação da escola, tornando esse lugar um lugar cheio de sentidos e significados para todos que ali passam uma importante fase de suas vidas, (re)significando esse lugar, transformando-o em um espaço e tempo de alegrias e de conquistas, e assim, de formação humana plena.

Considera-se que, apesar da diversidade de propostas educacionais que ora reduzem ora ampliam o tempo escolar, tendo em vista o precário investimento financeiro nas escolas nos nossos tempos, este é um lugar especial de formação humana/cultural, contudo, precisa contar com professores formados e valorizados socialmente, estrutura física adequada, recursos materiais e didáticos disponíveis a todos, entre outras questões que envolvem as condições sociais/educacionais.

Enfatiza-se, assim, que a escola poderá ser um *lugar privilegiado da infância*, a partir do momento em que a criança for respeitada pelos professores e demais profissionais da escola como um sujeito histórico, que produz e se apropria da cultura humana de diversas formas. Para tanto, faz-se necessário pensar e fazer acontecer uma proposta educacional condizente com a realidade das crianças brasileiras, respeitando a diversidade histórica e cultural desses sujeitos de pouca idade.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. C. T. do. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2008.

ARAÚJO, V. C. de. *A brincadeira na instituição da educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora/MG, 2008

AZEVEDO, N. C. S. de. *Programa "Cidadescola" no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", UNESP, Presidente Prudente, 2012.

BRASIL. *Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996* – estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília: 1996.

CARVALHO, L. D. *Educação (em tempo) Integral na Infância: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2013.

COELHO, L. M. C. da C. Alunos no ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, nº 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal, RN: ANPEd, 2011.

COELLO, L. M. C. da C.; HORA, D. M. Alunos em tempo integral no Estado do Rio de Janeiro: universalidade ou focalização? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, nº 36, 2013, Goiânia. *Anais...* Goiânia, GO: ANPEd, 2013.

JUNCKES, C. R. G. *Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)*. 2015. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2015.

MACIEL, R. R. A. *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, UCS, Caxias do Sul, RS, 2011.

MARCHIORI, A. F. *A criança como "sujeito de direitos" no cotidiano da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, ES, 2012.

MARQUES, L. P. *et al.* A educação em tempo integral no município de Juiz de Fora. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.) *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MATTOS, Z. S. *Escola de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, UCP, Petrópolis, RJ, 2009.

MAURÍCIO, L. V. *Escola pública de horário integral: demanda expressa pelas representações sociais*. (2001). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro, 2001.

MELLO, S. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina*. v. 25, n 1, jan./jun. 2007. Florianópolis: Editora da UFSC: NUP/CED, 2007, p. 83-104.

NUNES, G. A. do N. *Escola de tempo integral: os sentidos e significados atribuídos pela criança*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC, Goiânia, 2013.

PIMENTEL, M. E. C. *O "direito à infância na escola": o estágio docente como campo de pesquisa*. 2014. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, SC, 2014.

PINTO, M. R. B. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Florianópolis, SC, 2003.

QUINTEIRO, J. *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2000.

QUINTEIRO, J. O direito a infância na escola. *Zero a Seis: Revista eletrônica editada pelo núcleo de estudos e pesquisas de educação na primeira infância*. Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. n. 24, jul./dez. 2011, p. 22-35. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/issue/archive>. Acesso em: 22 jun. 2021.

QUINTEIRO, J.; C. D. C de (Org.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2007.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de; S., M. I. B. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. (orgs). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.



QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate. *In: Crianças - infâncias, culturas e práticas pedagógicas*. Cuiabá: Editora da UFMT, 2012, v. 1, p. 125-148.

RIBETTO, A.; MAURICIO, L. V. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, J. B. M. *A construção de uma escola de Educação Infantil de tempo integral: "cavando os achadouros da infância"*. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, UNIJUI, Ijuí, RG, 2012.

ROSA, V. S. da. *A função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação (2007-2012)*. 2013. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2013.

SAVIANI, D..Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 13, p. 159-168, jul./dez. 1991.

## **SOBRE A AUTORA**

*Cris Regina Gambeta Junckes* possui graduação em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na linha de pesquisa Educação e Infância. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE/UFSC. Tem experiência na área de Educação atuando como professora e orientadora educacional da Educação Básica e, na formação inicial e continuada de professores, a partir dos seguintes temas: educação, infância, organização escolar, escola de tempo integral, direito à infância na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, avaliação, planejamento e prática pedagógica.

E-mail: [crisjunckes@gmail.com](mailto:crisjunckes@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4910-9923>

*Recebido em 04 de abril de 2022.*

*Aprovado em 10 de junho de 2022.*

*Publicado em 28 de novembro de 2022.*