UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL

NÚCLEO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM SITUAÇÃO DE RISCO PESSOAL E SOCIAL - NUPEDIA

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL

DOUTORANDA: Fernanda Moreira Leite

ORIENTADORA: Profª. Drª. Maria de Fatima Pereira Alberto

João Pessoa - PB

2022

Fernanda Moreira Leite

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª Maria de Fatima Pereira Alberto, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Psicologia Social.

João Pessoa – PB

2022

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

L533e Leite, Fernanda Moreira.
Escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social / Fernanda Moreira Leite. - João Pessoa, 2022.
279 f.

Orientação: Maria de Fatima Pereira Alberto.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA.

1. Escolas - Tempo integral. 2. Vulnerabilidade social. 3. Psicologia histórico-cultural. 4. Pedagogia histórico-crítica. I. Alberto, Maria de Fatima Pereira. II. Título.

UFPB/BC CDU 37.018(043)

Elaborado por RUSTON SAMMEVILLE ALEXANDRE MARQUES DA SILVA - CRB-15/0386

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Fernanda Moreira Leite

Banca Examinadora

Profª Drª Maria de Fatima Pereira Alberto (UFPB – Orientadora)

Profª Drª Fabiola de Souza Braz Aquino (UFPB – Membro Interno)

Profª Drª Denise Pereira dos Santos (UFPB/DEF – Membro Externo ao Programa)

Profª Drª Vera Lucia Trevisan de Sousa (PUC/Campinas – Membro Externo)

Prof. Dr. Orlando Junior Viana Macêdo (UniFAP – Membro Externo)

João Pessoa, 28 de março de 2022.

A todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação

que perderam suas vidas na pandemia da Covid-19;

aos que perderam alguém que amam,

e aos que sustentaram o desafio de educar em meio ao caos.

Agradecimentos

"When I find myself in times of trouble,
Mother Mary comes to me
Speaking words of wisdom, let it be...
And in my hour of darkness
she is standing right in front of me
Speaking words of wisdom, let it be..."
(Let it be, The Beatles)

Escrever esta tese nas condições históricas e subjetivas em que ela foi produzida não foi tarefa fácil e, certamente, não teria sido possível sem os afetos que permearam esse processo, direta ou indiretamente. Como diz Gonzaguinha, "aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente, toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas; e é tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá; é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar" (Caminhos do Coração).

Agradeço primeiramente a Deus, pela forma como O sinto em cuidado, sustento, proteção e possibilidade de esperança. "Até aqui me ajudou o Senhor" é a oração mais sincera e que mais me representa hoje.

À minha família: meus pais, João Augusto e Francisca, pelos seus esforços em me ofertar cuidado e apoio à sua maneira; meu irmão, David; minhas tias, tios e primos, todos os que, verdadeiramente, acreditam, torcem por mim e me dão suporte e impulso para continuar.

À minha orientadora, Fatima, uma mulher maravilhosa e inspiradora. Faltam palavras para expressar minha gratidão por me aceitar todos esses anos como sua orientanda, desde a minha graduação, quando eu era uma menina tímida e calada, mas com muita vontade de aprender! Sou grata pela forma como teve paciência e compreensão com meu processo de desenvolvimento nesses quatro anos de curso. Sem dúvida, a grande mediadora para que eu pudesse chegar ao final do doutorado em uma versão mais potente de mim mesma, como profissional e pessoa.

Aos (às) colegas e companheiros (as) do NUPEDIA, esse núcleo tão potente e especial e que deixa suas sementes de compromisso social e transformação por onde passa. Aprendi e aprendo muito com todos e todas nesses anos de caminhada. Em especial, agradeço àquelas com quem pude ter uma relação mais próxima: Manu e Denise, amigas queridas de muito tempo; Cibele, Tâmara e Rafaela, que já fazem parte da minha trajetória há anos; Erlayne e Rebeca, com quem construí uma bela amizade ao ingressar no doutorado, e se tornaram pessoas muito importantes pra mim. Também ofereço meu carinho e gratidão àqueles e àquelas com quem pude caminhar em algum momento nesses quatro anos, dividindo estudos, aprendizados e tantas questões que envolvem a vida acadêmica: Noêmia, Leonam, Letícia, Ítalo, Leilane... E já na experiência remota, Daniel, Mayara, Elzenir e Aleff. Como fizeram falta nesses dois últimos anos nossos intervalos de almoços, cafezinhos e prosas entre uma atividade e outra!

Alguém na internet escreveu que devemos guardar em um "caderninho de ouro" quem viveu essa pandemia junto com a gente, entre desânimos, medos, incertezas e esperanças. Se emocionando e vibrando com nossos pais e familiares sendo vacinados e celebrando nossa própria vacina, ensaiando os primeiros abraços e encontros. Por isso, faço aqui um agradecimento especial às amigas e amigos que me dedicaram escuta, presença e aconchego, o que foi fundamental para que eu pudesse prosseguir fazendo este trabalho:

A Thaísa e Corrinha, que, entre distâncias e "cheganças", me oferecem amizade e companheirismo desde a nossa infância e adolescência em Cajazeiras. Uma amizade da nossa vida escolar para a vida, como ela se constrói hoje, com todas as possibilidades e impossibilidades!

A Laurinha, Samara e Aninha, um porto de segurança e fonte de aprendizados nas nossas conversas sobre a vida, nos voos e transformações intensas vividas por cada uma, nas dores e alegrias de compartilhar a vida sendo quem somos. Que venham ainda muitos vinhos, cafés, viagens e motivos para ser feliz!

A Rebeca, que entrou na minha vida inicialmente como parceira de estágio em docência, mas que permaneceu como uma amiga fiel e sensível, através da confiança que tem em mim, do cuidado, atenção; nas nossas reflexões acadêmicas e partilhas sobre a vida, sobre sonhos... Sou grata por este presente que os primeiros anos de doutorado me trouxeram e que ficará para a vida!

Aos meus grandes amigos Thayse e Júnior, presentes que a vida me deu na minha primeira experiência na educação. Agradeço pelo carinho e acolhimento de sempre e pela confiança que depositaram em mim, me escolhendo para a missão de ser madrinha de seus tesouros, João Pedro e Luiz Felipe. O anúncio da gestação deles, em meio ao caos no mundo, representou esperança, a potência da vida, e, em tão pouco tempo de nascidos, esses nenéns já me trouxeram momentos de alegria e paz nas vezes em que os segurei nos braços.

À minha amiga Arylza, um exemplo de vitalidade, sempre presente com ombro, conversa boa, disponibilidade em ajudar e me salvar do meu ritmo frenético de trabalho. E aos amigos e vizinhos Vane e Dario, pela alegria contagiante e carinho e atenção que têm comigo e com minha família; pelos respiros que nos proporcionaram e pela chegada da pequena Cidinha.

Às minhas amigas e ex-companheiras de trabalho na educação: Almira, Iris e Vera. Como foram férteis as experiências e desafios que vivenciamos trabalhando juntas! Com vocês, aprendi e aprendo muito. Sou feliz por tê-las encontrado nessa jornada e por seguirmos caminhando juntas pela vida.

Às minhas companheiras de equipe em nossas tardes na escola: Iris, pela parceria e amizade em mais uma experiência juntas, no trabalho, mas também compartilhando a vida; e Alcione, sempre tão carinhosa comigo, manifestando admiração pela minha trajetória de estudos e meus caminhos pela Psicologia!

A Laura e Julienne, profissionais e gestoras que tanto admiro, por estarem me dando a oportunidade de ressignificar relações, práticas e olhares. Agradeço pela confiança que depositaram e depositam em mim e no meu trabalho e pelos aprendizados que tenho com vocês constantemente. Não posso deixar de agradecer pela compreensão que recebi de vocês com meu processo de finalização desta tese e por valorizarem esse momento!

Aos professores do PPGPS que contribuíram para minha formação e a Denize Barreto, Secretária Executiva do Programa, pelo acolhimento e presteza com que sempre me atendeu nas minhas necessidades de estudante e nas minhas dúvidas. Ter o suporte dela me transmitiu segurança e tranquilidade em vários momentos.

Às professoras que trouxeram valiosas contribuições para esta tese desde o exame de qualificação: Denise, uma pessoa muito importante pra mim; professora a quem admiro por sua trajetória e competência; e Fabíola, professora que tanto tem contribuído para a formação das psicólogas e psicólogos da nossa rede municipal, com muito esforço e sensibilidade. A leitura atenta e cuidadosa de vocês foi muito importante!

Aos professores que gentilmente aceitaram ler este trabalho para a defesa final e contribuir com seus ensinamentos: Vera Trevisan, uma professora que me encanta por sua sensibilidade e sabedoria, é sempre um aprendizado ouvi-la falar e, para mim, é um privilégio que tenha aceitado fazer parte dessa banca examinadora; e Orlando, com quem já dividi construções e vivências na UFPB e que, hoje, segue no desafio de contribuir na docência para a formação de novos profissionais.

Por fim, agradeço aos (às) profissionais que confiaram em mim para dividirem suas experiências e sentimentos, aceitando pronta e gentilmente participar desta pesquisa, mesmo em um momento de dificuldades para todos e todas.

"Depois, escutando a vida (...), você encontrará em si mesmo, fora de você, em tudo, tanto que nenhum de nós tem condições de acomodar.
(...) Quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade!
Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si!
E, então, há o mais importante – a própria vida -, o céu, o sol, amor, pessoas, sofrimento.
Isto não são simplesmente palavras, isto existe. É real. Está entrelaçado na vida."
(Vygotsky, 1931, citado por Van der Veer & Valsiner, 2014)

Resumo

O objetivo desta tese é analisar a função da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são: Analisar como se constituiu a Política de Educação Integral; identificar como se configura a escola de tempo integral no município de João Pessoa; caracterizar o funcionamento da escola de tempo integral no município de João Pessoa; refletir sobre a atuação dessas escolas frente a situações de vulnerabilidade social; refletir sobre o papel das ações de ensino-aprendizagem nas escolas de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social; analisar quais ações da escola de tempo integral possibilitam o desenvolvimento dos estudantes. Defende-se a tese de que a escola de tempo integral contribui para minimizar situações de vulnerabilidade social imediatas, mas não garante o acesso à diversidade do saber sistematizado, promotor de aprendizagem mais ampla e desenvolvimento integral dos sujeitos. Foi realizada uma pesquisa qualitativa dividida em duas etapas: a primeira foi uma pesquisa documental na normativa federal e municipal acerca da constituição da política de educação integral e da configuração da escola de tempo integral em João Pessoa; foi feita uma análise descritiva dos dados seguindo a ordem temporal de publicação dos documentos. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, *on-line*, com profissionais atuantes em escolas de tempo integral municipais; os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática com sistematização e codificação dos dados no *software* MAXQDA. Os resultados indicam que a política de educação integral se constituiu no Brasil de forma processual e condicionada por cada momento histórico do país. A escola de tempo integral é situada na legislação como forma de promover educação integral, proporcionando mais possibilidades de aprendizagem e minimização da vulnerabilidade social através de ações de proteção social, e é nessa direção que se constitui a escola de tempo integral em João Pessoa. Os relatos dos profissionais revelam que a principal forma de enfrentamento da vulnerabilidade social na escola de tempo integral é o maior tempo de permanência no espaço escolar, que protege da vulnerabilidade externa. Ao mesmo tempo, a escola proporciona vulnerabilidade institucional, ao funcionar sem as condições adequadas e sem uma proposta pedagógica consistente. O aspecto pedagógico é situado no enfrentamento da vulnerabilidade social à medida que possibilita aos(às) estudantes a formação adequada para o mercado de trabalho, bem como descobertas e desenvolvimento de habilidades nas atividades extracurriculares. Compreende-se que o enfrentamento da vulnerabilidade social acontece de forma pontual e fragmentada, agindo sobre as expressões da questão social que se manifestam na escola, mas sem a possibilidade de superação das desigualdades sociais. Apesar de ter potencial para proporcionar o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, fundamental ao processo de desenvolvimento humano e superação das condições de opressão, nas condições atuais de funcionamento a escola de tempo integral não garante esse acesso e nem sempre é promotora de desenvolvimento.

Palavras-chave: Escola de tempo integral; vulnerabilidade social; Psicologia Histórico-Cultural; Pedagogia Histórico-Crítica.

Abstract

This thesis aims to analyze the role of full-time schools in confronting social vulnerability. Its specific objectives are: analyze how the Integral Education Policy was constituted; identify how the full-time school is configured in the city of João Pessoa; characterize the operation of the full-time school in the city of João Pessoa; reflect on the performance of such types of schools in the face of situations of social vulnerability; reflect on the actions related to the teaching-learning process in full-time schools; analyze which actions of the full-time school enable the students to develop. The defended thesis herein is that full-time schools contribute to minimize situations of immediate social vulnerability, but they do not guarantee access to the diversity of systematized knowledge, which is promoter of broader learning and integral development of subjects. Qualitative research was conducted in two stages: the first one was documental research on federal and municipal regulations about the constitution of the integral education policy and the configuration of the full-time school in João Pessoa; a descriptive analysis of the data was made following the temporal order of publication of the documents. As for the second stage, semi-structured online interviews were held with professionals working in municipal full-time schools; the data were submitted to thematic content analysis with systematization and coding of the data in the MAXQDA software. The results indicate that the integral education policy was constituted in Brazil in a procedural way, conditioned by each historical moment of the country. The full-time school is conceived by the legislation as a way to promote full-time education, providing more learning possibilities and minimizing social vulnerability through social protection actions. Thus, it is in this context that the full-time school in João Pessoa is constituted. The reports of the professionals reveal that the main form of confronting social vulnerability in full-time schools is the longer time spent in the school space, which protects from external vulnerability. Concurrently, the school provides institutional vulnerability by functioning without adequate conditions and without a consistent pedagogical proposal. The pedagogical aspect is situated in the confrontation of social vulnerability as it enables students to have adequate education for the labor market, as well as the discovery and development of skills in extracurricular activities. The confrontation of social vulnerability is considered to happen in a punctual and fragmented way, acting on the expressions of the social issue manifested at school, but without the possibility of overcoming social inequalities. Despite having the potential to provide access to the knowledge historically accumulated by mankind – which is fundamental to the process of human development and the overcoming of oppressive conditions –, under the current operating conditions, full-time schools do not guarantee this access and are not always promoters of development.

Keywords: Full-time School; Social Vulnerability; Historical-Cultural Psychology; Historical-Critical Pedagogy.

Resumen

El objetivo de esta tesis es analizar la función de la escuela de tiempo completo en el enfrentamiento de la vulnerabilidad social. Los objetivos específicos son: analizar cómo se constituyó la Política de Educación Integral; Identificar cómo se configura la escuela de tiempo completo en el municipio de João Pessoa; caracterizar el funcionamiento de la escuela de tiempo completo en el municipio de João Pessoa; reflexionar sobre el desempeño de estas escuelas frente a situaciones de vulnerabilidad social; reflexionar sobre las acciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de tiempo completo; analizar qué acciones de la escuela de tiempo completo permiten el desarrollo de los alumnos. Se defiende la tesis de que la escolarización a tiempo completo contribuye a minimizar las situaciones de vulnerabilidad social inmediata, pero no garantiza el acceso a la diversidad de conocimientos sistematizados, promotores de más aprendizaje y desarrollo integral. Se realizó una investigación cualitativa dividida en dos etapas: la primera fue una investigación documental en la normativa federal y municipal acerca de la constitución de la política de educación integral y de la configuración de la escuela de tiempo completo en João Pessoa; se realizó un análisis descriptivo de los datos siguiendo el orden temporal de publicación de los documentos. En la segunda etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas en línea con profesionales con profesionales actuantes en escuelas municipales de tiempo completo; los datos fueron sometidos a un análisis de contenido temático con sistematización y codificación de datos en el software MAXQDA. Los resultados indican que la política de educación integral se constituyó en Brasil de forma procesal y condicionada por cada momento histórico del país. La escuela de tiempo completo se sitúa en la legislación como forma de promover la educación integral, proporcionando más posibilidades de aprendizaje y minimización de la vulnerabilidad social a través de acciones de protección social, y es en esa dirección que se constituye la escuela de tiempo completo en João Pessoa. Los relatos de los profesionales revelan que la principal forma de enfrentamiento de la vulnerabilidad social en la escuela de tiempo completo es el mayor tiempo de permanencia en el espacio escolar, que protege de la vulnerabilidad externa. Al mismo tiempo, la escuela proporciona vulnerabilidad institucional al funcionar sin condiciones adecuadas y sin una propuesta pedagógica consistente. El aspecto pedagógico se sitúa en el enfrentamiento de la vulnerabilidad social, ya que permite a los estudiantes tener una formación adecuada para el mercado laboral, así como descubrimientos y desarrollo de habilidades en las actividades extracurriculares. Se comprende que el enfrentamiento de la vulnerabilidad social ocurre de forma puntual y fragmentada, actuando sobre las expresiones de la cuestión social que se manifiestan en la escuela, pero sin la posibilidad de superación de las desigualdades sociales. A pesar de tener el potencial de proporcionar acceso al conocimiento históricamente acumulado por la humanidad – que es fundamental para el proceso de desarrollo humano y la superación de las condiciones de opresión –, en las condiciones actuales de funcionamiento, las escuelas de tiempo completo no garantizan este acceso y no siempre son promotoras del desarrollo.

Palabras clave: Escuela de tiempo completo; Vulnerabilidad social; Psicología Histórico-Cultural; Pedagogía Histórico-Crítica.

Lista de Figuras

Figura 1: Resumo da pesquisa de documentos federais.....109

Figura 2: Resumo da pesquisa de documentos municipais.....111

Figura 3: Resumo da formação do *corpus* total de documentos.....111

Figura 4: Janela “Lista de Documentos” – Software MAXQDA.....118

Figura 5: Janela “Lista de Códigos” - Software MAXQDA.....119

Figura 6: Sistematização das etapas da pesquisa.....120

Figura 7: Quantitativo de Escolas Integradas ou Parcialmente Integradas em João Pessoa.....160

Figura 8: Exemplos de rotina integral no ensino fundamental.....161

Lista de Tabelas

Tabela 1: Caracterização dos participantes e escolaridade – 1ª fase de entrevistas.....125

Tabela 2: Atuação na escola de tempo integral – 1ª fase de entrevistas.....127

Tabela 3: Caracterização das participantes e escolaridade – 2ª fase de entrevistas.....129

Tabela 4: Atuação na escola de tempo integral – 2ª fase de entrevistas.....130

Tabela 5: Tipos de documentos.....132

Tabela 6: Documentos Federais por ano de publicação.....133

Tabela 7: Documentos Municipais por ano de publicação.....152

Tabela 8: Caracterização do funcionamento da escola de tempo integral e atuação frente a vulnerabilidade social - Classes temáticas, categorias e subcategorias.....166

Tabela 9: Caracterização das ações de ensino-aprendizagem nas escolas de tempo integral – Classes temáticas e categorias 202

Lista de Siglas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança

CEI - Centro de Educação Integral

CIEP - Centro Integrado de Educação Pública

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

CME - Conselho Municipal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONASS - Conselho Nacional de Secretários de Saúde

COVID – Coronavirus Disease

CRAS - Centro de Referência da Assistência Social

CREAS - Centro de Referência Especializado da Assistência Social

CREI - Centro de Referência da Educação Infantil

DEGEF - Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação

DGC - Diretoria de Gestão Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ETI - Escola de Tempo Integral

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JEC - Jornada Escolar Completa

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MDS - Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MEDLINE - Medical Literature Analysis and Retrievel System Online

MINEDUC - Ministério da Educação (Chile)

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

NUPEDIA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento econômico

ONG - Organização Não-Governamental

OMS - Organização Mundial da Saúde

PAR - Plano de Ações Articuladas

PBF - Programa Bolsa Família

PCCR - Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE - Plano Estadual de Educação da Paraíba

PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PENSSAN - Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional

PePSIC - Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia

PETI - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

PME - Plano Municipal de Educação

PMJP - Prefeitura Municipal de João Pessoa

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SCFV - Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

SciELO - Scientific Electronic Library Online

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEDEC - Secretaria de Educação e Cultura

SINTEM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município

SNAS - Secretaria Nacional de Assistência Social

SUAS - Sistema Único de Assistência Social

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UEx – Unidades Executoras

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

Sumário

Introdução 20

Capítulo I - Escola de tempo integral: Experiências brasileiras e o cenário de João Pessoa 33

1.1 Percurso histórico da educação integral no Brasil 35

1.2 Escola de tempo integral e vulnerabilidade social 47

1.3 Tempo escolar 51

1.4 Contextualizando a realidade deste estudo: A organização do Sistema Municipal de Ensino e considerações sobre a escola de tempo integral em João Pessoa 56

1.5 Cenário educacional e a escola de tempo integral na pandemia da Covid-19 62

Capítulo II - Acesso ao conhecimento e desenvolvimento humano na sociedade de classes: Considerações teóricas sobre como os sujeitos se humanizam e agem sobre a realidade 74

2.1 Materialismo histórico dialético e o estudo da realidade 74

2.2 Educação integral, desenvolvimento e vulnerabilidade social: Definindo as categorias teóricas 78

Capítulo III - Percorrendo os caminhos da pesquisa: Procedimentos metodológicos, pesquisa remota e participantes 106

3.1 Primeira etapa: Pesquisa documental 107

3.2 Segunda etapa: Entrevistas com profissionais 112

3.3 Notas sobre a pesquisa remota 120

3.4 Quem são os participantes desta pesquisa 123

Capítulo IV - A escola de tempo integral no contexto da Política de Educação Integral 132

Capítulo V - "A gente pode dizer que é um paliativo": Funcionamento da escola de tempo integral em João Pessoa e enfrentamento da vulnerabilidade social 165

5.1 O funcionamento da escola de tempo integral em João Pessoa 166

5.2 A atuação das escolas frente à vulnerabilidade social.....186

Capítulo VI - O ensino e o desenvolvimento na escola de tempo integral 201

6.1 Ações de ensino-aprendizagem na escola de tempo integral 201

Capítulo VII - Entre tempos e telas: Implicações da pandemia na escola de tempo integral 228

Considerações finais.....245

Referências.....251

APÊNDICES 270

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....271

Apêndice B: Roteiro de Entrevista com Gestores e Especialistas (1ª fase) 273

Apêndice C: Roteiro de Entrevista com professores (as) e tutores (as) (1ª fase).....274

Apêndice D: Roteiro de entrevista (2ª fase).....275

Apêndice E: Roteiro de Diário de Campo.....276

ANEXO 277

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa.....278

Introdução

Este trabalho nasceu a partir de constatações e questionamentos que estão localizados na política de educação integral, na literatura sobre as experiências de ampliação da jornada escolar e na trajetória profissional e acadêmica desta pesquisadora. A educação integral é um tema que permeia o cenário educacional no Brasil em vários momentos históricos (Silva, 2017) e que tem ganhado destaque nos últimos anos, tornando-se pauta para educadores(as), pesquisadores(as) e governos, constituindo-se como um ponto importante para o delineamento de políticas educacionais (Souza, 2017).

Na legislação educacional, identifica-se a intencionalidade de promoção da educação integral, na perspectiva de ampliação da jornada escolar nas escolas públicas do país. Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), no Art. 34, determina que a jornada escolar no ensino fundamental seja progressivamente ampliada para tempo integral, a critério dos sistemas de ensino; já o Art. 87, §5º destaca que "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral".

Posteriormente, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, cujo diagnóstico do ensino fundamental evidencia altos índices de distorção idade-série e de pessoas na faixa de 7 a 14 anos fora da escola, tratando esses aspectos como problemas localizados na pobreza das periferias urbanas e áreas rurais. Assim, a ampliação da jornada escolar para turno integral é situada como possibilidade de "diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem", ao possibilitar orientação pedagógica para deveres escolares, prática de esportes, atividades artísticas e, no mínimo, duas refeições com alimentação adequada.

Por sua vez, o novo PNE, para o decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/14), prevê em sua meta nº 6 "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento)

das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica". As estratégias dispostas no Plano para o alcance dessa meta envolvem a ampliação da jornada escolar na educação básica pública, incluindo atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, de modo que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, seja igual ou superior a 7 horas diárias durante todo o ano letivo. Dentre as estratégias, também se encontra a construção de escolas com estrutura e material adequado para atendimento em tempo integral, tendo como prioridade as comunidades empobrecidas ou com crianças em situação de vulnerabilidade social (Lei nº 13.005/14).

Podemos identificar, nesta breve descrição de três normativas brasileiras, que a escola de tempo integral aparece como possibilidade de proteção a crianças e adolescentes e de intervenção em situações de vulnerabilidade social, ao possibilitar que os(as) estudantes permaneçam o dia inteiro sob responsabilidade da escola, recebendo orientação pedagógica, acesso a atividades extracurriculares e garantia da alimentação durante esse tempo de permanência. Aparece também como ferramenta para melhorar a qualidade da educação, ao possibilitar maior acompanhamento e orientação pedagógica no tempo escolar ampliado.

Aspectos como estes são encontrados desde as primeiras iniciativas de educação integral no contexto brasileiro. Por exemplo, Anísio Teixeira, um dos principais expoentes das propostas de educação integral no país, defendia a ampliação das funções da escola e da jornada escolar como forma de preencher as lacunas deixadas pela família e pelas outras instituições sociais na educação das crianças (Cavaliere, 2010). Sob influência das ideias de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro defendeu a escola de tempo integral como possibilidade de impulsionar o desenvolvimento do país e como "chave da solução do problema do menor abandonado" (Bomeny, 2009, p. 116).

O mapeamento realizado por Castanho e Mancini (2016) sobre experiências de educação integral no Brasil demonstra a representação de educação integral para gestores e professores como salvacionista, vista como uma possibilidade para beneficiar famílias de baixa renda. Em geral, as pesquisas identificadas nesse mapeamento demonstram preocupação com a implantação de programas de jornada escolar ampliada e revelam a incipiência da avaliação dos impactos dessas propostas. Também Souza (2017) destaca que são poucos os estudos que evidenciam os impactos da escola de tempo integral na aprendizagem dos estudantes, pontuando a necessidade de ampliação desse debate.

Percebe-se em algumas concepções constituídas historicamente a perspectiva de uma escola salvacionista, que teria o poder de resolver os problemas sociais através do ensino formal e de promover a adaptação de crianças e adolescentes aos padrões impostos socialmente. Além disso, a educação parece ser colocada não como um direito básico e necessário ao processo de desenvolvimento humano, mas como uma maneira de qualificar as pessoas para serem produtivas e contribuírem no processo de desenvolvimento econômico do país.

A atuação de 10 anos como profissional de Psicologia escolar na rede municipal de João Pessoa, sendo seis anos em uma escola de tempo integral, revelou-me alguns elementos que cabem ser problematizados, dentre os quais destaco dois nesta introdução. Primeiro, que a escola de tempo integral é considerada como recurso imediato para proteger crianças e adolescentes de diversas situações de violação de direitos, desde a falta de alimento em suas casas até situações de violência intrafamiliar, trabalho infantil, envolvimento com drogas e violência no local de moradia.

Existe a compreensão de que o maior tempo de permanência da criança e adolescente na escola se configura como um fator de proteção contra a vulnerabilidade social vivenciada fora dela, como também possibilidade de acesso ao conhecimento e ao patrimônio cultural,

com a promoção de atividades curriculares e experiências educativas para além do currículo formal.

Segundo, que a escola de tempo integral oportuniza as famílias a terem um espaço seguro onde deixar seus filhos para que possam trabalhar durante o dia. A participação no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento da Infância e Adolescência (NUPEDIA) teve grande contribuição para o processo de reflexão e problematização dessa realidade, mediante os estudos, pesquisas e discussões de temáticas relacionadas a crianças e adolescentes em condição de risco pessoal e social.

O aspecto protetivo da escola de tempo integral mencionado acima merece destaque, inclusive tendo sido já apontado em outro trabalho do NUPEDIA, como possibilidade de proteção contra o trabalho precoce e outras violações de direitos, permitindo que as crianças e adolescentes estejam, por mais tempo, em espaços educativos, apesar das limitações encontradas nessas escolas, como falta de estrutura adequada e falta de uma proposta pedagógica consistente (Santos, 2018). Na minha dissertação de mestrado (Leite, 2012), ao estudar o sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social, foi possível identificar que a escola representa para os estudantes, dentre outros aspectos, um lugar em que se sentem protegidos da violência externa, como também um espaço de desenvolvimento de relações de afeto e de acesso a possibilidades que lhes são negadas no seu local de moradia, como divertimento, atividades culturais, artísticas e esportivas.

Os(as) adolescentes dessa pesquisa também revelaram que a escola representa para eles(as) a esperança de um futuro melhor, pela possibilidade de se qualificar para conseguir um bom emprego e poder realizar seus desejos materiais. Porém, também manifestam que a escola pode ser um lugar de vulnerabilidade, ao serem tratados(as) com preconceito pelos(as) profissionais, por morarem em um local periférico e marcado pela violência e precariedade. Além disso, apesar de considerarem a educação escolar um elemento importante em suas vidas

e em suas expectativas de futuro, não conseguem ver um sentido imediato nela, pois o ensino costuma ser descontextualizado de suas realidades (Leite, 2012).

Esse importante aspecto da escola enquanto espaço protetivo apresenta contradições, pois, ao mesmo tempo em que o espaço escolar pode ser protetor frente à vulnerabilidade externa, pode também ser promotor de outras vulnerabilidades, sobretudo quando não dispõe de uma estrutura adequada. Outro aspecto contraditório é pensar na escola de tempo integral em uma perspectiva higienista, ao considerar crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social como um potencial risco à sociedade; desta forma, mantê-los no espaço escolar por mais tempo representa uma maneira de adaptá-los e moldá-los para serem produtivos e úteis socialmente. Além disso, ao considerar a proteção como prioridade nas propostas de escola de tempo integral, pode-se cair no problema de menor atenção e preocupação com a qualidade das atividades educativas, que é a função específica da escola.

Um estudo realizado em uma unidade escolar de tempo integral em João Pessoa (Ferreira, Rodrigues, & Oliveira, 2018) revelou que, na prática, a extensão da carga horária escolar estava ligada à proteção social, ao reforço de conteúdos escolares e à perspectiva de controle social da população de baixa renda, já que a organização pedagógica das atividades não favorecia a experiência de aprendizagens significativas que contribuíssem para a formação integral dos sujeitos.

Nesse contexto, aparece a concepção da escola como “salvadora” dessas vidas e que, ao proporcionar aquilo que a família supostamente não tem condições – em termos materiais e intelectuais –, torna-se a porta para que crianças e adolescentes vislumbrem um futuro e sejam salvos dos riscos a que estão submetidas no tempo presente. Contudo, a organização do ensino curricular e das demais atividades educativas nem sempre tem condições de possibilitar, de fato, a apropriação do conhecimento e, consequentemente, promover desenvolvimento. Como ressalta Saviani (2018), a crença na escola “salvadora” vem de perspectivas pedagógicas que

desconsideram os condicionantes histórico-sociais da educação, de forma não crítica, e, por isso, acreditam que a educação tem autonomia perante o modo de produção e a história, podendo modificar a sociedade por si mesma. Assim, "atribui-se à educação um conjunto de papeis que no limite abarcam as diferentes modalidades de política social. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos" (p. 27).

Diante dessas questões, buscamos compreender a escola de tempo integral no âmbito do modo de produção capitalista (Guzzo, Mezzalira, & Moreira, 2014), que produz as formas de se relacionar e é por elas reproduzido. Tal sociedade é dividida em classes com interesses opostos, e a escola é impactada por esse conflito de interesses (Saviani, 2018). Trata-se, desta forma, de uma política fragmentada, situada nas normativas como possibilidade de diminuir a vulnerabilidade social imediata, ao satisfazer direitos básicos, como alimentação, proteção e acesso ao conhecimento.

Ao mesmo tempo em que as iniciativas para intervenção imediata nas situações de vulnerabilidade social são importantes e necessárias na sociedade que temos hoje, devemos demarcar que essa política individualiza um problema estrutural, que é a desigualdade social, buscando atenuar as consequências imediatas dessa desigualdade nas vidas das pessoas, mas sem a possibilidade de superá-la, pois a mesma é condição para a manutenção do capitalismo. Como afirma Cohn (1999), citado por Yamamoto e Oliveira (2014), "em vez de se enfrentar a pobreza de uma ótica estrutural, vale dizer, da ótica da superação, a concepção oficial é de aliviar a pobreza dos 'grupos socialmente mais vulneráveis'" (p. 37).

Situamos, então, o caráter contraditório das políticas, já que, ao mesmo tempo em que atendem aos interesses desse modo de produção, também podem atender às necessidades imediatas da população trabalhadora e se configurar como um espaço de luta e resistência (Prates, 2016). Compreendemos também que a educação escolar e o espaço institucional da escola são fundamentais ao processo de desenvolvimento humano – tendo em vista sua função

específica de socializar o saber sistematizado –, bem como constituem importante meio para transformações sociais, mas não o determinante principal dessas transformações, ou "redentora" de todos os problemas (Saviani, 2018).

Nesse cenário, inserem-se as experiências de ampliação da jornada escolar promovidas no Estado da Paraíba, visando atender ao que está disposto na LDB e à meta 6 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14), que é ofertar educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas no país até 2024. De acordo com o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE, Lei nº 10.488/15), além do cumprimento da meta do PNE, defende-se a escola em tempo integral, por favorecer o acesso e a permanência dos(as) estudantes na escola, sobretudo à população empobrecida, e visa elevar os indicadores de qualidade da educação básica.

Segundo dados do mesmo Plano, em 2013, a Paraíba apresentava o percentual de 32,7% de escolas públicas com matrículas em tempo integral, distando, nesse período, 17,3% da meta nacional projetada. O PEE indica que algumas políticas passaram a ser implementadas nas escolas públicas da Paraíba como estratégias para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização do currículo, visando à educação integral. São exemplos dessas políticas o Programa Mais Educação e o Programa Ensino Médio Inovador, ambos integrantes das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no âmbito do Governo Federal.

Especificamente no município de João Pessoa, onde se insere a presente pesquisa, no ano de 2011, foi implantado o "Projeto de Escola Tempo Integral", pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). A partir de então, esse projeto vem sendo implementado gradativamente nas escolas do município, a fim de que as crianças e adolescentes do ensino fundamental sejam atendidos pelas escolas em uma jornada ampliada de dez horas diárias, durante todo o ano letivo. Essa iniciativa propõe-se a reduzir os índices de repetência e distorção idade-série, minimizar os índices de vulnerabilidade dos estudantes atendidos, desenvolver habilidades

emocionais, sociais, e proporcionar acesso aos bens culturais produzidos no país e no mundo (Lei nº 13.035/15).

Segundo o Censo escolar de 2018, ano em que esta pesquisa começou a ser delineada, havia na educação infantil (modalidade creche) 6.548 estudantes matriculados em tempo integral na rede municipal de João Pessoa e 57 em tempo parcial. Na modalidade pré-escola, identificou-se 4.199 estudantes matriculados em tempo integral e 1.860 em tempo parcial. Quanto ao ensino fundamental em tempo integral, havia 3.027 estudantes matriculados nos anos iniciais na rede municipal de ensino e 1.035 estudantes matriculados nos anos finais. Já nas matrículas em tempo parcial no ensino fundamental, identificou-se 18.995 matrículas nos anos iniciais e 16.996 nos anos finais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2019).

Observa-se que, à medida que avançam os níveis de ensino, diminui o número de estudantes matriculados em tempo integral, de modo que a maior concentração de matrículas em tempo integral está na educação infantil (modalidade creche) e nos anos inicias do ensino fundamental. Esse fato remete ao aspecto protetor atribuído à escola de tempo integral, ao contribuir para manter em segurança crianças e adolescentes cujos pais ou responsáveis precisam trabalhar durante o dia, mais do que um lugar que visa ampliar as possibilidades de aprendizagem e formação humana e proporcionar desenvolvimento. Ou seja, o foco é atender às necessidades dos trabalhadores na reprodução do capital, e não necessariamente às necessidades educativas das crianças e adolescentes.

De acordo com dados disponíveis no site oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa[1] (PMJP), o ano letivo de 2019 iniciou com 100 escolas e 85 Centros de Referência da Educação Infantil (CREIS), atendendo cerca de 62 mil estudantes nas etapas de educação infantil, ensino fundamental (I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Destes, 14.809

[1] https://www.joaopessoa.pb.gov.br/

eram estudantes matriculados em tempo integral na educação infantil e ensino fundamental. Esta tese irá focar no tempo integral ofertado nas escolas municipais, que atendem a educação infantil na modalidade pré-escola e os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Em 2021, a relação de unidades de ensino disponível no site da PMJP mostrava o número de 90 CREIS e 100 escolas. Dentre as 100 escolas, 20 eram totalmente integrais e 11 parcialmente integrais[2]. Em uma notícia do dia 07 de fevereiro de 2021[3], véspera do início das aulas na rede municipal, consta a informação de 70.039 estudantes matriculados na rede, um número que representa cerca de 10.000 novas matrículas nas unidades de ensino municipais, se comparado com o número de matrículas em 2019, que era, aproximadamente, 62.000.

Considerando a importância da escola como um espaço que pode contribuir para a proteção e garantia de direitos de crianças e adolescentes, além de promover desenvolvimento através do acesso ao conhecimento e atividades educativas – mas tendo em vista que esses aspectos estão inseridos nas contradições já apontadas –, buscamos compreender neste trabalho: Como a escola de tempo integral atua no enfrentamento da vulnerabilidade social no município de João Pessoa? Qual o impacto da escola de tempo integral no contexto de vulnerabilidade social? Qual o impacto da escola de tempo integral no desenvolvimento dos estudantes? Buscamos responder esses questionamentos ao longo da tese, através do diálogo com outros autores que estudam sobre o tema, da fundamentação teórica adotada, da pesquisa documental e dos relatos dos(as) profissionais que falaram sobre suas experiências na escola de tempo integral.

É necessário pontuar que esta tese foi escrita em um momento histórico com muitas implicações para as políticas educacionais e demais formas de produção da vida. Primeiro, cabe destacar que, no ano de 2018, foi eleito, no Brasil, como Presidente da República, um

[2] Nas escolas parcialmente integrais, apenas algumas turmas tem funcionamento em tempo integral e, as demais, em tempo parcial.
[3]https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/rede-municipal-de-ensino-inicia-ano-letivo-para-mais-de-70-mil-alunos/

representante de ideias com traços de autoritarismo e conservadorismo, e, a partir de então, ganharam força no cenário educacional propostas que visam criminalizar o ensino crítico e contextualizado acerca da realidade – como o movimento "Escola sem partido" – e até mesmo propostas que buscam o direito de que as crianças e adolescentes não frequentem a escola e recebam o ensino em casa, como é o caso do *homeschooling*. Esse novo projeto de governo representou também o ataque às escolas e universidades públicas e diversos retrocessos no investimento em ciência, implicando em cortes de recursos e bolsas de pesquisa. Nesse panorama, tal governo tem sido marcado por protestos e luta dos movimentos sociais e sociedade civil contra os retrocessos e desmonte das políticas públicas.

Além desse cenário na política nacional, o ano de 2020 representou o início de uma grave crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) e que marcou fortemente o mundo inteiro, implicando em uma vivência coletiva de sofrimento e muitas mortes. Além das implicações na saúde e mudanças bruscas na rotina e nas relações sociais, a pandemia desvelou e agravou profundamente a desigualdade social. Sendo o distanciamento social a forma de conter o contágio pelo vírus, muitas atividades econômicas foram afetadas, mas essa situação teve grande impacto, sobretudo, na vida de pessoas de baixa renda, que perderam seus meios de sobrevivência ou foram afetadas de maneira grave (Guzzo, Silva, Martins, Castro, & Lorenzetti, 2021), além de uma maior exposição delas aos riscos de contágio.

Todo esse cenário foi agravado pela postura negacionista do Presidente da República, que, por diversas vezes ao longo da pandemia, torna público posicionamentos e ações contrários às recomendações dos(as) cientistas e profissionais da saúde, de modo que a população passou a receber conteúdos contraditórios e diversas *fake news* que dificultam o controle do contágio pelo vírus e até mesmo da adesão da população às vacinas já aprovadas

no ano de 2021. Como resultado, vivenciamos um cenário de luto, dor, desigualdade, desemprego e fome.

Diante disso, a partir do mês de março de 2020, as instituições de ensino da Paraíba tiveram as aulas presenciais suspensas através de decretos estaduais e municipais, e as atividades pedagógicas passaram a acontecer de maneira remota. Essa situação implicou diretamente no desenvolvimento deste trabalho, no que se refere à necessidade de um novo desenho metodológico e estratégias para a pesquisa, como também no funcionamento das escolas, estratégias pedagógicas e no conteúdo que emergiu.

Diante da compreensão da escola de tempo integral enquanto ferramenta imediata de proteção a crianças e adolescentes e garantia de direitos básicos, como a alimentação, a ausência das aulas presenciais trouxe diversas implicações para esse público, como também diversas dificuldades para profissionais, estudantes e famílias, que serão detalhadas nos resultados desta pesquisa. Cabe destacar que, ainda em 2021, as aulas nas escolas públicas municipais aconteciam em formato remoto devido à pandemia; após o início da vacinação contra a Covid-19[4] dos(as) profissionais da educação, foram discutidas e postas em prática estratégias de retorno presencial gradativo no segundo semestre do referido ano.

Ante o cenário apresentado, buscamos discutir nesta tese as questões problematizadas, recorrendo à base teórica da Psicologia Histórico-Cultural, que concebe o processo de desenvolvimento humano na relação do sujeito com o seu meio, a partir da aquisição e apropriação do patrimônio humano produzido historicamente (Martins, 2016). Discutimos os elementos relacionados à educação com base na Pedagogia Histórico-Crítica, uma pedagogia que tem como fundamento psicológico a Psicologia Histórico-Cultural e defende a especificidade da escola no processo de humanização, promovendo o acesso ao saber

[4] A vacinação foi iniciada no país em janeiro de 2021. Até o mês de junho do mesmo ano, o Brasil registrava apenas 11% da população totalmente vacinada. O percentual de pessoas totalmente vacinadas na Paraíba também atingiu 11% no mês de junho (Fonte: https://especiais.g1.globo.com/bemestar/vacina/2021/mapa-brasil-vacina-covid/).

sistematizado (Saviani, 2013). Esses aportes teóricos têm suas bases no materialismo histórico-dialético e compreendem as relações sociais no seio da sociedade dividida em classes e a educação no âmbito das contradições oriundas dessa realidade.

Discutimos a vulnerabilidade social também no âmbito dessas contradições, compreendendo as concepções de vulnerabilidade social como forma de ampliar a análise dos problemas sociais (Bretas, 2010), mas na perspectiva de intervenção nas consequências da desigualdade social na vida das pessoas, ou seja, administrando as expressões da questão social, de forma a atender as demandas do capital (Netto, 1996). Compreendemos que as pessoas são levadas ao empobrecimento em virtude da desigualdade social e da concentração de riqueza nas mãos de poucos; por isso, adotamos o termo "empobrecido(a)", ainda que apareçam ao longo do texto termos como "pobres" e "desfavorecidos(as)", geralmente utilizados por outros autores com quem dialogamos neste trabalho.

Temos como pressupostos para as questões apresentadas que: a ampliação do tempo de permanência na escola pode ser um fator de enfrentamento imediato da vulnerabilidade social; a estrutura e o funcionamento da escola de tempo integral podem ser promotores de vulnerabilidade institucional para crianças e adolescentes; a ampliação da jornada escolar para tempo integral não garante avanços no processo de ensino-aprendizagem nem o acesso ao patrimônio histórico e cultural; mas tem potencial para proporcionar acesso à diversidade de conhecimentos e promover desenvolvimento.

A partir desses pressupostos, tem-se a tese de que a escola de tempo integral contribui para minimizar situações de vulnerabilidade social imediatas, mas não garante o acesso à diversidade do saber sistematizado, promotor de aprendizagem mais ampla e desenvolvimento integral dos sujeitos.

O objetivo geral desta tese é analisar a função da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social. Os objetivos específicos são: analisar como se

constituiu a Política de Educação Integral; identificar como se configura a escola de tempo integral no município de João Pessoa; caracterizar o funcionamento da escola de tempo integral no município de João Pessoa; refletir sobre a atuação dessas escolas frente a situações de vulnerabilidade social; refletir sobre o papel das ações de ensino-aprendizagem das escolas de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social; analisar quais ações da escola de tempo integral possibilitam o desenvolvimento dos estudantes.

Esta tese está organizada em sete capítulos. O capítulo I, intitulado "Escola de tempo integral: Experiências brasileiras e o cenário de João Pessoa", traz elementos que foram identificados na literatura sobre o tema e contextualiza a realidade local onde a presente pesquisa se desenvolveu, levando em consideração o cenário pandêmico. O capítulo II, "Acesso ao conhecimento e desenvolvimento humano na sociedade de classes: Considerações teóricas sobre como os sujeitos se humanizam e agem sobre a realidade", traz as demarcações teóricas que fundamentam o olhar e as concepções adotadas neste trabalho.

O capítulo III, "Percorrendo os caminhos da pesquisa: Procedimentos metodológicos, pesquisa remota e participantes", faz o detalhamento metodológico utilizado na pesquisa, do cenário da pesquisa remota e apresenta os(as) participantes do estudo. Nos capítulos IV, V e VI, é feita a descrição e discussão dos resultados da pesquisa; e, no capítulo VII, é feita a descrição e discussão dos resultados que tratam do contexto da pandemia e suas implicações para a escola de tempo integral.

Capítulo I

Escola de tempo integral: Experiências brasileiras e o cenário de João Pessoa

A revisão bibliográfica foi feita com a finalidade de aproximar-se do que outros autores e autoras têm estudado sobre o tema, possibilitando uma maior apropriação das questões problematizadas nesta tese, a ampliação de perspectivas e o embasamento necessário para auxiliar no delineamento da pesquisa. Dessa forma, foram realizadas buscas nas seguintes bases de dados: Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Medical Literature Analysis and Retrievel System Online (MEDLINE), utilizando-se os seguintes descritores: "Educação integral", "escola de tempo integral", "tempo integral" e "ampliação da jornada escolar" – não foi delimitado um recorte temporal específico. Foram considerados para a leitura os textos que tinham relação com o objeto de estudo desta tese. Ao passo que a leitura do material encontrado nessas bases foi feita, chegamos a outros artigos e outros materiais, como teses, dissertações e capítulos de livros, que foram agregados às leituras realizadas.

Essa revisão evidenciou que a educação integral tem sido um tema de grande ênfase no contexto educacional no Brasil, atrelada à ampliação da jornada escolar. Especialmente a partir da LDB (1996), a implementação da educação integral no país passou a ser expressa na legislação educacional, que prevê a ampliação da jornada escolar diária para tempo integral e a articulação dos processos escolares com outras políticas sociais e equipamentos públicos.

Compreendemos como *educação integral* a ação educacional no âmbito escolar que considera a vida no seu sentido amplo e abrange as diversas dimensões de formação dos sujeitos, através da ação pedagógica intencional da escola (Cavaliere, 2010, citada por Leclerc & Moll, 2012). Quanto a *escola de tempo integral*, compreende-se como a "organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar" (Moll,

2010, citada por Leclerc & Moll, 2012, p. 96). No caso da legislação brasileira, considera-se como escola de tempo integral a jornada escolar com, no mínimo, sete horas diárias em que o estudante permanece na escola ou sob sua responsabilidade (Lei nº 13.005/2014).

A escola de tempo integral é identificada na legislação como um meio para a promoção da educação integral, no sentido de utilizar o maior tempo de permanência na escola para promover uma formação ampla dos sujeitos, indo além da instrução do currículo em vigor e abrangendo as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. Do ponto de vista da perspectiva teórica que adotamos, essa compreensão de escola de tempo integral pode levar a crer que há um potencial nela de promover o acesso aos bens culturais construídos pela humanidade ao longo da história, inclusive em seus elementos mais complexos, como a arte, podendo contribuir para o desenvolvimento *omnilateral* dos sujeitos.

Contudo, a escola de tempo integral não necessariamente abarca a educação integral, ou seja, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola não garante que ela irá promover uma formação ampla e que envolva as várias dimensões da vida humana. Essa ampliação do tempo pode, como se referem alguns autores (Souza & Charlot, 2016; Souza, 2017), se constituir em "um tempo do mesmo", ao ampliar a jornada escolar sem uma proposta pedagógica sólida direcionada para promover educação integral. Portanto, esses dois conceitos, muitas vezes utilizados popularmente como sinônimos, não devem ser confundidos.

Nesta tese, debruçamo-nos na análise da *escola de tempo integral*, especificamente da proposta desenvolvida no município de João Pessoa. Para isso, faz-se necessário compreender como essa escola se constituiu no âmbito da Política de Educação Integral e quais elementos presentes nela possibilitam, ou não, a promoção da educação integral, em direção ao desenvolvimento dos sujeitos.

Nesse cenário, há uma complexidade de elementos envolvidos e que os(as) diversos(as) autores e autoras (dentre eles: Castanho & Mancini, 2016; Cavaliere, 2010; Ferreira et al., 2018; Leclerc & Moll, 2012; Silva, 2017; Souza, 2018) trazem à tona em seus estudos, como também trabalhos que se dedicam à análise das produções existentes, na perspectiva de compreender e produzir conhecimento sobre o tema. De modo geral, os trabalhos revisados e trazidos neste capítulo resgatam o percurso histórico das experiências brasileiras de ampliação da jornada escolar, trazem reflexões sobre o tempo escolar e a interface da escola de tempo integral com o enfrentamento da vulnerabilidade social. Trazemos aqui também a contextualização do cenário de João Pessoa, o panorama vivenciado na pandemia da Covid-19 e suas implicações para a escola de tempo integral.

1.1 Percurso histórico da educação integral no Brasil

A proposta de educação integral no Brasil, ao longo de seu desenvolvimento, esteve presente em diferentes projetos políticos, servindo a diversas orientações ideológicas (Cavaliere, 2010; Silva, 2017). Silva (2017) situa três vertentes: as *conservadoras*, que defendiam a espiritualidade, o nacionalismo-cívico e a disciplina, tendo como exemplo as experiências da Ação Integralista Brasileira (AIB) e algumas ordens religiosas; as *liberais*, que defendiam a igualdade educacional como forma de sustentação da igualdade democrática, por exemplo, as experiências vinculadas aos Pioneiros da Educação Nova; e as *socialistas*, em cujo entendimento, a educação deveria ser uma forma de emancipação social, instrumento de construção de igualdades, como no caso das escolas sindicais vinculadas aos grupos anarquistas e marxistas.

Um dos principais expoentes das propostas de educação integral no Brasil foi Anísio Teixeira, cuja obra se situa no âmbito da concepção liberal, no contexto dos movimentos de renovação da escola. Seu pensamento era pautado na ampliação das funções da escola e na defesa da ampliação da jornada escolar, impulsionado pela crítica ao modelo educacional

vigente no Brasil, de concepção sanitarista, e influenciado pelo pragmatismo americano. Para o autor, as rápidas transformações sociais e o progresso aparecem de forma intensa e antes que a sociedade esteja preparada para elas. Assim, a escola não poderá ser apenas transmissora de costumes e ideias consolidados, com o intuito de preparar para a vida; a educação escolar seria, para ele, a própria vida em movimento, renovadora, onde se consolida e retifica os novos hábitos e ideias introduzidos na sociedade pelos novos meios de trabalho e novas formas de civilização (Cavaliere, 2010).

No período da ditadura Vargas, Anísio Teixeira permaneceu afastado da vida pública, retornando no final da década de 1940 como Secretário de Educação e Saúde da Bahia. No texto "Educação não é privilégio" (1953), defende a escola pública (ou escola comum), caracterizando-a como uma escola que não se restrinja à elite, e busca uma nova política educacional com vistas à qualidade da escola. Nesse contexto, retoma e desenvolve sua concepção de escola ampliada e defende o *horário integral*. Aliada à expansão da escola, defendia a necessidade de modificações estruturais relacionadas aos programas, métodos e processos (Cavaliere, 2010).

Em 1950, as ideias de Anísio Teixeira se concretizam na experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, na Bahia, funcionando no sistema de escolas-classe e escolas-parque (Ministério da Educação e Cultura [MEC], 2009; Silva, 2017). Nas escolas-classe, era realizado o ensino propriamente dito, no primeiro turno; a escola-parque complementava de forma alternativa a escola-classe, fazendo com que as crianças passassem os dois turnos na escola, onde também acontecia a alimentação e higiene (MEC, 2009).

Anísio Teixeira referia-se a essa experiência como forma de revitalizar a escola primária, através de um programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Afirmou ele:

> A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a biblioteca infantil, os dormitórios para 200 a 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. Além da reforma da escola, temos o acréscimo desse serviço de assistência, que se impõe, dadas as condições sociais. A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar" (Teixeira, 1959, p. 83).

Reportando-se à questão da "infância abandonada", Anísio Teixeira afirma que, com exceção dos filhos de famílias *abastadas* (termo usado pelo autor), quase toda infância poderia ser considerada abandonada pois, se tinham pais, não tinham lares onde pudessem ser educadas. Mesmo aquelas que frequentavam escolas estariam abandonadas em metade do dia, o que seria o bastante para desfazer o que a escola teria feito no seu turno. Assim, a forma de remediar essa questão seria a escola de tempo integral (Teixeira, 1959).

Pode-se perceber nessa proposta as contradições já demarcadas na introdução desta tese, como a concepção salvacionista da escola, a perspectiva de ampliação das possibilidades de aprendizagem no modelo de escolas-classe e escolas-parque, com a proposta de abranger outras dimensões para além de conteúdos curriculares, e a necessidade de atender às demandas imediatas de proteção à infância e adolescência. Percebe-se ainda a concepção adaptacionista, que visa moldar as crianças de famílias empobrecidas e considera tais famílias como incapazes de cuidar e educar.

Na década de 1960, estando na presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Anísio Teixeira integrou a comissão da criação do "Plano Humano" de Brasília, junto a outros expoentes da educação no país, entre eles Darcy Ribeiro. Essa comissão organizou o Sistema Educacional de Brasília, cotado a ser o modelo educacional para todo o país. Nesse contexto, vários centros educacionais foram construídos em Brasília na década de 1960, na mesma perspectiva do modelo de horário integral de Salvador (MEC, 2009).

Novamente afastado da vida política na ditadura militar, a partir de 1964, as propostas de Anísio Teixeira não tiveram continuidade. De acordo com Silva (2009), apenas nos anos 1980 e 1990, a partir do processo de redemocratização no Brasil e da realização das eleições diretas, foi possível estabelecer um novo debate sobre a educação, na perspectiva de pensar na melhoria da qualidade, além da democratização do acesso, momento em que ocorreram várias propostas de ampliação do horário escolar e das responsabilidades educacionais da escola.

Uma das propostas que se destaca no cenário educacional no Brasil a partir da década de 1980 é o programa dos Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro (CIEPs), uma proposta idealizada por Darcy Ribeiro e que seguia características do pensamento de Anísio Teixeira. Arquitetados por Oscar Niemeyer, foram construídos em torno de 500 prédios durante os governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro (MEC, 2009).

A proposta dos CIEPs situa-se no Programa Especial de Educação (PEE) do Rio de Janeiro. Tal programa foi protagonizado por Darcy Ribeiro, que via na educação a chave para o desenvolvimento do país e comprometeu-se com a escolarização em tempo integral, implementando-a nos dois governos de Leonel Brizola (1983-1987 e 1991-1994), no Rio de Janeiro. Para Darcy Ribeiro, o então vice-governador, a escola pública, aberta para todos e em tempo integral, prepararia as crianças para a vida em sociedade, ao iniciá-las no processo civilizador de sociabilidade e relacionamento. Desse modo, tratava-se de um projeto de formação que tinha como público-alvo a infância (Bomeny, 2009).

É possível perceber na discussão de Bomeny (2009) novamente uma concepção adaptacionista em torno das ideias de Darcy Ribeiro para os CIEPs, com objetivo de inserir as crianças de famílias empobrecidas dentro dos padrões do modo de produção e torná-las úteis a esse sistema. A autora pontua também que, para Darcy Ribeiro, a escola pública brasileira ainda era elitista e seletiva e não poderia ser considerada pública, de fato, já que exigia da criança *pobre* as respostas e o rendimento da criança *abastada* – os termos grifados são

utilizados pela autora em questão. Sendo assim, a escola pública ainda não estaria preparada para receber aqueles que não tivessem a bagagem de bens materiais e simbólicos que interferem no rendimento escolar (Bomeny, 2009).

Para Darcy Ribeiro (1986), a proposta dos CIEPs foi pensada enquanto uma nova etapa na história da educação de base no Brasil, através de um programa educacional integrado que fosse capaz de mobilizar o potencial dos estudantes para a aprendizagem através de múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação, esportes e atividades culturais, e preenchendo as lacunas na vida material das crianças empobrecidas. Ele afirmava que a proposta do CIEP estaria comprometida com a realidade das crianças da escola pública, como se vê no trecho a seguir:

> Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, provenientes dos segmentos sociais mais pobres, o CIEP compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o CIEP supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos pais não têm recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o CIEP proporciona a todos eles assistência médica e odontológica. Paternalismo? Não: política realista, exercida por quem não deseja ver a educação das classes populares reduzida a mera falácia ou, o que é pior, a educação nenhuma (Ribeiro, 1986, p. 47-48).

Podemos perceber novamente aqui as contradições outrora apontadas. Por um lado, as pessoas empobrecidas pela desigualdade social necessitam ter seus direitos básicos de sobrevivência e dignidade garantidos. Por outro lado, coloca-se na escola a responsabilidade pela intervenção nesses problemas. Nesse caso, trata-se de minimizar apenas o que se expressa de forma imediata na escola, não garantindo, de fato, que os direitos básicos como

alimentação e saúde permaneçam garantidos quando os estudantes não estiverem no espaço escolar. Como afirma Souza (2016), esses problemas que emergem na escola não são produzidos por ela, mas das relações sociais mais amplas no contexto do modo de produção; porém, eles se materializam e se potencializam na escola, muitas vezes, dificultando o desenvolvimento dos estudantes.

Um dos elementos que emergem nessas propostas é a relação família-escola, um dos grandes desafios da educação escolar. Geralmente, a escola atribui à família o baixo rendimento escolar e dificuldades comportamentais dos(as) estudantes, esperando pela família considerada ideal e não considerando as realidades particulares e condições de vida das famílias reais, comumente chamadas de "famílias desestruturadas". Assim, as ações da escola costumam envolver a convocação das famílias e encaminhamentos a serviços de saúde, inclusive na busca por laudos que justifiquem o comportamento dos(as) estudantes (Albuquerque & Aquino, 2021; Dias, 2017; Silva & Guzzo, 2019).

De acordo com Albuquerque e Aquino (2021), os(as) profissionais das escolas tendem a valorizar a participação da família na vida escolar de seus(as) filhos(as) e no ambiente escolar e reclamar a ausência da família quando isso não acontece. Contudo, falta clareza quanto à configuração de tal participação do ponto de vista das escolas, já que a participação pressupõe voz nas tomadas de decisão e diálogo. Para que essas relações sejam modificadas, é necessário que tanto as famílias quanto a escola tenham consciência do seu papel no desenvolvimento das crianças e adolescentes, e que a escola passe a ter um olhar ampliado para a realidade de estudantes e famílias, abrindo espaço para formas mais democráticas de participação (Albuquerque & Aquino, 2021; Silva & Guzzo, 2019).

Além do CIEPs, outras propostas nessa perspectiva surgiram em outros estados, como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), em São Paulo, o Projeto Curumim,

em Minas Gerais, os Centros de Educação Integral (CEIs), em Curitiba, e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs), a nível federal, na década de 1990 (Silva, 2009).

A partir de 2007, a educação integral foi materializada na agenda de políticas educacionais do Governo Federal no Brasil, com a instituição do Programa Mais Educação, pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Esse período histórico corresponde ao segundo mandato do governo de Luís Inácio (Lula), que representou alguns avanços no aspecto da participação popular na construção das políticas públicas e desenvolvimento de programas que abrem espaço para a população mais vulnerabilizada (Saviani, 2020b; Zibetti, Pacífico, & Tamboril, 2016).

De acordo com Ferreira, Rodrigues e Oliveira (2018), o ano de 2007 foi um divisor de águas no âmbito das políticas educacionais. Foi nesse momento que o governo de Lula, tendo Fernando Haddad como ministro da educação, criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reunindo diversos programas que envolvem da educação básica à superior, e por meio do qual se buscava instaurar um regime de colaboração da União com os governos locais para o desenvolvimento da educação básica (Ferreira et al., 2018; Oliveira, 2009).

No mesmo ano (2007), foi instituído o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para medir a qualidade da educação no país com base na avaliação do desempenho dos estudantes. No período em questão, o MEC fixou a meta de alcançar, até 2022, a nota 6 no IDEB – que era a nota obtida pelos países desenvolvidos que faziam parte da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) –, quando aplicada a metodologia do IDEB. A partir dos indicadores do IDEB, o MEC passava a oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices de qualidade considerados insuficientes. Esse repasse de recursos se dava a partir da adesão dos municípios ao "Compromisso Todos pela Educação" e elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) (Oliveira, 2009).

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/2007) visava regulamentar o regime de colaboração da União, Estados e Municípios. O PAR é situado no mesmo decreto como o conjunto articulado de ações visando ao cumprimento das metas do Compromisso, e o IDEB seria o indicador para verificar o cumprimento dessas metas. Foi nesse contexto que se instituiu o Programa Mais Educação, em 2007, como estratégia indutora da educação integral no país, a ser desenvolvido em parceria com estados e municípios. De acordo com Leclerc e Moll (2012), o Programa Mais Educação implicou na necessidade de reorganização da escola na perspectiva da educação integral, propondo macrocampos para a oferta de atividades que visavam expandir o horizonte formativo dos estudantes.

Os macrocampos do Mais Educação remetiam a um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, iniciativas locais, políticas intersetoriais e outras iniciativas, visando ampliar e ressignificar o tempo diário na escola. A proposta dos macrocampos deveria auxiliar a construção de projetos político pedagógicos de educação integral nas redes de ensino, a partir das experiências desencadeadas nas escolas (Leclerc & Moll, 2012).

Segundo Penna (2017), o papel indutor do Programa Mais Educação incluía a capacidade de redefinir práticas escolares, levando à superação da divisão entre atividades curriculares e extracurriculares, turno e contraturno, através da construção de propostas que articulassem as várias atividades em um projeto global de educação integral, contemplando as várias dimensões da formação humana. Contudo, assim como nas experiências anteriormente relatadas, o Programa Mais Educação, como estratégia de fomento à educação integral, levou à divisão da escola em turnos, em que o turno é o núcleo formativo com as disciplinas curriculares, e o contraturno é flexível, "em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar agradável" (Leclerc & Moll, 2012, p. 97).

Outro aspecto destacado por Penna (2017) é o fato de que os(as) monitores(as)[5] das oficinas do Programa Mais Educação eram considerados voluntários, recebendo apenas um ressarcimento de despesas de transporte e alimentação. Desta forma, esses(as) monitores(as) não tinham vínculo formal com as redes de ensino e não se configuravam como profissionais do magistério. Como veremos mais adiante nesta tese, esse elemento indica a precarização do trabalho dos(as) profissionais envolvidos e tem implicações nas relações de trabalho, no desenvolvimento das atividades e na mediação para o acesso ao conhecimento pelos(as) estudantes.

Ao longo dos anos, o Programa Mais Educação passou por várias modificações. Em 2016, momento histórico de golpe na democracia brasileira e desmonte das políticas públicas, o programa foi redesenhado e denominado Programa Novo Mais Educação, com foco em ações de reforço escolar (Portaria nº 1.144/2016). Segundo os dados de Penna (2017), na região metropolitana de João Pessoa, havia, em 2016, monitores de oficinas trabalhando nas escolas sem receber sequer o ressarcimento de transporte e alimentação, mas que continuavam pelo vínculo que haviam estabelecido com a comunidade e com os(as) estudantes.

O foco do Novo Mais Educação e os cortes de recursos para investimento descaracterizam o Programa como estratégia de indução da educação integral e em tempo integral. Já não há ênfase na promoção de uma formação ampla, direcionada ao desenvolvimento humano nos seus diversos aspectos. Apesar das fragilidades identificadas no Programa ao longo de seu desenvolvimento a partir de sua instituição em 2007, ele promoveu a ampliação da jornada escolar para tempo integral, e isso representou para muitos(as) estudantes a possibilidade de ampliar seu repertório sociocultural e ter acesso a conhecimentos diversos, além do aspecto protetivo (Penna, 2017). Esses elementos são fundamentais ao

[5] Nas Diretrizes Normativas do município de João Pessoa, os(as) monitores(as) de oficinas são chamados de oficineiros(as).

processo de desenvolvimento humano e no enfrentamento da vulnerabilidade social. Contudo, na contramão de desenvolver e aperfeiçoar a proposta de ampliação das possibilidades educativas na escola, instaurou-se nesse momento histórico o desmonte da política e o foco na aprendizagem na perspectiva de melhoria dos indicadores educacionais.

Os indicadores educacionais baseiam a formulação e possíveis redesenhos das políticas de educação. No entanto, esses índices avaliam o desempenho dos estudantes, mas não refletem nem levam em consideração a realidade das escolas, como as condições de trabalho e salário dos profissionais da educação, a infraestrutura precária das instituições, a situação econômica e social dos estudantes e suas famílias (Cássio, 2019). Além disso, as avaliações levam em conta o nível de aprendizagem alcançado em determinado momento, mas não necessariamente a relação ensino-aprendizagem e a relação dos sujeitos com o conhecimento (Carneiro, 2019).

Essa tendência ganhou força no Brasil a partir da década de 1990, quando o foco das políticas educacionais tornou-se a "aprendizagem", em detrimento do aspecto relacional de "ensino-aprendizagem". É uma dinâmica marcada pela lógica econômica, sob influência de organismos internacionais de caráter financeiro, como o Banco Mundial, que tem papel preponderante na formulação das políticas educacionais (Zibetti et al., 2016).

De 2003 a 2010, no governo de Lula outrora citado, houve mais espaço para participação social na definição das políticas educacionais, por meio de conferências nacionais, regionais e locais, e algumas conquistas foram alcançadas nesse período, como a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Porém, contraditoriamente à bandeira popular e aos avanços e conquistas que marcaram esse período, houve também o incentivo às parcerias entre público e privado, que se mantêm ainda fortalecidas (Zibetti et al., 2016). Para Avelar (2019), o setor privado interessa-se cada vez mais pela educação por seu potencial de lucro, e o Brasil é um terreno atrativo para

empreendimentos desse tipo, por causa da sua enorme população em idade escolar. Visando ao lucro, as questões pedagógicas, éticas e sociais acabam sendo preteridas, e isso tem implicações no processo de desenvolvimento humano.

Além das parcerias com o setor privado, houve também a fragmentação das ações, ampliação das atribuições da escola e responsabilização dela pelos resultados, medidos, essencialmente, por meio dos índices de rendimento e avaliações. Esses índices mostram a profunda desigualdade não só entre escolas públicas e privadas, mas também entre as escolas públicas, o que tem relação com o nível de desenvolvimento econômico de cada região do país. Fica evidente que a qualidade da escola para os diferentes grupos sociais não é a mesma, mas esses aspectos não são levados em consideração pelos sistemas de avaliações (Zibetti et al., 2016).

Os índices de desempenho, além do ocultamento da realidade, incentivam a concorrência entre as unidades de ensino, levando-as a buscar recursos em outras fontes para ter seu trabalho destacado e reconhecido. Essa lógica mercadológica, então, responsabiliza os profissionais pelos recursos e pelos resultados, ao mesmo tempo que desresponsabiliza o Estado. Os docentes, sobretudo, são os mais cobrados pelos possíveis fracassos (Carneiro, 2019; Zibetti et al., 2016).

Os problemas e contradições identificados na educação brasileira são imensamente agravados a partir de 2016, com o golpe no Estado democrático de direito e suas graves consequências para o sistema educacional no país. Uma delas é a Emenda Constitucional que congelou os gastos públicos no país por 20 anos (Emenda Constitucional nº 95/2016), trazendo consequências para a execução das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Outra consequência foi o fortalecimento de movimentos de caráter conservador na educação, destacando-se nacionalmente o Movimento Escola sem Partido, que nasceu na sociedade civil,

constituiu-se como organização não governamental (ONG) e encontra-se como projeto de lei (atualmente, PL 258/2019) (Saviani, 2018).

O Movimento Escola sem Partido impõe restrições ao exercício da docência, sob justificativa de defender o direito dos estudantes de "aprender sem ideologia político partidária" (PL nº 258/2019). Contudo, acreditar que a educação pode ser isenta de influência política é uma forma de colocá-la a serviço dos interesses dominantes. A Escola sem Partido intenciona retirar da escola o que seus defensores denominam como "ideologias de esquerda", mas inserindo a influência da ideologia e dos partidos de direita, ou seja, os interesses dominantes (Saviani, 2018).

Esse cenário de desmonte ganha força com a eleição do atual Presidente da República, em 2018. Além da Escola sem Partido, entram em cena e se fortalecem perspectivas como a militarização das escolas, revisionismo histórico, corte de verbas, perseguições, censura aos docentes e movimentos antiescola. Todo esse retrocesso tem mobilizado a luta dos professores e profissionais da educação por todo o país, na educação básica e superior, contra os desmontes e a perda de direitos (Cássio, 2019; Haddad, 2019; Saviani, 2020a).

Com o início da pandemia em 2020, esse panorama fica ainda mais complexo, com ataques infundados à ciência, desprezo às orientações de estudiosos, profissionais, pesquisadores e cientistas da área da saúde. Nos primeiros meses de 2020, mesmo com uma pandemia em curso e o constante trabalho de pesquisadores e profissionais na busca por vacinas e tratamentos para a Covid-19, houve grandes cortes de recursos para bolsas de pesquisas de graduação e pós-graduação, desamparando mais de oito mil estudantes em atividades de pesquisa. No âmbito da educação básica, não houve apoio em forma de recursos e equipamentos tecnológicos para as secretarias estaduais e municipais de educação, a fim de garantir o ensino remoto para todos, já que essa era a alternativa possível e emergencial (Barros & Matias, 2021).

O reconhecimento dessa realidade é fundamental para as reflexões que propomos nesta tese e ajuda-nos a entender diversas questões que emergem na pesquisa que desenvolvemos sobre a escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social. Permite-nos tentar desvelar o que está para além das aparências dos fenômenos que queremos analisar e compreendê-los como síntese de uma complexidade de elementos, como traremos nos próximos capítulos. No tópico seguinte, trazemos elementos da escola de tempo integral na interface com o enfrentamento da vulnerabilidade social.

1.2 Escola de tempo integral e vulnerabilidade social

Como já se identifica nas primeiras experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil, vistas no tópico anterior, os debates atuais e a legislação educacional situam a escola de tempo integral como possibilidade de minimizar a vulnerabilidade social, com ações que visam amenizar os efeitos da pobreza, como alimentação, cuidados básicos e proteção. De acordo com Leclerc e Moll (2012), as políticas de educação integral e em tempo integral são postas em pauta, sobretudo, nas primeiras décadas dos anos 2000, por haver o reconhecimento do seu papel como política afirmativa para enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais.

Além disso, Cavaliere (2009) destaca que a capilaridade da escola é única entre todas as instituições, sejam elas públicas ou privadas, pois as outras instituições não estabelecem com a população a relação orgânica e duradoura que ocorre com a escola. Assim, a escola torna-se a forma como o Estado se faz presente nos territórios de maneira mais eficaz – sendo, em alguns territórios, a única forma pela qual ele se faz presente.

Essa centralidade da escola na minimização da vulnerabilidade social também pode ser vista por outro ângulo. Segundo Oliveira (2009), o governo de Fernando Henrique Cardoso, (FHC) na década de 1990, representou a ocorrência de múltiplas e complexas reformas na sociedade, incluindo a área educacional. Segundo a autora, esse período foi marcado pela mudança no foco de políticas voltadas ao atendimento universal, conforme preconiza a

Constituição de 1988, para a noção de públicos-alvo específicos, priorizando o gasto social com a população vulnerabilizada. Esse movimento acompanhou a tendência internacional na perspectiva de melhoria da economia e qualificação para o emprego através da escolarização. Assim, as reformas realizadas no governo FHC implicaram em novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica.

Oliveira (2009) destaca que o primeiro mandato de Lula foi orientado pela mesma lógica, pondo em prática programas sociais assistenciais e compensatórios, tendo como público-alvo a população mais empobrecida, com destaque para o Programa Bolsa Família (PBF). Nesse contexto, a educação passou a ter um papel importante na implementação e distribuição desses programas, ampliando as responsabilidades da escola e, sobretudo, dos docentes. Essas políticas implementadas a partir do governo de Lula significaram possibilidade de saída da pobreza para oito milhões de pessoas e condições de vida menos indignas, através, principalmente, da transferência direta de renda por meio do PBF. Contudo, como destaca a autora, "resta saber até que ponto pode-se afirmar que a melhoria observada na situação dos mais pobres tem significado a redução das desigualdades sociais que historicamente marcaram este país" (Oliveira, 2009, p. 203).

Segundo Cavaliere e Maurício (2012), mesmo em países considerados desenvolvidos e com desempenho satisfatório em avaliações educacionais internacionais, considera-se o peso das desigualdades sociais e culturais sobre as desigualdades educacionais. Por exemplo, na França, vários programas de apoio extra aos alunos com dificuldade são mantidos, desde a década de 1980, a partir da constatação dos efeitos da desigualdade social. Esses programas envolvem a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e oferece o apoio extra através de atividades culturais e reforço escolar.

No âmbito da América Latina, Martinic (2015) destaca que vários países têm implantado políticas de ampliação da jornada escolar, orientadas para os setores mais

desfavorecidos da sociedade. Segundo este autor, a realidade da América Latina é heterogênea, e os tempos reais e disponíveis variam de acordo com a realidade de cada país, com o nível socioeconômico da população e o caráter rural ou urbano das escolas.

Matias (2009) realizou uma pesquisa bibliográfica em três periódicos de Psicologia, a fim de verificar o que se tinha publicado na área sobre escolas de tempo integral e atividades extracurriculares no Brasil. O autor identificou que as pesquisas sobre atividades extracurriculares, em geral, tiveram como participantes pessoas de nível socioeconômico baixo, remetendo ao fato de que as atividades extracurriculares e escola de tempo integral, via de regra, são direcionadas a pessoas empobrecidas e em situação de vulnerabilidade social. Como foi visto nas experiências históricas brasileiras, esse foco na população vulnerabilizada se relaciona tanto com a proteção e minimização das expressões da questão social, quanto com o monitoramento e adaptação dessa população aos padrões estabelecidos.

Matias (2009) identificou também os impactos positivos de atividades extracurriculares no desempenho acadêmico, no comportamento, na prevenção de problemas de aprendizagem, no não envolvimento com violência e consumo de drogas lícitas e ilícitas e como possibilidade de facilitar a inserção no mercado de trabalho. Assim, destaca o impacto positivo das atividades extracurriculares no desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Percebe-se a defesa deste autor para que as escolas de tempo integral ou as ações complementares à escola não se justifiquem apenas pelo seu caráter protetor, mas também pelos impactos de tais atividades no desenvolvimento de crianças e adolescentes e, dessa forma, que não sejam ações destinadas apenas ao público em situação de vulnerabilidade social (Matias, 2009).

Castanho e Mancini (2016) realizaram um mapeamento de publicações da área da Educação, do período de 2007 a 2012, sobre experiências de educação integral no Brasil. Esse mapeamento identificou a tendência em concepções de educação integral salvacionista, baseadas no assistencialismo a crianças e adolescentes vulnerabilizados. Nessa perspectiva, a

concepção de gestores municipais e coordenadores é a de educação integral enquanto uma modalidade destinada a estudantes de "famílias carentes" e que não podem atender seus filhos (Castanho & Mancini, 2016).

Corá e Trindade (2015) abordam a escola de tempo integral na perspectiva da intersetorialidade enquanto elemento central e recurso para o enfrentamento das vulnerabilidades de crianças e adolescentes, dando ênfase às políticas de educação e saúde. Para estes autores, a escola de tempo integral precisa olhar a vulnerabilidade a partir do reconhecimento das características de cada um dos estudantes e do território em que vivem, sendo, assim, capaz de identificar o que torna os estudantes mais suscetíveis aos agravos à saúde, e quem são aqueles que se encontram mais expostos ou com menos acesso a aspectos protetivos.

Ao tratar sobre o Programa Mais Educação como estratégia nacional de fomento à educação integral, Leclerc e Moll (2012) destacam a intersetorialidade como possibilidade de envolver enquanto espaços educativos aqueles espaços significativos do bairro e da cidade, para além da sala de aula e demais espaços escolares. Esse aspecto envolve vivências coletivas e o estreitamento da relação entre escola e comunidade e compreende a escola como a presença do Estado na comunidade, principalmente em situações em que a escola é o único equipamento social ofertado, sem nenhuma outra expressão da presença do Estado.

Segundo as autoras (Leclerc & Moll, 2012), em 2012, o critério central para adesão das escolas ao Programa Mais Educação era que a maioria dos estudantes fosse de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF). Desse modo, a articulação com o PBF, estipulada pelo MEC em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), levaria à constituição do Mais Educação prioritariamente nas escolas de regiões mais periféricas, mais vulneráveis e mais violentas.

Percebe-se que o enfrentamento da vulnerabilidade é situado nas propostas de escola de tempo integral na perspectiva do aspecto protetor da escola e visando minimizar as consequências da pobreza. Problematizamos aqui a necessidade de compreender como o processo de ensino-aprendizagem se situa no enfrentamento da vulnerabilidade social, pois consideramos o acesso e a apropriação do conhecimento como fundamentais para o desenvolvimento humano e para o processo de humanização. No tópico a seguir, serão trazidos alguns elementos relacionados ao tempo escolar e suas relações com o ensino e o enfrentamento da vulnerabilidade.

1.3 Tempo escolar

A ampliação do tempo escolar nas políticas educacionais brasileiras seguem uma tendência mundial (Cavaliere & Maurício, 2012). Segundo Penna (2017), há intensas discussões em torno dessa ampliação: por um lado, ampliar o tempo escolar pode implicar em simplesmente ocupar o(a) estudante e mantê-lo(a) sob responsabilidade da escola por mais tempo; por outro lado, pode levar a repensar o modelo de ensino escolar, buscando tanto a integração de currículos quanto a formação global do ser humano.

Frente a esse debate, Flach (2015) ressalta que, diferentemente do que ocorre em países desenvolvidos, no Brasil, o tempo escolar ampliado é mais frequente na educação infantil, e, nas demais etapas de ensino, a tendência é a jornada reduzida e ofertas noturnas. Segundo a autora, essa realidade pode ser reflexo das prioridades e interesses do Estado, das exigências do setor produtivo e das necessidades dos trabalhadores em se inserirem na lógica capitalista. Esses elementos mostram-se evidentes na realidade estudada em João Pessoa, cujos números de matrículas em tempo integral e em tempo parcial revelam que a grande maioria de estudantes em tempo integral se concentra na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Souza (2018) discute o tempo escolar em tempo integral sob o viés das tensões existentes entre os tempos da escola e os tempos do corpo. A autora analisa que não é possível

separar o tempo vivido da relação com outros tempos, por exemplo, o tempo físico dos relógios e o tempo como condição biológica, destacando que a aprendizagem acontece em um espaço-tempo no qual esses tempos se encontram.

Ao analisar relatos de estudantes no estado de Minas Gerais, Souza (2018) identifica que há na escola de tempo integral um esquecimento do corpo, dos ritmos biológicos, da necessidade de repouso, sono, momentos de produção ou descanso. Assim, reflete que a organização do tempo escolar se assemelha ao tempo fabril, ou seja, muito tempo para a produção e pouco tempo para o descanso, que não é considerado como tempo válido.

O tempo é um fator de constante reflexão e questionamentos quando se trata de escola de tempo integral. Em um estudo em escola de tempo integral no estado de São Paulo, Caiuby e Boschetti (2015) demonstram que cada segmento da escola significa o tempo escolar de maneiras diferentes. Para os professores, falar sobre o tempo é remeter-se ao ritmo de trabalho, tanto na perspectiva da maior quantidade de trabalho que o tempo a mais exige, quanto pela possibilidade de realizar um planejamento mais elaborado e diversificado. Na perspectiva da coordenação pedagógica, o tempo a mais oferece mais possibilidades para o estudante aprender, como também possibilita ao professor avaliar e aprofundar seus conhecimentos. Os estudantes, por sua vez, referem-se à maior quantidade de tempo na escola enquanto possibilidade do encontro com o outro e de ocupação.

Um dos elementos que consideramos fundamentais nesta tese é a ampliação de possibilidades de aprendizagens que promovam desenvolvimento. Sobre esse aspecto, Souza (2017) estuda a relação entre o tempo e o saber e destaca que não basta ampliar o acesso e a jornada escolar sem considerar o tipo de conhecimento trabalhado na escola. A autora faz referência à expressão “tempo do mesmo” – utilizada por alguns autores que estudam sobre as experiências de educação integral no Brasil – como forma de refletir que dobrar o tempo de permanência na escola não significa simplesmente duplicar as mesmas atividades sem

possibilitar outras aprendizagens, como experiências culturais, artísticas e corporais, situando também o acesso à cidade como espaço educativo. Aponta, desse modo, para as tensões entre quantidade e qualidade do tempo.

Visando compreender as relações que os estudantes estabelecem com o saber e com a escola no contexto da escola de tempo integral em Minas Gerais, o estudo de Souza (2017) demonstra que os estudantes reconhecem a escola como um lugar de conhecimentos específicos, o saber escolar, que eles valorizam e aos quais gostariam de ter maior acesso com a ampliação do tempo na escola. A esse respeito, a autora destaca que os estudantes vão à escola para aprender o que não se aprende em outros espaços, que é o saber objetivado, pertencente ao universo específico construído pela ciência e pela escola.

Há debates em torno da relação espaço e tempo, na perspectiva da organização das atividades em cada turno da jornada escolar ampliada. O mapeamento realizado por Castanho e Mancini (2016) sobre educação integral mostra que há autores que tecem críticas às experiências em que o contraturno é realizado com atividades fora da escola, pois identificam abdicação e desistência na centralidade da escola nas propostas de educação integral e o risco de fragmentação do trabalho pedagógico e perda de direção e qualidade da ação educacional. Por outro lado, há estudos que abordam a articulação das ações dentro e fora da escola como algo positivo e como possibilidade de integração das ações formais e não-formais na educação integral.

Martinic (2015) discute o tempo escolar no Chile, a partir da aprovação da Lei da Jornada Escolar Completa (JEC), em 1997. O objetivo fundamental da JEC foi a reestruturação do uso do tempo nas escolas a fim de melhorar a aprendizagem e a formação dos estudantes, tendo como hipótese central que mais tempo na escola implica em maior possibilidade de aprender. Diversos estudos analisam essa experiência e demonstram que a ampliação da jornada escolar pode ter um impacto positivo na aprendizagem dos estudantes, desde que seja

acompanhada por uma mudança na maneira de gerenciar e usar o tempo, mudanças nas práticas pedagógicas e nos recursos disponíveis para os professores. Ou seja, os impactos da política são maiores quando se atua sobre um conjunto de fatores relacionados ao fazer pedagógico, não apenas à extensão do tempo.

Com a implantação da JEC no Chile, os estabelecimentos de ensino têm 8 horas semanais livres para serem organizadas conforme cada projeto pedagógico e pelos interesses dos alunos. Ao analisar o uso desse tempo livre com ampliação da jornada, verifica-se que as escolas optam, principalmente, por atividades de reforço dos conteúdos curriculares avaliados nacionalmente pelo Ministério da Educação (MINEDUC). Já na análise do uso do tempo nas salas de aula, verifica-se um padrão de interação professor-aluno, no qual o professor predomina e os alunos têm papel passivo e com pouca voz, sobretudo em escolas da população empobrecida, nas quais se enfatizam os aspectos disciplinares sobre os cognitivos, bem como o controle do comportamento dos alunos na sala de aula (Martinic, 2015). Esses elementos trazidos por Martinic (2015) sobre a experiência do Chile remetem ao que identificamos nas experiências brasileiras, como situado nos tópicos anteriores, no que se refere ao aspecto higienista e disciplinador para com a população empobrecida, colocando na escola de tempo integral, dentre outros elementos, a perspectiva de moldar e adaptar os sujeitos.

Sobre os modos de organização da ampliação do tempo escolar no Brasil, Cavaliere (2009) analisa que existem no país duas vertentes: uma que foca na *escola de tempo integral*, e outra que foca no *aluno em tempo integral*. Na primeira vertente, a ênfase é dada ao fortalecimento da unidade escolar, com investimento em mudanças físicas e estruturais nas escolas, a fim de proporcionar condições para seu funcionamento em tempo integral.

Na segunda, a ênfase é na oferta de ações diversificadas no horário alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas na articulação de distintas instituições e projetos da sociedade civil organizada, na perspectiva de proporcionar experiências múltiplas e não

padronizadas (Cavaliere, 2009; Silva, 2017). Segundo Silva (2017), a vertente *alunos em tempo integral* tem predominado nas experiências brasileiras mais recentes, principalmente devido à influência da legislação, que fomenta experiências baseadas na articulação da escola com vivências extraescolares.

Em um estudo no contexto do "Projeto Escola de Tempo Integral", em João Pessoa, Ferreira et al. (2018) situam essa proposta municipal na vertente *aluno em tempo integral*, destacando uma fala da então secretária de educação na época da implantação desse projeto:

> em termos de concepção é... *escola em tempo integral mais na perspectiva de um aluno integral e de uma criança integral*. Ele estava na escola não só enquanto aluno, ele tava enquanto uma criança, que *deve ter acesso aos conteúdos, mas que deve ter acesso também à arte, à cultura, ao esporte e toda educação ambiental*, enfim, tudo aquilo que vai fazer dele um cidadão diferenciado, né? [Grifos das autoras] (Ferreira el al., 2018, p. 176).

A fala da ex-secretária de educação de João Pessoa leva a entender que a proposta pedagógica da escola de tempo integral deveria levar em consideração o aluno em sua totalidade, preocupando-se com uma formação que abrangesse as várias dimensões do desenvolvimento humano. Na compreensão das autoras (Ferreira et al., 2018), esse relato condiz com a concepção de *aluno integral* proposta por Cavaliere (2009). Contudo, ao considerar as definições das duas vertentes acima dispostas, compreendemos que o funcionamento da escola em dois turnos não necessariamente considera essas dimensões do desenvolvimento humano. Essa questão será retomada ao analisarmos o funcionamento da escola de tempo integral no município de João Pessoa.

No tópico seguinte, será feita uma contextualização da realidade da rede municipal de ensino, esclarecendo aspectos estruturais e trazendo algumas considerações sobre a proposta municipal de escola de tempo integral.

1.4 Contextualizando a realidade deste estudo: A organização do Sistema Municipal de Ensino e considerações sobre a escola de tempo integral em João Pessoa

Para a compreensão de elementos que emergem nos resultados desta pesquisa, aqui será brevemente contextualizada a organização do Sistema Municipal de Ensino em João Pessoa. É importante destacar que, ao longo dos anos, e conforme cada gestão que assumia o governo municipal, tal organização foi passando por modificações, e aqui será contextualizada a realidade encontrada em 2020, ano em que a presente pesquisa foi iniciada e cujos conteúdos emergiram nos relatos dos(as) profissionais que dela participaram. A pesquisa foi finalizada nos primeiros meses de 2021, momento em que uma nova gestão municipal iniciava e passava a delinear sua atuação, mas não emergiram nas entrevistas conteúdos sobre a modificação na estrutura organizativa que será aqui apresentada. Emergiram, porém, falas de expectativas de que a nova gestão traga melhorias para os problemas identificados pelos(as) profissionais.

O Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa foi instituído pela Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999, a qual designou a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) como órgão gestor desse sistema. Essa Lei instituiu também o Fórum Municipal de Educação, com a representação de vários segmentos sociais, visando uma participação coletiva na formulação de propostas de políticas educacionais.

De acordo com a Diretriz Normativa de 2020 (SEDEC), a educação municipal encontra-se organizada nos níveis da educação infantil e ensino fundamental. A educação infantil é direcionada a crianças de seis meses a cinco anos de idade e oferecida nos CREIS e nas escolas municipais, sendo que nas escolas há apenas a modalidade pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos de idade. Já o ensino fundamental divide-se em anos iniciais – ou fundamental I (1º ao 5º ano) –, anos finais – ou fundamental II (6º ao 9º ano) – e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A relação disponível no site oficial da prefeitura[6] até julho de 2021

[6] https://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretaria/sedec/

mostra um total de 90 CREIS e 100 escolas municipais. Destas 100 escolas, 20 são totalmente integrais e 11 parcialmente integrais. As escolas e CREIS municipais são divididos em nove polos, uma divisão territorial em que cada polo agrega vários bairros segundo a proximidade geográfica.

Uma das modalidades de ensino encontradas na Diretriz Normativa de 2020 (SEDEC, 2020) é a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Ela é colocada como parte integrante da educação regular e destinada a estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Essa modalidade oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE), em caráter complementar ou suplementar, destinado a estudantes com deficiências, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

A escola de tempo integral é situada na Diretriz 2020 envolvendo a Base Comum Curricular e uma parte diversificada, na perspectiva de promover o "desenvolvimento geral e a vivência em grupo, ressignificando a prática pedagógica para desafios da modernidade" (SEDEC, 2020, p. 13). Prevê o desenvolvimento do currículo básico do ensino fundamental articulado com oficinas curriculares.

O detalhamento sobre a escola de tempo integral será feito no decorrer das análises dos dados desta pesquisa, mas cabe considerar aqui alguns elementos encontrados no estudo de Ferreira et al. (2018) quanto à escola de tempo integral neste município. As autoras identificaram que os Programas Ciranda Curricular (municipal), Escola Aberta e Mais Educação (federais) tiveram grande influência na proposta municipal para escolas de tempo integral. Contudo, diferentemente do Programa Mais Educação, que consistia em uma proposta com vários documentos norteadores, não houve na produção da proposta municipal a elaboração de documentos oficiais sobre a constituição e desenvolvimento do projeto nas escolas. Esta só se materializou em textos oficiais em 2015, com o Plano Municipal de

Educação (Lei nº 13.035/2015) e com a Resolução nº 008/2015 do Conselho Municipal de Educação (CME).

Dentre as questões levantadas por essas autoras ao analisar a realidade de uma escola de tempo integral em João Pessoa, constatou-se que a ampliação do tempo foca na proteção social e no reforço dos conteúdos curriculares, visando elevar os índices de aproveitamento educacional e melhorar o desempenho dos(as) estudantes nas avaliações externas – como o IDEB e o Prêmio Escola Nota 10[7]. Em virtude desse foco, as crianças passam a maior parte das 10 horas diárias na realização de atividades em sala de aula, pelas quais as tutoras são cobradas no que se refere ao reforço e à melhoria da aprendizagem dos(as) estudantes. Desse modo, as crianças só tinham atividades em áreas extraclasse com as oficinas; e, nos dias em que não havia oficina, permaneciam em sala de aula no contraturno, com atividades de reforço. Assim, segundo as autoras, são comuns características como cansaço e indisciplina dos(as) estudantes, intensificada no período da tarde (Ferreira et al., 2018).

A esse respeito, concordamos com Ferreira et al. (2018), quanto a essa prática estar relacionada com o disciplinamento dos corpos na perspectiva dos discursos de ordem e obediência. As autoras analisam que a realidade identificada não impulsiona o desenvolvimento integral dos sujeitos, o que entra em contradição com a fala da ex-secretária de educação outrora citada e com as propostas de fomento à educação integral, como o Programa Mais Educação.

Como situamos no primeiro tópico desta revisão, a ênfase na avaliação do desempenho, atrelada a prêmios como incentivo à produtividade, responsabiliza os(as) docentes pelo alcance

[7] O Prêmio Escola Nota 10 constitui uma bonificação anual para os trabalhadores e profissionais da educação com base no desempenho pedagógico e funcional. As escolas são avaliadas levando em conta critérios e metas definidos a cada ano, e cada trabalhador e profissional recebe o prêmio, em dinheiro, proporcional à nota obtida pela unidade escolar. A participação dos profissionais na formação continuada e o desempenho dos estudantes na avaliação referente ao Prêmio são dois critérios centrais. O percentual do prêmio é calculado levando em conta o salário base de cada categoria, proporcional ao tempo de atuação na escola, até o limite de 100% do salário base (Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008). O Prêmio Escola Nota 10 é comumente chamado de "14º salário".

de bons resultados, como também pelas possíveis lacunas e fracassos. Na escola de tempo integral, os(as) professores(as) e tutores(as) são mais cobrados pelo conteúdo pedagógico para o bom desempenho dos(as) estudantes nas avaliações, e os(as) oficineiros(as) são cobrados a mostrar resultados nos eventos da escola e no desfile cívico anual – comemoração ao dia 7 de setembro (Ferreira et al., 2018). Ou seja, o processo pedagógico parece estar relacionado mais com a apresentação de resultados e menos com a relação com o conhecimento e promoção de mais oportunidades de aprendizagem.

Retomando a estrutura do Sistema Municipal de Ensino, no que diz respeito à organização da gestão administrativa e pedagógica das escolas, atualmente, cada unidade da rede municipal possui um(a) diretor(a) administrativo(a) e um(a) pedagógico(a), funções criadas pela Lei nº 13.775/2019. Essa Lei define os cargos de diretor administrativo e diretor pedagógico como funções de confiança que devem ser exercidas por servidores do quadro efetivo e nomeadas pelo chefe do poder executivo municipal. A orientação é de que os dois gestores de cada escola atuem de forma conjunta, buscando o crescimento e aperfeiçoamento da unidade escolar (Lei nº 13.775/2019; SEDEC, 2020).

Até o ano de 2016, a direção era eleita pela comunidade escolar através do voto, na perspectiva da gestão democrática. De acordo com Santos (2011), a eleição direta para a escolha de diretores e vice-diretores das escolas municipais foi instituída legalmente desde o ano de 1988, com o Decreto nº 1.759/88 e a Lei nº 5.981/89, que legitimou a escolha da direção escolar e instituiu a criação do Conselho Deliberativo nas escolas, reafirmada pela Lei nº 8.996/99. Esse foi também um momento histórico de lutas e mobilização social pela redemocratização do país e pela participação da sociedade nos processos decisórios da política de educação. A autora destaca que a gestão democrática na escola pública, dentre outros aspectos, pressupõe um modelo de sociedade onde as instituições públicas devem garantir e

promover a participação popular. Além disso, oportuniza aos membros da comunidade escolar o direito e o dever de participar dos processos decisórios na escola.

A partir do ano de 2016, a gestão municipal extinguiu a eleição direta para a direção escolar. Como destaca Guedes (2018), essa mudança constituiu-se como forma de silenciar os interesses dos trabalhadores da educação, dando espaço para a implementação de interesses políticos partidários. Segundo a autora, esse movimento aconteceu com mínima resistência por parte da comunidade escolar, inclusive destacando que o Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município (SINTEM) se manifestou apenas de forma burocrática e sem enfrentamento. Esse cenário nas escolas de João Pessoa se estabeleceu no momento político nacional de golpe na democracia e perda direitos.

A Lei nº 8.682/98, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) dos profissionais da educação do município, reconhece como tais, além dos professores, os profissionais que oferecem suporte pedagógico direto às atividades de docência e apoio pedagógico. Desse modo, considera como cargos do quadro efetivo, além dos(as) professores(as) da educação básica: supervisor(a) escolar, orientador(a) educacional, psicólogo(a) escolar e assistente social escolar. Esses(as) profissionais compõem a denominada "equipe de especialistas", nomenclatura que aparece nas Diretrizes Normativas da SEDEC e no cotidiano das escolas.

O reconhecimento do(a) psicólogo(a) escolar no quadro efetivo de profissionais da educação é algo atípico no cenário nacional (Oliveira, Ramos, & Souza, 2020), e essa experiência em João Pessoa costuma ser referenciada nos demais estados. Faz-se necessário reconhecer que a Psicologia se constituiu historicamente como uma ferramenta ideológica para a manutenção das condições sociais estabelecidas, cuja produção do conhecimento coadunava com um projeto hegemônico de controle social (Guzzo, et al., 2014).

Em sua relação com a educação, a partir da década de 1960, a atuação e produção da Psicologia foi marcada por uma perspectiva adaptacionista, especialmente no que se refere aos estudantes empobrecidos que passaram a ter acesso à escola, e, nesse contexto, ao profissional da Psicologia na escola, cabia o atendimento às queixas escolares, com o intuito de ajustamento às normas e condutas tidas como padrões. Portanto, uma contribuição que naturalizava e individualizava os problemas que emergiam (Marinho-Araújo, 2014; Oliveira et al., 2020), correspondendo fortemente ao projeto de sociedade capitalista.

Na contramão das perspectivas individualizantes da Psicologia – que ainda encontram força nesse campo de atuação não obstante as perspectivas críticas postas em debate desde a década de 1980 –, buscamos nesta tese contribuir para a produção do conhecimento em Psicologia, na perspectiva da superação do modelo hegemônico de prática diagnóstica e descontextualizada, com vistas a uma prática que possa ser instrumento de mudança social. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2019), é necessário que a atuação em Psicologia Escolar e Educacional contribua para desconstruir violências, vise coletivizar práticas,

> que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes, que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social (p. 26).

Assim, consideramos relevante situar a educação escolar e o espaço da escola como promotor de desenvolvimento humano – fundamental no processo de complexificação das funções psicológicas superiores –, para o que se faz necessário pensar sobre elementos como métodos de ensino, as concepções de ensino e aprendizagem e as relações estabelecidas nesse espaço.

1.5 Cenário educacional e a escola de tempo integral na pandemia da Covid-19

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou elevação do estado de contaminação pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) à pandemia. Dado o pouco conhecimento sobre essa forma específica do vírus e suas implicações em seres humanos, os cuidados focam na prevenção ao contágio, e dentre as recomendações da OMS[8] estão: distanciamento físico, uso de máscara, higiene das mãos, preferência por locais abertos e ventilados.

A pandemia da Covid-19 trouxe várias implicações para o cenário educacional no Brasil e no mundo, envolvendo impactos no âmbito pedagógico, mas também nos campos relacional e da saúde física e mental das pessoas. Também revelou e agravou a desigualdade social, de modo que, apesar dos grandes impactos em toda a sociedade, as pessoas não foram afetadas da mesma forma (Guzzo t al., 2021). O impacto da pandemia chega de formas diferentes de acordo com o lugar que cada grupo populacional ocupa na estrutura social, levando em consideração as disparidades produzidas de acordo com classe social, gênero e raça. Assim, a vivência da pandemia foi e tem sido mais grave para parte da população que é colocada em situações mais precárias e, por isso, mais vulnerável ao adoecimento e à morte (Santos et al., 2020).

As desigualdades sociais produzidas pelo racismo são desveladas pela pandemia, ficando evidente na magnitude do adoecimento e a sobremortalidade da população negra por Covid-19. A partir do Censo de 1991, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adotou a autoclassificação segundo raça/cor com base em cinco categorias: branco, preto, pardo, indígena e amarelo, convencionando-se denominar como população negra o somatório de pretos e pardos (Santos et al., 2020). De acordo com Carneiro (2011), essa questão envolve um debate mais amplo, tendo em vista as consequências do racismo e as manipulações em direção ao embranquecimento da população, gerando ambivalências na classificação racial.

[8] https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public

Contudo, esclarece que o agrupamento formado por pretos e pardos, conforme a nomenclatura do IBGE, apresenta condições de vida semelhantes entre si e inferiores ao grupo de pessoas brancas.

Esse componente racial está relacionado com a classe social. De acordo com o IBGE (2019), há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações preta, parda e indígena. Em 2018, havia maior proporção da população preta ou parda em condições precárias de moradia, sem coleta de lixo, abastecimento de água e saneamento básico, implicando em maior vulnerabilidade e exposição a vetores e doenças, além de adensamento domiciliar excessivo – quando há mais de três moradores por cômodo usado como dormitório.

Na pandemia da Covid-19, essa população é a que vem enfrentando maior dificuldade, tanto nas condições de moradia, quanto nas condições econômicas; seja por terem perdido suas fontes de renda ou por precisarem continuar trabalhando para garantir a sobrevivência, expondo-se mais aos riscos de contágio pelo vírus em transportes públicos lotados e nos próprios locais de trabalho, e isso se reflete no adoecimento devido ao vírus. Os dados da Secretaria Estadual de Saúde da Paraíba[9], por exemplo, revelam que a grande maioria dos casos confirmados de Covid-19 no Estado, até junho de 2021, se dava entre as pessoas consideradas pardas (198.135 casos).

Essa crise sanitária foi agravada pela crise administrativa e política no país, havendo a constante contradição de discursos e ataques à ciência. O governo brasileiro colocou a economia em primeiro plano e minimizou as consequências da Covid-19, não seguindo as recomendações da OMS, além de não demonstrar liderança nem comunicação com os entes federativos para a necessária articulação no enfrentamento da situação. Além disso, a postura do Presidente constantemente contraria as recomendações de distanciamento social e influencia negativamente o comportamento da população (Barros & Matias, 2021; Santos et al., 2020).

[9] https://paraiba.pb.gov.br/diretas/saude/coronavirus

Esse contexto político e social implicou no crescimento acentuado de casos de Covid-19 no país, hospitalizações e mortes. O painel do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (CONASS)[10] indica que, até o dia 19 de junho de 2021, o Brasil registrava o número de 17.883.750 casos de Covid-19, 500.800 óbitos, e os boletins diários mostravam a marca de mais de 2.000 óbitos em 24 horas. Na mesma data, o painel do CONASS registrava 373.772 casos de Covid-19 na Paraíba e o número de 8.348 óbitos no Estado.

É nesse cenário que a política de educação vem se desenvolvendo desde 2020. Após a declaração de pandemia pela OMS e do reconhecimento do estado de calamidade pública pelo Congresso Nacional (Decreto Legislativo nº 6/2020), em 17 de março do referido ano, o Governo do Estado da Paraíba determinou recesso escolar em toda a rede de ensino do Estado, estendendo essa determinação às redes de ensino municipal e privada, por um período de 30 dias, e vetou outras atividades que promovem aglomeração de pessoas, como eventos culturais, esportivos, religiosos, sociais, políticos etc. (Decreto nº 40.128/2020). Na mesma data, por meio do Decreto nº 9.460/2020, a Prefeitura Municipal de João Pessoa suspende as aulas do ensino básico ao superior, em instituições públicas e privadas, incialmente também por 30 dias.

Com a interrupção das atividades presenciais nas escolas, o Conselho Municipal de Educação (CME) instituiu, por meio da Resolução nº 001/2020, o regime especial para desenvolvimento de atividades escolares remotas, compreendidas como atividades utilizadas para interação com os(as) estudantes, através de orientações impressas, estudos dirigidos, plataformas virtuais, *chats*, fóruns, videoaulas e outras (Art. 1º, § único). A educação infantil não foi contemplada pelo regime de aulas não presenciais, mas as instituições que ofertam essa modalidade de ensino poderiam realizar atividades lúdicas de caráter complementar, visando o desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetiva e socioemocional (Art. 4º, § 1º).

[10] https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/

De acordo com Saviani (2020a), a expressão “ensino remoto” tem sido usada nesse momento pandêmico como alternativa à “Educação a distância”, que já é regulamentada como uma modalidade que coexiste com a educação presencial. Portanto, o ensino remoto é posto como uma forma de suprir a ausência das aulas presenciais, excepcionalmente no período da pandemia, pela impossibilidade delas.

Além de se tratar de uma mudança brusca nas relações e modos de desenvolver o ensino, essa nova realidade exigiu dos(as) profissionais o uso de ferramentas tecnológicas para entrar em contato com os estudantes e famílias. Contudo, nem todos os profissionais e familiares possuíam conhecimento e habilidades para o uso dessas ferramentas. Esse contexto ocasionou ansiedade e sofrimento em ambas as partes, e foi necessária a criação de novas estratégias para lidar com esse novo (Guzzo et al., 2021; Oliveira, 2020).

Assim, o contexto pandêmico representou um momento de rupturas bruscas nos processos de desenvolvimento até então em curso, ocasionando profundas transformações nos modos de viver e se relacionar. Fazendo uma relação com o marco teórico histórico-cultural adotado nesta tese (Martins, 2015; Tuleski & Eidt, 2016, Vigotski, 2018), percebemos que esse momento de crise indicou a ruptura com processos que estavam em desenvolvimento, exigindo que o meio e as relações fossem transformadas e reinventadas, dentro das possibilidades, para proporcionar a continuidade do desenvolvimento na nova realidade. Contudo, é necessário não perder de vista as condições objetivas e materiais distintas que os diferentes grupos sociais enfrentaram para se reinventar e possibilitar desenvolvimento na nova realidade. No caso das escolas públicas, já precarizadas historicamente, o momento pandêmico acentuou as diversas dificuldades para estudantes, famílias e profissionais.

Essa nova forma de trabalhar também implicou em adentrar espaços antes privados, tanto das famílias e estudantes, quanto dos próprios profissionais, já que ambas as partes passaram a participar das atividades remotas nos seus ambientes de moradia, dividindo as

atividades com outras demandas próprias do ambiente de suas casas. Guzzo et al. (2021) apontam que alguns problemas passaram a ser desvelados e fazer parte da dinâmica das escolas, como a falta de alimentação regular em algumas famílias. De acordo com o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, 19 milhões de pessoas enfrentaram a fome no Brasil em 2020, após o início da pandemia (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional [Rede PENSSAN], 2021), e, em abril de 2021, havia 14,5 milhões de famílias vivendo na extrema pobreza e sem alimentos, o maior índice registrado desde agosto de 2012[11].

As atividades remotas constituem-se nesse momento emergencial como uma maneira possível de reduzir os prejuízos pedagógicos causados pela interrupção das atividades presenciais nas instituições de ensino, como também uma forma de não perder os vínculos relacionais e afetivos. Contudo, as pesquisas e experiências nesse momento da pandemia revelam que, devido às desigualdades já mencionadas, essas estratégias não alcançam todos os estudantes e famílias, por estes não terem acesso – ou terem dificuldades e acesso precário e insuficiente – à internet e a equipamentos como celular e computador (Guzzo, et al., 2021; Saviani, 2020a).

Os dados do IBGE (2019) mostram que, mesmo antes da pandemia, em 2018, a principal forma de acesso à internet era o telefone móvel, tanto na população preta e parda, quanto branca. Já o acesso à internet pelo microcomputador, além de não ser o principal meio, apresentou diferença expressiva entre esses grupos: 61,4% da população branca utilizava esse meio, ao passo que apenas 39,6% da população preta ou parda o utilizava. A dificuldade dos estudantes das escolas públicas com o acesso às atividades em ambiente virtual reflete essas condições.

[11] Fonte: https://observatorio3setor.org.br

No relato de experiência docente em uma escola de tempo integral de João Pessoa em 2020, Oliveira (2020) descreve que a organização das atividades remotas nessa escola buscou contemplar uma dinâmica semelhante à presencial, nos dois turnos. Foram criados grupos no aplicativo *WhatsApp* por ano/série, para facilitar a interação entre professores(as) e estudantes, e foram utilizados outros aplicativos e serviços abertos para comunicação virtual, como *Zoom, Skype, Google Meet,* envio de videoaulas dos docentes da escola e vídeos do *YouTube*. Para os(as) estudantes que não têm acesso à internet, utilizou-se o recurso de entrega de atividades impressas, que as famílias poderiam pegar na escola presencialmente. A autora ressalta que os(as) docentes precisaram flexibilizar os horários de trabalho na tentativa de atender às diversas realidades dos(as) estudantes, considerando que nem todos tinham a possibilidade de acessar a internet nos mesmos horários – quando acessavam.

Oliveira (2020) narra que, em 2020, houve atividades realizadas tanto pelas professoras regulares e de disciplinas – pela manhã, a partir das 8h –, quanto pelas professoras tutoras – à tarde, a partir das 13h. Pela manhã, eram feitas postagens "de atividades pedagógicas, lúdicas, vídeos aulas ou aulas ao vivo por meio de aplicativos" (p. 6) e, à tarde, as tutoras interagiam nos grupos com os alunos e famílias para correção das atividades, plantões para tirar dúvidas de aulas para alunos com mais dificuldades nos conteúdos. A escola também adotou estratégias como videochamadas individuais, disponibilizou os contatos pessoais das professoras, uso de *e-mail* para compartilhar informações e contatos com as famílias por telefone.

Foram mantidos os encontros pedagógicos quinzenais – denominados "planejamentos departamentais" –, de maneira virtual, com a finalidade de organizar as atividades, conteúdos e acompanhamento pedagógico. O planejamento departamental é desenvolvido por segmento – uma reunião para cada ano/série – e participam, além das professoras e tutoras, a gestão da escola e a equipe de especialistas. Também foram mantidas as reuniões mensais, com todo o corpo docente (Oliveira, 2020).

Esses relatos indicam a sobrecarga dos profissionais na realização de atividades remotas, pois foi gerada a necessidade de busca por novas estratégias, aprendizagem para o uso de ferramentas tecnológicas, invasão do espaço privado e flexibilização de horários para atender às necessidades dos(as) estudantes. Por outro lado, identifica-se a dificuldade de muitas famílias e estudantes quanto aos recursos tecnológicos para acessar as atividades escolares e quanto ao acompanhamento e auxílio nas atividades; consequentemente, uma série de desafios e prejuízos no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as notícias[12] veiculadas na mídia no período de suspensão das aulas presenciais em João Pessoa, a gestão municipal passou a disponibilizar uma refeição diária aos estudantes matriculados nas escolas de tempo integral e nos CREIS. As famílias que necessitavam desse auxílio informavam à escola com antecedência e buscavam pessoalmente o alimento na escola no horário estabelecido. Essa alimentação incluía almoço, lanche e fruta, e foi iniciada no dia seguinte ao fechamento das escolas (18 de março de 2020).

Com o agravamento da pandemia e a ampliação do tempo de suspensão das aulas, passou-se a atender também outras unidades escolares que não funcionam em tempo integral, mas que estão localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social. A partir do mês de junho de 2020, a refeição passou a ser disponibilizada em todas as escolas e creches da rede municipal. A partir do ano de 2021, com a mudança da gestão municipal, as famílias passaram a receber não mais a refeição diária, mas *kits* com alimentos para preparo em casa. Conforme divulgação no site da prefeitura[13], os CREIS passaram a receber os *kits* desde o início do ano, e as 100 unidades escolares começaram a receber a partir de abril.

[12] As referidas notícias podem ser acessadas em: https://portalcorreio.com.br/estudantes-da-rede-municipal-de-jp-continuam-recebendo-merenda/;
https://portalcorreio.com.br/programa-alimentacao-ampliado-jp/;
https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/06/08/merenda-passa-a-ser-fornecida-em-todas-as-escolas-e-creches-municipais-em-joao-pessoa.ghtml

[13] https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-entrega-de-kits-de-alimentos-nas-escolas-e-garante-continuidade-da-distribuicao-nas-creches/

Outra iniciativa da então gestão municipal em 2020 foi o Projeto Escuta Solidária, que visava prestar apoio psicológico a estudantes e familiares da rede municipal de ensino. De acordo com o site oficial da prefeitura[14], este programa previa a participação de 30 profissionais de psicologia para atuar no apoio psicológico, gratuitamente, através de uma central telefônica. Conforme notícia do dia 22 de abril de 2020, "o trabalho será feito por profissionais experientes no atendimento aos pais e ao público infantil, já adaptados a esta escuta durante a atividade escolar", levando a crer que este trabalho seria feito por profissionais de psicologia que já atuavam em escolas municipais, embora não claramente especificado. De acordo com o Jornal da Paraíba[15], em 23 de maio de 2020, o programa realizou mais de 200 atendimentos nos primeiros 30 dias, tendo como principais motivações queixas sobre depressão, tristeza e ansiedade.

Essas iniciativas da gestão municipal com o fechamento das escolas evidenciam o aspecto protetivo da escola, sobretudo da escola de tempo integral, e como esse elemento tem sido significativo para os(as) estudantes e famílias. Apesar de não atuar no cerne da desigualdade social, possibilita intervenção imediata em situações que tornam as crianças e adolescentes mais vulneráveis, como a segurança alimentar no período escolar e o próprio espaço escolar como proteção à vulnerabilidade externa, além das atividades educativas e vínculos afetivos.

Contudo, tais ações constituem-se como iniciativas pontuais e fragmentadas, que não garantem o direito a alimentação, por exemplo. Com o aumento das desigualdades, a fome passou a ser uma realidade para grande número de famílias. De acordo com o Boletim nº 2 do Projeto de Extensão "Direito à cidade e as lutas pelo espaço urbano: necessidades radicais e

[14] https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-de-joao-pessoa-lanca-programa-escuta-solidaria-para-apoio-psicologico-e-emocional-de-pais-e-estudantes-da-rede-municipal/
[15] https://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/projeto-escuta-solidaria-realiza-mais-de-200-atendimentos-durante-30-dias-em-joao-pessoa.html

utopia", da UFPB (Padua, 2020), em junho de 2020, já se identificava o agravamento da pobreza e falta de alimentos em locais da cidade mais vulnerabilizados.

Nesse sentido, a principal fonte de enfrentamento identificadas por esse projeto de extensão são as redes de solidariedade, em que outras pessoas passam a fazer doações e levar o básico para a sobrevivência dos mais necessitados, configurando o que os autores chamam de "ações de movimentos dos pobres para salvar os pobres" (Padua, 2020, p. 2). Visualiza-se aí a omissão do Estado na garantia dos direitos básicos. A própria Prefeitura Municipal de João Pessoa e o Governo do Estado passaram a fazer campanhas de solidariedade para arrecadação de alimentos destinados à doação[16].

Após o momento inicial de fechamento das escolas e outros espaços (em 2020), a situação epidemiológica no Estado passou a ser constantemente avaliada, e novos documentos foram publicados, determinando a manutenção e/ou flexibilização das atividades. Por meio do Decreto nº 40.304, de 12 de junho de 2020, o Estado da Paraíba adota o Plano Novo Normal, através do qual a avaliação das condições epidemiológicas passaram a classificar os municípios de acordo com a situação de contágio e das condições de atendimento dos sistemas de saúde locais.

A partir desse momento de flexibilização, entrou em pauta o retorno das atividades presenciais nas escolas públicas e privadas do Estado, por meio do Decreto nº 40. 574, de 24 de setembro de 2020. No âmbito da capital, essa pauta causou divisão de posicionamentos, tendo em vista o perigo do contágio pelo vírus, pois, até então, não havia perspectiva de vacinação da população nem o controle do contágio.

Nesse contexto, os(as) profissionais da rede municipal passaram a lutar para que o retorno das aulas presenciais só acontecesse quando houvesse segurança sanitária plena ou

[16] https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-de-joao-pessoa-e-governo-da-paraiba-se-unem-em-campanha-para-doacao-de-alimentos/

vacina eficaz para a população e, por isso, receberam ataques da parte da população que defendia o retorno das atividades presenciais, sob hipótese de que estivessem recebendo seus salários sem trabalhar e prejudicando a vida escolar dos(as) estudantes. Esse posicionamento geralmente está atrelado ao negacionismo da realidade da pandemia e das recomendações de prevenção dos(as) cientistas e profissionais de saúde, postura que se disseminou no Brasil sob influência do atual governo federal e que se constitui como um dos elementos que dificulta o controle da pandemia no país.

Há também, desde o início da pandemia, a defesa de famílias pelas atividades escolares presenciais, pois, com o passar dos meses, sem que a situação fosse controlada, ficou mais grave a dificuldade das famílias que precisam trabalhar e não têm onde deixar seus filhos – dentre outros aspectos. Essa situação impactou, sobretudo, a vida das mulheres, a quem é delegada, historicamente, a responsabilidade pelo cuidado e manutenção das atividades domésticas.

Quanto a esse aspecto de gênero, situações que colocam a mulher em posição de desigualdade se apresentam de forma nítida na pandemia, como altos índices de desemprego e vulnerabilidade econômica, baixa produção científica de mulheres e aumento da violência doméstica. Há também a superexposição ao vírus, pois as mulheres são maioria nos postos de trabalho mais vulneráveis à contaminação, como a enfermagem, assistência social, cuidadoras de idosos e serviços gerais (Abreu, Marques, & Diniz, 2020; Lima & Moraes, 2020). Outra questão que emerge é a responsabilidade com a gestão das atividades escolares remotas das crianças, assumida, em sua maioria, pelas mulheres.

Cabe considerar também que as mulheres não vivenciam da mesma maneira as vulnerabilidades, opressões e violências, a depender dos diferentes lugares sociais ocupados por elas, levando em consideração classe social e raça. Assim, a vulnerabilidade das mulheres

negras é maior, inclusive quanto ao adoecimento por Covid-19, se comparado às mulheres brancas (Lima & Moraes, 2020).

As mulheres são maioria também na docência e outras funções escolares da educação básica. De acordo com os censos educacionais realizados em 2009, 2013 e 2017, 81% das profissionais docentes no Brasil são mulheres, sobretudo nas etapas iniciais da educação básica (Carvalho, 2018). A feminização do magistério na educação básica é uma característica constituída historicamente, marcada por questões econômicas e patriarcais, e, ao longo do século XX, a docência assumiu o caráter essencialmente feminino. Esse fato relaciona-se com a consideração do cuidado como uma característica essencialmente feminina, e fundamental na relação com crianças (Vianna, 2001, 2013). Essas questões têm implicações tanto na realidade das profissionais que participaram desta pesquisa, quanto na realidades das famílias e estudantes.

Em 2021, a aprovação de vacinas para a Covid-19 e o início da vacinação no Brasil no mês de janeiro representou esperança de dias melhores e de possível retorno de algumas atividades, mesmo após a negligência e descaso do governo brasileiro com a compra de vacinas, gerando atraso nas negociações e, com isso, mais vidas perdidas e mais sofrimento para o povo. Contudo, mesmo com a vacinação em curso no país, novas e mais agressivas variantes do novo coronavírus passaram a circular, e o Brasil vivenciou, nos primeiros meses de 2021, um triste cenário de uma nova e grave onda de Covid-19, ocasionando o colapso dos sistemas de saúde em diversos estados e chegando a registar mais de 4.000 óbitos em 24h.

Mesmo assim, a pauta do retorno das aulas presenciais manteve-se no país, inclusive com o retorno das atividades em escolas privadas da Paraíba e em outros estados desde o início de 2021. O medo foi algo muito presente nesse período, pois vários professores e outros profissionais adoeceram de Covid-19, e algumas mortes de docentes foram registradas, inclusive em João Pessoa. A vacinação dos profissionais e trabalhadores da educação foi

iniciada na capital paraibana no dia 16 de março de 2021, e o retorno gradual às atividades presenciais na rede municipal foi iniciado no mês de agosto do mesmo ano, após a segunda dose da vacina dos profissionais.

Esse contexto histórico e social da pandemia da Covid-19 e suas implicações na realidade da escola de tempo integral relaciona-se com as questões trabalhadas nesta tese e são necessárias para a compreensão e discussão dos dados desta pesquisa, pois envolvem as questões pedagógicas, de desenvolvimento e enfrentamento da vulnerabilidade social.

Capítulo II

Acesso ao conhecimento e desenvolvimento humano na sociedade de classes: Considerações teóricas sobre como os sujeitos se humanizam e agem sobre a realidade

Neste capítulo, situamos o marco teórico adotado nesta tese, demarcando a visão de mundo e de ser humano na qual nos fundamentamos para olhar a realidade. Inspiramo-nos na concepção de método do materialismo histórico dialético, que aborda teoria e método como dimensões indissociáveis no estudo e compreensão da realidade. Por isso, inicialmente, serão feitas considerações sobre a fundamentação teórica do método e, em seguida, serão trabalhadas as três categorias teóricas adotadas, quais sejam: Educação Integral; Desenvolvimento; e Vulnerabilidade Social.

2.1 Materialismo histórico dialético e o estudo da realidade

Aqui situamos teoricamente o método como instrumento para a análise e compreensão da realidade. Buscamos nos aproximar e nos inspirar na concepção de método do materialismo histórico dialético, por compreendermos que essa perspectiva aborda a totalidade contraditória da sociedade capitalista e configura-se como ferramenta para apreensão da realidade através da materialidade histórica da vida (Tuleski & Franco, 2015).

O materialismo histórico dialético possibilita uma análise crítica sobre as relações sociais, tendo em vista a perspectiva de totalidade da realidade e a busca pela essência dos fenômenos sociais, indo além de suas expressões imediatas. Deste modo, permite desvendar o real e os mecanismos coercitivos da sociedade burguesa, comprometendo-se com a transformação da sociedade (Cisne, 2018).

Essa abordagem metodológica, de base marxista, parte da realidade concreta, preocupando-se com o desocultamento dessa realidade através da formulação de questões politicamente adequadas e baseadas no contexto histórico, que possibilitem buscar os fundamentos, o movimento e a interconexão entre os fenômenos (Prates, 2016). Mostra,

portanto, a necessidade de desvelar a estrutura e a dinâmica do fenômeno, ou seja, o modo como se conforma o objeto de estudo e o seu movimento.

Para analisar a escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social, objetivo geral desta tese, consideramos necessário ir além do que é aparente e compreender historicamente o desenvolvimento dessa proposta de escola no âmbito das políticas educacionais da sociedade capitalista. Como esclarece Tonet (2012), a educação é uma mediação para a reprodução social e, em uma sociedade de classes, a educação está, necessariamente, comprometida com a reprodução dos interesses das classes dominantes. Portanto, faz-se necessário considerar que este objeto de estudo está perpassado por interesses, ideologias e conflitos, por isso buscamos levar esses aspectos em consideração na pesquisa e nas análises.

A perspectiva dialética é fundamental nesta abordagem. Consiste em compreender a vida de maneira processual e provisória, permanentemente em movimento, já que seu curso não é linear, mas constituído por avanços e recuos, e o que está posto pode ser superado por novas formas. Esse processo tem a contradição, o conflito, como motor para o movimento, levando em conta a interconexão das múltiplas dimensões que constituem a totalidade, sem, contudo, a intenção de esgotá-la, mas de problematizá-la (Prates, 2016).

A historicidade é outro aspecto essencial, no sentido de que se tem a história como chave para desvendar os fenômenos. Considera-se aqui a história para além de uma mera sequência cronológica, mas considerando fatos significativos que permitem analisar a constituição dos fenômenos, levando em consideração os contextos sociais, econômicos, políticos e simbólicos. Desse modo, considerar a historicidade significa reconhecer o movimento, a processualidade e a provisoriedade da vida e dos fenômenos (Prates, 2016).

O materialismo histórico dialético permeou as ideias de Vigotski em suas reflexões sobre o objeto de estudo da psicologia e o método de investigação mais apropriado, sendo

relevante ser abordado, uma vez que este trabalho trata de uma investigação no campo da Psicologia, tendo como demarcação teórica a Psicologia Histórico-Cultural. Vigotski (1991) dá ênfase à necessidade de adequação do método ao objeto de estudo e as relações essenciais entre ambos. Para ele, o sujeito é o objeto de estudo por excelência da Psicologia, sujeito esse concebido em sua historicidade, em um movimento dialético com as relações sociais. Dessa forma, esse autor rompeu com o dualismo que marcava a Psicologia, não reduzindo o sujeito à determinação mecanicista da realidade nem à subjetividade abstrata (Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2007).

Para Vigotski (1991), o estudo histórico não se limita a fatos do passado, mas tanto formas do passado quanto do presente podem ser estudadas historicamente. Segundo ele,

> estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e mudanças, desde que surge até quando desaparece, isso implica manifestar sua natureza, conhecer sua essência, já que só em movimento demonstra o corpo que existe. Assim, pois, a investigação histórica da conduta não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, senão que constitui seu fundamento (p. 42).

A compreensão de totalidade, aspecto importante no método materialista histórico dialético, é uma questão de relevância no pensamento de Vigotski. Considera-se que a maneira como os vários elementos se relacionam constituem a totalidade, de modo que, havendo alterações na composição dos elementos, o todo altera-se também. Sendo assim, a Psicologia Histórico-Cultural concebe a realidade em sua complexidade, considerando a interdependência entre os fenômenos e a constituição relacional entre sujeitos e sociedade. Portanto, em uma investigação, prima-se pelo movimento, pelas transições, pelas relações entre os fenômenos, a

fim de se buscar a compreensão integral dos mesmos. O objeto de pesquisa não está dado, pois é constituído historicamente e demanda uma análise desse processo (Zanella et al., 2007).

Consideramos que estudar a escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social demanda olhar para a realidade concreta, a partir de uma dimensão histórica e dialética, como nos aponta a concepção metodológica em discussão. A escola de tempo integral, tal como se apresenta hoje, é a forma mais atual de uma proposta educacional – que já teve várias formas ao longo da história da educação no Brasil, permeada por ideologias dominantes em cada tempo histórico, bem como por avanços e recuos nas formas de se fazer educação e no lugar dado à escola em cada período.

Como destaca Prates (2016), a opção pelo método de inspiração marxista reconhece que não há neutralidade na ciência, já que cada posição assumida defende determinados interesses; constitui-se, pois, em uma opção política, já que os interesses defendidos privilegiam a dominação de alguns em detrimento de outros de diversas formas, inclusive, pelo acesso, ou não, à informação e à riqueza produzidas pelos homens.

As políticas educacionais são atravessadas por questões político-ideológicas, que guiam a elaboração de currículos, programas, métodos e atividades. Deste modo, na sociedade capitalista, a educação está estruturada pelos interesses da classe dominante, a fim de contribuir, necessariamente, para a reprodução dos interesses desta classe e impedir a ruptura com esta ordem social (Tonet, 2012).

Nessa perspectiva, buscamos analisar a escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social, levando em consideração os interesses e ideologias dominantes na constituição das políticas educacionais, compreendendo que não há neutralidade nessa construção, mas tentando revelar o movimento e as contradições. Consideramos a historicidade presente na construção das propostas de educação integral ao longo do tempo, tornando possível a compreensão das propostas vigentes hoje, a partir dos avanços e retrocessos

presentes no processo de construção das políticas, compreendendo também que as formas atuais são passíveis de modificações no percurso, dada a provisoriedade dos fenômenos.

2.2 Educação integral, desenvolvimento e vulnerabilidade social: Definindo as categorias teóricas

As concepções teóricas que fundamentam este estudo serão abordadas neste capítulo a partir de 3 categorias: educação integral, desenvolvimento e vulnerabilidade social. Compreendendo que as teorias nascem a partir das necessidades postas pela realidade (Tuleski & Franco, 2015), buscamos situar a escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social no contexto histórico e social da sociedade capitalista e das implicações desse sistema nas várias esferas da vida. Como afirma Marx (1994, citado por Tuleski & Franco, 2015), "o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual" (p. 29).

Ancoramo-nos na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para compreender e discutir educação integral e desenvolvimento, respectivamente. De acordo com Martins (2016), essas perspectivas teóricas são as principais representantes do materialismo histórico-dialético nos campos da Pedagogia e da Psicologia, e ambas compartilham da compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano, considerando que o processo de humanização ocorre com a apropriação da produção cultural acumulada ao longo da história da humanidade e enfatizando a centralidade do ensino de conceitos científicos na promoção do desenvolvimento.

Como afirmam Duarte (2013) e Martins (2013b), a Psicologia Histórico-Cultural é um dos importantes fundamentos da educação escolar, mas, para que sua contribuição neste campo seja mais efetiva, faz-se necessária a mediação de uma teoria pedagógica que seja coerente com tal Psicologia, critério que é atendido pela Pedagogia Histórico-Crítica. Como este trabalho

trata de uma realidade no campo da educação escolar, consideramos importante nos aproximarmos de ambas as teorias na tentativa de subsidiar nossas análises.

Para além dos fundamentos no materialismo histórico-dialético, há entre essas duas teorias uma unidade teórico-metodológica, e o principal ponto de interseção entre ambas é a defesa da qualidade dos conteúdos que serão disponibilizados para a apropriação dos sujeitos através do ensino escolar (Martins, 2013b). A Psicologia Histórico-Cultural constitui-se como o fundamento psicológico da Pedagogia Histórico-Crítica, pois se debruça sobre os processos de complexificação das funções psicológicas, que ocorrem através da apropriação do patrimônio humano historicamente acumulado, e isso torna a escola o *lócus* privilegiado para determinar a qualidade do desenvolvimento psíquico dos sujeitos. Desse modo, essa Psicologia possibilita pensar as formas mais adequadas de ensino para possibilitar a apropriação e, consequentemente, o desenvolvimento humano (Martins, 2013a; 2013b).

Já a Pedagogia Histórico-Crítica se debruça sobre o ensino propriamente dito, valorizando os conteúdos e propondo métodos de ensino que viabilizem a apropriação desses conteúdos pelos estudantes. Além disso, essa Pedagogia defende que a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação informais e propõe-se a identificar sob quais condições a educação está, de fato, operando a serviço do desenvolvimento humano (Martins, 2013a). É importante ainda considerar que a Pedagogia Histórico-Crítica nasceu no seio da realidade brasileira, na conjuntura de transição da ditadura militar para o processo de redemocratização do país, debruçando-se sobre as necessidades da educação escolar da classe trabalhadora no Brasil e na América Latina (Garayalde, 1988), aspecto que pode trazer importantes contribuições ao pensar a realidade educacional abordada neste trabalho.

Nesse sentido, ambos os aportes teóricos compreendem o ser humano como ser social, cujo processo de humanização ocorre no curso da apropriação do legado construído pela humanidade ao longo das gerações (Martins, 2016; Saviani, 2013). É neste processo que o ser

hominizado, que dispõe de condições naturais formadas no curso filogenético, se transforma em ser *humanizado*, pela apropriação da cultura, através da mediação dos processos educativos. À educação escolar compete oportunizar a apropriação dos conhecimentos sistematizados ao longo das gerações, promovendo a complexificação das funções psicológicas. Assim, esses aportes teóricos têm em comum também a defesa intransigente da educação escolar de qualidade, que promova o ensino de conceitos científicos, sem os quais a capacidade de pensamento dos sujeitos é comprometida (Martins, 2016).

A categoria vulnerabilidade social possibilita-nos situar a vivência no modo de produção capitalista e estruturação das relações sociais e interesses que o sustentam. Ante a compreensão da importância fundamental da educação escolar para o desenvolvimento do psiquismo no processo de humanização dos sujeitos, deparamo-nos com a atuação fragmentada e contraditória das instituições, inclusive da escola, permeada por interesses dominantes no sentido de perpetuar a ordem social vigente (Yamamoto & Oliveira, 2014).

Deste modo, situamos a vulnerabilidade social na discussão de três dimensões de vulnerabilidade interdependentes – individual, social e institucional (Ayres, Calazans, Saletti, & França, 2006; Bretas, 2010) –, com vistas a problematizar e compreender as diversas situações de vulnerabilidade vivenciadas, situando-as no contexto histórico-cultural.

2.2.1 Educação Integral.

Como já sinalizado anteriormente, baseamo-nos na Pedagogia Histórico-Crítica para trazer reflexões sobre educação integral. Embora tal pedagogia não se volte diretamente para o campo da educação integral, consideramos que ela nos auxilia nesse debate, tendo em vista sua compreensão histórico-cultural do desenvolvimento humano e a defesa da qualidade da educação escolar para o pleno desenvolvimento dos sujeitos e para seus processos de organização e ação sobre o mundo. Dedica-se especificamente ao ensino realizado na escola

pública, colocando-se a serviço dos interesses da classe trabalhadora na apropriação do saber necessário para sua organização e luta, em direção à superação da condição de opressão.

Uma vez que trouxemos a compreensão de educação integral no sentido de abranger processos formativos nas várias dimensões da vida humana (Cavaliere, 2010, citada por Leclerc e Moll, 2012), buscamos discutir essa categoria na perspectiva do direito ao acesso e à apropriação do patrimônio humano, constituindo-se em meio para possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos e seu processo de humanização. No contexto brasileiro, a escola de tempo integral é situada como uma forma de promover o acesso à diversidade da produção humana que possibilite essa formação ampla e integral dos sujeitos; a Pedagogia Histórico-Crítica, então, pode nos ajudar a pensar sobre esses processos de maneira crítica, reflexiva, e reconhecendo os limites e possibilidades da escola.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a especificidade da escola enquanto instituição que tem a função de socializar o saber sistematizado. É pela mediação da escola que se dá a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, através de um movimento dialético em que a ação escolar permite enriquecer o saber popular que o precede (Saviani, 2013). Nesse sentido, a educação escolar pode participar da luta pela transformação da sociedade através da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico nas suas formas mais desenvolvidas (Duarte, 2013). Na legislação educacional, uma das finalidades da escola de tempo integral é a ampliação das possibilidades de aprendizagem, oportunizando aos(às) estudantes acessarem os bens culturais produzidos no país e no mundo, inclusive no campo das artes e da cultura, o que poderia contribuir para o desenvolvimento integral desses sujeitos e sua ação na transformação da realidade. Procuramos problematizar se isso acontece, de fato.

Contextualizando brevemente, é importante compreender que essa Pedagogia tem sua origem na história da educação brasileira, com as ideias do professor Dermeval Saviani, no contexto de lutas sociais pelo processo de redemocratização do país durante a década de 1980

(Garayalde, 1988; Martins, 2016b). Atualmente, a Pedagogia Histórico-Crítica constitui-se como uma construção teórica coletiva, na qual uniram-se diversos outros pesquisadores, na busca de alternativas para os problemas da educação brasileira e, a partir das elaborações iniciais de Saviani, juntamente com ele, desenvolveram e consolidaram a corrente de pensamento que constitui a Pedagogia em questão.

Partindo de críticas às teorias pedagógicas existentes, Saviani situa a necessidade de uma nova teoria pedagógica, uma teoria que fosse, de fato, crítica. Ao contrário das teorias que ele chamou de "não-críticas" – que concebem a escola como autônoma e superior à realidade social e histórica, tendo o poder de transformar a sociedade por si mesma –, reconhece a escola como instituição determinada socialmente. Uma vez participante do modo de produção capitalista, cuja sociedade é dividida em classes com interesses opostos, a escola é condicionada por esse conflito de interesses (Saviani, 2018).

Essa compreensão dos condicionantes objetivos da escola é fundamental para o entendimento de como se realiza, na prática, a educação escolar, sobretudo a que é destinada à classe trabalhadora e aos seus filhos, nas escolas públicas. Como Tonet (2012) destaca, o que se compreende como educação relaciona-se com o tipo de sociedade que se deseja construir e, por isso, tem a ver com as concepções sobre o homem, a sociedade e a história. Deste modo, não basta compreender e se dedicar às atividades educativas; é necessário compreender o que existe para além do que é aparente, com quais objetivos a atividade educativa se relaciona.

Nesse sentido, é necessário compreender a educação dentro da lógica do capital e como as propostas de educação integral se constituem nesse cenário, pois o capital é o elemento hegemônico presente em todas as esferas que compõem a totalidade social – inclusive na educação – e cujos interesses perpassam todos os aspectos da vida social e individual. São os interesses dominantes que determinam, através das políticas educacionais, os currículos, programas, métodos e as atividades consideradas importantes, de modo a não permitir ruptura

com a ordem social vigente. Portanto, a tônica da educação é dada pelas questões político-ideológicas dominantes em cada tempo, a fim de contribuir para sua reprodução (Tonet, 2012).

Compreender esses elementos é importante para que não se caia no que Saviani (2018) chamou de ingenuidade, própria das teorias não-críticas, que consideram a escola como "redentora da humanidade" (p.51), capaz de transformar a sociedade por si mesma. Tal entendimento é muito presente no âmbito da educação escolar, tanto no senso comum, quanto nas próprias políticas públicas formuladas no Brasil. Isso pode ser visto na sistematização das propostas de escola de tempo integral ao longo da história, como já problematizado neste trabalho, as quais colocam nessa instituição a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais e, por vezes, acaba por esvaziar a escola de sua função específica, que é a socialização do saber sistematizado. Como diz o mesmo autor (Saviani, 2013, 2018), passa-se a considerar a escola como responsável por atenuar as contradições da sociedade capitalista, constituindo em uma forma de contornar o problema, ao invés de resolvê-lo.

No seio das contradições da sociedade de classes, uma das contradições que Saviani (2013) aponta envolvendo a escola é o movimento paradoxal que ora a secundariza, ora a hipertrofia. A escola é secundarizada quando se defende que ela não é a única nem a principal forma de educar, havendo até mesmo aqueles que consideram a escola como algo negativo e prejudicial. Por outro lado, verifica-se a hipertrofia da escola, tanto de maneira vertical, quanto horizontal. A hipertrofia vertical dá-se na tendência de ampliar o tempo de escolaridade, antecipando seu início para a mais tenra idade e estimulando que se estenda para os níveis mais elevados de formação, como a pós-graduação, ampliando cada vez mais a ação educativa da escola e reduzindo os demais espaços. Já a hipertrofia horizontal da escola ocorre com os esforços para a ampliação da jornada escolar, configurando a jornada integral (Saviani, 2013). Essas contradições caracterizam o movimento da burguesia em sempre buscar adaptar a realidade aos seus interesses e dar continuidade à sua dominação. Sempre que surgem

propostas de renovação pedagógica alinhadas com os interesses *populares* – termo usado pelo autor –, novos mecanismos de recomposição da hegemonia são acionados (Saviani, 2018).

A instrução generalizada da população contraria os interesses de classes, e a tônica é que, no caso dos trabalhadores, devam ter acesso à instrução, mas apenas ao mínimo necessário para se inserir no processo de produção e contribuir para seu desenvolvimento (Saviani, 2013). Com isso, a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada em todos os níveis, para que os conteúdos ministrados na escola pública se limitem ao que é necessário para promover a adaptação à ordem vigente, para a reprodução da divisão social do trabalho e das concepções de mundo dominantes (Duarte, 2013).

Compreendida a questão da escola como condicionada socialmente, é necessário abordar outro ponto fundamental nesta teoria. Trata-se da superação não só da visão ilusória das teorias não-críticas, mas também da visão de impotência colocada pelas teorias que Saviani chamou de crítico-reprodutivistas, as quais reconhecem a educação como condicionada, mas compreendem que sua função é, necessariamente, reproduzir as características da sociedade em que se insere.

Em contrapartida, a Pedagogia Histórico-Crítica compreende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade e, embora seja condicionada pela realidade objetiva, não deixa de influenciá-la também, podendo ser instrumento de luta e transformação, embora não seja o determinante principal das transformações sociais (Saviani, 2018). Ou seja, reconhece a reciprocidade existente na relação da escola com a sociedade, uma vez que ela é submetida aos modos de organização da sociedade mas, à medida que promove a formação e desenvolvimento dos sujeitos, também opera como meio determinante do contexto social. Os sujeitos que se apropriam do conhecimento passam a pensar sobre o mundo e agir sobre ele, e essa compreensão leva à defesa intransigente pela qualidade da educação escolar pública, a fim de possibilitar aos filhos da classe trabalhadora o domínio do conhecimento sistematizado

(Martins, 2016b). Trata-se de colocar “nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (Saviani, 2018, p. 25).

Para a apropriação do conhecimento por parte dos sujeitos, é necessário que o ensino seja orientado pelo planejamento intencional e pela sistematização lógica e sequencial dos conteúdos, e através das melhores formas de transmissão. Por isso, o planejamento do ensino nessa teoria fundamenta-se na tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2016b).

Nessa linha de pensamento, Saviani (2018) sistematiza um método de ensino composto por cinco passos articulados entre si e que tem a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada. O primeiro passo, a prática social como ponto de partida, é o momento em que professor e aluno encontram-se em níveis diferentes de compreensão da prática social. O professor tem uma compreensão sintética, pois articula conhecimentos e experiências relativos à prática social, e o aluno tem compreensão sincrética, pois não é ainda capaz de articular a experiência pedagógica e suas experiências sociais para além da experiência escolar.

Martins (2016a) destaca que essa articulação da experiência pedagógica com a realidade é objetivo da própria prática pedagógica, ou seja, possibilitar ao aluno o conhecimento necessário para a decodificação da realidade, e esse aspecto depende da qualidade com a qual a prática pedagógica se realiza. Além disso, o ensino só pode acontecer mediante as apropriações já realizadas por quem ensina. A compreensão sintética por parte do professor é fruto dos conhecimentos já apropriados por ele, o que coloca grande valor à sua própria formação acadêmica, pois quanto maior a fragilidade dessa formação, mais precária a compreensão da própria realidade e das sínteses que fará.

O segundo passo é a problematização, no qual se identificam os principais problemas e questões a serem resolvidos e quais conhecimentos são necessários para isso. No terceiro passo, a instrumentalização, ocorre a apropriação dos conhecimentos (instrumentos) teóricos e práticos para a resolução dos problemas. A apropriação desses conteúdos depende do ensino e

não deve ser entendida em sentido tecnicista, mas como o processo em que a classe trabalhadora se apropria das ferramentas culturais necessárias à luta pela libertação das condições de opressão (Saviani, 2018). A instrumentalização pressupõe, por um lado, o acervo do professor em termos das apropriações que ele próprio dispõe para o ato de ensinar, envolvendo objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos, recursos didáticos etc. Por outro lado, pressupõe as apropriações que deverão ser feitas pelos alunos (Martins, 2016a).

O quarto passo é chamado de catarse e refere-se à efetiva incorporação dos elementos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social. Trata-se dos resultados que permitem afirmar que a aprendizagem aconteceu e pressupõe transformações nos processos psíquicos, sobre os quais se instituem processos psíquicos complexos, formados culturalmente. É nesse momento que acontecem rupturas e saltos qualitativos, a efetivação da intencionalidade educativa, através da qual cada aluno conquista a humanidade produzida pelo conjunto de seres humanos (Martins, 2016a).

Assim, no quinto passo, o ponto de chegada, tem-se novamente a prática social, com mudanças qualitativas. Nesse momento, espera-se que o aluno se encontre no nível sintético, ou seja, o nível do professor, com capacidade de compreensão da prática tão elaborada quanto o professor tinha já no ponto de partida. A prática social foi qualitativamente alterada pela mediação da ação pedagógica. "A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato, e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática" (Saviani, 2018, p. 58).

A prática social como ponto de chegada necessita estar sob domínio e intencionalidade do professor desde o ponto de partida, como projeto a se realizar. O salto qualitativo depende da concretização do ensino, no processo em que se cruzam o percurso do aluno em direção à aprendizagem e o percurso do professor em direção ao ensino, e no qual o professor põe em

serviço as próprias conquistas, tanto em relação às suas funções psíquicas superiores, quanto aos conhecimentos sistematizados dos quais já se apropriou (Martins, 2016a).

Pode-se ver, portanto, que a ação pedagógica implica em promover nos sujeitos um processo de transformação, ocasionado pela apropriação do saber, para que eles possam agir sobre a realidade e transformá-la. Sendo assim, não é qualquer trabalho pedagógico que age em favor do máximo desenvolvimento dos sujeitos. O método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica propõe elementos centrais para a prática pedagógica, embora não se constituam como procedimentos didáticos, e sim como abstrações do pensamento proporcionadas pela mediação do ensino (Martins, 2016a).

Esses elementos nos ajudarão a compreender e analisar alguns elementos que emergem da prática educativa da escola de tempo integral e em sua interface com o enfrentamento da vulnerabilidade social, pois nos auxilia no entendimento das condições que são necessárias ao processo de apropriação do conhecimento pelos sujeitos, seu processo de desenvolvimento humano e sua efetiva ação sobre a realidade objetiva.

2.2.2 Desenvolvimento.

Trabalharemos esta categoria na perspectiva de compreender o desenvolvimento psíquico humano em articulação com a educação escolar e remetendo ao objeto de estudo deste trabalho – a escola de tempo integral –, ancorando-nos na Psicologia Histórico-Cultural.

A Psicologia Histórico-Cultural foi iniciada com as obras de Vigotski[17], que desenvolveu seu pensamento fundamentando-se no marxismo, na busca pela compreensão do psiquismo humano (Facci, 2004; Martins, 2016) e pela superação da Psicologia como ciência multifacetada, defendendo a construção de uma Psicologia Geral, com base no materialismo dialético. O principal interesse de Vigotski era o processo de desenvolvimento do psiquismo, tendo sido o pioneiro a defender a tese de que o desenvolvimento humano é constituído pela

[17] Adotaremos a grafia utilizada em cada obra referenciada.

cultura, historicamente sistematizada pelo trabalho humano (Martins, 2015). Luria e Leontiev uniram-se a esse pensamento e, junto com Vigotski, são considerados os precursores na elaboração da Psicologia Histórico-Cultural, aos quais uniram-se outros pesquisadores posteriormente (Martins, 2015; Tuleski & Eidt, 2016).

Ao se debruçarem sobre o desenvolvimento do psiquismo humano com base no materialismo histórico dialético, os autores soviéticos demarcaram a possibilidade de explicação científica do psiquismo como, ao mesmo tempo, estrutura orgânica e imagem subjetiva da realidade, relacionando o psiquismo e a realidade objetiva. Consideram a unidade contraditória entre as dimensões natural e social, produto e processo, objetividade e subjetividade, superando o dualismo e fragmentação predominante na psicologia tradicional, com modelos essencialmente biologizantes e/ou psicologizantes. Desse modo, a Psicologia Histórico-Cultural possibilita estudar as peculiaridades psíquicas, sem desconsiderar a vida concreta dos sujeitos (Martins, 2015).

Trata-se de uma vasta e complexa produção teórica acerca do psiquismo humano. Desse modo, trazemos aqui não todos os conceitos e aspectos abordados pela PHC, mas algumas ideias que nos levam a entender seus fundamentos e, posteriormente, alguns elementos que elencamos como essenciais para as análises que pretendemos fazer nesta tese, quais sejam: alguns pressupostos marxistas para a compreensão do desenvolvimento do psiquismo; os elementos envolvidos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; a visão geral da periodização do desenvolvimento psíquico; os conceitos de atividade e atividade dominante (ou atividade-guia); e uma ênfase maior na atividade de estudo, que é a atividade-guia dos sujeitos em idade escolar.

Para Vigotski, fundamentado no princípio metodológico de Marx, a Psicologia deve partir do mais complexo para o mais simples, para compreender o psiquismo humano e o que o diferencia dos animais, não o contrário, como acontecia nas correntes psicológicas de sua

época, que buscavam compreender o comportamento humano através do estudo do comportamento animal e suas similaridades, mas não eram capazes de explicar as diferenças e a complexidade do psiquismo humano em relação a eles. É necessário reconhecer o salto ontológico, qualitativo, entre o animal e o ser humano, representado pelo trabalho (Tuleski & Eidt, 2016), e demarcar que a experiência humana tem um caráter intensamente mais amplo do que a experiência animal (Vigotski, 2004).

Para além da experiência herdada biologicamente, toda a vida do ser humano se baseia: na experiência das gerações anteriores (experiência histórica), que não é transmitida naturalmente pelo nascimento; na experiência de outras pessoas (experiência social); e na experiência duplicada, que possibilita ao ser humano construir previamente em sua mente o resultado que virá como fruto do trabalho e lhe permite desenvolver ativamente formas de relacionar-se com o meio, capacidade que os animais não possuem (Vigotski, 2004).

Esse salto qualitativo representa uma complexidade do psiquismo humano em relação aos animais, tornando o ser humano capaz de transformar a natureza e a realidade social. Mesmo as atividades mais complexas dos animais se detêm ao processo de adaptação ao meio e não transcendem a situação imediata e individualizada; diferente da atividade humana, caracterizada pelo acúmulo e a transmissão de experiências ao longo das gerações. O salto qualitativo que configura o desenvolvimento do psiquismo humano através do trabalho social supera os limites da satisfação das necessidades biológicas e de adaptação e, mesmo quando sua atividade visa à satisfação de necessidades básicas, o ser humano o faz articulando-as com outras necessidades mais complexas, ao nível dos motivos humanos. A atividade consciente torna o ser humano capaz de superar os limites das condições dadas pelo meio e de guiar suas ações pelas conexões e relações que faz acerca dos objetos e da realidade, indo além do que é captado pelos sentidos (Martins, 2015).

A complexidade da atividade humana possibilita a dinâmica de transmissão do conhecimento acumulado às novas gerações, o que não ocorre entre os animais. Deste modo, o ser humano constrói ao longo da história um legado de conquistas e habilidades que é apropriado pelas gerações seguintes, fazendo com que a existência de cada indivíduo não seja resultado de sua experiência individual, mas da apropriação das experiências das gerações passadas (Martins, 2015). Importante destacar que não se trata de um processo de assimilação passiva, mas que ocorre na relação do ser humano com o meio social, e, nesse processo, ele é modificado ao mesmo tempo que age sobre o meio, transformando-o.

O ponto de partida do processo de humanização encontra-se no legado filogenético da espécie, nos processos denominados como funções psicológicas elementares. Tais funções, contudo, não distinguem necessariamente o ser humano dos outros animais. Para que essa distinção ocorra, é necessário que as funções elementares sejam superadas pelas funções psicológicas superiores, instituídas no curso do desenvolvimento como resultado da existência cultural dos sujeitos (Martins, 2016b). Para Vigotski, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é central na Psicologia. Essas funções específicas, como memória, percepção, atenção e pensamento, são necessárias para a complexificação dos comportamentos e se desenvolvem na história de cada indivíduo, através de ferramentas externas que promovem as transformações psíquicas (Tuleski & Eidt, 2016).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento psicológico não pode ser compreendido como um processo linear, mas na dinâmica do seu movimento, com a ocorrência de rupturas, saltos bruscos e transformações profundas em direção a modos qualitativamente superiores, alternando períodos de estabilidade e períodos críticos. Essa dinâmica constitui o processo de desenvolvimento como revolução e evolução (Martins, 2015; Tuleski & Eidt, 2016). Segundo Vigotski (2018), se quisermos simbolizar o desenvolvimento como uma linha que se eleva gradualmente, não obteremos uma linha vertical reta, mas uma linha ondulada, com elevações,

quedas, e que se move para cima, desenvolvendo-se em ciclos. O tempo desse desenvolvimento não é uma constante, mas uma série de ciclos distintos que alterna períodos de elevações intensas com períodos de desaceleração. Desse modo, o desenvolvimento possui uma organização temporal complexa, e seu ritmo não coincide com a contagem cronológica do tempo.

Opondo-se às concepções do desenvolvimento naturalmente condicionado, Vygotski formulou a "lei genética geral do desenvolvimento psíquico", postulando que toda função psíquica aparece duas vezes, em dois planos distintos: no primeiro plano, como função interpessoal e interpsíquica; no segundo, como função intrapessoal, intrapsíquica, de modo que tudo que existe no plano intrapsíquico apoia-se em condições objetivas de vida, sobretudo da educação, que deve promover as apropriações necessárias à vida social. Dessa maneira, o ato educativo encontra-se no cerne da formação das funções psicológicas superiores, consolidadas por meio dos processos de ensino e aprendizagem (Martins, 2016a; 2016b).

A compreensão desses elementos é essencial nesta tese, tendo em vista que estamos abordando processos de desenvolvimento que ocorrem – ou não – na materialidade da escola de tempo integral. Sendo o ato educativo fundamental para o processo de desenvolvimento das funções psicológicas, faz-se necessário compreender se as atividades pedagógicas analisadas neste trabalho são, de fato, promotoras de desenvolvimento.

Com base no que está sendo apresentado, compreende-se que a Psicologia Histórico-Cultural propõe uma nova forma de pensar sobre o desenvolvimento humano. É nesse escopo que, fundamentado no pensamento de Vigotski, Elkonim sistematiza a Teoria Histórico-Cultural da periodização do desenvolvimento psíquico, explicando os períodos do desenvolvimento humano. Leontiev teve grande contribuição no desenvolvimento dessa teoria, com a formulação do conceito de atividade dominante. Esses autores buscaram formular leis para explicar as regularidades do curso do desenvolvimento psíquico, considerando sua

natureza histórico-cultural e negando a existência de fases naturais universais (Pasqualini, 2016).

Para explicar o desenvolvimento do psiquismo, faz-se necessário compreender a lógica interna desse processo, tendo em vista que a essência interna dos fenômenos não coincide com sua manifestação externa, e, por isso, é essencial a distinção entre a aparência dos fenômenos e sua essência. Sendo assim, para compreender os períodos do desenvolvimento psíquico, é fundamental o entendimento sobre as mudanças internas e a transição a novos períodos (Pasqualini, 2016).

Nesse processo de transições e mudanças internas no curso da periodização do desenvolvimento psíquico, a atividade é uma categoria central. É por meio da atividade que o psiquismo humano se desenvolve, e é ela que permite explicar as mudanças que se processam ao longo do desenvolvimento, entendendo que a atividade é determinada e condicionada pela realidade concreta de cada momento histórico, ao mesmo tempo em que mobiliza e forma o psiquismo individual. Para Leontiev, as diferentes atividades do repertório da criança têm posições hierárquicas diferentes no processo de formação de novas funções psíquicas, e ele estabelece o conceito de atividade dominante, ou seja, a atividade que guia e gera as mudanças mais significativas nos processos psíquicos e na formação da personalidade em cada período do desenvolvimento (Pasqualini, 2016).

As mudanças ocorridas no psiquismo infantil ao longo do tempo devem-se às transformações na atividade dominante. Ela possibilita, no interior de sua própria estrutura, o surgimento de novos tipos de atividade e das neoformações, isto é, a formação ou reorganização dos processos psíquicos que irão proporcionar as principais mudanças em cada período. As neoformações constituem as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez e determinam a relação da criança com o meio externo e sua consciência. Elas emergem da situação social de desenvolvimento da criança, que exige dela determinadas

reações, mobilizando funções ainda não desenvolvidas e fazendo com que a atividade infantil se modifique no sentido de atender tais exigências. Esse processo vai gerando novas configurações e uma complexidade cada vez maior das funções psíquicas (Tuleski & Eidt, 2016).

A situação social de desenvolvimento refere-se a uma combinação entre os processos internos do desenvolvimento já engendrados no psiquismo no período anterior e as demandas sociais que recebem em cada período da vida. Portanto, não são períodos naturalmente determinados e estão relacionados com as possibilidades de cada pessoa em cada período histórico (Pereira, Magalhães, & Pasqualini, 2020). A situação social de desenvolvimento, ao mesmo tempo que mobiliza o processo de desenvolvimento psíquico, é afetada por esse desenvolvimento. À medida que o psiquismo torna-se mais complexo e a criança adquire novas habilidades, ela – a criança – modifica-se, e é necessário que a situação social acompanhe o ritmo de desenvolvimento da criança e modifique-se também. É este momento de confronto entre a nova configuração do psiquismo e a situação social de desenvolvimento que caracteriza o período crítico, ou de viragem, o salto qualitativo que acarretará a mudança da atividade dominante. A crise indica a continuidade do processo de desenvolvimento, e, para superar esse momento crítico, é necessário que a situação social de desenvolvimento seja modificada, no sentido de incorporar o desenvolvimento já alcançado e proporcionar novos desafios para que novos ganhos sejam alcançados (Tuleski & Eidt, 2016).

> Trata-se de um período de tensão que envolve, ao mesmo tempo, um ‘trabalho destrutivo’ do psiquismo, pois o nascimento do novo significa necessariamente a superação do velho, e um trabalho construtivo, formativo e criativo da psique. O período de viragem pode, assim, ser compreendido como expressão da luta entre o velho que ainda não morreu e o novo que ainda não nasceu (Pasqualini, 2016, p. 72).

A sistematização feita por Vigotski da periodização do desenvolvimento envolve seis períodos: crise pós-natal – primeiro ano (dos 2 meses a 1 ano); crise de 1 ano – infância precoce (1 a 3 anos); crise dos 3 anos – idade pré-escolar (3 a 7 anos); crise dos 7 anos – idade escolar (8 a 12 anos); crise dos 13 anos – adolescência (14 a 18 anos); e crise dos 17 anos. As idades não são rigorosamente fixas, e o curso do desenvolvimento e duração dos períodos críticos dependem da relação da criança com a situação social de desenvolvimento, levando em consideração também particularidades como cultura e classe social (Tuleski & Eidt, 2016). Já as atividades dominantes sistematizadas por Elkonin para cada período são: comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/ de estudo (Facci, 2004).

Para efeito desta tese, convém destacar a *atividade de estudo*, tendo em vista que partimos da realidade da escola de tempo integral para analisar os impactos das suas ações pedagógicas no desenvolvimento dos estudantes. A atividade de estudo é a principal atividade da criança em idade escolar, responsável por produzir a neoformação psicológica da formação do pensamento teórico, fundamental no processo de humanização (Asbahr, 2016), momento em que o pensamento atinge seu mais alto grau de abstração, possibilitando a apreensão dos fenômenos para além das aparências, em sua essencialidade como síntese de múltiplas relações (Martins, 2013a).

Na escolarização inicial, a criança é introduzida na atividade de estudo, processo no qual a figura do professor é fundamental, pois ele organiza as tarefas de estudo e auxilia o estudante na realização das ações, controle e avaliação. A atividade de estudo configura-se como atividade conjunta, por ser mediada pelo professor e por desenvolver-se entre estudantes. É no curso da formação da atividade de estudo que surge a formação do pensamento teórico, uma neoformação importante que possibilita desenvolver capacidades psíquicas a ela vinculadas, como reflexão e análise. Em uma idade escolar média, o estudante já domina a

estrutura geral dessa atividade e, em idade escolar avançada, caracteriza-se como meio para a orientação e preparação profissional, permitindo a mudança na atividade dominante (Asbahr, 2016).

Na idade escolar média, ou período da adolescência, a atividade guia continua sendo o estudo, mas as condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam daquela do estudante primário. As crises que o adolescente enfrenta levam a uma nova maneira de pensar, que é o pensamento por conceitos e, consequentemente, estruturam sua personalidade e sua concepção de mundo. Nesse período, a atividade de estudo caracteriza-se pelo motivo fundamental de preparar-se para o futuro (Anjos & Duarte, 2016).

A formação de conceitos constitui a chave do desenvolvimento do pensamento, o que reforça a importância de uma educação escolar desenvolvente e que possibilite o avanço para essa forma de pensamento. É por meio do pensamento por conceitos que o adolescente se aprofunda na compreensão da realidade, das demais pessoas e também de si mesmo. É o momento em que "o pensamento preso ao imediato começa a dar lugar ao pensamento abstrato" (Anjos & Duarte, 2016, p. 207). Contudo, o adolescente pode não atingir esse nível intelectual se as condições sociais e educacionais não forem favoráveis, o que pode significar prejuízos no desenvolvimento psíquico, pois a realidade objetiva só pode ser compreendida em sua totalidade, historicidade e movimento através do pensamento por conceitos (Anjos & Duarte, 2016).

Vygotsky (1931/2006) afirma que a chave para entender o desenvolvimento psicológico na adolescência são os interesses. À medida que aparecem novas atrações, os interesses se reestruturam e se formam, a partir da personalidade em seu processo de maturação e da concepção de mundo do adolescente. Nesse sentido, um grande erro pedagógico se constitui em considerar esse período como algo homogêneo, limitado a maturação sexual e toda a explosão de mudanças biológicas e comportamentais. Vygotsky destaca que o período da

adolescência, mesmo com suas dificuldades e complexidade, não é homogêneo, e essa complexidade deve ser levada em conta quando se elaboram os métodos educativos, considerando os interesses e a realidade.

Nesse sentido, e tendo em vista que a natureza dos conteúdos e atividades escolares é fundamental na qualidade do desenvolvimento psíquico dos sujeitos, é necessário destacar que nem toda atividade realizada no âmbito escolar é, por si, promotora de desenvolvimento, considerando-se o processo de complexificação das funções psicológicas; assim como nem toda aprendizagem é, de fato, desenvolvente. O desenvolvimento psíquico é condicionado pelo grau de complexidade que as ações exigem dos sujeitos e pela qualidade das mediações disponibilizadas para a execução dessas ações. Sendo assim, as funções mais complexas do psiquismo só se desenvolvem por meio de atividades que assim exijam e possibilitem. Da mesma forma, para que a aprendizagem promova desenvolvimento, ela deve afetar as estruturas psíquicas e transformá-las (Martins, 2013a).

De acordo com Davidov (1999), a atividade de estudo deve envolver, obrigatoriamente, o princípio criativo ou transformador. Isso envolve as necessidades e motivos para o envolvimento com a atividade, ou seja, uma criança só assimila um material na forma de atividade de estudo se existe uma necessidade por parte dela e motivação interior para essa assimilação. Sem que se parta das necessidades do destinatário, ele poderá estudar e aprender, mas não realizará a transformação criativa do material de estudo.

As necessidades e os motivos levam à transformação do material disponibilizado, processo no qual o estudante pode descobrir a essência dos fenômenos e, dessa forma, compreender suas manifestações exteriores. Como resultado, obtém outros conhecimentos, frutos da ação sobre o conteúdo disponibilizado. Esse tipo de conhecimento que permite descobrir relações entre interno e externo, entre essência e fenômeno, é o conhecimento teórico,

e para que ele seja possível, a atividade de estudo deve proporcionar a experimentação do material de um dado conteúdo (Davidov, 1999).

Uma atividade de estudo completa desenvolve nos estudantes, de forma intencional, as bases da consciência e do pensamento teórico e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. A essência da consciência e do pensamento teórico está na relação racional do sujeito com a realidade, orientando-o na solução racional de tarefas que exigem a capacidade de diferenciar o externo e o interno, o fenômeno e a essência, as relações entre as coisas. É o pensamento teórico que torna possível pensar sobre a realidade, as relações entre os fenômenos e transcender a aparência dos objetos. Ele não surge e nem se desenvolve na vida cotidiana das pessoas; desenvolve-se por meio do ensino intencional e sistemático (Davidov, 1999).

Diante desses elementos, reitera-se que a educação escolar é qualitativamente diferente das demais formas de educação informais e cotidianas, por meio da seleção de conteúdos e organização intencional do ensino. O ensino intencional de conhecimentos científicos, sistematizados, é defendido na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica como forma de reorganizar as funções psíquicas, promovendo salto qualitativo. Isso não significa a desvalorização dos conhecimentos espontâneos e do senso comum, pois o processo de ensino dos conceitos científicos consiste em partir dos conceitos espontâneos e superá-los a partir do conhecimento objetivo sobre os fenômenos e a capacidade de pensamento abstrato acerca deles (Martins, 2016).

É fundamental na prática pedagógica ter em mente a importância do conhecimento científico e da sua natureza não espontânea para a defesa da qualidade da educação escolar, pois leva-nos a refletir que a educação escolar pode – e deve – valorizar o conhecimento espontâneo adquirido nas experiências de vida dos sujeitos, mas não pode limitar-se a ele. À educação escolar cabe possibilitar o processo de desenvolvimento psíquico através da socialização dos conteúdos que não são adquiridos de maneira espontânea. Além de ser

condição para o desenvolvimento psíquico em suas formas mais complexas, trata-se, como afirma Martins (2016b), de "disponibilizar a todos, especialmente aos filhos e filhas da classe trabalhadora, o que há de historicamente mais desenvolvido no âmbito dos conhecimentos filosóficos, artísticos e científicos" (p. 45-46).

O acesso à arte é um dos elementos que emerge nos debates sobre educação integral. Souza (2016) destaca que a arte pode ser pensada como materialidade promotora de desenvolvimento por meio da mediação estética e semântica, ou seja, sua forma e conteúdo, podendo a dimensão semântica possibilitar acesso a formas mais amplas de consciência. O desenvolvimento psíquico mediado pela arte pode, por exemplo, possibilitar ao sujeito projetar-se para o futuro, ressignificar suas relações e condições de vida e materializar suas aspirações e motivos. Porém, para que essa mediação aconteça, é necessário que a intencionalidade das ações que se utilizam da arte vislumbrem o desenvolvimento dos sujeitos, inserindo-a no campo da atividade humana que envolve afeto e cognição, e não considerando-a apenas como uma vivência lúdica e de expressão das emoções.

Pensando sobre a realidade brasileira e a situação de vulnerabilidade social em que vive a maior parte da classe trabalhadora, esse processo de transformação gerado nos sujeitos pela educação escolar e pelos conhecimentos mais complexos objetivados pela atividade humana, como a arte, pode possibilitar transformar também a realidade particular, a partir da forma como pensa sobre o mundo, dos novos interesses que a atividade educativa pode proporcionar e das oportunidades de projetar realidades antes não pensadas no âmbito do conhecimento espontâneo.

Vê-se que a escolarização é um processo necessário para a formação *omnilateral* dos sujeitos, para que se constituam como sujeitos históricos e aptos a superar as condições de exploração do modo de produção (Martins, 2016). Para Anjos e Duarte (2016), o grande desafio da educação escolar na adolescência é preparar para o mundo do trabalho sem limitar os

estudantes à adaptação à lógica do capital e da ideologia burguesa; sem, contudo, desconsiderar a necessidade da maioria dos sujeitos de inserir-se na lógica do mercado visando à sua sobrevivência. Seria, portanto, necessário que a educação se posicionasse criticamente com relação à lógica do capital e promovesse nos estudantes essa criticidade e a necessidade de apropriar-se das produções humanas mais elaboradas.

Esse aspecto relaciona-se com a Pedagogia Histórico-Crítica, uma vez que ela se interessa pela educação escolar da classe trabalhadora e tem uma proposta metodológica de ensino com vistas a uma educação escolar que, de fato, promova desenvolvimento. Para isso, Saviani (2018) destaca a prioridade dos conteúdos e intencionalidade da ação pedagógica, na compreensão de que o domínio da cultura se configura como instrumento de participação política. De acordo com o autor,

> se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a dominação. (...) o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (p. 45).

Nesse sentido, Saviani (2018) advoga que é possível ser profundamente político(a) nas ações pedagógicas mesmo que não se fale de política, pois, ao instrumentalizar a classe trabalhadora com os conteúdos da cultura humana, ainda que seja a cultura burguesa, essa classe pode, então, se fortalecer politicamente, se organizar e fazer valer seus interesses.

Consideramos essa discussão relevante do ponto de vista da escola de tempo integral, uma vez que, teoricamente, esse modelo de escola teria a possibilidade de propiciar mais oportunidades de aprendizagem e acesso a diferentes conteúdos, inclusive aos conteúdos mais elaborados da cultura humana, para além do currículo formal, como artes, ciências e filosofia.

Diante dessas considerações e olhando para o cenário de desigualdade social da realidade brasileira, em escolas públicas marcadas pela precarização – principalmente, quando falamos da região Nordeste –, devemos questionar como essa realidade impacta no desenvolvimento dos sujeitos. Sobretudo no contexto pandêmico a partir do ano de 2020, que ocasionou mudanças bruscas e radicais nas relações sociais e nas formas de prosseguir com a escolarização, as desigualdades sociais foram aprofundadas e o acesso a escolarização foi dificultado para muitos, ou até mesmo interrompido. Como afirma Martins (2015), as condições sócio-históricas não permitem a apropriação cultural pelos indivíduos da mesma forma, de modo que o estudo do desenvolvimento deve levar em consideração a análise da realidade objetiva na qual ele ocorre.

2.2.3 Vulnerabilidade Social.

A noção de vulnerabilidade vem sendo utilizada nas últimas décadas através de diversas perspectivas em âmbito acadêmico e governamental. Na América Latina, a perspectiva da vulnerabilidade social passou a ser desenvolvida a fim de ampliar a análise dos problemas sociais, relacionando-se com as concepções de bem-estar social (Bretas, 2010). Consideramos importante demarcar esta categoria tendo em vista que "vulnerabilidade social" é um termo recorrente na legislação e em trabalhos acadêmicos que tratam da escola de tempo integral, além de ser utilizado comumente no âmbito educacional para se referir a pessoas empobrecidas e cujas vidas são marcadas pela desigualdade social.

Nesta tese, consideramos a discussão da vulnerabilidade social no âmbito das contradições do modo de produção capitalista (Santos, Oliveira, Paiva, & Yamamoto, 2012). Como destacam Guzzo et al. (2014), "se a natureza do sofrimento das pessoas é determinada pelo modo como vivem, o modo como vivem é fruto do tipo de sociedade em que vivem" (p. 218). Desse modo, a pobreza, a exclusão, a opressão e a violência são frutos do impacto do modo de vida capitalista na formação e na vida das pessoas.

Para fins de definição, trazemos aqui o modelo de vulnerabilidade que integra três dimensões interdependentes: individual, social e programática (ou institucional) (Ayres, Calazans, Saletti, & França, 2006; Bretas, 2010), possibilitando a compreensão da vulnerabilidade em um panorama que conjuga fatores de ordem social e coletiva e seus impactos na vida das pessoas. Em seguida, inserimos essa discussão em uma perspectiva crítica acerca da vulnerabilidade.

A dimensão individual refere-se a aspectos do modo de vida da própria pessoa que podem contribuir para a ocorrência de algum agravo (Ayres et al., 2006). De acordo com Meyer, Mello, Valadão e Ayres (2006), a dimensão individual da vulnerabilidade envolve componentes de ordem cognitiva, que se referem à quantidade e qualidade da informação que as pessoas dispõem e à capacidade de elaboração dessas informações; e componentes de ordem comportamental, que dizem respeito à capacidade, habilidade e interesse para terem atitudes e ações protetoras. Destaca-se que, neste modelo, o plano individual de análise da vulnerabilidade não é compreendido como decorrente imediato da ação voluntária das pessoas, mas relaciona-se com as condições objetivas do ambiente, com as condições culturais e sociais, com o grau de consciência que as pessoas têm sobre seus comportamentos e ao efetivo poder de transformação que as pessoas têm.

A dimensão social refere-se aos fatores contextuais e da vida em sociedade, tais como os aspectos materiais, culturais, políticos e morais. Essa dimensão sugere que a obtenção de informações e o poder de incorporá-las na vida pessoal não dependem só da ação individual, mas do acesso a recursos materiais, instituições sociais, poder de influência nas decisões políticas, poder de enfrentamento de barreiras culturais, estar livre de coerções violentas, entre outros aspectos oriundos da estrutura social (Ayres et al., 2006; Meyer et al., 2006). Também está ligado à vulnerabilidade social o grau de liberdade de pensamento e expressão dos sujeitos. Nesse sentido, a incapacidade de se fazer ouvir nos processos decisórios dos governos torna a

população mais vulnerável. As condições de bem-estar social também são tidas como elementos que reduzem ou ampliam a vulnerabilidade social dos indivíduos (Ayres, 1996).

A dimensão programática (ou institucional) envolve a mediação das diversas instituições sociais na vida das pessoas. Este plano de análise visa avaliar como, na estrutura social dada – neste caso, o modo de vida capitalista –, as instituições, sobretudo as de educação, saúde, bem-estar social e cultura, atuam como reprodutores das condições socialmente dadas de vulnerabilidade, ou, até mesmo, como tais instituições aprofundam essa vulnerabilidade (Ayres et al., 2006).

No Brasil, a atuação das instituições ocorre de maneira fragmentada e contraditória. As expressões da questão social – ou seja, o conjunto dos problemas políticos, sociais e econômicos, manifestações da contradição capital-trabalho no cotidiano da vida social, que colocam as pessoas em condição de vulnerabilidade – são tratadas de forma setorizada e enfrentadas através de políticas sociais específicas e desarticuladas (Yamamoto & Oliveira, 2014).

Situado o modelo de estudo da vulnerabilidade a partir das três dimensões apresentadas, precisamos posicionar essas condições de maneira crítica no seio da realidade de desigualdade social brasileira. Assim como outros países latino-americanos, o Brasil carrega heranças históricas do elitismo, autoritarismo e exclusão, fatores que, associados à criminalização da população empobrecida e ao descaso na promoção e garantia de direitos, agravam a desigualdade social (Santos et al., 2012).

De acordo com Santos et al. (2012), a falta de assistência do Estado coloca as pessoas em situação de vulnerabilidade social, contexto no qual a população, por vezes, não possui o mínimo básico para sua sobrevivência, nem condições de desenvolvimento. Por sua vez, as políticas existentes não garantem a melhoria ou saída da condição de vulnerabilidade social, em virtude do caráter fragmentado e da falta de continuidade. Podemos, então, compreender

que se trata de uma situação de vulnerabilização dos sujeitos, pois eles não estão apenas expostos a situações de violências diversas, mas estão inseridos em uma conjuntura que os coloca nessa maior exposição.

Nesse sentido, trazemos aqui a discussão de Arocas e Nicolau (2020), na perspectiva de superar uma concepção estreita de vulnerabilidade, entendida exclusivamente como exposição à violência e como possibilidade de sofrer danos, ou até mesmo associada à vitimismo, carência, dependência ou patologia. Passamos, então, para uma concepção de vulnerabilização, "que inclui a operação das estruturas capitalistas, sexistas e coloniais que submetem populações a um maior risco de exploração e morte" (p. 126). Ou seja, as pessoas não são, por si, vulneráveis; elas são vulnerabilizadas por estruturas políticas e econômicas. Citando Butler (2010), Arocas e Nicolau (2020) destacam que a noção de vulnerabilização designa uma condição politicamente induzida e que leva algumas populações a sofrerem com falta de redes de apoio sociais e econômicas e, portanto, estão diferencialmente mais expostas a danos, violência e morte.

Nesse contexto, as populações mais vulnerabilizadas são as que mais sofrem as expressões da questão social, ou seja, o conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que emergem da contradição capital-trabalho (Yamamoto & Oliveira, 2014). Isso quer dizer que tais problemas se manifestam na vida social em virtude da concentração da riqueza nas mãos de poucos, e não pela falta dela. A atuação do Estado mediante as políticas sociais visa minimizar as expressões da questão social, recortando-as em problemáticas particulares para enfrentá-las.

Como destaca Netto (1996), o Estado burguês capitalista, capturado pelas dinâmicas e contradições desse modo de produção, contempla demandas imediatas da classe trabalhadora, mas na medida em que elas podem ser direcionadas para interesse direto ou indireto da maximização de lucros. Desse modo, a funcionalidade essencial da política social no Estado

burguês se expressa nos processos de preservação e controle da força de trabalho, e é somente nestas condições que as sequelas da questão social tornam-se objeto de uma intervenção contínua e sistemática pelo Estado (Netto, 1996).

A questão social, então, é atacada nas suas sequelas na vida das pessoas, "donde a 'categorização' dos *problemas sociais* e dos seus vulnerabilizados, não só com a decorrente priorização das ações (...), mas sobretudo com a atomização das demandas e a competição entre as categorias demandantes" (grifos do autor) (Netto, 1996, p. 28-29). Sendo assim, o caráter público de enfrentamento das expressões da questão social incorpora o individualismo da tradição liberal e, como consequência, êxito e fracasso social são atribuídos ao sujeito individual: "Na escala em que se implementam medidas *públicas* para enfrentar as refrações da 'questão social', a permanência de suas sequelas é deslocada para o espaço da responsabilidade dos *sujeitos individuais* que as experimentam" (grifos do autor) (Netto, 1996, p. 32).

Esses elementos são fundamentais para a análise do objeto de estudo desta tese. Ao pensarmos sobre a escola de tempo integral como possibilidade de intervenção nas expressões da questão social, priorizando o atendimento a famílias empobrecidas e em situação de vulnerabilidade social, percebe-se que os problemas são localizados não na estrutura do modo de produção das relações, mas nas pessoas, sujeitos que passam por dificuldades. Portanto, individualiza e focaliza a intervenção nos problemas, sem modificar as relações que os originam.

Essas considerações feitas aqui sobre vulnerabilidade social se relacionam com a concepção metodológica que situamos no início deste capítulo e nos auxiliam a olhar para a realidade objetiva, na busca por identificar o que está além das aparências, por meio da historicização dos fenômenos e das contradições. Como sinalizamos no decorrer do capítulo, a

educação escolar insere-se nas contradições dessa sociedade desigual e é atravessada pelos interesses dominantes em cada momento histórico.

Assim, as políticas de educação são implementadas no sentido de atender aos interesses e necessidades da classe trabalhadora apenas na medida em que essa classe possa ser útil ao sistema com sua força de trabalho. Porém, ainda que imersa nessas contradições, a educação escolar é fundamental ao processo de desenvolvimento humano e constitui-se como possibilidade de pensar sobre a realidade e transformá-la, em direção à superação das condições de opressão. Nessa perspectiva, nos capítulos que seguem, passamos a detalhar a pesquisa que desenvolvemos, visando analisar a função da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social, levando em consideração os elementos teóricos trazidos neste capítulo.

Capítulo III

Percorrendo os caminhos da pesquisa: Procedimentos metodológicos, pesquisa remota e participantes

Abordaremos neste capítulo os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa e desvelamento da realidade que buscamos compreender. Esta pesquisa foi delineada em duas etapas, de natureza qualitativa. Buscamos abranger a complexidade, historicidade e dinamicidade do objeto, e cada etapa visa responder aos objetivos da tese, já demarcados na introdução. Com a finalidade de situar o(a) leitor(a) e facilitar a conexão entre as partes do texto, seguem novamente os objetivos: o objetivo geral é analisar a função da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social; os específicos são:

- Analisar como se constituiu a Política de Educação Integral;
- Identificar como se configura a escola de tempo integral no município de João Pessoa;
- Caracterizar o funcionamento da escola de tempo integral no município de João Pessoa;
- Refletir sobre a atuação dessas escolas frente a situações de vulnerabilidade social;
- Refletir sobre o papel das ações de ensino-aprendizagem nas escolas de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social;
- Analisar quais ações da escola de tempo integral possibilitam o desenvolvimento dos estudantes.

Antes de iniciar o desenvolvimento da pesquisa, o projeto foi apresentado à SEDEC, da qual recebemos anuência para realização da pesquisa nas escolas de tempo integral (ETIs) do município. Em seguida, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 25137219.3.0000.5188), resguardando os aspectos éticos de pesquisa com seres humanos, conforme preconiza a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Posteriormente, foram iniciados os procedimentos metodológicos que seguem.

3.1 Primeira etapa: Pesquisa documental

A primeira etapa consistiu em uma pesquisa documental na normativa que versa sobre a escola de tempo integral nos âmbitos federal e municipal. Ela visou responder aos seguintes objetivos específicos: analisar como se constituiu a Política de Educação Integral no Brasil; e identificar como se configura a escola de tempo integral no município de João Pessoa. Em âmbito federal, consideramos os documentos a partir do ano de 1996 – ano de promulgação da LDB –; quanto ao municipal, foram considerados documentos a partir de 2011, pois foi o ano em que se iniciou a implantação das escolas de tempo integral em João Pessoa.

Em ambos os casos, o limite temporal foi o ano de 2020, momento em que as buscas *on-line* foram realizadas. Para a constituição do *corpus* de documentos, consideramos os textos que tratam da educação integral e escola de tempo integral nos âmbitos da educação infantil e ensino fundamental, por serem os níveis de ensino abrangidos pelas escolas integrais municipais de João Pessoa, que é o foco deste estudo.

Consideramos que a pesquisa documental confere historicidade ao objeto de estudo, e essa historicidade é fundamental à concepção de método na qual nos inspiramos, permitindo a compreensão do movimento de construção da política ao longo do tempo. Assim, torna-se possível compreender que a construção dessa proposta de escola integral é perpassada por diversos elementos e contextos históricos e sociais. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa possibilita a ampliação do entendimento sobre o objeto através da contextualização histórica e sociocultural. Além disso, permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social e favorece a observação do processo de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, práticas etc.

Segundo Gil (2008), a pesquisa documental diferencia-se da pesquisa bibliográfica devido à natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza contribuições de diversos autores sobre o tema, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam

tratamento analítico, como documento oficiais, reportagens de jornal, cartas, filmes, fotografia etc. Sá-Silva et al. (2009) diferenciam-nos como fontes primárias e secundárias. As fontes primárias são dados originais, que ainda não receberam tratamento analítico e cuja análise será feita pelo pesquisador. As fontes secundárias são as informações já trabalhadas por outros autores e, portanto, já são de domínio científico.

Neste caso, foram utilizadas fontes primárias, por possibilitarem uma relação direta com os fatos, considerando que tais fontes possibilitarão a análise e compreensão sobre o objeto de estudo em questão ao longo do tempo, favorecendo a compreensão das particularidades envolvidas na organização e desenvolvimento da proposta de escola de tempo integral, tais como: estrutura de funcionamento das escolas, intervenções para melhoria do processo de ensino aprendizagem, impactos no desenvolvimento e enfrentamento da vulnerabilidade social, bem como as concepções e interesses envolvidos.

3.1.1 Lócus.

A consulta aos documentos federais foi realizada *on-line*, entre janeiro e fevereiro de 2020, nos seguintes locais: site de legislações do Governo Federal, site oficial do Ministério da Educação (MEC), Portal da Educação Integral do MEC e *Google*. Quanto aos documentos municipais, alguns foram disponibilizados presencialmente pela SEDEC, em dezembro de 2019, e a busca *on-line* foi feita em fevereiro de 2020 no site "Leis Municipais".

3.1.2 Procedimentos.

Documentos Nacionais

Inicialmente, foi acessado o site de legislações do Governo Federal (http://www4.planalto.gov.br/legislacao/), que disponibiliza a legislação federal, conforme publicada no Diário Oficial da União. Com o termo de pesquisa "escola tempo integral", não foi encontrado nenhum documento. Foi feita uma nova busca com o termo de pesquisa "tempo integral", tendo sido obtidos 29 documentos; contudo, após a leitura das ementas, apenas dois

foram selecionados. Com o termo “educação integral”, foram obtidos oito documentos e apenas um selecionado.

Deu-se continuidade à pesquisa com o acesso ao Portal da Educação Integral, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (http://educacaointegral.mec.gov.br/documentos). Na sessão “documentos”, encontram-se disponibilizados os marcos normativos legais da Educação Integral, como leis, portarias, portarias interministeriais, decretos e resoluções. Estão disponibilizados 22 documentos, porém, um já havia sido selecionado na busca anterior; portanto, no Portal da Educação Integral foram selecionados 21 documentos. Foi realizada ainda uma busca na página do Google, com os mesmos termos de pesquisa, acompanhados do termo “legislação”, tendo sido encontrados sete documentos ainda não obtidos nas demais buscas, totalizando 31 documentos a nível federal.

A posterior leitura aprofundada e analítica revelou oito textos que não se relacionavam com os objetivos do estudo, os quais foram excluídos, restando um total de **23 documentos** que foram efetivamente analisados. A figura 1 ilustra essa busca pelos documentos e o total de documentos analisados:

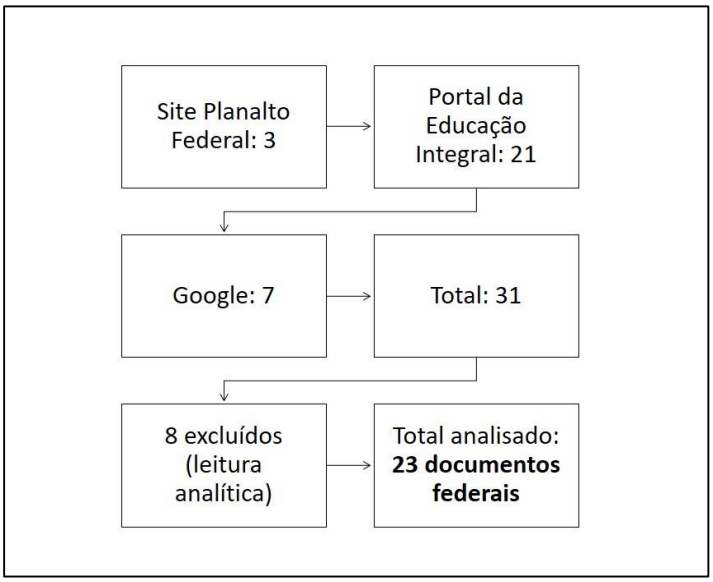

Figura 1: Resumo da pesquisa de documentos federais.

Documentos Municipais

A pesquisa dos documentos do município de João Pessoa foi realizada no site "Leis Municipais" (https://leismunicipais.com.br/), que reúne as legislações dos municípios brasileiros, incluindo leis ordinárias, leis complementares e decretos. Ao fazer a busca com o termo de pesquisa "escola tempo integral", foram obtidos 26 resultados; com a leitura das ementas, apenas um foi selecionado. Com o termo "tempo integral", foram recuperados 79 resultados; contudo, nenhum foi selecionado – o único que tinha relação com o estudo já havia sido recuperado na busca anterior. Com o termo "educação integral", foram obtidos 66 resultados, mas apenas dois foram selecionados após a leitura das ementas e leitura flutuante dos textos. Destes dois, um já havia sido selecionado na primeira busca, tendo restado apenas um documento recuperado com este termo. Portanto, foram obtidos *on-line* **dois** documentos da legislação municipal de João Pessoa.

Em uma visita realizada à Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), o setor responsável pela coordenação das Escolas de Tempo Integral disponibilizou um arquivo digital contendo um compilado de Resoluções Normativas do Conselho Municipal de Educação (CME). Nesse arquivo de resoluções, foi feita uma busca por documentos relevantes ao estudo, através dos termos de pesquisa "tempo integral" e "educação integral" e leitura flutuante dos textos, tendo sido identificada e selecionada apenas **uma resolução.**

Há ainda um documento interno, denominado "Diretrizes Normativas", elaborado anualmente pela SEDEC e destinado às escolas municipais. A proposta inicial deste estudo era analisar as Diretrizes Normativas a partir de 2011, ano de implantação do Projeto Escola Tempo Integral no município. Contudo, só foi possível ter acesso às diretrizes dos anos de 2017, 2018, 2019 e 2020, já que os textos referentes aos anos anteriores não estavam disponíveis na SEDEC. Formou-se, então, um *corpus* de **sete documentos municipais** a serem

analisados, contabilizando os que foram recuperados *on-line* e os que foram cedidos presencialmente, conforme se visualiza na figura 2:

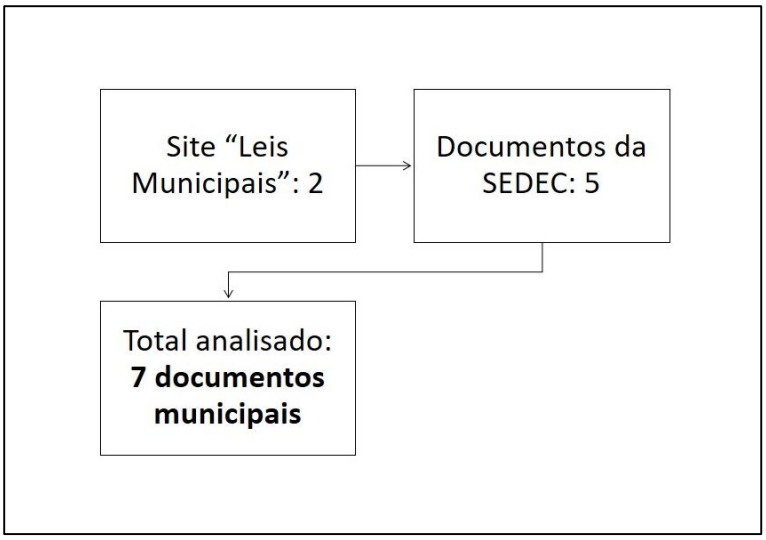

Figura 2: Resumo da pesquisa de documentos municipais.

Deste modo, foi selecionado um total de **30 documentos** para a realização da pesquisa documental, como se vê na figura 3.

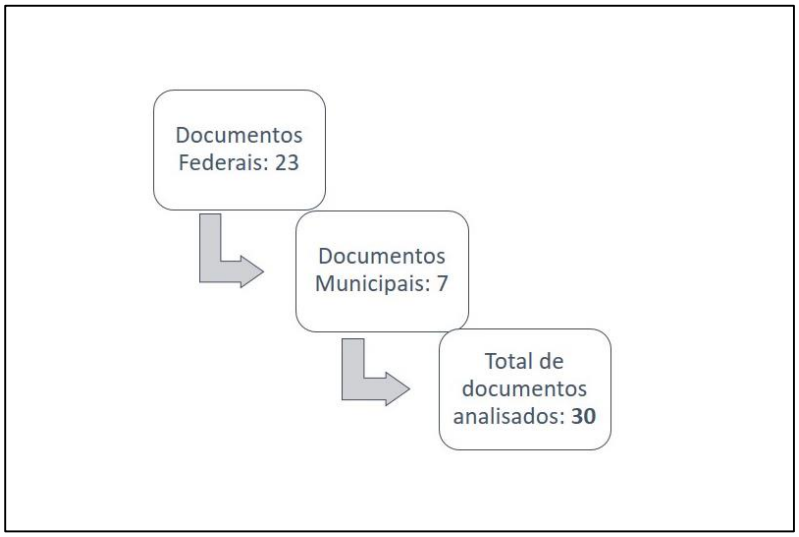

Figura 3: Resumo da formação do *corpus* total de documentos.

3.1.3 Análise de dados.

Os documentos foram sistematizados por ano de publicação, conferindo uma sequência temporal à análise e, em seguida, adotou-se uma análise descritiva dos respectivos textos, tendo a dimensão da historicidade como eixo de análise, uma vez que a historicidade é um aspecto essencial na concepção de método do materialismo histórico dialético e possibilita levar em consideração o movimento, a processualidade e provisoriedade dos fenômenos. Assim, buscou-se identificar os elementos que caracterizaram a constituição histórica da política de educação integral ao longo do período de tempo considerado, apreendendo o movimento histórico implicado no desenvolvimento dessa política.

3.2 Segunda etapa: Entrevistas com profissionais

Esta segunda etapa, desenvolvida junto aos profissionais que atuam em escolas de tempo integral municipais, buscou responder aos objetivos específicos de: caracterizar o funcionamento da escola de tempo integral no município de João Pessoa; refletir sobre a atuação dessas escolas frente a situações de vulnerabilidade social; refletir sobre o papel das ações de ensino-aprendizagem das escolas de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social; e analisar quais ações da escola de tempo integral possibilitam o desenvolvimento dos estudantes. Como esta pesquisa foi realizada no cenário da pandemia da Covid-19, foi necessário reconfigurar o projeto inicial, adaptando-o à realidade de atividades remotas.

Além disso, o movimento constante de análise e discussão dos dados no decorrer da pesquisa nos revelou a necessidade de realização de duas fases de entrevistas, pois, na primeira fase, os(as) profissionais focaram no enfrentamento da vulnerabilidade social através de ações de cuidado e proteção, na perspectiva de alívio imediato da pobreza através da escola de tempo integral. Assim, as ações educativas não foram suficientemente exploradas nesse primeiro momento. Contudo, consideramos a importância de identificar como o processo de ensino-

aprendizagem se coloca também nesse enfrentamento da vulnerabilidade social, tendo em vista a especificidade da escola em promover desenvolvimento através do acesso e apropriação do saber sistematizado. Em cada fase de entrevistas, participaram profissionais diferentes, e foram utilizados diferentes roteiros de entrevista. Porém, os procedimentos metodológicos adotados foram os mesmos. A seguir, tem-se o detalhamento desse processo.

3.2.1 Lócus.

Essa etapa da pesquisa foi realizada em formato *on-line*, através de plataformas de chamada de vídeo, e os participantes contemplaram seis escolas de tempo integral do município, localizadas em bairros diferentes. Considerando essas seis escolas onde os(as) participantes atuam, foram abrangidos cinco polos, dentre os nove polos que compõem a rede municipal de ensino. Os polos e bairros contemplados não serão citados aqui para resguardar a identidade dos(as) participantes e das escolas. Contudo, cabe demarcar que, de acordo com a Topografia Social da Cidade de João Pessoa (Sposati et al., 2010), levando em conta o exame dos índices de exclusão dos bairros das regiões orçamentárias, as regiões cujos bairros foram contemplados nesta pesquisa são marcados pela exclusão social, em maior ou menor grau, e apenas dois desses bairros apresentam, na Topografia Social, tendência à inclusão.

3.2.2 Participantes e amostra.

Os participantes foram 16 profissionais atuantes em seis escolas de tempo integral municipais – sendo oito profissionais na primeira fase, e mais oito na segunda fase –, abrangendo os níveis da educação infantil (pré-escola) e ensino fundamental (anos iniciais e finais). Foi obedecido o critério de atuar na instituição há, no mínimo, um ano, garantindo que o profissional tivesse elementos suficientes sobre a realidade daquele local. O número de participantes para cada fase de entrevistas não foi previamente definido, mas deve-se às possibilidades dos contatos que foram feitos pela estratégia “bola de neve” e que aceitaram participar da pesquisa.

Segundo Bockorni e Gomes (2021), a amostra em bola de neve, ou *snowball*, é uma técnica de amostragem geralmente utilizada em pesquisas qualitativas e que permite acessar populações de difícil acesso. Trata-se de uma forma de amostra não probabilística, que utiliza redes de referências e indicações. Para esse tipo de amostragem, é necessário haver um intermediário inicial, que pode localizar ou sinalizar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Esse intermediário inicial pode também ser um participante. Em seguida, as pessoas indicadas são solicitadas a indicar outras, possibilitando expandir a amostra.

3.2.3 Técnicas e instrumentos.

Foi utilizada como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, procedimento que envolve perguntas fechadas e abertas e que dá ao participante a possibilidade de falar sem se limitar às questões feitas pelo pesquisador (Minayo et al., 2016). Como instrumentos, foram utilizados o roteiro de entrevista semiestruturada e o diário de campo.

O roteiro de entrevista serviu como guia para o desenvolvimento da entrevista e permitiu que novos temas e questões fossem levantados durante o diálogo (Minayo, 2014). Na primeira fase, o roteiro abordou os seguintes aspectos: horários, organização e desenvolvimento das atividades pedagógicas, documentos que fundamentam a prática na escola integral, alimentação, higiene, repouso, infraestrutura, articulação com outras instituições ou programas, relação com a comunidade local e utilização de espaços extraescolares. Foi utilizado um roteiro para gestores(as) e especialistas (apêndice B), com foco no funcionamento geral da escola e na articulação com outras instituições e comunidade, e outro roteiro para professores(as) e tutores(as) (apêndice C), com foco nas ações de ensino.

Na segunda fase foi utilizado um único instrumento (roteiro de entrevista) para todos os segmentos de trabalhadores (apêndice D), abordando: aprofundamento sobre as atividades pedagógicas curriculares e extracurriculares; como as atividades do contraturno podem contribuir para o ensino curricular; a contribuição das atividades pedagógicas nos dois turnos

para o enfrentamento da vulnerabilidade social; a experiência das atividades pedagógicas no ensino remoto no contexto da pandemia; a contribuição da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem; a articulação entre as diferentes áreas do saber; formação profissional para atuação na escola de tempo integral; e participação da gestão escolar e da família no processo de ensino-aprendizagem.

Para Minayo (2014), a entrevista possibilita acessar a fala dos participantes de maneira formal; por isso, ao ser analisada, faz-se necessário considerar o contexto em que tais falas foram produzidas e, se possível, ser complementada por informações oriundas de tal contexto. Nesse sentido, o outro instrumento utilizado, o diário de campo, constituiu um importante instrumento para registro de informações necessárias ao contexto da pesquisa, mas que não faziam parte da entrevista formal – impressões pessoais, conversas informais, observação de comportamentos e hábitos – considerando que esse tipo de informação pode tornar a pesquisa mais verdadeira e favorecer a qualidade e profundidade das análises (Minayo, 2014; Minayo et al., 2016).

3.2.4 Procedimentos.

Primeiramente, foi realizada a validação semântica dos instrumentos e, em seguida, entrevistas piloto – para cada roteiro de entrevista, foi realizada uma entrevista piloto –, procedimentos que permitiram adequar os roteiros para melhor entendimento do participante, com reelaboração de questões já colocadas e acréscimo de outras que se julgou necessário.

Após os ajustes nos roteiros de entrevista, a pesquisadora entrou em contato com possíveis informantes, ou seja, pessoas com quem já se tinha um contato prévio e que poderiam indicar profissionais com o perfil requerido pelo estudo, caracterizando a estratégia "bola de neve"; posteriormente, foi feito o contato com os(as) profissionais indicados. Os contatos foram feitos *on-line* – pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* –, nos quais se explicou os objetivos da pesquisa, os procedimentos, e foi feito o convite para a participação.

Com aqueles(as) que aceitaram participar, foi agendado dia e horário, à escolha do(a) participante, bem como acordada a ferramenta de chamada de vídeo que lhe fosse mais propícia e acessível. Em seguida, procedeu-se à realização das entrevistas, de forma individual e *on-line*, pelos aplicativos *Skype*, *Zoom* e *Google Meet*. Elas foram gravadas em formato de áudio e vídeo, mediante consentimento oral dos participantes, registrado na gravação (Resolução nº 510/2016), após o esclarecimento oral feito pela pesquisadora e envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em arquivo digital. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra para tratamento dos dados.

Quanto ao diário de campo, após cada entrevista, a pesquisadora dedicava-se a fazer os registros, que foram sistematizados e organizados em um roteiro (apêndice E), inspirado no modelo proposto por Oliveira (2014), a fim de facilitar o processo reflexivo e a posterior leitura de questões importantes para as análises e a escrita. Foram registradas no diário de campo questões relacionadas ao contexto da pesquisa *on-line*, envolvendo os contatos com os(as) profissionais, os desafios, imprevistos, situações relacionadas ao trabalho no espaço residencial, e que precisavam ser administradas no decorrer da entrevista, como também impressões e reflexões da pesquisadora e possíveis articulações entre o conteúdo da entrevista e o referencial teórico.

3.2.5 Análise de dados.

No material das entrevistas foi feita uma análise de conteúdo temática, com sistematização dos dados no *software* MAXQDA. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a análise de conteúdo tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu significado. Assim, o pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando respostas para o problema de pesquisa.

A análise de conteúdo *temática* consiste em descobrir os núcleos de sentido que existem em uma comunicação e cuja presença ou frequência tenham algum significado para o objeto

analisado. O conceito central desta análise é o tema, que consiste em uma série de relações e pode ser apresentado de diversas formas, como através de uma palavra, uma frase ou um resumo (Minayo, Deslandes, & Gomes, 2016). Tal análise é constituída por três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento e interpretação dos resultados.

A etapa de pré-análise consiste em escolher o material que será analisado, retomando os objetivos iniciais da pesquisa. Subdivide-se em três momentos: leitura flutuante, no qual é feita a leitura geral do conjunto de documentos; constituição do corpus, levando em conta as normas de validade qualitativa – exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência; e formulação e reformulação de hipóteses e objetivos, com a leitura exaustiva do material, norteada pelas indagações iniciais, havendo a possibilidade de abertura para novas indagações e correção de rumos interpretativos (Minayo, 2014).

A segunda etapa, a exploração, consiste em classificar o material analisado, identificando os núcleos de sentido. Para isso, busca-se categorizar o material de modo a organizar o conteúdo, através de um processo de redução do texto a palavras e expressões significativas. Já na terceira etapa, de tratamento e interpretação dos dados, são realizadas inferências e interpretações, em articulação com a fundamentação teórica adotada no trabalho (Minayo, 2014).

Esse processo de categorização e análise aconteceu mediante o uso do *software* MAXQDA. O uso de *softwares* para análise de dados qualitativos pode auxiliar no processo da análise de conteúdo, possibilitando explorar os dados de forma mais ampla, através da facilidade de visualização das relações entre os conjuntos de dados (Nodari, Soares, Wiedenhoft, & Oliveira, 2014).

Especificamente, o *software* MAXQDA possibilita organizar, avaliar e interpretar os dados coletados. Nele, as informações importantes podem ser destacadas com cores, símbolos e elementos gráficos, mas todo o processo de atribuir nomes às categorias, selecionar os

fragmentos de texto e atribuí-los a cada categoria, é realizado pelo pesquisador. Portanto, não exclui a importância do conhecimento do pesquisador, mas pode aumentar a velocidade de resposta das análises e a produtividade nos trabalhos (Nodari et al., 2014).

O procedimento consiste em, inicialmente, inserir os arquivos de entrevista no *software*, que passam a ser chamados de "documentos", como pode-se ver na figura 4. Os números que aparecem após o nome do documento referem-se à quantidade de trechos categorizados.

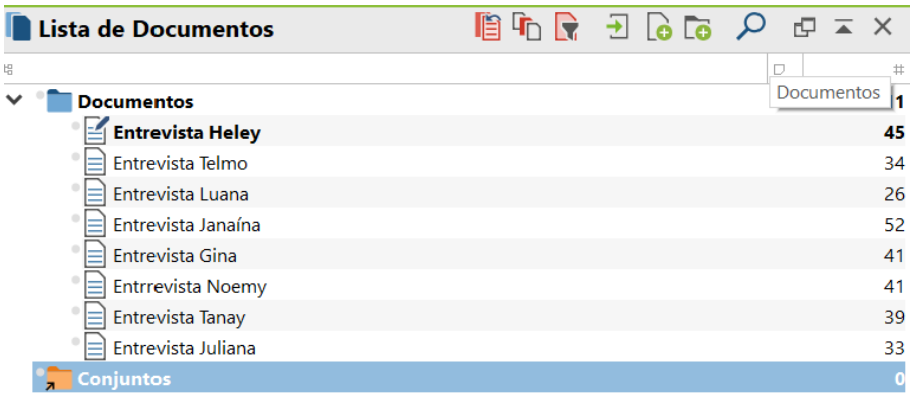

Figura 4: Janela "Lista de Documentos" - Software MAXQDA.

Em seguida, na janela específica para codificação, o(a) pesquisador(a) nomeia as categorias e subcategorias, podendo atribuir cores diferentes para cada uma. Através da leitura analítica e reflexões, o(a) pesquisador(a) passa a inserir os fragmentos de texto nas categorias que julgar mais adequadas. A figura 5 mostra a organização das categorias e subcategorias. Ao clicar em cada categoria, recupera-se os trechos inseridos em cada uma.

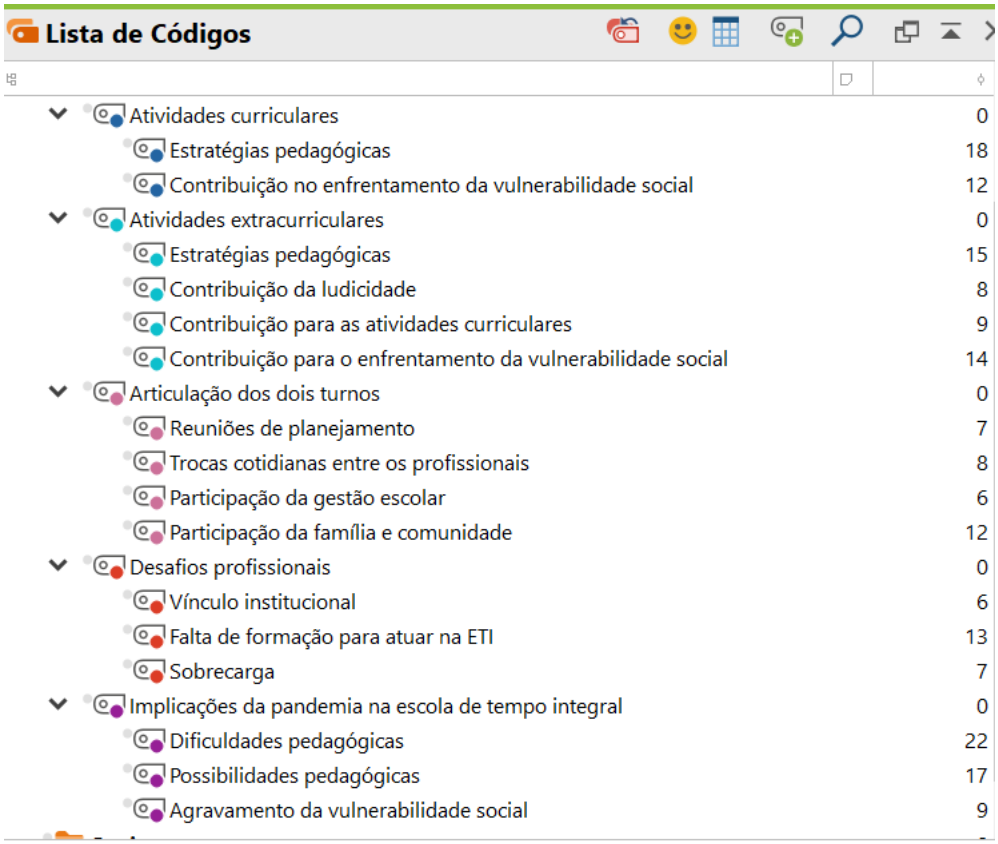

Figura 5: Janela “Lista de Códigos” - Software MAXQDA.

O uso do *software* auxiliou no processo de codificação e análise, pois permitiu organizar os dados de forma mais rápida e facilitou a exploração e manipulação do material, já que cada trecho codificado pode ser recuperado no contexto onde ele está inserido no documento, o que favorece visualizar o todo e tomar decisões – como mudar trechos para outro código que se julgue mais coerente no decorrer da codificação. A sequência de apresentação das categorias neste trabalho segue a ordem em que o material foi trabalhado e não representa uma hierarquia entre elas.

Além disso, é possível grifar trechos dos documentos com diferentes cores, criando um sistema de organização para recuperação de informações importantes; como também fazer anotações referentes a cada segmento de texto codificado, o que possibilitou a organização de reflexões feitas no decorrer da análise e a fácil recuperação posterior, no momento da escrita da tese. O programa utiliza o termo “código” para a classificação dos segmentos de texto;

porém, para a apresentação dos resultados aqui, serão adotados os termos “classes temáticas”, “categorias” e “subcategorias”.

Quanto à análise do diário de campo, foi feita a leitura cuidadosa do material registrado, e, nesse momento, buscou-se identificar trechos importantes para a compreensão do contexto pesquisado, mas que não identificassem os(as) participantes e as escolas onde atuam. Nesse processo, foram feitos alguns recortes nos registros para dialogar com os resultados das entrevistas na escrita do texto e na interpretação e análise dos dados. Esses recortes trazem informações relacionadas aos sentimentos que os(as) participantes manifestaram, a diálogos e acontecimentos ocorridos antes, durante e após as entrevistas, percepções da pesquisadora no momento da entrevista, etc.

Na figura 6, visualiza-se a sistematização das etapas da pesquisa.

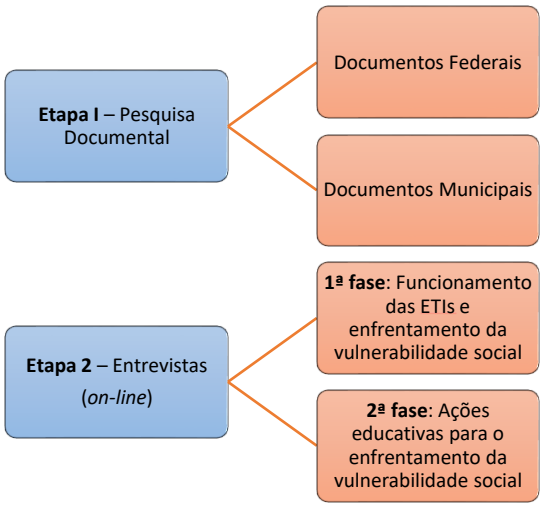

Figura 6: Sistematização das etapas da pesquisa.

3.3 Notas sobre a pesquisa remota

A pesquisa em formato remoto, além de ter sido realizada em um momento histórico difícil, trouxe várias particularidades, e uma delas foi a comunicação através de recursos tecnológicos. Algumas pessoas não tinham vivência e familiaridade com tais recursos até então e estavam em um processo de aprendizado dessas ferramentas. Além disso, com o uso da

internet e equipamentos como computador e celular, situações inesperadas podem dificultar a atividade, como falta de energia, quedas ou interrupção da conexão de internet e falhas nos aparelhos. Situações como estas aconteceram no desenvolvimento da pesquisa com participantes e pesquisadora, o que exigiu tempo e compreensão de ambas as partes para contornar e buscar possibilidades, como se pode ver no registro de diário de campo a seguir:

> Iniciar a entrevista foi difícil, pois minha conexão de *wi-fi* estava oscilando muito. Tentamos conectar duas vezes; na primeira, o áudio não funcionou. Na segunda, conseguimos nos ouvir e iniciamos, mas minha conexão caiu. Quando retornamos, utilizei a internet móvel, roteando do celular, e só assim funcionou e pudemos prosseguir. Porém, como a entrevista foi longa, fiquei aflita em vários momentos, temendo que a internet móvel acabasse. Felizmente, foi possível encerrar a entrevista (Diário de campo nº 4).

Outra particularidade deste formato de pesquisa se refere ao ambiente, pois neste contexto da prevenção ao vírus Sars-Cov-2, as pessoas encontravam-se trabalhando em suas residências, um espaço que envolve diversas outras demandas. Portanto, as entrevistas foram inseridas no funcionamento das casas dos(as) participantes e, em alguns casos, eles(as) precisaram conciliar o momento com alguma demanda ou imprevisto da casa, além de barulhos dentro e fora do ambiente.

Como a maior parte da amostra é composta por mulheres (15), o aspecto do trabalho feminino foi evidenciado em alguns momentos, reforçando o entendimento da realidade desvelada pela pandemia. Já nos contatos com as profissionais para convite e agendamento das entrevistas, a maior parte delas solicitou dias e horários em que pudessem estar mais disponíveis das atividades profissionais e do trabalho doméstico, como noite, sábado, domingo e feriado. Foi possível também "presenciar" – pela chamada de vídeo – a vivência de

sobrecarga de algumas mulheres na pandemia, como se pode ver no seguinte relato do diário de campo:

> O desenrolar dessa entrevista me fez refletir muito sobre a sobrecarga da mulher, principalmente neste período de distanciamento social. Ficou em evidência que esta professora está necessitando se desdobrar (ao que parece, sozinha, apesar deste assunto não ter sido abordado) entre atividades domésticas, cuidado e atenção aos filhos, trabalho remoto (...). Senti em alguns momentos que ela queria estar ali *[na entrevista]* e falar sobre sua vivência como professora, mas com a atenção inquieta pelas demais funções que exercia ao mesmo tempo. (...) me remeteu a aspectos da divisão sexual do trabalho e às funções que são destinadas à mulher como naturalmente pertencentes a ela (Diário de Campo nº 5).

Apesar das dificuldades elencadas, pôde-se perceber que as entrevistas representaram para algumas pessoas um espaço para serem ouvidas e uma oportunidade de compartilhar suas experiências na escola. Isto tanto no contexto anterior à pandemia mas, sobretudo, estando evidenciado e registrado como têm enfrentado este momento atual de trabalho remoto. É o que se vê no trecho a seguir: "A professora parabenizou a pesquisa, por ter abordado questões complexas da escola integral, mas também por incluir o contexto atual da pandemia e possibilitar-lhes falar sobre como está sendo esse momento para eles, afirmando que gostou de ter participado" (Diário de Campo nº 5).

A segunda fase de entrevistas aconteceu entre o final de 2020 e os primeiros meses de 2021, ou seja, todas as participantes já trabalhavam no formato remoto há vários meses. Nesse sentido, além dos aspectos sobre o trabalho feminino e sobrecarga de algumas mulheres, sobretudo as que são mães, outro elemento observado foi a maior familiaridade com o processo de chamada de vídeo e manuseio das ferramentas. Esse aspecto aparecerá também com relação

ao desenvolvimento das atividades pedagógicas nas escolas, após um período difícil de adaptação no início da pandemia.

Outro fato que chamou a atenção foi algumas professoras terem oferecido enviar para a pesquisadora, através do aplicativo *WhatsApp*, exemplos de atividades que desenvolveram de maneira remota, após conversarmos sobre as atividades pedagógicas durante a entrevista, mas também como forma de dar visibilidade ao trabalho que conseguiram desenvolver, apesar das dificuldades do momento.

A Psicologia Histórico Cultural ajuda-nos a compreender que o início da pandemia representou um difícil momento de crise e rupturas bruscas nos processos em curso, tanto na vida pessoal e relacional dos sujeitos, quanto nas atividades de trabalho nas instituições escolares. Esse momento levou a profundas transformações e exigiu a reorganização para novas modos de viver e se desenvolver. E, ao final do primeiro ano pandêmico, os relatos trazem à tona a vivência de menos dificuldades com as ferramentas tecnológicas e outros processos vivenciados nas atividades de trabalho, não obstante outras dificuldades e implicações no processo educacional. Percebemos a dinâmica do movimento e processualidade da vida e do desenvolvimento humano, com alternância entre períodos críticos e períodos de maior estabilidade (Martins, 2015; Tuleski & Eidt, 2016, Vigotski, 2018).

3.4 Quem são os participantes desta pesquisa

3.4.1- 1ª fase de entrevistas.

Participaram desta fase um total de oito profissionais atuantes em escolas de tempo integral do município de João Pessoa: uma gestora administrativa, uma assistente social, uma psicóloga, dois professores de artes, uma professora de LIBRAS, uma tutora de geografia e uma tutora polivalente. Esses(as) profissionais serão chamados aqui pelos nomes fictícios de: Heley, Telmo, Luana, Janaína, Gina, Noemy, Tanay e Juliana.

Os nomes escolhidos referem-se a professores e professoras da educação básica, brasileiros(as), que, em determinados momentos, se destacaram nas mídias em virtude de seu trabalho. No caso de Heley, foi uma professora mineira que faleceu após salvar crianças de um incêndio na creche municipal onde atuava, a qual tinha estrutura precária de funcionamento para educação infantil; Telmo é professor em uma escola indígena de Roraima e se destacou no ano de 2020 por atravessar, à pé, igarapés cheios para imprimir atividades para os(as) estudantes, tamanha a precariedade das condições de trabalho; Luana, Janaína e Gina são professoras negras que buscam promover uma educação antirracista; Noemy, Tanay e Juliana são professoras que, ao buscar atuar de forma crítica e contextualizada, tiveram seu trabalho apontado como doutrinação ideológica.

As idades variaram de 38 a 49 anos. Dentre esses(as) profissionais, sete se definem como mulheres cisgênero. Uma pessoa optou por não responder; porém, durante a entrevista, referia-se a si mesmo no gênero masculino, por isso será tratado aqui desta forma. Esses dados sobre gênero se relacionam com o que é apontado na literatura quanto à predominância de mulheres na docência na educação básica, o que está ligado a vários elementos, dentre eles, o cuidado tido socialmente como uma característica naturalmente feminina (Carvalho, 2018; Vianna, 2001, 2013). Neste caso, o cuidado na relação com as crianças e adolescentes, sobretudo na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e isso terá implicações também no contexto pandêmico atual quanto à vivência dessas profissionais mulheres.

Quanto à raça/cor, três pessoas definiram-se como pardas, duas brancas, uma negra, uma indígena, e uma pessoa declarou-se como multiétnica, especificando que envolve branco, preto e indígena. Uma das pessoas que se definiram como parda manifestou ser uma questão que lhe traz desconforto, já que não enxerga em si mesma características fenotípicas de pessoas negras, nem brancas; por isso, quando é necessário se autodefinir, costuma responder que é parda. Com relação à escolaridade, todos têm nível superior – apenas um não mencionou

nenhuma pós-graduação – e concluíram sua formação acadêmica entre 1996 e 2015. Esses dados sobre caracterização e escolaridade podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1: Caracterização dos participantes e escolaridade – 1ª fase de entrevistas

	Idade	**Sexo/gênero**	**Raça**	**Formação acadêmica**	**Pós-graduação**	**Ano de formação**
Heley	46	Feminino	Parda	Serviço Social	Mestrado	2004
Telmo	38	Não respondeu	Multiétnico (branco, preto e indígena)	Licenciatura em Educação Artística	—	2010
Luana	39	Feminino	Parda	Licenciatura plena em Geografia	Especialização	2008
Janaína	45	Feminino	Negra	Pedagogia	Especialização	2015
Gina	40	Feminino	Parda	Educação Artística	Especialização	1996
Noemy	42	Feminino	Branca	Psicologia	Especialização	2003
Tanay	49	Feminino	Branca	Pedagogia	Especialização	2004
Juliana	38	Feminino	Indígena	Pedagogia	Especialização	2007

Quanto ao tempo de atuação na escola de tempo integral, variou de um até oito anos. Esse aspecto é importante, pois o projeto de escolas de tempo integral em João Pessoa vem passando por mudanças ao longo dos anos, desde sua implantação gradativa nas escolas, de modo que algumas profissionais que o vivenciaram desde o início tiveram experiências diferentes do que é vivenciado hoje, e esses elementos emergiram nas entrevistas. Essas experiências iniciais refletem tanto dificuldades com o início do projeto, quanto uma organização que foi implantada no primeiro momento e que se modificou, que serão discutidas mais à frente.

Também há o fato de que o contexto pandêmico, a partir de 2020, modificou o cenário de organização e atuação nas escolas, e consideramos importante que os(as) participantes

tivessem conhecimento da realidade pré-pandêmica também. Como se pode verificar no tempo de atuação, todos(as) os(as) participantes já atuavam nas escolas há pelo menos um ano, tendo conhecido as duas realidades: antes e durante a pandemia.

Dentre as escolas em que esses profissionais estão inseridos, há escolas com os níveis de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, escolas apenas com Ensino Fundamental I e apenas Ensino Fundamental II. As duas tutoras têm vínculo empregatício como prestadoras de serviço, e os demais participantes têm vínculo efetivo. No caso da gestora, trata-se de uma professora efetiva com ingresso através de concurso público, mas seu atual cargo de gestão é um cargo comissionado, nomeado pela gestão municipal. Este elemento deve ser considerado, tendo em vista que os cargos de confiança abrem espaço para interesses políticos em detrimento dos interesses dos trabalhadores e das reais necessidades da comunidade escolar. Esta é uma condição já constatada na literatura e na prática na rede de ensino, em que as eleições diretas para direção escolar, implantadas desde a década de 1980 (Santos, 2011), foram extintas, comprometendo a perspectiva da gestão democrática nas escolas e a participação coletiva nos processos decisórios e de luta por direitos.

A questão do vínculo com a instituição é algo a se destacar, pois o vínculo de prestador(a) de serviço representa fragilidade para os(as) profissionais, colocando-os(as) em situação de instabilidade no emprego. Como já identificado na literatura (Ferreira et al., 2018), a função de tutor(a), específica das escolas de tempo integral municipais, não se insere no quadro efetivo, e todos(as) os(as) profissionais desta categoria têm vínculo de prestação de serviço. Este é um fator que pode dificultar, por exemplo, a luta desses(as) docentes por melhores condições de trabalho e impactar no processo de ensino-aprendizagem. Nas entrevistas, chama a atenção o fato de as profissionais que têm esse tipo de vínculo manterem uma postura de defesa dos aspectos que consideram positivos na escola de tempo integral e de

justificar o que possa haver de negativo, ressaltando as coisas boas que a escola oferece. Um dos registros do diário de campo descreve essa percepção:

> Assim como na entrevista da outra tutora, percebi que as falas se mantiveram no caminho de mostrar que a escola onde atua é boa, destacando que percebe que os alunos gostam da escola, que a aprendizagem acontece de forma muito satisfatória e que a equipe da escola é muito boa. (...) Quando questionei sobre possíveis pontos negativos, ambas se referiram à ausência da família e à falta de assistência necessária aos filhos, mas não a questões relacionadas à dinâmica escolar (Diário de Campo nº 8).

Embora não se possa afirmar que haja uma relação entre as falas e o tipo de vínculo, tal postura destoa das falas dos(as) demais profissionais, que têm vínculo efetivo e expuseram vivências e opiniões, trazendo à tona também suas críticas, as dificuldades que enfrentam e os problemas que identificam.

Esses dados sobre a atuação na escola de tempo integral podem ser visualizados na tabela 2.

Tabela 2: Atuação na escola de tempo integral – 1ª fase de entrevistas

	Cargo que exerce	**Tipo de vínculo**	**Tempo de atuação na escola integral**	**Nível de ensino em que atua**
Heley	Assistente Social	Efetivo	6 anos	Educação infantil e Fundamental I
Telmo	Professor de Artes	Efetivo	8 anos	Fundamental I
Luana	Tutora de Geografia	Prestadora de serviço	5 anos	Fundamental II
Janaína	Professora de Libras	Efetivo	4 anos	Fundamental II
Gina	Professora de Artes	Efetivo	6 anos	Fundamental I
Noemy	Psicóloga	Efetivo	1 ano	Educação Infantil e Fundamental I
Tanay	Gestora Administrativa	Efetivo	2 anos e 8 meses	Educação Infantil e Fundamental I

Juliana	Tutora Polivalente	Prestadora de serviço	8 anos	Fundamental I

3.4.2- 2ª fase de entrevistas.

Dentre as oito participantes desta fase da pesquisa, duas são psicólogas escolares, três são professoras polivalentes, uma é professora de Língua Portuguesa, uma professora de Língua Inglesa e uma orientadora escolar. Elas receberão aqui os seguintes nomes fictícios: Silmara, Patrícia, Martha, Maria da Paz, Eliene, Railene, Rosa e Glória. Todas as profissionais foram questionadas sobre como gostariam de ser chamadas na pesquisa, mas apenas duas sugeriram seus nomes: Rosa e Glória.

Os demais nomes, assim como na fase anterior, fazem referência a profissionais de escolas brasileiras. Silmara é uma trabalhadora que faz merenda escolar e que ajudou a salvar estudantes durante um ataque na escola Raul Brasil, em Suzano, escondendo-os na cozinha. Patrícia e Martha eram professoras paraibanas que faleceram de Covid-19 – Martha faleceu após o retorno presencial das escolas privadas em João Pessoa, antes da vacinação. Maria da Paz é uma professora da zona rural paraibana que, com a "bicicleta da leitura", percorre quilômetros para levar livros e apoio aos estudantes que não têm acesso à internet. Eliene e Railene fazem trabalhos parecidos, na zona rural do Ceará e no Acre, respectivamente: visitam os estudantes e entregam atividades educativas para quem não tem acesso à internet, com seus próprios recursos e dificuldades no trajeto. As histórias dessas profissionais que dão nomes às participantes são trazidas aqui não como uma forma de exaltar e romantizar as dificuldades enfrentadas por elas no exercício da profissão, mas como uma maneira de exemplificar e desvelar as difíceis condições de trabalho.

As idades das participantes variaram entre 43 e 70 anos e todas se definem como mulheres cisgênero. Quanto à raça/cor, três se definem como brancas, quatro como pardas e uma afirmou que não sabia responder, pois as pessoas costumam dizer que ela é branca, mas

que não se vê como tal. Além dela, outras participantes apresentaram dúvidas sobre essa questão, geralmente entre branca ou parda, e há o relato de uma pessoa que afirmou se considerar parda como um meio termo, já que não se vê como branca nem como negra.

Esses dados, assim como o que emergiu na primeira fase de entrevistas, corrobora o que Sueli Carneiro (2011) reflete sobre as consequências do racismo na classificação racial. Segundo a autora, a "identidade étnica e racial é fenômeno historicamente construído ou destruído" (p. 63), e o racismo age na perspectiva de embraquecimento da população. Pontua ainda que o termo "pardo" seja utilizado como definição por aqueles que não sabem mais o que são, ou não desejam ser o que são.

Quanto à escolaridade, o ano de graduação relatado foi de 1978 a 2016, e todas relataram ter alguma pós-graduação, seja a nível de especialização ou mestrado. Esses resultados podem ser visualizados na tabela 3.

Tabela 3: Caracterização das participantes e escolaridade – 2ª fase de entrevistas

	Cargo que exerce	**Tipo de vínculo**	**Tempo de atuação na escola integral**	**Nível de ensino em que atua**
Silmara	Psicóloga Escolar	Efetiva	2 anos	Educação infantil e Fundamental I
Patrícia	Professora Polivalente	Efetiva	6 anos	Fundamental I
Martha	Professora de Língua Portuguesa	Efetiva	2 anos	Fundamental II
Maria da Paz	Professora de Língua Inglesa	Efetiva	2 anos	Fundamental II
Eliene	Orientadora Educacional	Efetiva	6 anos	Educação Infantil e Fundamental I
Railene	Professora Polivalente	Prestadora de serviço	10 anos	Fundamental I
Rosa	Professora Polivalente	Prestadora de serviço	10 anos	Fundamental I
Glória	Psicóloga Escolar	Efetiva	5 anos	Fundamental I

O tempo mínimo de atuação na escola de tempo integral relatado foi de dois anos, e o máximo de 10 anos. Quanto aos níveis em que atuam, foram citados educação infantil e fundamental I, só fundamental I e só fundamental II. Das oito profissionais, seis têm vínculo efetivo e duas professoras têm vínculo de prestadora de serviço. Esses dados estão na tabela 4:

Tabela 4: Atuação na escola de tempo integral – 2ª fase de entrevistas

	Idade	**Sexo/gênero**	**Raça**	**Formação acadêmica**	**Pós-graduação**	**Ano de formação**
Silmara	43	Feminino	Branca	Psicologia	Especialização	2002
Patrícia	51	Feminino	Parda	Pedagogia	Especialização	2000
Martha	44	Feminino	Parda	Letras - Português e Inglês	Mestrado	2001
Maria da Paz	32	Feminino	Não soube responder	Letras - Inglês	Mestrado	2010
Eliene	48	Feminino	Parda	Pedagogia	Mestrado	2003
Railene	39	Feminino	Branca	Pedagogia	Especialização	2016
Rosa	48	Feminino	Branca	Pedagogia	Especialização	2006
Glória	70	Feminino	Parda	Psicologia	Especialização	1978

As características dos(as) profissionais são importantes elementos a se conhecer, pois podem afetar de diferentes formas as relações que são estabelecidas nas escolas. Por exemplo, as questões relacionadas à idade, gênero e raça/cor implicam em diferentes maneiras de se conectar com os(as) estudantes, na experiência que têm na profissão, na similaridade cultural com a comunidade escolar etc. (Carvalho, 2018).

De acordo com Carvalho (2018), a escola e os(as) docentes são chamados a lidar com novas formas de ensino e novos conteúdos, ao mesmo tempo em que lidam com demandas tradicionais, e a formação inicial dos(as) profissionais nem sempre prepara para as demandas

reais da atuação. O fato de a maioria dos(as) participantes relatar ter dado continuidade à sua formação em algum momento, através de cursos de pós-graduação, se apresenta como um elemento importante na atuação profissional, já que o conhecimento está em constante movimento e é influenciado por cada momento histórico vivenciado, o que traz novos conteúdos para os necessários debates no cenário educacional e na atuação dos profissionais.

Capítulo IV

A escola de tempo integral no contexto da Política de Educação Integral

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados da pesquisa documental, tendo a historicidade como categoria de análise, ao buscar desvelar e compreender o processo histórico de construção da política de educação integral no Brasil e a configuração da escola de tempo integral no município de João Pessoa.

Documentos federais

Os 23 documentos federais analisados consistem em: Leis, Decretos, Portarias, Resoluções, Manuais de Orientação e Documentos Orientadores. Na tabela 5, observa-se os tipos de documentos e a quantidade por tipo, como se vê abaixo:

Tabela 5: Tipos de documentos.

Tipo de documento	**Quantidade**
Leis	4
Decretos	5
Portarias	6
Resoluções	5
Manuais de Orientação	2
Documentos Orientadores	1
Total	**23**

Esses documentos foram publicados entre 1996 e 2016. A maioria tem autoria do Ministério da Educação (MEC), envolvendo os seguintes setores: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Gabinete do Ministro e Secretaria de Educação Básica (SEB). Destes, há dois documentos (Portarias Interministeriais) de autoria conjunta do MEC com outros ministérios: Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério do Esporte e o Ministério da Cultura. Há um documento de autoria do MDS, no âmbito da Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS), em conjunto com o MEC, no âmbito da SEB. Os demais documentos são ligados à Presidência da República (Casa Civil e Secretaria Geral).

Na tabela 6, visualiza-se os documentos publicados em cada ano e, sem seguida, será feita a descrição do que identificamos como essencial em cada um para compreender a constituição da política de educação integral. Buscamos, dessa forma, evidenciar o movimento, a historicidade e a processualidade na construção da política.

Tabela 6: Documentos Federais por ano de publicação.

Ano	Título
1996	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB)
2001	Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (PNE)
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação)
	Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Programa Mais Educação)
	Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007.
	Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (FUNDEB)
	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (FUNDEB)
2009	Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009 (PNAE)
	Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009 (PNAE)
2010	Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Programa Mais Educação)
	Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010.
2011	Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011.
2012	Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012.
	Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012 (PEIF)
2013	Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013.
2014	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE)
	Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 1, de 18 de outubro de 2014.
	Manual Operacional de Educação Integral
2016	Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016.
	Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016.
	Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016 (Novo Mais Educação)
	Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016.

A seguir, cada ano de publicação constituirá um tópico, no qual serão descritos os documentos correspondentes.

1996

O primeiro documento desta análise, publicado em 1996, é a *Lei nº 9.394/9*6, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que disciplina a educação escolar a ser desenvolvida, predominantemente, pelo ensino em instituições competentes (Art. 1º, § 1º), e nela encontram-se as primeiras determinações para a construção da política de educação integral.

A educação integral aparece primeiramente no âmbito da educação infantil, na perspectiva de uma formação integral da criança de até cinco anos, envolvendo as várias dimensões do desenvolvimento, como os aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art.29), devendo ser oferecida em creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade, e em pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos (Art. 30). Quanto à carga horária, determina o mínimo de quatro horas diárias para turno parcial e sete horas para jornada integral (Art. 31).

Quanto ao ensino fundamental, determina no art. 34 a ampliação da jornada escolar para tempo integral neste nível de ensino, com o mínimo de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula e a progressiva ampliação do tempo de permanência na escola. No § 2º deste mesmo artigo, lê-se que "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino". Já no art. 87, destaca-se que "Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral" (§5º).

A LDB foi promulgada em um contexto histórico de mudanças estruturais nas relações sociais e políticas no Brasil, tendo em vista que a década de 1980 foi marcada por um processo

de resistência contra o autoritarismo e busca de uma sociedade democrática, através de uma intensa mobilização da sociedade civil por meio dos movimentos sociais, sindicais, políticos, culturais e religiosos. Essa luta social pela redemocratização do país teve participação de movimentos e organizações dos profissionais da educação, culminando na criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) (Santos, 2011).

Como fruto dessa mobilização social, no final da década, foi promulgada a Constituição de 1988, abrindo caminhos para a elaboração de mudanças e reformas democráticas no país e pela redemocratização de instituições públicas, dentre elas, a escola (Santos, 2011). A LDB é um dos documentos que vem após a Constituição de 1988, na perspectiva de mudanças estruturais e reformas educacionais importantes. Nesse sentido, a LDB instituiu a Década da Educação a partir de sua publicação, determinando a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Art. 87).

Cabe destacar que a perspectiva dos projetos sobre Educação para Todos foram instituídas sob influência internacional, de modo que as políticas educacionais no Brasil têm a tônica de servir aos interesses do capital e formar mão-de-obra qualificada, como se vê no próprio texto da LDB a ênfase no exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A ampliação da jornada escolar para tempo integral no Brasil se insere nessa lógica de reprodução do capital e não se constitui necessariamente como a garantia do direito à educação de qualidade, mas como reflexo das exigências do setor produtivo aos trabalhadores (Flach, 2015; Saviani, 2013).

Contudo, o marco teórico desta tese nos ajuda a compreender que o papel da escolarização na vida das pessoas vai muito além da preparação e qualificação para o trabalho. Ela constitui elemento fundamental para o desenvolvimento humano, e uma das condições para

que as pessoas se construam como sujeitos históricos, aptos à superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem (Martins, 2016a).

2001

Em 2001, foi publicada a *Lei nº 10.172/2001*, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse PNE trouxe diretrizes e metas a serem alcançadas durante os dez anos seguintes e, a partir dele, os Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam elaborar seus planos decenais correspondentes (Art. 2º).

Esse documento foi elaborado e publicado no contexto histórico das reformas educacionais no país após o processo de redemocratização, que implicou em reestruturações importantes nas instituições públicas (Santos, 2011). Com a democratização da escola pública a partir da década de 1990, ficaram mais evidentes, no espaço escolar, as expressões da questão social. Nesse sentido, o diagnóstico do PNE situa os números de crianças fora da escola e as taxas de analfabetismo como problemas localizados na pobreza das periferias urbanas e rurais. A desigualdade regional é apontada, destacando-se as regiões Norte e Nordeste como as piores taxas de escolarização do país.

A ampliação da jornada escolar para tempo integral aparece como ferramenta para diminuir as desigualdades sociais e educacionais apontadas. Com relação à educação infantil, um dos objetivos e metas do plano é o progressivo atendimento em tempo integral para crianças de zero a seis anos, das famílias de menor renda e quando os pais trabalham fora de casa. Quanto ao ensino fundamental, a ampliação progressiva para turno integral visa à correção das distorções idade-série e à regularização dos percursos escolares, universalização do ensino e minimização da repetência, através da orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada com, no mínimo, duas refeições. Destaca a necessidade de mudanças significativas na expansão da rede

física e situa a responsabilidade social da escola para além do ensino curricular, sobretudo para "crianças carentes" (p. 13).

A meta nº 21 do PNE para o ensino fundamental foi "ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente". Já a meta nº 22 era

> Prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças das famílias de menor renda, no mínimo duas refeições, apoio às tarefas escolares, a prática de esportes e atividades artísticas, nos moldes do Programa de Renda Mínima Associado a Ações Socioeducativas.

Nesse contexto, pode-se relacionar a constituição da política de educação integral no país com a busca por responder as expressões da questão social no interior da escola pública, evidenciada a partir da ampliação do acesso à escola pela classe empobrecida. Percebe-se a proximidade com as concepções de educação integral identificadas na literatura como salvacionista e fundamentadas no assistencialismo às crianças e adolescentes de famílias pobres (Castanho & Mancini, 2016; Ribeiro, 1986; Teixeira, 1959).

Percebemos no PNE alguns avanços em relação a essas propostas históricas, por exemplo, ao reconhecer a necessidade do poder público em garantir renda mínima às famílias. Deste modo, o PNE considera a integração da educação em ações conjuntas para a garantia de renda mínima associada a ações socioeducativas. Contudo, deve-se lembrar que as intervenções do Estado visam atender às demandas de ordem capitalista, de modo que as expressões da questão social são fragmentadas em problemáticas particulares para serem enfrentadas pelas políticas, não havendo, portanto, intervenção de ordem estrutural para a superação dessas problemáticas. Neste caso, as desigualdades educacionais e sociais passam a ser vistas não

como um problema de ordem estrutural, mas como consequência da pobreza das famílias e de determinadas regiões do país.

2007

Após a publicação do PNE, constata-se um hiato de 6 anos para as próximas publicações encontradas nas buscas, que datam de 2007, ano em que foram encontrados cinco documentos: o *Decreto nº 6.094/2007*, as *Portarias Interministeriais nº 17 e 19*, a *Lei nº 11.494/2007* e o *Decreto nº 6.253/2007*. Como identificado na literatura, em 2007, foi iniciado o segundo mandato de Lula, marcado por diversas ações nas políticas educacionais brasileiras, como a instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob a coordenação do Ministro da Educação Fernando Haddad (Ferreira et al., 2018; Oliveira, 2009; Zibetti et al., 2016).

O *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Dentre as diretrizes a serem seguidas pelos estados, municípios e Distrito Federal, com apoio da União, aparecem práticas como aulas de reforço no contraturno escolar visando ao combate à repetência e à ampliação de "possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular". Esse Decreto instituiu também o IDEB como indicador do cumprimento das metas do Compromisso.

Na mesma data, foi publicada a *Portaria Interministerial nº 17*, a qual instituiu o Programa Mais Educação, visando fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, mediante o apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Percebe-se uma perspectiva intersetorial e de proteção social às crianças, adolescentes, jovens e suas famílias, em situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social, visando potencializar recursos individuais e coletivos para a superação dessas condições, resgate dos seus direitos e autonomia. A ênfase era ampliar a vivência escolar para promover não só o aumento da jornada, mas também novas atividades que possibilitassem a formação dos sujeitos e espaços favoráveis ao desenvolvimento.

O Programa Mais Educação constituiu-se como estratégia nacional indutora da política de educação integral, prevendo a articulação de ações, projetos e programas do Governo Federal e também de contribuições deste às propostas da rede pública de ensino. Inclui os campos da educação, artes, cultura, esporte e lazer para a melhoria do desempenho educacional, garantia da assistência e proteção social e formação para a cidadania (Art. 1º).

Dentre as finalidades desse programa, destaca-se aqui o apoio a ampliação do espaço educativo e do ambiente escolar com ações pedagógicas para melhorar o rendimento e aproveitamento escolar e contribuir para reduzir a evasão escolar, reprovação e distorção idade-série. Destaca-se ainda a finalidade de prevenção e combate ao trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência, através de uma maior integração comunitária, ampliação da participação na vida escolar e social e promovendo o acesso aos serviços socioassistenciais do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Há no texto a valorização da promoção das linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural do país, como também o incentivo às práticas esportivas educacionais e de lazer que estejam direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, cidadania e solidariedade (Art. 2º).

As finalidades da instituição do Programa Mais Educação, em 2007, remetem-nos ao contexto de desmonte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) a partir de 2005, que tinha como uma das estratégias a realização de atividades no contraturno escolar associada à transferência de renda. Com a descaracterização do PETI como política específica para atuar na erradicação do trabalho infantil, o combate ao trabalho infantil e outras formas de violência aparece como um dos objetivos do Programa Mais Educação nesse momento, ao proporcionar jornada escolar ampliada e o acesso a atividades promotoras de desenvolvimento. Não há, contudo, a exigência de retirar a criança e o adolescente da condição de trabalho e, portanto,

não se caracteriza como estratégia específica para essa demanda (Alberto, Viana, Santos, Patriota, & Bittencourt, 2017).

Também no dia 24 de abril de 2007, foi publicada a *Portaria Interministerial nº 19*, trazendo a democratização do acesso a atividades esportivas como parte da formação integral de crianças, adolescentes e jovens, e definindo critérios para a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva nos espaços escolares (Art. 1º). Dentre esses critérios, destaca-se aqui a prioridade para escolas com maior número de alunos, a participação no Programa Mais Educação e a avaliação de vulnerabilidade no território através do índice de repetência e evasão escolar.

A *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal. Esta Lei determina a distribuição proporcional dos recursos dos Fundos, considerando as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica para fatores de ponderação específicos para o financiamento. Isso inclui considerar as diferenças entre creches e escolas com funcionamento parcial e integral. Esta Lei é regulamentada pelo *Decreto nº 6.253*, de 13 de novembro de 2007, e o mesmo considera "a educação básica em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares" (Art. 4º).

2009

Nos dois documentos que datam de 2009, emerge o aspecto da alimentação escolar. A *Resolução nº 38* do FNDE, de 16 de julho de 2009, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), considerando a alimentação adequada como direito fundamental do ser humano. O PNAE visa

a ações de educação alimentar e nutricional e à oferta de refeições para as necessidades nutricionais ao longo do período letivo (Art. 4º), com recursos financeiros do FNDE. As escolas com funcionamento em período integral deviam atender, no mínimo, 70% das necessidades nutricionais diárias dos estudantes da educação básica, incluindo as escolas localizadas em comunidades indígenas e áreas remanescentes de quilombos (Art. 15, § 2º). Por sua vez, a *Resolução nº 67* do FNDE, de 28 de dezembro de 2009, aumenta o valor *per capita* para oferta de alimentação escolar do PNAE para alunos contemplados pelo Programa Mais Educação.

Santos (2018) analisa que o PNAE, ao buscar prover a necessidade de alimentação na escola, pode ser entendida como uma ação que favorece a permanência de estudantes nas atividades educativas e que, no caso de crianças e adolescentes egressos do trabalho precoce, pode ser entendido como ação de enfrentamento ao buscar minimizar na escola a evasão por falta de alimentação ou para buscar custeá-la. Ao mesmo tempo, esse tipo de ação, ao ser delegada às políticas educacionais, atende pontualmente alguns direitos e minimiza algumas necessidades básicas e imediatas, mas perpetua o modo de produção social, sem alterar suas relações.

2010

O *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010, regulamenta o Programa Mais Educação. Estabelece como finalidade do Programa a contribuição na melhoria da aprendizagem, mediante a ampliação do tempo de permanência na escola, ofertando educação básica em tempo integral a crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas. Esse Decreto define como educação básica em tempo integral a jornada escolar igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o ano letivo. Esse tempo diz respeito ao total de horas em que o aluno está na escola ou realizando atividades escolares em outros espaços educacionais (Art. 1º, § 1º).

Observa-se ênfase na definição e operacionalização de uma política de educação integral, dispondo como objetivos do Mais Educação: formulação da política nacional de educação básica em tempo integral; promoção do diálogo entre conteúdos escolares e saberes locais; convivência entre estudantes, professores e comunidades; disseminação de experiências de escolas com atividades de educação integral; convergir políticas e programas das diversas áreas, incluindo programas de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, visando à construção do projeto político-pedagógico da educação integral (Art. 3º).

O desenvolvimento das finalidades e objetivos do Programa Mais Educação envolvem a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, através da assistência técnica e financeira aos programas de ampliação da jornada escolar diária nas escolas públicas, com recursos do FNDE. Ao Ministério da Educação, cabe definir anualmente os critérios de prioridade para atendimento do Programa, baseados na realidade das escolas, no Ideb e nas situações de vulnerabilidade social dos estudantes (Art. 5º).

Dentre os princípios da educação integral no âmbito do Programa Mais Educação que aparecem no Decreto 7.083, destacam-se aqui: a valorização de experiências de escolas de tempo integral historicamente situadas como fontes de inspiração da educação integral contemporânea; a cultura dos direitos humanos; e a articulação entre os sistemas de ensino, universidades e escolas, visando assegurar a produção do conhecimento, o aporte teórico-metodológico e a formação inicial e continuada dos profissionais para a educação integral (Art. 2º).

A *Portaria nº 873*, de 1º de julho de 2010, aprovou a Resolução da Comissão Intergovenamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011, e um de seus pontos foi a elevação dos fatores de ponderação de todas as modalidades da educação integral. Ou seja, foram elevados os recursos por aluno matriculado em instituições em tempo integral.

2011

O documento que data de 2011 é o *Decreto nº 7.480*, de 16 de maio de 2011, revogado pelo Decreto nº 7.690/2012. Esse Decreto apresentava a Diretoria de Currículos e Educação Integral como componente da Secretaria de Educação Básica (SEB) (Art. 2º), sendo uma de suas competências "planejar, orientar, coordenar, fomentar e implementar, em âmbito nacional e em parceria com sistemas de ensino e instituições voltadas para a educação, o desenvolvimento de políticas, programas e ações de educação integral e integrada" (Art. 10).

Segundo Leclerc e Moll (2012), essa foi uma importante redefinição institucional, ao inserir a agenda da Educação Integral no interior das políticas de educação básica do MEC. Para as autoras, um dos elementos importantes nessa estrutura de gestão seria a busca pela superação das dicotomias turno/contraturno, currículo/ações complementares. Contudo, como se verá ao longo deste trabalho, essas dicotomias permanecem nas ações e propostas.

2012

O *Decreto nº 7.690*, de 2 de março de 2012, revogou o Decreto citado acima e foi ele também revogado. Quanto à redação que trata da Diretoria de Currículos e Educação Integral, não foram observadas divergências entre eles. A forma vigente do texto é o *Decreto nº 10.195*, de 30 de dezembro de 2019, que situa as ações de educação integral no âmbito da Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Básica, integrante da SEB (Art. 2º). Essa mudança já ocorre em um contexto histórico e político de retrocessos e desmonte nas políticas (2019) e, como se vê, já não há uma diretoria específica para a gestão da educação integral.

A *Portaria nº 798*, de 19 de junho de 2012, institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), visando promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. As escolas que participassem do PEIF também participariam do Programa Mais Educação, e o PEIF visava contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e

jovens, articulando ações de integração regional, mediante a educação intercultural das escolas públicas de fronteira.

2013

A *Resolução nº 34*, de 6 de setembro de 2013, destina recursos financeiros às escolas públicas para custeio e capital nos moldes do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), mediante as Unidades Executoras (UEx) de cada escola, visando a atividades de educação integral, com jornada diária mínima de sete horas ou 35 horas semanais, e o funcionamento nos finais de semana (Art. 1º).

Essa Portaria apresenta a perspectiva de parceria entre escola e comunidade, com relação à ampliação da jornada escolar e na consideração da escola como espaço importante para exercitar a vivência democrática mediante atividades educativas, lúdicas e recreativas. Os recursos financeiros seriam destinados às escolas selecionadas pela SEB (MEC), conforme os critérios do Programa Mais Educação em vigor no ano do repasse.

A adesão para repasse dos recursos ocorria mediante encaminhamento do Plano de Atendimento da Escola, indicando as atividades que desenvolveriam com os alunos. As atividades indicadas nos Planos tinham como referências os macrocampos disponibilizados no ano do repasse dos recursos. Os macrocampos configuram áreas temáticas e, em 2013, os macrocampos referência eram: acompanhamento pedagógico (obrigatório); comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica; e esporte e lazer.

Segundo Leclerc e Moll (2012), essa proposta dos macrocampos deveria auxiliar a construção de projetos político pedagógicos de educação integral, contribuindo para ressignificar o tempo diário na escola, não apenas ampliar a carga horária. Como demarcamos no início deste trabalho, a escola de tempo integral não necessariamente abarca a educação

integral, pois, para promover uma educação ampla aos sujeitos nas suas diversas dimensões, não basta ampliar a jornada escolar; faz-se necessária uma proposta pedagógica que, de fato, atue em direção à formação integral.

2014

Em 25 de junho de 2014, a *Lei nº 13.005* aprovou o novo Plano Nacional de Educação (PNE), ainda em vigor no período da escrita desta tese. A primeira meta desse Plano é universalizar a educação infantil na pré-escola para crianças de quatro a cinco anos, até 2016, e ampliar a oferta de educação infantil em creches. Nesse sentido, a estratégia nº 17 para o alcance dessa meta é o estímulo à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de zero a cinco anos.

Consta nesse PNE uma meta específica para a educação em tempo integral, a meta 6, que visa "oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica". Para alcançar tal meta, são dispostas nove estratégias. A primeira envolve o apoio da União para a oferta de educação básica pública em tempo integral, através da ampliação da jornada escolar para o mínimo de sete horas diárias, por meio de atividades multidisciplinares e de acompanhamento pedagógico. Essa estratégia envolve ainda a ampliação progressiva da jornada dos(as) professores(as) em uma mesma escola.

A segunda estratégia para alcance da meta 6 é a instituição de programa para a construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado para o funcionamento em tempo integral, prioritariamente em "comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social". Já a terceira estratégia refere-se ao programa nacional para ampliação e reestruturação das escolas públicas para a educação em tempo integral, mediante a instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas,

auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos. Destaca ainda a produção de material didático e a formação de "recursos humanos" para essa atuação.

As demais estratégias para alcance da meta 6 envolvem também a articulação da escola com outros espaços educativos, culturais e esportivos e com outros equipamentos públicos; bem como a adoção de medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, de modo que a ampliação do tempo seja ocupada com o efetivo trabalho escolar combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

A oferta da educação em tempo integral é direcionada também às escolas do campo e comunidades indígenas e quilombolas, mediante consulta prévia e informada, e considerando as peculiaridades de cada comunidade. É previsto também a garantia de educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, entre 4 a 17 anos, assegurando o atendimento educacional especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Um ponto que se observa nas estratégias para oferta da educação em tempo integral nesse Plano é o estímulo à oferta de atividades para ampliação da jornada escolar por parte de entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, em articulação com a rede pública de ensino e direcionada a alunos matriculados nas escolas públicas.

É possível identificar que o novo PNE situa a oferta de educação em tempo integral com ênfase na ampliação do tempo de permanência na escola e de como esse tempo ampliado pode ser otimizado. Percebe-se que a oferta de atividades culturais e esportivas, bem como a articulação com outros espaços educacionais e equipamentos públicos, aparecem de maneira a preencher o maior tempo de permanência na escola ou sob sua responsabilidade, mas não fica explícito no texto a valorização dessas experiências diversas como forma de promover o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Também em 2014, o MEC, no âmbito da SEB, através da Diretoria de Currículos e Educação Integral, publicou o *Manual Operacional de Educação Integral* (MEC, 2014). Esse documento apresenta o Programa Mais Educação, envolvendo suas ofertas formativas, atividades, orientações, financiamento e demais aspectos envolvidos na execução do Programa. É situado como uma estratégia do Governo Federal que integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

O texto reafirma o Programa como uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, com vistas a diminuir as desigualdades educacionais e valorizar a diversidade cultural brasileira, orientado para a ampliação do tempo e do espaço educativo. A ampliação da jornada escolar é situada como possibilidade de promoção de ações de formação que considerem as diversas dimensões do ser humano.

A *Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 1*, publicada pelo MDS em 18 de outubro de 2014, orientava a articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e do Programa Mais Educação, em uma perspectiva intersetorial, e de forma que os usuários pudessem participar das atividades de ambos, de maneira complementar, promovendo maior proteção aos direitos das crianças, adolescentes e suas famílias, e a redução de vulnerabilidades e riscos sociais. Essa parceria implica no mapeamento do território, identificando suas potencialidades e outras políticas sociais. A capacitação dos profissionais também é enfatizada.

O texto salienta que, em 2011, o MEC, em parceria com o MDS, fez o levantamento das escolas com a maioria de estudantes beneficiados pelo Programa Bolsa Família (PBF), a fim de subsidiar as novas adesões ao Programa Mais Educação. Em 2014, foram agregados ainda outros critérios para a adesão das escolas ao Mais Educação: baixo IDEB; escolas de municípios com maiores índices de extrema pobreza; escolas com grande número de alunos

em situação de trabalho infantil. Como apontado por Leclerc e Moll (2012), essa parceria do MEC com o MDS levou à constituição do Mais Educação prioritariamente nas escolas de regiões mais periféricas e com maior vulnerabilidade social.

2016

Os documentos recuperados do ano de 2016 foram: *Resolução nº 2*, do FNDE; *Portaria nº 12*, da SEB; *Portaria nº 1.144*, do MEC; *Resolução nº 5*, do FNDE; e o *Documento Orientador – Programa Novo Mais Educação*.

A *Resolução nº 2*, do FNDE, trata dos recursos financeiros às escolas públicas com adesão ao Programa Mais Educação. Essa adesão é condicionada ao envio do Plano de Atendimento da Escola no sistema do PDDE Interativo e prioriza as escolas com baixo rendimento na Prova Brasil (Art. 1º). Estabelece como atores para o desenvolvimento das atividades de educação em tempo integral: o Professor Comunitário, responsável pelas funções de coordenação e organização; e o Monitor, responsável pelo desenvolvimento das atividades.

Em 11 de maio do referido ano, a SEB publicou a *Portaria nº 12*, dispondo sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral, com a finalidade de fomentar, articular e integrar as ações intersetoriais envolvidas na construção da política pública de educação integral. Dentre as atribuições dos comitês, está a institucionalização da política de educação integral, como também a garantia da participação social na implementação dessa política e a promoção de estudos sobre esse tema.

Em 10 de outubro de 2016, foi publicada a *Portaria nº 1.144*, que instituiu o Programa Novo Mais Educação. Trata-se de um novo desenho do Programa, cujo objetivo principal é a melhoria da aprendizagem em língua portuguesa e matemática no Ensino Fundamental, mediante a ampliação da jornada escolar (Art. 1º). A execução de atividades nos campos das artes, cultura, esporte e lazer visam à melhoria do desempenho educacional nessas duas áreas principais. Uma das diretrizes do Programa Novo Mais Educação é "Priorizar os alunos e as

escolas de regiões mais vulneráveis; priorizar os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem; e priorizar as escolas com piores indicadores educacionais" (Art. 4º).

Já não se identifica nesse documento o incentivo a uma atuação intersetorial e de articulação comunitária, nem a perspectiva de ampliação de possibilidades de formação nas várias dimensões da existência humana, como se identificou em documentos anteriores. Apenas se pontua na Portaria que as escolas participantes do Programa devem mobilizar e estimular a comunidade local para a oferta de espaços, visando à participação complementar desta em atividades e outras formas de apoio ao Programa (Art. 7º).

A *Resolução nº* 5, do FNDE, de 25 de outubro, trata dos recursos financeiros do Programa Novo Mais Educação. A partir dela, um dos critérios para seleção das escolas é que apresentem índice de nível socioeconômico muito baixo, segundo classificação do INEP (Art. 2º). A carga horária do programa, por escola, passa a ser cinco horas ou 15 horas semanais, e houve modificação também quanto aos atores: o Articulador da Escola passa a ser o responsável pelas funções de coordenação e organização; Mediador da Aprendizagem é o responsável pelas atividades de Acompanhamento Pedagógico; e o Facilitador é o responsável pelas demais atividades complementares (Art. 5º).

O *Documento Orientador* do Programa Novo Mais Educação (MEC, 2016), publicado também em outubro do mesmo ano, justifica a instituição do novo programa pelo não alcance no Brasil da meta estabelecida para o IDEB, bem como pela necessidade de buscar atingir as metas do PNE quanto à ampliação da oferta de educação em tempo integral e melhoria da qualidade do fluxo escolar e da aprendizagem nas escolas públicas. Ou seja, a ampliação do tempo escolar aparece com foco na busca por resultados nos índices de desempenho, não havendo ênfase nos processos de desenvolvimento humano através do acesso a atividades educativas e apropriação do conhecimento.

Todos esses documentos relativos ao Programa Novo Mais Educação, em 2016, deixam clara a ênfase nos índices de desempenho educacionais como base para a formulação e reformulação das políticas educacionais, sem, contudo, considerar a realidade das escolas. O Novo Mais Educação leva em conta a aprendizagem medida pelos indicadores, mas não necessariamente a relação com o ensino e o aspecto relacional dos sujeitos com o conhecimento (Cássio, 2019; Carneiro, 2019). Fica claro o caráter mercadológico que marca a educação, sob influência de instituições financeiras que visam ao lucro e à formação de mão-de-obra para o trabalho em detrimento da formação e desenvolvimento pleno das pessoas (Avelar, 2019; Zibetti et al., 2016).

É possível perceber que, ao longo da construção da política de educação integral, vai acontecendo uma mudança de foco nas finalidades e intervenções. Os documentos situados no início do Século XXI revelam propostas mais voltadas para atenuar as expressões da questão social na escola pública, aliando prática pedagógica e alívio imediato da vulnerabilidade social. Essas propostas correspondem aos anos do governo de Lula que, apesar das contradições, ampliou os programas de caráter educativo e que visavam a propostas de formação integral dos sujeitos. Ao mesmo tempo, ampliou as atribuições da escola, os índices de rendimento em avaliações e abriu espaço para iniciativas privadas na educação pública (Zibetti et al., 2016).

Identifica-se o Programa Mais Educação como a principal estratégia de operacionalização da educação integral, ao proporcionar a ampliação da jornada escolar, propondo sistematização e repasse de recursos financeiros para o desenvolvimento das atividades. Apesar das fragilidades, a partir de 2007, esse programa promoveu a ampliação da jornada escolar, abrindo espaço para possibilidades de aprendizagem mais amplas em direção ao desenvolvimento integral dos sujeitos (Penna, 2017).

Já em 2016, o que se vê é a clara ênfase no desempenho, não necessariamente como direito à aprendizagem de qualidade, mas como forma de atender aos interesses da lógica de

mercado que permeia a educação (Avelar, 2019). É possível perceber o movimento constante de recomposição da hegemonia, a cada vez que surgem propostas que abrem espaço para os interesses da classe trabalhadora (Saviani, 2018).

É importante lembrar que o ano de 2016 foi marcado por um cenário nacional de instabilidade política e diversas implicações no delineamento das políticas públicas, que Saviani (2018) nomeia como uma "fase dramática" no Brasil, com o golpe no Estado democrático de direito, que ocasionou perda de direitos e sérias consequências para o sistema educacional no país. Além do caráter autoritário das medidas adotadas pelo novo governo, instaurou-se o desmonte das políticas públicas, inclusive com o congelamento dos gastos públicos no país por 20 anos (Emenda Constitucional nº 95/2016), impedindo a execução das metas do PNE até 2024 (Saviani 2018, 2020a).

Essa situação de desmonte foi agravada com as novas configurações na política nacional a partir de 2018, com a eleição do atual Governo Federal (Cássio, 2019; Haddad, 2019; Saviani, 2020a). Fica claro que as questões político-ideológicas dominantes em cada tempo atravessam a construção das políticas educacionais, visando à sua reprodução (Tonet, 2012), e a educação escolar dos filhos da classe trabalhadora é constantemente reestruturada, de modo que a escola pública se limite a promover o necessário para a adaptação (Duarte, 2013).

Documento Municipais

No âmbito do Município de João Pessoa, foram recuperados para análise **sete documentos**, publicados entre 2015 e 2020: duas Leis Ordinárias, uma Resolução, uma Instrução Normativa e três Diretrizes Normativas. As Leis foram publicadas pelo Gabinete do então Prefeito Luciano Cartaxo; a Resolução é de autoria do Conselho Municipal de Educação

(CME); a Instrução e Diretrizes Normativas são de autoria da SEDEC no âmbito da Diretoria de Gestão Curricular (DGC)[18]. Esses documentos podem ser visualizados na tabela 7.

Tabela 7: Documentos Municipais por ano de publicação.

Ano	Título
2015	Resolução nº 008
	Lei Ordinária nº 13.035, de 19 de junho de 2015 (PME)
2017	Instrução Normativa nº 1/2017
2018	Diretriz Normativa 2018. Anexo – Escolas de Tempo Integral.
2019	Diretrizes Normativas 2019 – Escola de Tempo Integral.
	Lei Ordinária nº 13.883, de 6 de dezembro de 2019.
2020	Diretriz Normativa 2020.

A *Resolução nº 008*, do CME, de 07 de abril de 2015, traz as diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas de Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, embora essa implementação tenha iniciado, na prática, quatro anos antes (em 2011). Consta no texto que as dimensões do educar e do cuidar, situadas como inseparáveis, deverão ser consideradas no desenvolvimento das ações pedagógicas na educação infantil e ensino fundamental (Art. 2º).

Esse documento sofre influência da Lei federal nº 13.005/2014 (PNE) e destaca que a educação em tempo integral municipal tem a finalidade não só de ampliar a jornada escolar, mas também os espaços educativos e a quantidade e qualidade do tempo de escolarização diário. Reforça que se deve ir além da mera ampliação do tempo diário na escola, mas que se ofereça condições para a oferta de oportunidades de acompanhamento pedagógico, reforço e experiências nas áreas do esporte, artes, cultura e temas diversos (Art. 4º). Deste modo, há um período reservado para o que se denomina no texto como áreas do conhecimento e outro para

[18] Com a mudança da Gestão Municipal no ano de 2021, o setor antes denominado Diretoria de Gestão Curricular (DGC) passou por reformulações e encontra-se denominado como Diretoria de Ensino, Gestão e Escola de Formação (DEGEF).

atividades complementares, visando ao desenvolvimento geral e à vivência em grupo, "ressignificando a prática pedagógica para enfrentar os desafios da modernidade" (Art. 4º, §3º).

As atividades complementares e oficinas da escola integral devem contemplar: na educação infantil: atividades lúdicas, culturais, pedagógicas e atividades de saúde e qualidade de vida. No ensino fundamental: orientação para o estudo e pesquisa; formas de comunicação – inserindo o estudo de LIBRAS; esporte e lazer; cultura e artes; educação ambiental; direitos humanos; xadrez; e outras que não são especificadas (Art. 8º).

Quando o documento menciona "enfrentar os desafios da modernidade", leva a pensar que, apesar de se falar em desenvolvimento geral, a ênfase está na formação dos estudantes na perspectiva de qualificação para o trabalho e das demandas do modo de produção. É certo que os sujeitos não podem se deslocar da realidade atual, mas uma escola que pense em uma educação de qualidade para a classe trabalhadora necessita pensar sobre como formar os estudantes para que busquem sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, formarem uma visão crítica sobre a realidade (Duarte, 2013).

A carga horária do Ensino Fundamental é de 40 horas semanais, sendo 20 horas dedicadas à base nacional comum curricular e 20 horas às atividades complementares e oficinas (Art. 9º e 10). Consta ainda que a distribuição das atividades curriculares e complementares deve ser feita de forma alternada ao longo dos turnos de funcionamento da escola (Art. 10, Parágrafo Único). Quanto ao processo avaliativo nas atividades complementares e oficinas pedagógicas, é prevista uma abordagem conceitual, processual e que considere valores de atitudes, participação, o interesse e o compromisso dos estudantes na construção do conhecimento.

A *Lei Ordinária nº13.035,* de 19 de junho de 2015, dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025. Dentre as diretrizes do PME, constam: erradicar o analfabetismo; universalizar o atendimento escolar; superar as desigualdades educacionais; melhorar a

qualidade da educação; formação para o trabalho e para a cidadania; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; e valorização dos profissionais da educação (Art. 3º).

Há um eixo específico sobre a educação integral (eixo 5). O diagnóstico desse eixo destaca a implantação do "Projeto Escola Tempo Integral" na rede municipal de ensino, em 2011. Desde então, esse projeto vem sendo implementado gradativamente nas escolas públicas municipais, "visando a um atendimento educacional mais amplo e significativo para crianças e adolescentes". As escolas contempladas passam a atender os estudantes em uma jornada ampliada de dez horas diárias e, de acordo com o PME, esse projeto visa atender as diferentes necessidades de aprendizagem, na perspectiva de reduzir os índices de repetência e distorção idade-ano; destaca também que busca minimizar os índices de vulnerabilidade dos estudantes e desenvolver habilidades emocionais e sociais, com o acesso dos estudantes aos bens culturais do país e do mundo. Fica evidente aqui que a proposta municipal se constitui na esteira da política de educação integral nacional, respondendo às metas do PNE.

No ano da publicação do PME (2015), das 95 escolas da rede municipal, 16 funcionavam em tempo integral, atendendo 3.804 estudantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental. A proposta curricular apresentada no plano inclui o currículo básico e as oficinas curriculares, desenvolvidas através dos seguintes projetos e programas: Mais Educação, com recursos federais; Ciranda Curricular e Tutoria, com recursos municipais, através da SEDEC. Identifica-se a semelhança com as propostas de tempo integral históricas no Brasil, como a de Anísio Teixeira, que dividia os turnos em escolas-classe, com o ensino propriamente dito, e escolas-parque, que complementava de forma alternativa a escola-classe, no segundo turno, com atividades em diferentes áreas do saber, alimentação e higiene (MEC, 2009, Silva, 2017, Teixeira, 1959).

Observa-se que, apesar desse projeto ter sido implantado no município em 2011, o primeiro documento com orientações e diretrizes oficiais para o funcionamento das escolas

integrais data de 2015, inicialmente com a Resolução 008/2015, anteriormente detalhada e, em seguida, o PME. Constata-se, pois, um período de quatro anos de implantação gradativa do projeto sem essa formalização em documentos oficiais como estes, conferindo informalidade na implantação da proposta, além da ausência de concepções que a fundamentassem, gerando inconsistência na prática e desenvolvimento da mesma (Ferreira et al., 2018).

Quanto ao Programa Mais Educação, a adesão da Prefeitura Municipal aconteceu em 2008 e constituiu-se como estratégia para induzir a construção da educação integral na rede municipal, tal como se propunha esse programa (Penna, 2017; Portaria Interministerial nº 17/2007), inicialmente ampliando a jornada escolar para sete horas diária, através de atividades optativas, em sintonia com o projeto educativo em curso na escola. Em 2015, 92 escolas municipais participavam desse programa.

Note-se que nem todas as escolas que aderiram ao Programa Mais Educação eram contempladas pelo Projeto de Escola Tempo Integral do município; trata-se de uma proposta diferenciada e com outros componentes, de modo que o Programa Mais Educação constituiu, como já citado, uma estratégia indutora para a construção da proposta municipal de educação integral. Além disso, as turmas de educação infantil das escolas de tempo integral não eram incluídas no Programa Mais Educação, e os estudantes desse nível eram atendidos no contraturno escolar por monitores(as) para a educação infantil.

O Programa Ciranda Curricular, de âmbito municipal, iniciou no ano de 2005. Visa ampliar as oportunidades de acesso a atividades educativas nas áreas da cultura, esporte, lazer e geração de renda, mediante oficinas ministradas por "agentes educativos" contratados segundo as normas da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho). Dentre os objetivos desse programa, estão: aproximar escola e comunidade e contribuir para a diminuição dos índices de violência, funcionando, preferencialmente, nas escolas de tempo integral, de segunda à sexta, das 12h00 às 17h00. Semelhante ao Mais Educação, as oficinas do Programa Ciranda

Curricular, segundo o PME, são divididas em cinco macrocampos: comunicação; uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura; artes e educação patrimonial; educação ambiental e sociedade sustentável; esporte e lazer; e educação em direitos humanos.

Já a tutoria foi uma demanda emergida com a implantação do Projeto Escola Tempo Integral na rede municipal de ensino, com o objetivo de atender os estudantes no horário intermediário entre os dois turnos. A carga horária que consta no PME é de 25horas/aula semanais, sendo 20 horas com atividades das 10h30 às 14h30 e cinco horas para planejamento[19]. Os(as) tutores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental devem ter formação acadêmica em pedagogia e, nos anos finais, devem ser licenciados nas áreas correspondentes aos componentes curriculares que ministram.

Quanto às atividades desenvolvidas pelos(as) tutores(as), nesse formato descrito no PME, das 10h30 às 11h30, deveriam desenvolver atividades de planejamento junto à equipe de especialistas da escola e das 11h30 às 13h00 acompanhariam os estudantes na higiene pessoal, alimentação, recreação e repouso. Das 13h00 às 14h30, fariam atividades de apoio pedagógico, visando intervir nas dificuldades de aprendizagem.

O estudo de Ferreira et al. (2018) identificou que, naquele período (2011), a seleção para o cargo de tutor(a) levava em conta o perfil dos(as) profissionais, já que tal cargo implica em funções de cuidado e acompanhamento aos estudantes no horário intermediário, além das atividades pedagógicas. A direção das escolas sinalizava se, na própria instituição, havia profissionais com perfil e interesse no cargo, e, caso não, procedia-se um processo seletivo com análise de currículos e entrevistas. Também é importante sinalizar que esse cargo não faz parte das categorias do quadro efetivo e ainda não foi incluído nas vagas para concurso público. Portanto, todos(as) os(as) profissionais tem vínculo de prestador(a) de serviço.

[19] A partir do ano de 2017, ocorreram mudanças nesse formato das escolas de tempo integral da rede municipal, e a carga horária dos(as) tutores(as) aumentou, de modo que permanecem na escola até 17:00 horas. Essa questão será detalhada nos demais documentos municipais e nos resultados das entrevistas.

Diante dessa estrutura, a meta 6 do PME é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (p. 50). As estratégias para alcance desta meta envolvem: a ampliação gradativa do número de escolas de tempo integral; estrutura adequada ao atendimento dos estudantes em tempo integral, levando em consideração as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; espaços específicos para práticas artísticas e esportivas; qualidade alimentar das crianças e adolescentes; número suficiente de profissionais; e formação continuada específica aos educadores. Essas estratégias e o detalhamento da estrutura apresentado anteriormente como consta nos documentos são importantes para compreender e analisar a realidade das escolas que irá emergir nos relatos dos profissionais das escolas de tempo integral do município.

Os documentos denominados “*Instrução Normativa*” e “*Diretriz Normativa*” são textos anuais, de autoria da SEDEC/DGC, que orientam as ações pedagógicas e administrativas dos CREIs e escolas da rede municipal de ensino. Esses documentos contém textos breves e pontuais sobre os diversos aspectos da organização das escolas municipais, como: organização administrativa das escolas; especificidades do ano letivo em curso – como data de início, datas comemorativas, carga horária e datas reservadas para planejamento –; e organização das turmas. Encontra-se ainda orientações sobre os níveis e modalidades de ensino, a organização administrativa e pedagógica das escolas e a formação continuada dos(as) profissionais.

Ao final desses textos são listadas algumas Leis e Resoluções que devem ser incluídas no desenvolvimento das atividades escolares, dentre elas: a Semana de Educação para a Vida (Lei nº 11.988/2009), Semana Municipal da Alimentação Saudável (Lei nº 11.971/2010), conteúdos sobre os direitos das crianças e adolescentes no currículo do ensino fundamental (Lei nº 11.525/2007), educação sobre relações etnicorraciais e história e cultura afro-brasileira

e indígena (Leis nº 10.639/2003, 11.645/2008 e Resolução nº 002/2007 do CME). Em seguida, encontra-se em anexo o calendário escolar municipal do ano em curso.

No caso da *Instrução Normativa nº 001/2017* (SEDEC, 2017), as informações relativas às escolas de tempo integral incluem a jornada diária de 7h00 às 17h00 – para o funcionamento tanto dos CREIs quanto das escolas de tempo integral – e a jornada de trabalho dos profissionais. Há um breve tópico sobre a escola de tempo integral, trazendo informações já detalhadas no PME quanto ao direito dos estudantes a uma educação básica de qualidade e o objetivo de prolongar a permanência na escola para ampliar as possibilidades de aprendizagem.

No ano de 2018, esse documento orientador da SEDEC aparece com o nome de *Diretriz Normativa*, com estrutura semelhante quanto às seções e conteúdo que apresenta, e conta com um anexo, denominado *Diretriz Normativa – 2018, Anexo – Escolas de Tempo Integral* (SEDEC, 2018). Trata-se de um documento de 12 páginas que versa especificamente sobre as escolas de tempo integral, pela primeira vez desde a implantação do projeto no município em 2011.

O anexo introduz a educação de tempo integral em João Pessoa e apresenta o detalhamento já trazido anteriormente. Uma informação nova é sobre as oficinas curriculares serem desenvolvidas através de projetos e programas da Prefeitura Municipal de João Pessoa, por meio da SEDEC. Portanto, já não aparece o Programa Mais Educação, como outrora citado no Plano Municipal (2015). Esse ponto corresponde a mudanças ocorridas no desenvolvimento da proposta nas escolas municipais. Com a ausência do Programa Mais Educação – que coincide com o novo formato desse programa a partir de 2016 –, os(as) profissionais da tutoria passam a assumir a responsabilidade pelo contraturno até o final da tarde. Desse modo, as atividades de acompanhamento aos(às) estudantes e reforço passam a ser a base do contraturno, permeadas por algumas oficinas dos projetos e programas municipais.

A carga horária atual da tutoria é de 40 horas/aula semanais, com 30 horas na realização de atividades das 11h00 às 17h00, e 10 horas destinadas à formação e planejamento. No horário de 11h00 às 13h00, os(as) tutores(as) acompanham os(as) estudantes na alimentação, higiene pessoal, recreação e repouso; das 13h00 às 17h00, oferecem apoio nas atividades de estudo e pesquisa. São definidas como atribuições dos(as) tutores(as): auxiliar de forma lúdica nas atividades das disciplinas do currículo base; acompanhar os alunos na rotina escolar; conduzir os alunos nas oficinas ministradas no contraturno e contribuir/assistir os ministrantes das oficinas em suas atividades pedagógicas.

Quanto às oficinas, são desenvolvidas pelo Programa Ciranda Curricular, financiado pelo próprio município. A função do oficineiro é promover as oficinas artísticas, culturais e desportivas no contraturno escolar. Podem ser oficineiros: estagiários, estudantes, graduados dos cursos que tenham referência com os macrocampos do Programa, profissionais de nível médio e cursos técnicos com comprovação de experiência na área correspondente.

Essas mudanças ocorridas nas escolas integrais levam à reflexão de que a ênfase em aprendizagens significativas e que considerem as várias dimensões do desenvolvimento humano não foram priorizadas nessa proposta, e que o foco se deu na permanência da ampliação do tempo escolar para oferecer um lugar onde as crianças e adolescentes possam permanecer o dia todo. Ou seja, prevalece não a formação integral dos sujeitos, mas as exigências do setor produtivo aos trabalhadores (Flach, 2015).

Há na Diretriz Normativa um gráfico com o quantitativo de “Escolas integradas ou parcialmente integradas”, de 2011 a 2018, como se vê na figura 7. Ele mostra que, em 2018, de um total de 98 escolas, 26 são apresentadas como “integradas”, total ou parcialmente, atendendo, aproximadamente, 5.768 estudantes. Pode-se ver que, em relação ao ano de implantação do projeto, o segundo ano representou um salto significativo da quantidade de escolas integrais, passando de 5 para 12. De 2012 a 2017, o aumento de escolas integrais foi

menor, tendo, inclusive, estagnado em alguns momentos, acompanhado de um novo aumento significativo de 2017 para 2018, passando de 19 para 26 escolas integrais.

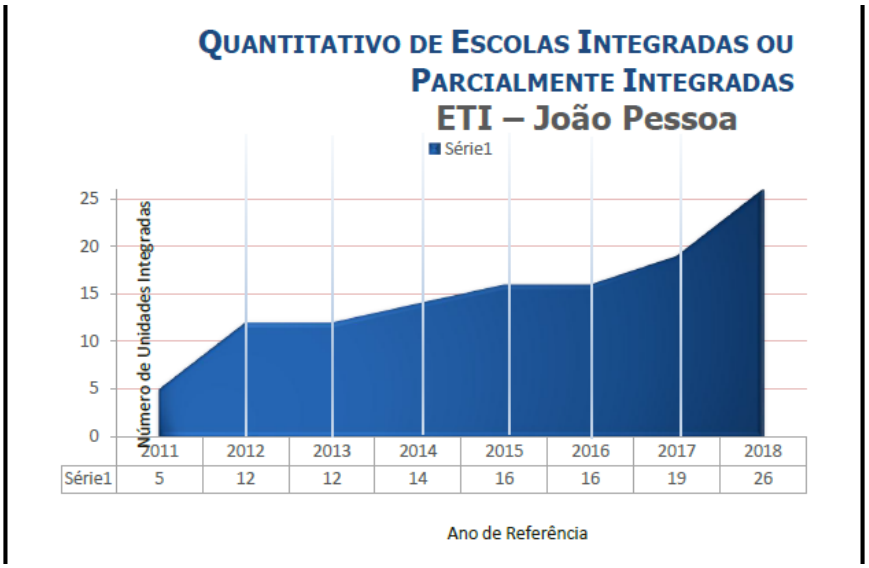

Figura 7: Quantitativo de Escolas Integradas ou Parcialmente Integradas em João Pessoa.
(Fonte: Diretriz Normativa 2018 – Anexo Escolas de Tempo Integral)

Na *Diretriz Normativa de 2019* (SEDEC, 2019), foi publicada novamente uma edição específica para a escola de tempo integral, dessa vez, não no formato de anexo, mas como um documento independente. Apresenta a evolução do projeto até o ano de 2019: de 26 escolas integrais em João Pessoa até 2018, esse número passou para 30 escolas em 2019, com 215 turmas e com estimativa de atender um número superior a 6.000 estudantes.

Na organização da rotina escolar, aparece a composição com currículo básico no turno da manhã e, no contraturno, as atividades de tutoria e o que denominou de programas pedagógicos especiais – xadrez, LIBRAS, programação e robótica e bandas. Traz exemplos de rotina integral, enfatizando, porém, que as equipes de cada unidade escolar podem respeitar sua própria dinâmica. Na figura 8, visualiza-se a proposta de rotina integral para as escolas de ensino fundamental apresentada nesse documento:

ENSINO FUNDAMENTAL I	
HORÁRIOS	**ATIVIDADES**
7H ÀS 11H30	AULAS REGULARES
11H ÁS 13H	HIGIENIZAÇÃO, ALMOÇO E REPOUSO (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)
13H ÀS 17H	ATIVIDADES DE TUTORIA E OFICINAS NO CONTRATURNO
15H ÁS 15H30	LANCHE DA TARDE
CONTRATURNO	ATIVIDADES DE REFORÇO E EXERCÍCIOS (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)
CONTRATURNO	OFICINAS OPICIONAIS OFERECIDAS (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)

ENSINO FUNDAMENTAL II	
HORÁRIOS	ATIVIDADES
7H ÁS 11H45	AULAS REGULARES
11H45 AS 13H	ALMOÇO E HIGIENIZAÇAO (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)
13H ÀS 17H	ATIVIDADES DE TUTORIA DO CONTRATURNO (DISCIPLINAS) E OFICINAS OPCIONAIS OFERECIDAS
15H ÁS 15H30	REFEIÇÃO E HIGIENIZAÇÃO (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)
CONTRATURNO	PLANTÃO DE DÚVIDAS E EXERCÌCIOS (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)
CONTRATURNO	ATIVIDADES DE TUTORIA DO CONTRATURNO (DISCIPLINAS) E OFICINAS OPCIONAIS OFERECIDAS (ACOMPANHAMENTO DOS TUTORES)

Figura 8: Exemplos de rotina integral no Ensino Fundamental.
(Fonte: Diretrizes Normativas – 2019 – Escola de Tempo Integral)

Outro elemento novo que se visualiza no documento de 2019 diz respeito às oficinas, que estão postas conforme o banco de oficinas do projeto parceiro Educação e Participação[20]. A denominação de quem ministra as oficinas já não aparece como "oficineiros", e sim "monitores de oficinas". Também é citada a carga horária de 30 horas para os monitores de oficina, sendo 25 horas de atividades de oficinas e 5 horas para participação no planejamento escolar.

O outro documento identificado em 2019 é a *Lei nº 13.883*, de 06 de dezembro. Ela traz a padronização da denominação das unidades de ensino da rede municipal, iniciando com EMEF EM TEMPO INTEGRAL (Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral) ou EMEIEF EM TEMPO INTEGRAL (Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental em Tempo Integral).

[20] Programa Itaú Social UNICEF, cujo objetivo é realizar formação e fomento financeiro a Organizações da Sociedade Civil que ofertam a educação integral e inclusiva (https://programaitausocialunicef.cenpec.org.br/).

2020

O documento intitulado *Diretriz 2020* (SEDEC, 2020) não traz texto à parte sobre as especificidades da Escola de Tempo Integral, como em 2018 e 2019. Sendo assim, encontram-se orientações administrativas e pedagógicas referentes a todos os níveis e modalidades de ensino. Há um breve tópico intitulado "Escola Tempo Integral", no qual se reafirma um currículo que atenda a base comum e uma parte diversificada. Há ainda um destaque para uma metodologia participativa mediante pesquisas e atividades individuais e coletivas, que vise transpor os conteúdos estudados para sua aplicação prática. Aparece mais uma vez a nomenclatura "oficineiros", e não "monitores de oficinas", como visto na Diretriz de 2019, e a carga horária dos oficineiros consta como 40 horas semanais, sem observação sobre horas destinadas a planejamento e formação.

A pesquisa documental aqui apresentada revela que a constituição da política de educação integral no Brasil é processual e histórica, condicionada pelos momentos históricos e políticos que se passam no país e os interesses dominantes em cada tempo, como discutido teoricamente (Saviani, 2018; Tonet, 2012). Os documentos nacionais revelam que, a partir da LDB (1996), institui-se no país a intencionalidade de ampliação da jornada escolar para tempo integral nos sistemas de ensino, como forma de promover a educação integral ao ampliar possibilidades de aprendizagem no maior tempo de permanência na escola. Esse processo tem relação com interesses econômicos, influência internacional e formação de mão-de-obra para o trabalho (Flach, 2015; Oliveira, 2009).

Inserida nas contradições da sociedade capitalista, a escola de tempo integral visa remediar desigualdades sociais e educacionais, mas sem a possibilidade de superar tais desigualdades, pois busca atuar nas consequências, e não nas relações que as produzem. Percebe-se que o momento em que houve maior preocupação com aspectos formativos – visando promover uma educação integral e com a proteção social de crianças e adolescentes –

corresponde ao governo que abriu espaço para a participação popular e atendimento às necessidades da população empobrecida (2007 a 2010, governo de Lula) (Ferreira et al., 2018; Zibetti et al., 2016).

Contudo, esse mesmo governo apresentou contradições e abriu espaço também para iniciativas privadas e valorização do desempenho baseado em indicadores educacionais (Oliveira, 2009; Zibetti et al., 2016). Com toda a complexidade que envolve o cenário político nacional, a ênfase na ampliação das aprendizagens e proteção social foi modificada ao longo dos anos, de modo que, em 2016 – ano do último documento nacional recuperado nas buscas –, o foco foi dado ao desempenho escolar e elevação dos indicadores de aprendizagem nacionais, como reflexo dos desmontes das políticas e perdas de direitos que ocorria no país.

Esse novo foco da principal estratégia de fomento à educação integral no país (Programa Mais Educação) deixa claro que essa política passaria a preocupar-se mais com a melhoria de indicadores – que nem sempre refletem a realidade das escolas, como já trazido por Cássio (2019) e Carneiro (2019) – e menos com a ampliação do repertório cultural, científico e aprendizagens diversas aos estudantes da escola pública, aspectos fundamentais para o processo de desenvolvimento humano e para possibilitar aos sujeitos pensarem sobre a realidade e transformá-la (Duarte, 2013; Martins, 2016a; Martins, 2016b; Saviani, 2018).

Na realidade de João Pessoa, o "Projeto Escola Tempo Integral" traz elementos das experiências históricas já desenvolvidas no Brasil, com destaque para a divisão em turnos e atividades curriculares e extracurriculares, propondo-se a ampliar as possibilidades de aprendizagem. Seu início, com características de informalidade, implicou em lacunas na construção de uma proposta pedagógica sólida e sem clareza de concepções que a fundamentassem (Ferreira et al., 2018).

Essa proposta constituiu-se na perspectiva da política nacional de educação integral, objetivando intervir nos problemas educacionais, visando à melhoria da aprendizagem e

minimização da vulnerabilidade social. O Programa Mais Educação foi uma das ações indutoras da construção da proposta municipal de escola de tempo integral e, ao final da parceria com esse Programa, a proposta local permaneceu com suas características próprias.

Os documentos municipais revelam fragilidades e não fica claro se há, de fato, preocupação em contribuir na formação integral dos sujeitos. Uma dessas fragilidades é o fato de o contraturno ser desenvolvido por profissionais com vínculos de trabalho instáveis e precarizados e sem critérios de formação coerentes com a atividade docente, o que impacta no desenvolvimento das atividades pedagógicas e no acesso ao conhecimento pelos(as) estudantes, pois a qualidade da atividade de ensino e a consequente apropriação do conhecimento pelos estudantes está relacionada com a qualidade da formação que os próprios docentes receberam (Martins, 2016a). A análise dos documentos revela, portanto, que a escola de tempo integral não está constituída de forma a garantir a mediação para a apropriação do saber sistematizado e a promoção do desenvolvimento dos sujeitos.

Capítulo V

"A gente pode dizer que é um paliativo": Funcionamento da escola de tempo integral em João Pessoa e enfrentamento da vulnerabilidade social

> "(...) é muito bonito de se ver, nas fotos, é muito bonito de se ver nas propagandas, mas nós, os professores que estamos no chão da escola, a gente vê que não é tão bonito assim, né" (Janaína[21], Professora).

Este capítulo versa sobre o funcionamento e a atuação da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social, e a discussão será feita com base nos resultados da primeira fase de entrevistas. Como pode-se visualizar na tabela 8, a partir da análise de conteúdo temática, emergiram as seguintes classes temáticas: caracterização do funcionamento da escola de tempo integral; dificuldades no funcionamento da escola de tempo integral; caracterização da vulnerabilidade social; atuação das escolas no enfrentamento da vulnerabilidade social; e implicações da pandemia na escola de tempo integral. A classe temática referente à pandemia é situada aqui, mas como foi um conteúdo que perpassou fortemente as entrevistas nas duas fases, ele será apresentado em um capítulo à parte (capítulo VII).

[21] Nome fictício.

Tabela 8: Caracterização do funcionamento da escola de tempo integral e atuação frente a vulnerabilidade social - Classes temáticas, categorias e subcategorias

Classes temáticas	Categorias	Subcategorias
Caracterização do funcionamento da escola de tempo integral	Dinâmica e organização	Grade curricular
		Reforço
		Oficinas
		Atividades de apoio
	Experiência docente	
	Documentos norteadores da prática	
Dificuldades no funcionamento da escola de tempo integral	Sobrecarga	Dos profissionais
		Dos estudantes
	Dificuldades pedagógicas	
	Infraestrutura	
	Relacionamento com famílias e comunidade	
Caracterização da vulnerabilidade social	Violência interpessoal	
	Violência na comunidade	
	Violência institucional	
Atuação das escolas no enfrentamento da vulnerabilidade social	Cuidados e proteção	
	Motivação	
	Trabalho pedagógico	
	Articulação com a rede	
Implicações da pandemia na escola de tempo integral	Agravamento da vulnerabilidade social	
	Dificuldades pedagógicas	
	Possibilidades pedagógicas	

5.1 O funcionamento da escola de tempo integral em João Pessoa

Neste tópico, serão descritos os dados referentes à caracterização do funcionamento da escola de tempo integral em João Pessoa, que incluem as seguintes classes temáticas: caracterização do funcionamento da escola de tempo integral e dificuldades no funcionamento da escola de tempo integral. Cada classe temática constituirá um tópico a seguir, no qual será

feito o detalhamento dos conteúdos[22] presentes em cada classe, junto às respectivas categorias e, quando houver, subcategorias.

Caracterização do funcionamento da escola de tempo integral.

Esta classe temática reúne falas sobre como funciona a rotina da escola de tempo integral, trazendo à tona a estrutura já identificada nos documentos municipais; contudo, perpassada pelas experiências e percepções dos(as) profissionais sobre o cotidiano e a prática. A classe contém as seguintes categorias: *Dinâmica e organização*, *Experiência docente*, e *Documentos norteadores da prática*.

Na categoria *Dinâmica e organização*, os profissionais descrevem a rotina diária e como estão dispostas e organizadas as atividades pedagógicas. As falas indicam que a escola se mantém ativa por 10 horas diárias (das 7h às 17h), nas quais acontecem as atividades de ensino das disciplinas curriculares, refeições, descanso, atividades de higiene, reforço e oficinas. Os estudantes permanecem na escola no período integral todos os dias, e cada categoria profissional atua conforme a sua respectiva carga horária. A descrição dos participantes remete à estrutura vista nos documentos municipais, sendo um exemplo a sistematização da proposta da rotina de tempo integral feita na figura 8 (capítulo IV).

Emergiram nessa categoria três subcategorias: Grade curricular, Reforço, Oficinas e Atividades de Apoio. A Grade curricular orienta o desenvolvimento das atividades no turno da manhã, no qual são ministrados os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte, educação física, ensino religioso, e, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), inclui-se a língua inglesa (MEC, 2018).

[22] Os conteúdos que possibilitariam a identificação de escolas e profissionais não foram detalhados, tendo em vista os procedimentos éticos adotados na pesquisa.

Nas turmas de Educação Infantil e Fundamental I (1º ao 5º ano), as aulas no turno da manhã são ministradas por docentes com habilitação para lecionar diversas disciplinas, geralmente com graduação em Pedagogia ou curso Normal Superior. Por isso, costumam ser chamados(as) de "professores(as) polivalentes". Apenas as disciplinas de arte, educação física e ensino religioso são ministradas por professores(as) habilitados(as) em cada disciplina. No Fundamental II (6º ao 9º ano), cada disciplina é ministrada pelo(a) professor(a) com formação específica na área.

A subcategoria Reforço trata das atividades desenvolvidas pelos(as) tutores(as), no turno da tarde. De acordo com as falas, os(as) tutores(as) iniciam o trabalho nas salas de aula às 11h, após a saída dos(as) professores(as) da manhã, e permanecem até às 17h, período no qual é feito o reforço dos conteúdos ministrados pela manhã e a realização de atividades diversas. Nas turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, essa função é desenvolvida essencialmente por mulheres e, assim como as professoras dessas modalidades de ensino, as tutoras têm formação em Pedagogia ou Curso Normal Superior e também são chamadas de "polivalentes". Sendo assim, cada tutora assume sua respectiva sala de aula ao término do turno da professora. Nos anos finais do ensino fundamental, cada disciplina tem o(a) tutor(a) com formação específica. Os relatos trazem que, para que essa dinâmica seja possível, é necessário que os(as) tutores(as) trabalhem em conjunto com os(as) professores(as) da manhã, façam um planejamento articulado e se comuniquem sobre o desenvolvimento das atividades nas turmas.

Na subcategoria Oficinas, emergem as atividades extracurriculares diversas, ministradas pelos(as) oficineiros(as) no turno da tarde. As oficinas citadas nas falas foram: xadrez, jiu-jitsu, karatê, robótica, artes, recreação e música. Também foi citado que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é ofertada nas escolas de tempo integral e, embora seja

considerada como disciplina para o Ensino Fundamental, ela é inserida no horário das oficinas e ministrada no turno da tarde.

Os relatos indicam que a realidade de cada escola é diferente, de modo que não acontecem em todas elas as mesmas oficinas, nem a mesma quantidade. Algumas falas remetem ao período em que as oficinas eram desenvolvidas através do Programa Mais Educação, como posto no Plano Municipal de Educação. Nessa ocasião, o número de oficinas e a diversidade de áreas que abrangia era maior, tendo em vista os macrocampos propostos pelo Programa (Leclerc & Moll, 2012; Penna, 2017; Portaria Interministerial nº 17/2007). Porém, com o fim da parceria junto ao Programa Mais Educação, permaneceram poucas oficinas, custeadas pelo próprio município e, em decorrência disso, os(as) tutores(as) passaram a assumir todo o período da tarde.

Isso representou sobrecarga de trabalho para esses(as) profissionais, que passam a assumir a responsabilidade de dar continuidade ao funcionamento em tempo integral desde as 11h da manhã até às 17h. Além disso, como à função de tutor(a) cabe o reforço e o acompanhamento aos(às) estudantes, a parte mais diversificada, que cabe às oficinas, e que deveria promover acesso aos bens culturais além do currículo, fica precária. Com o número reduzido de oficinas, reduz-se também a variedade das atividades e a possibilidade de acesso a conhecimentos diversos, o que compromete a experiência de atividades formativas amplas previstas nos documentos.

Um elemento que se destaca nos relatos sobre tutoria e oficinas é a ludicidade. Os(as) profissionais relatam que essas atividades devem acontecer de maneira lúdica, pois os(as) estudantes já se encontram cansados de uma manhã inteira de aulas, e, à tarde, é necessário que haja momentos mais leves e prazerosos, aspecto já sinalizado por outros autores (Leclerc & Moll, 2012). Emergiu ainda o fato de os oficineiros não terem formação em Pedagogia, o que torna necessário acompanhamento por parte dos(as) tutores(as). Esse elemento revela a

contratação de profissionais sem a formação adequada para a função, o que, além de ter implicações na formação dos estudantes, ainda exige da tutoria, já sobrecarregada, o acompanhamento e suporte aos colegas oficineiros. A seguir tem-se a fala de Gina:

> (...) porque a, a... a ideia das oficinas é pra não ficar aquela coisa pesada, do aluno ficar o dia inteiro na escola e o dia inteiro só estudando, então vêm as oficinas pra dar aquele frescor, porque ninguém aguenta de fato, nem um adulto, quanto mais um adolescente ou uma criança (Gina).

Entende-se que a ludicidade emergiu em relação à tutoria e às oficinas no sentido de ofertar momentos prazerosos e divertidos, como forma de amenizar a permanência na escola em tempo integral, permeada pelo cansaço, e também como forma de convencer os(as) estudantes a permanecerem e terem o desejo de ficar. Não fica claro se a ludicidade defendida nos documentos e relatos e buscada na prática tem relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes.

Percebe-se que não está garantida a estrutura necessária para o tempo integral, e isso acaba por sobrecarregar os(as) profissionais e responsabilizá-los pelo desenvolvimento de estratégias que tornem possível o desenvolvimento do contraturno e adesão dos(as) estudantes. Assim, são bem vistos e incentivados aqueles(as) profissionais que demonstram esforço e dedicação, muitas vezes, usando seus próprios recursos, como se vê neste trecho: “Eu sou daquelas empolgadas! Que quando é semana da alimentação saudável (risos), eu levo minha *airfryer*, eu faço uma feira, levo tudo, sabe? Eu não fico esperando que alguém me dê condição de fazer não, eu faço” (Janaína). Corroborando, assim, o que identificamos na literatura quanto à responsabilização dos(as) profissionais da educação, em detrimento de investimento e condições pedagógicas adequadas (Cássio, 2019; Carneiro, 2019; Ferreira et al., 2018).

A subcategoria <u>Atividades de apoio</u> inclui atividades que acontecem para diversificar o cotidiano escolar e contribuir de forma pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, como

aulas de campo, passeios, projetos, programas e parcerias. Quanto às aulas de campo e passeios, geralmente são desenvolvidas quando os próprios profissionais planejam atividades fora do espaço escolar, articuladas com os conteúdos ministrados e objetivos pedagógicos.

Foram citados como espaços utilizados para atividades: a rua da escola, Jardim Botânico, Parque Zoobotânico Arruda Câmara (Bica), Estação Cabo Branco – Ciência, Cultura e Artes (Estação Ciência), UFPB, museus, cinemas, teatros, circo e praia. Quando os(as) profissionais se propõem a levar os(as) estudantes para esses espaços, solicitam o transporte à SEDEC, via ofício, com as devidas justificativas. Essas saídas também ocorrem em caráter de lazer e são citadas como possibilidade de formar laços com as crianças e adolescentes e conhecer mais sobre suas vidas, através de brincadeiras, conversas e descontração. As atividades externas ocorrem ainda quando a escola recebe convites da prefeitura ou outras instituições, como em projetos para visitação de lugares da cidade, dentre eles: Centro Histórico, Usina Cultural da Energisa, museu, e eventos culturais, como peças teatrais e palestras.

Essas atividades são colocadas nas entrevistas como forma de proporcionar acesso aos diversos espaços da cidade, à cultura, e aprendizagens significativas. Alguns documentos analisados trazem essa perspectiva de fomento à educação integral envolvendo outros setores e a vivência de atividades nos diversos espaços comunitários (MEC, 2014; Portaria Interministerial nº 17/2007), não apenas na sala de aula. Contudo, os relatos mostram que há a dependência da iniciativa dos profissionais ou mesmo de convites externos. Logo, não faz parte de uma proposta intersetorial que, de fato, integre a escola e as demais políticas e instituições no sentido de promover uma formação integral.

Quanto aos projetos, há aqueles que são previamente enviados pela SEDEC para serem desenvolvidos pelas escolas da rede; os projetos que cada escola elabora de acordo com suas necessidades e, ainda, aqueles que outras instituições desenvolvem no espaço escolar. Dos

projetos da SEDEC, foi citado o Projeto Interdisciplinar, que as escolas devem desenvolver como um dos critérios a serem avaliados para o Prêmio Escola Nota 10. A cada ano, as escolas recebem orientações da comissão anual do Prêmio sobre o tema do projeto e outros elementos para desenvolvê-lo.

Foram citados também projetos que cada escola elabora e desenvolve de acordo com suas necessidades, envolvendo temas como família, meio ambiente, enfrentamento do *bullying*, pessoa com deficiência e cuidados com a saúde emocional da equipe. Os projetos são situados como forma de promover atividades significativas e contextualizadas com as vidas dos(as) estudantes. A fala de Janaína exemplifica o processo de identificação das demandas e elaboração de projetos pelas equipes das escolas:

> (...) então a gente trabalha com projetos, né, tenta desenvolver algumas coisas assim, que são essenciais pra o ser humano, né (...) a gente tenta enfrentar assim, Fernanda, trazendo projetos que... que... não seja apenas pra cumprir um plano de aula, nem pra cumprir uma agenda da prefeitura, mas trazendo coisas que possa mudar a realidade, ou, pelo menos, dar um *start*, assim, sabe, dar um *play*, na vida desses meninos, sabe?

Com relação aos programas, emergiram o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa Educar pra Valer. O PSE é um programa nacional que visa contribuir para a formação integral dos estudantes com ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, privilegiando o espaço escolar para a articulação entre educação e saúde (MEC, s.d.). O relato sobre o PSE mostra que a política de saúde cumpre na escola a agenda de atividades específicas do programa, como atividades relacionadas à saúde bucal e algumas campanhas de vacinação. Contudo, as demandas para as quais a escola solicita parceria da equipe de saúde para trabalhar de maneira pedagógica são mais lentas e demoram a serem atendidas, quando são.

Já o Programa Educar pra Valer passou a ser desenvolvido nas escolas da rede municipal em 2019, como estratégia para superar baixos indicadores do Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). É inspirado na experiência do município de Sobral (CE), o primeiro a implantar esse programa, e tal experiência constitui-se como modelo pelos altos índices de aproveitamento educacional identificados, fruto do programa (Dantas & Dantas, 2019). Esse programa foi situado no relato como algo que impactou positivamente no processo de ensino-aprendizagem por ter uma sistematização bem elaborada, com acompanhamento e avaliação constante. Outros aspectos do Programa Educar pra valer serão abordados no capítulo VI, ao tratar sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Emergiram parcerias externas que a escola tem com outras políticas e instituições, como a Saúde, através da Unidade de Saúde da Família, e a Assistência Social, quando a escola busca apoio para suas demandas no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado da Assistência Social (CREAS). Foram ainda mencionados o Conselho Tutelar, Vara da Infância e alguns serviços de saúde de clínicas escolas, como espaços para onde a escola encaminha demandas.

Foi possível identificar que essas parcerias, na verdade, ocorrem de maneira pontual, quando a escola faz encaminhamentos de determinadas situações, ou mesmo quando as instituições externas oferecem algo em forma de atividade. Porém, quando a escola demanda uma parceria com ações de caráter pedagógico e sistematizado, é mais difícil de acontecer. Deste modo, observa-se que tanto o acesso a outros espaços da cidade quanto as parcerias citadas não fazem parte de uma articulação sistematizada e intersetorial, com o envolvimento de outras políticas e atores sociais em direção à promoção de uma educação integral, mas que acontecem de modo pontual e estão centradas na escola, sob responsabilidade dos(as) próprios(as) profissionais da educação. Consideramos importante refletir também que tais parcerias possam ocorrer como forma de fortalecer e proteger os sujeitos, visando ao seu desenvolvimento, não apenas em forma de encaminhamentos que objetivam desresponsabilizar os setores que encaminham (Dias, 2017).

Os elementos até aqui identificados, assim como aspectos já encontrados nos documentos municipais, possibilitam remeter aos modelos de organização das propostas de ampliação da jornada escolar no país, segundo Cavaliere (2009), trazidos no capítulo de revisão bibliográfica. Com base nos dados, compreendemos nesta tese que a proposta de João Pessoa aproxima-se mais da vertente que a autora denomina *escola de tempo integral*, com foco no aspecto institucional e nas vivências desenvolvidas dentro das unidades escolares. Assim, distancia-se da vertente *aluno em tempo integral*, na medida em que, por definição, essa segunda vertente tem foco na articulação intersetorial e em experiências múltiplas, não padronizadas e em diferentes espaços para além da escola, o que não identificamos na proposta de João Pessoa. Seria *aluno em tempo integral* do ponto de vista de que esse aluno passa o dia todo na escola, mas não quanto às vivências diversificadas e intersetoriais, como propõe Cavaliere (2009).

A categoria *Experiência docente* fala das formas como os(as) docentes vivenciam sua prática na escola de tempo integral. Percebeu-se que os(as) docentes aprenderam com a prática a lidar com as peculiaridades da escola de tempo integral, reinventando-se conforme as necessidades, errando e aprendendo com os próprios erros, nas experiências compartilhadas entre colegas e com a maturidade profissional e pessoal que foram adquirindo ao longo do tempo.

Deste modo, ressaltam que a formação acadêmica nem sempre os(as) deixa preparados(as) para a realidade na escola, e que essa realidade é muito mais difícil e complexa, cheia de imprevistos e acontecimentos que, muitas vezes, não sabem lidar de imediato. Essas dificuldades foram apontadas, sobretudo, por profissionais que atuam no contraturno, apesar de ter emergido também em falas de quem atua pela manhã. Percebe-se que os(as) docentes do turno da manhã têm uma vivência semelhante à de uma escola de tempo parcial, por ser o turno de ensino do currículo, e cada docente já está familiarizado com a forma de conduzir as aulas

dos conteúdos, avaliações etc. Também há o fato de, pela manhã, a maioria dos(as) docentes ser composta por profissionais concursados – no caso deste estudo, todos os participantes docentes do turno da manhã são concursados.

Assim, quem mais sente as implicações da ampliação da jornada escolar são os(as) profissionais que atuam no contraturno, no qual se desvelam os maiores desafios. É no contraturno que se deposita a responsabilidade de proteger os(as) estudantes da vulnerabilidade externa, por passarem o dia todo na escola. Também é cobrado que as atividades sejam lúdicas e atraentes; a carga horária dos(as) tutores é mais extensa, e os profissionais que ministram as atividades são prestadores de serviço com vínculo e condições de trabalho precarizadas. Temos como exemplo dessas vivências a fala de Janaína:

> (...) Então, essa realidade do, da escola integral, é, ela me fez ver que nem sempre o plano A vai ser possível. Então eu tenho que ter o B e tenho que ter o C. Por exemplo, eu vou dar aula, me planejei todinha pra essa semana fazer um trabalho com os sextos anos, mas no meio da semana eu descubro que os sextos anos vão dois dias para um, um evento que a prefeitura quer que eles participem. Já quebrou. Ou faltou água. Então só vai ter aula até uma hora. Depois do almoço, vão embora. Já me quebrou. Entende? É, enfim, eu tenho que, que ter sempre esse manejo (Janaína).

Uma particularidade da experiência docente na escola de tempo integral que emergiu é a relação professor-tutor. Foi apontada a necessidade de uma boa parceria entre esses(as) profissionais, para que as atividades pedagógicas sejam desenvolvidas com qualidade. Em geral, as falas evidenciam que esta parceria é positiva e que a possibilidade de os(as) tutores(as) prestarem reforço e apoio aos(às) estudantes no contraturno contribui para a melhora do rendimento escolar. Enquanto entrave nesta relação entre professores(as) e tutores(as), foi apontada a dificuldade de alguns(as) profissionais com o trabalho em equipe, como aponta

Gina: “(...) você tem que ir adaptando seu trabalho ao trabalho do outro, e o outro ao seu trabalho, pra poder fluir”.

Quanto aos *Documentos norteadores da prática* na escola de tempo integral, foram citados documentos internos da escola (Projeto Político Pedagógico – PPP; e Regimento Interno), documento da SEDEC, documentos nacionais e documento específico da área. Houve ainda relatos de não se ter conhecimento de documento que fundamente a prática na escola de tempo integral.

O documento da SEDEC citado é a “Diretriz Normativa”. Como identificado na análise documental, em 2018 e 2019, a SEDEC disponibilizou edições específicas para as escolas de tempo integral, detalhando aspectos importantes, como a rotina das escolas, carga horária das categorias, o detalhamento das categorias de tutores(as) e oficineiros(as), e os programas parceiros. Este é, até o momento desta análise, o documento mais recente e detalhado no município sobre o Projeto de Escola Tempo Integral; contudo, foi citado apenas pela assistente social e pela gestora, levando a crer que os(as) demais desconhecem ou não têm contato direto com o mesmo.

Quanto aos documentos nacionais, um dos citados foi o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), utilizado no contexto de defesa das crianças e adolescentes em situações de violência e garantia de direitos; portanto, não trata especificamente de nortear a prática na escola integral. Foram mencionados ainda LDB, PNE, FNDE e PDDE. Uma pessoa que falou sobre um documento específico da sua área, elaborado por um conjunto de profissionais para nortear o ensino da disciplina, não a prática na escola de tempo integral. Três pessoas revelaram não ter conhecimento.

A constatação do desconhecimento da maioria dos(as) profissionais evidencia que, em geral, não tiveram acesso e atuam na escola de tempo integral sem o conhecimento fundamentado acerca do seu funcionamento e objetivos. Isso pode ser um reflexo da

informalidade identificada na literatura e na análise documental no processo de implantação do projeto (Ferreira et al., 2018). Considera-se que o conhecimento dos documentos é importante para uma prática articulada com os objetivos e a realidade da escola de tempo integral no município, contribuindo para o planejamento e a intencionalidade das ações pedagógicas em direção ao desenvolvimento dos estudantes (Martins, 2016a; Saviani, 2018).

Dificuldades no funcionamento da escola de tempo integral.

Nesta classe temática, estão agrupados relatos sobre as dificuldades enfrentadas no funcionamento da escola de tempo integral. Têm-se como categorias: *Sobrecarga*, *Dificuldades pedagógicas*, *Infraestrutura*, *Relacionamento com famílias e comunidade*.

A primeira categoria revela a *Sobrecarga* dos profissionais e dos estudantes. No caso dos profissionais, devido à grande quantidade de trabalho e à intensidade da dinâmica escolar, muitas vezes, trabalham além da sua carga horária, passando do horário que devem cumprir na escola para dar conta das demandas. Emerge a dificuldade de vivenciar a rotina da escola de tempo integral, com crianças e/ou adolescentes, durante 10 horas ininterruptas sob a responsabilidade dos(as) profissionais, com condições pedagógicas e estruturais nem sempre satisfatórias e suficientes. O cansaço é apontado como uma realidade para trabalhadores, profissionais e estudantes.

O número insuficiente de profissionais para a quantidade de demandas foi apontado como um dos fatores que geram sobrecarga, tanto no âmbito pedagógico quanto na organização da dinâmica escolar. Como exemplo, tem-se a pouca quantidade de oficineiros(as) e o número insuficiente de inspetores(as) de alunos(as) para dar apoio aos(às) docentes. Também foi citada a realidade de equipes de especialistas pequenas, com poucos profissionais, que trabalham sobrecarregados(as). Esse aspecto foi apontado como prejudicial ao trabalho de pensar sobre as demandas de maneira mais aprofundada, a fim de assessorar os(as) docentes e coordenar as ações pedagógicas de forma sistematizada.

Essa realidade identificada na prática dos(as) profissionais contradiz o que está previsto no Plano Municipal de Educação, que fala sobre prover às escolas com número suficiente de profissionais para atendimento das necessidades dos educandos (Lei nº 13.035/2015). O PME, na verdade, não esclarece o que se considera como número suficiente de profissionais e como necessidades a serem atendidas. Mas a realidade dos(as) profissionais evidencia que o provimento que está sendo feito não é suficiente para o que acontece no cotidiano das escolas.

A sobrecarga mental e emocional dos(as) profissionais é um dos elementos presentes nos relatos, com indícios de prejuízos ao trabalho e adoecimento. Isso é gerado tanto pela grande quantidade de trabalho quanto por situações difíceis enfrentadas no dia a dia, que incluem o contexto de vulnerabilidade dos(as) estudantes e famílias. Por exemplo, mediar situações que envolvem violências contra as crianças e adolescentes e a violência presente na comunidade é apontado como algo que gera desgaste físico e psíquico aos(às) profissionais. Ressaltam que, embora a relação seja profissional, existem vínculos de afeto, e os(as) profissionais nem sempre conseguem sair da escola e não levar consigo os problemas dos(as) estudantes e as situações vivenciadas, como se vê na fala seguinte:

> (...) é bem difícil pra mim, é uma... porque eu sou uma pessoa muito emotiva e já passei por muitos momentos lá na escola (...) que me levou, não a querer desistir, mas a sofrer bastante. Eu não consigo sair dali e deixar, é, a gestora, separar a gestora da pessoa, eu não consigo, então eu sofro intensamente. Mas, mas procuro sempre, de alguma forma, fazer algo. (...) (Tanay).

Como já identificado por Souza (2016), não é possível separar os afetos nos processos psicológicos envolvidos no ato pedagógico, e esses afetos influenciam as formas de agir e pensar dos atores da escola. Contudo, nem sempre se identifica na escola o investimento em diálogo como uma possibilidade de elaboração das emoções dos sujeitos e espaços para reflexão e encaminhamento dos conflitos. De acordo com a literatura que propõe uma

psicologia escolar crítica e contextualizada, que supere as formas hegemônicas de atuação voltada ao individual, a criação de espaços que promovam a circulação de falas, a elaboração das emoções e sentidos e o fortalecimento dos sujeitos e da coletividade constitui um campo fértil de atuação do(a) profissional de Psicologia na escola (Marinho-Araújo 2014; Oliveira et al., 2020; Souza, 2016).

Quanto à sobrecarga dos estudantes, há consenso entre os(as) participantes sobre o cansaço deles(as) por passarem o dia todo na escola. Esse cansaço costuma gerar resistência em participar das atividades, irritabilidade e conflitos. Essa dinâmica de dificuldade emerge relacionada com o contraturno, pois, pela manhã, os(as) estudantes estão ainda iniciando o dia, e as atividades fluem com mais facilidade; porém, no contraturno, o cansaço já se faz presente após toda a rotina da manhã.

Além disso, há outros fatores que interferem, por exemplo: o calor e a inexistência de um momento para banho; não há lugar adequado para descanso; nem todos os alunos comem o almoço servido na escola, fazendo com que, à tarde, estejam com fome. Essas questões são identificadas também na literatura que analisa as tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo, trazendo à tona que a escola de tempo integral nem sempre leva em conta os ritmos e necessidades do corpo e assemelha-se ao tempo fabril, com foco na produção (Souza, 2018). Do ponto de vista do desenvolvimento, relacionamos com o fato de o ritmo do desenvolvimento não coincidir com o tempo cronológico, ocorrendo de maneira não linear e cíclica, cujas particularidades nem sempre são levadas em consideração na rotina escolar (Vigotski, 2018).

Contraditoriamente à ênfase dada à ludicidade nos relatos sobre o reforço e as oficinas, a monotonia de aulas expositivas em sala de aula também é apontada como fator de cansaço no turno da tarde. Isso está relacionado com a pouca quantidade de oficinas, que é o componente demarcado como responsável pelo desenvolvimento da parte mais diversificada

da proposta curricular da escola integral e como possibilidade de ofertar conteúdos para além do currículo formal.

Além disso, concordamos com a literatura que aponta a prevalência de atividades tradicionais em sala de aula como parte da ênfase no desempenho das crianças e adolescentes nos componentes curriculares, visando à melhoria dos índices educacionais (Carneiro, 2019; Ferreira et al., 2018; Zibetti, et al., 2016). Professores e tutores, muitas vezes, são cobrados por esse desempenho e por manterem as crianças e adolescentes na sala de aula em atividades de reforço, o que intensifica o cansaço e a indisciplina no turno da tarde (Ferreira et al., 2018). Quanto ao cansaço e indisciplina, há trabalhos que identificam ser a sala de aula o lugar da escola que os(as) estudantes menos gostam, por ser o lugar onde devem permanecer em silêncio e têm sua liberdade tolhida (Leite, Pessoa, Santos, Rocha, & Alberto, 2016). A seguinte fala revela essa realidade:

> (...) eles são extremamente punidos, eles são radicalmente punidos (...). Eles passam o dia na sala de aula e chega a hora, chega o esgotamento, né, de concentração, você passar, no final de um dia inteiro, quatro e meia da tarde, as crianças estarem tirando do quadro, é... é cruel, chega a ser cruel (Heley).

Além disso, a ênfase no reforço escolar na perspectiva de melhoria do desempenho revela que as atividades formativas nos campos das artes, cultura e esportes, por exemplo, não são consideradas como aprendizagens importantes o suficiente para receberem investimentos financeiros e práticos, pois elas não serão cobradas nas avaliações externas que medem o desempenho. Ou seja, o ponto de vista da lógica mercadológica (Avelar, 2019). Contudo, domínio dos conteúdos mais elaborados e consolidados pela humanidade, como artes, ciências e filosofia, são fundamentais para o processo de desenvolvimento humano, para a ação dos sujeitos sobre a realidade e para a superação das condições de exploração (Duarte, 2013; Saviani, 2018).

Segundo os relatos, mesmo que os(as) tutores e oficineiros(as) se esforcem para proporcionar atividades lúdicas e dinâmicas que sejam mais prazerosas, nem sempre conseguem conquistar a atenção das crianças e adolescentes. Percebe-se aqui que se trata de demandar dos(as) docentes ações e iniciativas que possam melhorar as aulas, independente das demais condições que afetam o desenvolvimento das atividades e o rendimento. Como pontuado acima, vários fatores afetam os(as) estudantes no contraturno, inclusive fatores que estão relacionados às condições estruturais oferecidas pela escola. A fala de Janaína traz um panorama desse cenário:

> (...) porque olhe, pense, *[à tarde]* os que comem, têm sono porque comeu, tá cansado, acordou cinco da manhã, não tem onde tirar um cochilo... onde deitar, não tem não, não tem... não tem banho, tá todo mundo com calor, não tem banho. É... quem não comeu, tá com fome. Né? Já estudou a manhã todinha. (...) Então quando chega, a gente chega na parte da tarde, eles tão contando os minutos pra ir embora, a última aula é terrível. A última aula eu posso levar "ouro em pó", eu vou ter trabalho pra dar aula... Por quê? Porque eles querem ir embora. (Janaína).

Quanto às *Dificuldades pedagógicas*, um dos pontos é o fato de que os(as) profissionais que buscam proporcionar atividades diversificadas esbarram na dificuldade de material didático. Para contornar a situação, ou providenciam por conta própria o material necessário ou planejam outra atividade. Foi apresentada a dificuldade de adequar os planejamentos de aulas para atender às especificidades dos(as) estudantes com deficiências e transtornos, tanto pelos(as) docentes não terem sempre os conhecimentos específicos, como por não receberem acompanhamento e supervisão pedagógica. Essa dificuldade é acentuada na escola de tempo integral devido à ampliação do tempo em que esses(as) estudantes permanecem na escola.

A falta de professores(as) para determinadas disciplinas, nos anos finais do fundamental, também foi destacada como uma dificuldade na parte pedagógica, e refere-se

tanto a professores(as) dos componentes curriculares (pela manhã) quanto a tutores(as) das disciplinas (à tarde), impactando negativamente no aproveitamento dos(as) estudantes e na organização da escola.

A concentração da grade curricular pela manhã foi apontada como um entrave para os anos finais do Ensino Fundamental, pois leva os(as) adolescentes a não verem sentido em permanecer na escola no contraturno, achando-o menos importante, já que não há disciplinas obrigatórias nem atividades "para nota". Por esse motivo, também os pais nem sempre veem sentido em deixar os filhos o dia todo na escola.

Compreendemos, a partir do referencial teórico adotado nesta tese, que a educação escolar pode participar na luta pela transformação da sociedade por meio da socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas, incluindo o conhecimento científico, artístico e filosófico (Duarte, 2013), e, nesse sentido, a proposta da escola de tempo integral tem potencial para contribuir, tendo em vista que se propõe a possibilitar o acesso dos estudantes a conhecimentos diversificados e para além do currículo formal.

Contudo, o que se percebe nos dados desta pesquisa relaciona-se com o que a literatura discute sobre a qualidade do ensino ofertado, destacando que a ampliação do tempo, em si, não é um fator que promove melhoria da aprendizagem e desenvolvimento, pois são necessárias condições para que se promova um ensino com qualidade, como infraestrutura adequada ao funcionamento em tempo integral, número suficiente de profissionais, material didático etc. É necessário compreender que dobrar o tempo na escola não significa simplesmente duplicar as mesmas atividades e estendê-las ao contraturno, tornando-se "tempo do mesmo" (Souza, 2017), o que emerge diversas vezes nos relatos da pesquisa. Nesse caso, não se garantem aprendizagens diversas e significativas, nem o acesso ao patrimônio produzido no Brasil e no mundo, como propõe o Plano Municipal de Educação e os demais documentos municipais.

A *Infraestrutura* é uma categoria que envolve vários aspectos relacionados à estrutura da escola e como ela dificulta algumas ações importantes. Como já mencionado, as escolas não seguem o mesmo padrão de estrutura física, e cada escola tem suas particularidades. Há escolas maiores, com espaço ao ar livre e maior número de salas para atividades diversas, e há escolas menores, com pouco ou nenhum espaço além das salas de aula para serem usados nas atividades.

Além disso, foi identificado que alguns espaços disponíveis são inviáveis para atividades, por ficarem expostos ao sol, e que espaços extraclasse foram transformados em sala de aula, para dar conta da demanda e ampliar o número de turmas. Esses aspectos estão em desacordo com o que está previsto, por exemplo, nos Planos Nacional e Municipal, que destacam a construção e adaptação de escolas com a estrutura adequada para garantir o atendimento em tempo integral (Lei nº 13.005/2014; Lei Ordinária nº13.035/2015). Especificamente, o Plano Municipal prevê, dentre outros elementos, espaços para práticas artísticas e esportivas, e a instalação de equipamentos para tais ações.

Há dois elementos que se repetem nas falas, independentemente do tamanho da escola: a falta de lugar adequado para descanso dos(as) estudantes e a estrutura precarizada e insuficiente para higiene. Quanto ao descanso, os relatos indicam que, após o almoço, é proporcionado um tempo (alguns minutos) para descanso, sem atividades direcionadas, e cada escola organiza este momento à sua maneira. O descanso acontece nas salas de aula, onde os(as) estudantes acomodam-se como possível nas carteiras ou no chão, como fica evidente no trecho seguinte:

> (...) a gente não tem, por exemplo, o básico, a gente não tem o lugar de descanso, então os alunos nesse período de descanso que a escola em tempo integral, ela requer, eles não têm o lugar pra de fato descansar, nem que fosse um sofá, um ambiente arejado,

não, eles almoçam e eles deitam a cabeça na carteira e dorme lá mesmo. Ou deita no chão e dorme lá mesmo, em cima das bolsas uns dos outros (Heley).

Também foi levantada a questão do clima quente da cidade de João Pessoa, o que torna as salas de aula também muito quentes, fator que se intensifica à tarde. O calor é apontado como um fator que dificulta a saúde e o desempenho escolar dos(as) estudantes. Mesmo as escolas que são climatizadas com aparelhos de ar condicionado apresentam questões: não foram feitas todas as adequações necessárias para a climatização ser eficaz, como fechar os espaços vazados das paredes e portas, ficando à cargo da gestão escolar fazer as adaptações como possível; quando os aparelhos apresentam defeitos, nem sempre são consertados de forma ágil, e isso se torna mais um fator de dificuldade.

Com relação à higiene, fica evidente uma estrutura precarizada e insuficiente. As atividades de higiene que acontecem durante o dia, conforme os relatos, são a lavagem das mãos antes das refeições e a escovação de dentes. Mesmo essas duas atividades, às vezes, são dificultadas pelos espaços pequenos, poucas pias, e banheiros nem sempre com todos os utensílios em funcionamento. A falta do banho é destacada como algo que dificulta a vivência no turno da tarde, tornando-o mais cansativo e difícil, tanto pela necessidade da higiene, quanto pelo clima quente. Algumas falas ressaltam, porém, que embora seja importante, oferecer o banho na escola é uma atividade delicada que requer, além da estrutura física adequada, profissionais em número suficiente e capacitados para supervisionar este momento, principalmente, com as crianças, resguardando a segurança e proteção das mesmas.

As questões de infraestrutura apresentadas desvelam elementos de vulnerabilidade institucional, em que a escola atua como reprodutora e promotora de vulnerabilidade (Ayres et al., 2006; Bretas, 2010; Leite, 2012). Alguns aspectos têm implicações no desenvolvimento da parte pedagógica, o que dificulta a qualidade das atividades e a diversidade proposta pelos documentos. Isso tem implicações no desenvolvimento dos(as) estudantes e responsabiliza

os(as) profissionais pelo ensino em condições precárias. Outros aspectos elencados podem ter implicações também na saúde das crianças e adolescentes. A fala de Janaína sintetiza as questões sobre a higiene dos(as) estudantes:

> Outra coisa básica pra todo ser humano é a higiene. (...) Na escola integral não tem condições. (...) Os alunos chegam às... entram às sete, saem às 17, sem direito a um banho. (...) e aí eles têm aula, no período da tarde, pela manhã eles têm educação física normal, que é da grade, à tarde eles têm jiu-jitsu, karatê, esporte, lazer (risos)... então eles chegam na sala, às vezes, pra minha aula fervendo de suado, de, enfim... e é, e é o dia inteiro esse... sem direito a um banho (...) (Janaína).

Quanto ao *Relacionamento com famílias e comunidade*, há relatos de algumas atividades que favorecem a participação das famílias e da comunidade na escola, como: reuniões com as famílias, projetos com a família na escola, comemorações com apresentação dos(as) estudantes (como festa junina), e a representação das famílias no Conselho Escolar. Para além dessas ocasiões, as falas indicam que essa relação se dá com a busca da escola pelo contato constante com as famílias para tratar de assuntos específicos sobre as crianças e adolescentes e para acompanhamentos diversos. Também acontece a busca das famílias, que vão à escola para tratar de assuntos específicos com os(as) profissionais. Esses aspectos confirmam o que identificamos nos dados de Albuquerque e Aquino (2021), Dias (2017) e Silva e Guzzo (2019).

Na contramão desses elementos de participação da família, um ponto que emergiu foi a ausência da família na vida escolar dos(as) filhos(as), apontado como uma dificuldade da escola. Foi mencionado também que há uma tensão na relação família-escola, por, nem sempre, uma parte compreender a outra e, às vezes, entrarem em conflito, dado que é recorrente em estudos sobre esse tema, como trazem Silva e Guzzo (2019). A fala a seguir ressalta esse aspecto:

> (...) a comunidade em que a nossa escola está inserida é uma comunidade difícil, não é fácil, são pessoas que não têm uma cultura de, vamos dizer assim, de... muita... empatia, né, de educação, mesmo, mas que nós procuramos conscientizar um pouco, e acreditamos muito que mudamos já bastante (...). Depois eles passaram a entender nossa proposta (...) com o passar dos meses, aí a gente vai dialogando, aí eles vão se moldando e percebendo que a proposta da escola é sempre o melhor para os filhos deles (Tanay).

Essas dificuldades corroboram os dados de Albuquerque e Aquino (2021) quanto à valorização da participação da família na vida escolar, mas sem clareza quanto a essa participação nos processos decisórios. O relato de Tanay deixa evidente uma relação vertical, em que a família deve estar presente, mas acatando as decisões da escola, em uma espécie de docilização das famílias e comunidade, em que escola impõe-se como detentora do que é melhor para as crianças e adolescentes.

Percebemos também indícios das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro quanto à pobreza cultural e educacional das famílias, as quais a escola deveria suprir (Ribeiro, 1986; Teixeira, 1959). Não se percebe aqui a indicação de um trabalho de construção conjunta entre família e escola, no qual ambas as partes se coloquem e construam uma relação recíproca em direção ao desenvolvimento dos(as) estudantes, conforme aponta a literatura como um dos caminhos (Albuquerque & Aquino, 2021; Dias, 2017; Silva & Guzzo, 2019).

5.2 A atuação das escolas frente à vulnerabilidade social

Nesta seção, serão apresentadas as classes temáticas que tratam da atuação das escolas nas situações de vulnerabilidade social. Primeiro, foi feita a caracterização da vulnerabilidade social identificada na escola e, em seguida, a caracterização da atuação da escola nesse contexto. Tem-se as seguintes classes temáticas: caracterização da vulnerabilidade social e atuação das escolas no enfrentamento da vulnerabilidade social. Como no bloco anterior, cada classe temática consistirá em um tópico, onde serão detalhadas as respectivas categorias.

Caracterização da vulnerabilidade social.

Nesta classe temática, foram reunidas falas que caracterizam as situações de vulnerabilidade social identificadas nas escolas. Foram evidenciadas violências diversas, e os elementos que emergiram foram agrupados em três categorias: *Violência interpessoal*, *Violência na comunidade* e *Violência institucional*.

A *Violência interpessoal* envolve diversas situações em que as crianças e adolescentes são vitimizadas. Um dos elementos que emerge é a falta de cuidados básicos por parte dos(as) responsáveis, por exemplo, a falta de cuidados de higiene, que ocasionam nas crianças problemas de saúde identificados na escola. Outro elemento recorrente nas falas foi a precariedade ou falta da alimentação para algumas famílias, de modo que, para alguns(as) estudantes, a única alimentação garantida é a que recebe na escola.

Outra questão identificada foi quanto à violência física e psicológica sofrida por crianças e adolescentes, além da falta de afeto na relação deles(as) com os(as) adultos(as) responsáveis, segundo a visão dos(as) profissionais. Percebe-se em algumas falas um tom de culpabilização das famílias por não conseguirem educar como os(as) profissionais consideram ser a melhor maneira e por perder o controle sobre os filhos. Em um dos relatos, foi mencionada a expressão “família desestruturada”, referindo-se a famílias que não se enquadram no modelo de família nuclear com pai, mãe e filhos(as), e às famílias cujos(as) responsáveis não conseguem lidar com filhos indisciplinados, aspecto recorrente na relação família-escola (Albuquerque & Aquino, 2021; Dias, 2017; Silva & Guzzo, 2019).

Nesta categoria, estão incluídos também o uso de drogas, o envolvimento com o tráfico de drogas, o abuso sexual e a gravidez na adolescência como situações de vulnerabilidade social; no caso da gravidez, as meninas que engravidam geralmente deixam de estudar por não terem uma rede de apoio para auxiliar com os cuidados do bebê. A fala de Janaína revela uma

dessas situações e o sentimento enquanto profissional da escola: "(...) ele foi pro tráfico. Perdemos pro tráfico. E isso é frustrante, né, como educador, é... é frustrante".

O trabalho infantil também é uma questão que emerge, e o relato que levanta este ponto ressalta que há crianças que passam o dia na escola durante a semana, mas que no sábado exercem algum tipo de atividade de trabalho, como feirante e olheiro (de carros); mas que também há crianças que faltam a escola por motivos de trabalho. Ou seja, a ampliação do tempo na escola, por si só, não protege as crianças e adolescentes da vulnerabilidade social, embora possa contribuir para o enfrentamento, diminuindo a quantidade de tempo dedicado ao trabalho precoce (Santos, 2018), podendo impactar também no não envolvimento com a violência e o consumo de drogas (Matias, 2009), tendo em vista o maior tempo dedicado a atividades educativas.

A categoria *Violência na comunidade* refere-se a situações presentes na comunidade local e que impactam a vida dos(as) estudantes e suas famílias, como também a experiência escolar. Os relatos mencionam a exposição das crianças e adolescentes ao tráfico e uso de drogas por pessoas da comunidade, locais com consumo abusivo de álcool e violência doméstica. Além disso, foram citadas conflitos com violência física que acontecem na frente da escola, muitas vezes, entre os(as) próprios(as) estudantes. Outro aspecto que emergiu foi a rivalidade de diferentes grupos das comunidades pela liderança do tráfico de drogas. Tal situação ocasiona tensões e conflitos dentro da comunidade, mas também dentro da escola, já que podem encontrar-se na mesma escola estudantes de diferentes grupos rivais, como também filhos(as) e parentes das lideranças do tráfico.

Os elementos dessa categoria relacionam-se com a dimensão da vulnerabilidade social do modelo teórico estudado, referindo-se a fatores contextuais e da vida social, envolvendo recursos materiais, culturais, políticos, condições de bem-estar social etc. (Ayres et al., 2006; Bretas, 2010; Meyer et al., 2006). Os dados demonstram que determinados grupos sociais são

mais expostos à condição de vulnerabilização, politicamente induzida, e que os torna mais suscetíveis à violência e à morte (Arocas & Nicolau, 2020). Essa vulnerabilização a que esses grupos são submetidos violam os direitos humanos, sobretudo das crianças e adolescentes, e impactam no seu desenvolvimento.

A *Violência institucional* refere-se a situações promovidas pela própria escola, contraditoriamente à proteção atribuída a ela contra a violência externa. Alguns aspectos mencionados estão relacionados com a longa carga horária diária (10 horas) na escola, sem oferecer a estrutura necessária para cuidados básicos, como a higiene. Outro elemento refere-se à água para beber, que, às vezes, é quente, e à alimentação. O relato indica que, embora os(as) trabalhadores(as) e profissionais da escola se esforcem para oferecer uma boa alimentação, nem sempre é possível, porque faltam ingredientes básicos para que a comida tenha qualidade e seja agradável. Por isso, há estudantes que reclamam da comida, e alguns até a recusam.

Há relatos que trazem o fato de a liberdade das crianças e adolescentes ser continuamente tolhida, conferindo à escola um aspecto encarcerador, e isso torna mais difícil o processo de permanecer nesse espaço durante tanto tempo. Por exemplo, as crianças não podem sair da sala de aula sozinhas e circular livremente pela escola, ou retirar os calçados dos pés, por exemplo; quando o fazem, são repreendidas.

Ao mesmo tempo, as falas destacam que a liberdade dos(as) estudantes é tolhida em situações como essas para evitar que se machuquem ou que haja conflitos e situações de violência, já que há um número pequeno de profissionais para supervisionar as crianças e adolescentes nos espaços externos, quando não há a presença de um(a) docente. Ou seja, uma questão que está relacionada com a quantidade insuficiente de profissionais na escola para dar conta das demandas necessárias. A seguir, o trecho exemplifica algumas questões abordadas:

> Então, é a sensação que, que o aluno tá dentro de um presídio. Não pode sair, tem que comer o que tá lá, porque não pode trazer de casa, é proibido, e... beber água quente. Quem que aguenta? E não pode tomar banho. No presídio ainda toma. Não pode tomar banho. Então, assim, às vezes, eu acho desumano, sabe? (Janaína).

A inclusão da pessoa com deficiência também emerge nesta categoria. Segundo os relatos, o tempo ampliado de permanência na escola pode ser promotor de vulnerabilidade para as crianças e adolescentes que demandam cuidados específicos. Nesse contexto, as profissionais que falam sobre este assunto ressaltam que não são oferecidas as condições e a estrutura necessária para promover, de fato, a inclusão, o que inclui a formação dos(as) professores(as) e cuidadores(as).

A violência institucional também é identificada em relatos de que a escola não considera as peculiaridades de cada criança e as trata como indisciplinadas, preguiçosas ou desinteressadas por aprender. O conteúdo reunido nesta categoria deixa claro o caráter contraditório quanto ao aspecto protetivo da escola de tempo integral: ao mesmo tempo em que representa um espaço de proteção imediata contra a vulnerabilidade externa e possibilidade de acesso a atividades educativas, constitui-se também como um espaço que promove outras vulnerabilidades, relacionadas com a própria instituição.

Esses elementos relacionam-se com a dimensão institucional da vulnerabilidade demarcada teoricamente (Ayres et al., 2006; Bretas, 2010), mas que está situada em um contexto mais amplo de violências e exploração, que direciona aos filhos da classe trabalhadora espaços e processos inadequados à sua formação e desenvolvimento (Arocas & Nicolau, 2020; Santos et al., 2012; Silva & Guzzo, 2019).

Atuação no enfrentamento da vulnerabilidade social.

Esta classe temática aborda como a escola atua frente às situações que os(as) profissionais caracterizam como vulnerabilidade social. Tem-se como categorias: *Cuidados e proteção*, *Motivação*, *Trabalho pedagógico* e *Articulação com a rede*.

Na categoria *Cuidados e proteção*, um aspecto recorrente nas falas trata da escola enquanto um lugar de proteção, um refúgio, onde as crianças e adolescentes podem ficar em segurança, enquanto os pais/ responsáveis precisam trabalhar durante o dia. Os relatos apontam que, embora a escola nem sempre ofereça as condições adequadas e necessárias para que seja feito um trabalho com mais qualidade, é importante, sobretudo, por evitar que as crianças e adolescentes fiquem na rua ou expostos a situações de violência na comunidade e, às vezes, na própria casa.

Na perspectiva da proteção, a garantia da alimentação nos dois turnos emerge como um dos elementos mais importantes. Também foi citado que, ao desempenhar papéis relacionados ao cuidado e à proteção, a escola faz o que caberia à família, trazendo a concepção de que a escola preenche as lacunas que a família não seria capaz de executar, o que se articula com concepções de escola de tempo integral desde as primeiras experiências no Brasil até as mais recentes (Cavaliere, 2010; Ribeiro, 1986; Teixeira, 1959).

Algumas falas destacam que a escola protege da vulnerabilidade externa apenas no intervalo de tempo em que os(as) estudantes estão dentro do espaço escolar. Ao término do horário, permanecem expostos à mesma vulnerabilidade, e pouco ou nada se pode fazer por essas crianças e adolescentes quando saem da instituição. Ou seja, a ampliação do tempo, em si, aparece nos relatos como o fator principal nesse enfrentamento, ao possibilitar mais horas dentro da escola. Contudo, ficou evidente anteriormente que há violências proporcionadas também pela própria escola.

Percebemos maior ênfase nessa possível proteção por parte da escola, e menor destaque aos aspectos pedagógicos e ao processo de ensino-aprendizagem no enfrentamento da vulnerabilidade social. Segue um trecho de fala sobre essas questões:

> (...) a gente pode dizer que é um paliativo, é uma proteção, mas o que a criança e o adolescente vive lá, a gente não pode dizer que o que ela vive, o que ela aprende, o que a escola oferece, a gente não pode dizer que contribui de fato pra enfrentar essa vulnerabilidade. Talvez proteja da vulnerabilidade imediata, mas a vulnerabilidade constante, a vulnerabilidade permanente, pouco contribui (...) Então é o lugar de, de refúgio, é o lugar de proteção, mas a gente não se, a gente não pode dizer que enfrenta essa vulnerabilidade. A gente vai ali, arrumando, pra ver se se torna menos vulnerável um momento da vida (Heley).

Uma das professoras entrevistadas destaca que o aspecto protetor da escola de tempo integral ganha sentidos diferentes para o Ensino Fundamental I e o II. Para o fundamental I, a proteção de passar o dia na escola tem mais eficácia, já que se tratam de crianças e que, na maioria das vezes, ficam na escola os dois turnos para que a família trabalhe. Também são as crianças as pessoas mais vulneráveis à violência e à falta de cuidados. Além disso, não se percebe a problemática de as crianças acharem o turno da tarde menos importante por não ter disciplinas obrigatórias, notas e avaliações.

No caso do Fundamental II, a eficácia desse aspecto protetor é reduzida, pois os adolescentes têm mais resistência com o contraturno e, mesmo permanecendo todo o período, quando saem da escola ao final do horário, continuam expostos às situações de vulnerabilidade mais presentes na realidade deles(as), como o uso de drogas (conforme relatos): “Então a escola (...) ela... dificulta mais o acesso desse adolescente que estaria, vamos dizer que uma tarde inteira em situação de vulnerabilidade, ele só vai ficar o pedacinho da noite, é isso que eu quero dizer” (Gina). Esses elementos levam a refletir que, como o aspecto protetivo da escola está

focado na ampliação do tempo, as atividades disponibilizadas não possibilitam, necessariamente, a mediação para a apropriação do conhecimento necessário à complexificação do psiquismo e, consequentemente, de desenvolvimento.

A esse respeito, a professora destaca que, para a escola de tempo integral ter um potencial maior de fazer a diferença na vida dos(as) adolescentes, seria necessário inserir atividades e componentes temáticos condizentes com a realidade deles(as) e nas quais vejam sentido em dedicar-se. Por exemplo, atividades com temas de interesse da juventude, que tenha relação com a fase da vida em que se encontram, como também cursos e oficinas que possam ajudá-los a construir seus projetos de vida.

Relacionando esse relato com a perspectiva teórica, compreendemos que, no período da adolescência, a atividade de estudo ganha novos sentidos, como apontado pela professora. É nesse período que a atividade de estudo adquire o motivo fundamental de preparação para o futuro, e o desafio da educação escolar é preparar para a inserção no mundo do trabalho sem limitar os estudantes à adaptação à lógica do capital, mas também sem desconsiderar a necessidade de sobrevivência no sistema atual (Anjos & Duarte, 2016). Portanto, é fundamental que a escola leve em consideração os interesses dos adolescentes na organização do ensino, pois os interesses são a chave do desenvolvimento psicológico nesse período (Davidov, 1999; Vygotsky, 1931/2006).

Foi citada a realidade de jovens que estão na escola de tempo integral, mas que também se encontram inseridos em contextos mais complexos, como o uso e o tráfico de drogas, como se vê nesses relatos: “É uma luta diária, é uma luta diária você ver um aluno, por exemplo, é... se envolvendo com o tráfico e você tentando... tirar ele dali da maneira que não vá lhe causar dano” (Janaína); “ (...) mesmo a escola fazendo até mais do que seria o, o seu papel, é um... trabalho muito grande pra conseguir resgatar um jovem desse, sabe” (Gina).

Essas falas deixam claro que a escola é vista como redentora sem, contudo, haver a articulação sistemática com outros setores e outras políticas, e que deve mudar a vida das pessoas, quando essa vida já está perpassada por muitas violações de direitos. Compreendemos que passar o dia na escola e ter a alimentação garantida, aspectos marcantes nas entrevistas, não implica em interromper o ciclo de violações de direitos, embora possa contribuir de maneira pontual e imediata.

Ainda com relação aos cuidados e proteção, a inclusão da pessoa com deficiência é um aspecto mais uma vez evidenciado. Os relatos destacam uma presença significativa de pessoas com deficiência nas escolas de tempo integral e, quando explorado este aspecto nas entrevistas, evidenciam que essa presença expressiva pode estar relacionada com alguns fatores: o fato de haver a figura do(a) cuidador(a) para os(as) estudantes que têm dificuldades com as atividades da vida diária; a possibilidade de ficar na escola o dia todo, com o auxílio de um(a) cuidador(a), para que os pais possam trabalhar; é disponibilizado o transporte para buscar e levar o(a) estudante com deficiência em sua residência; e os demais aspectos já ressaltados, como alimentação e um lugar seguro para permanecer durante o dia. Em detrimento desses fatores, cabe relembrar os relatos que problematizam o cuidado que é prestado à pessoa com deficiência – e aos demais estudantes – e que o tempo ampliado na escola pode ser, também, produtor de vulnerabilidade.

A escola emerge também não apenas como um lugar de ensino e aprendizagem de conteúdos, mas um lugar que proporciona a convivência entre pessoas diferentes, cada uma com seu repertório de vivências e emoções que são levadas para o mesmo ambiente, onde passam a maior parte dos seus dias. Nessa convivência, são construídos vínculos que podem fazer a diferença na vida de cada pessoa envolvida. A importância da construção e fortalecimento desses vínculos na vivência escolar é apontada como uma das formas que a

escola tem para contribuir no enfrentamento da vulnerabilidade, ao proporcionar acolhimento, confiança e sentimento de pertença.

Nesse sentido, o acolhimento e apoio emocional são colocados como uma das formas de contribuição da escola no enfrentamento da vulnerabilidade. Os(as) profissionais destacam que a presença deles(as) na escola vai além de ministrar conteúdos ou desempenhar uma determinada tarefa, pois, com a convivência, passam a conhecer as crianças e adolescentes, o jeito de ser de cada um(a); geralmente, percebem quando alguém não está bem, quando há mudanças de comportamento e manifestação de determinadas emoções, e buscam aproximação:

> (...) sabe, muitos passam por muitas angústias, às vezes eles só querem sentar e falar, e ter alguém pra ouvir, né. (...) aí quando a gente chamava pra ter uma conversa, aí a gente começava a descobrir a, igual uma cebolinha, tirar as camadas, as camadas e as camadas (Gina).

Dessa forma, a sensibilidade e momentos de escuta e acolhimento são enfatizados como necessários e importantes intervenções da escola no enfrentamento da vulnerabilidade; nessa perspectiva, emerge a necessidade de que a escola de tempo integral seja mais humanizada, que proporcione mais acolhimento e atenção às subjetividades existentes nesse espaço, como destaca a fala de Gina:

> (...) quando você passa mais tempo numa instituição de ensino do que na sua própria casa, essa instituição de ensino, ela tem que ser uma extensão da sua casa. E o que que a gente é pra ter em casa? Carinho, amor, atenção... (...) Não que a escola vá virar uma casa, mas ela não pode ser só técnica. Pra ela ter mais eficácia.

Esses aspectos relacionam-se com o que outros trabalhos apontam quanto ao sentido da escola, ao evidenciar que, para além de ser um lugar de estudo, a escola representa um lugar de encontro, onde constroem vínculos, desenvolvem afetos e onde se sentem seguros. Em

locais de moradia precarizados e marcados pela violência, a escola ganha também o sentido de possibilitar o acesso à cultura e divertimento, na ausência de equipamentos sociais que promovam essas experiências na comunidade local (Leite, 2012; Leite et al., 2016).

Quanto à *Motivação*, os relatos evidenciam posturas que buscam motivar os(as) estudantes a se empenharem nos estudos para mudar de vida, ter melhores condições financeiras no futuro e ajudar a família materialmente. Percebe-se uma perspectiva meritocrática, pois a força de vontade do(a) estudante e a autoconfiança são colocadas como base para que se tenha bom desempenho nos estudos e a superação da pobreza. Há a tendência a individualizar a responsabilidade pela superação das condições de vida precarizadas, focando no esforço pessoal, independente das condições materiais, sociais e das violações dos direitos sofridas ao longo da vida, revelando a responsabilização dos sujeitos pela sua própria condição de vulnerabilização, típico da atuação fragmentada das políticas no âmbito do capitalismo (Netto, 1986). Nesse sentido, os(as) profissionais buscam motivar os(as) estudantes, incentivando-os a acreditarem no seu próprio potencial, através de falas e atividades que buscam proporcionar essa confiança, como também através de outras histórias que servem de exemplos de superação.

Outra forma de enfrentamento da vulnerabilidade social que emergiu foi o *Trabalho pedagógico*, em falas que enfatizam o potencial das atividades pedagógicas e do ensino escolar no processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes e na transformação das realidades sociais. Por exemplo, foi citada a possibilidade de um ensino mais dinâmico na escola de tempo integral, com o suporte de diversos profissionais nos dois turnos.

De fato, defendemos a ação pedagógica como mediadora do desenvolvimento humano ao propiciar apropriação do conhecimento (Anjos & Duarte, 2016; Martins, 2013a, 2013b, 2016; Saviani, 2013, 2018; Souza, 2016). Contudo, não ficou claro nas falas dos(as) profissionais sobre como essa ação pode enfrentar a vulnerabilidade. A possibilidade de um

ensino mais dinâmico apontada no exemplo é contraditória com a realidade evidenciada até aqui, pois os relatos trazem à tona uma realidade de dificuldades estruturais e sobrecarga de profissionais que inviabiliza essa dinamicidade. Compreende-se que este é um potencial da escola de tempo integral, mas que é inviabilizado pelas condições reais.

Outro ponto citado é o trabalho interdisciplinar e projetos que levam em consideração a realidade dos estudantes e comunidade. Nesse sentido, a união da equipe e o trabalho conjunto destacam-se como pontos importantes e necessários, envolvendo todos os setores da escola, cujos trabalhadores são situados como agentes transformadores da realidade das crianças e adolescentes, aspectos que encontramos também em Silva e Guzzo (2019).

A inclusão da pessoa com deficiência também é citada, ressaltando a importância de um planejamento pedagógico que considere as particularidades presentes em cada turma. As falas a esse respeito destacam os avanços na aprendizagem dos(as) estudantes com deficiência que estudam nas escolas integrais e os avanços na socialização, incluindo o fato de que os(as) estudantes que não têm deficiência aprendem na escola a conviver com as diferenças, acolher o outro, respeitar e ajudar. A existência da disciplina de LIBRAS nas escolas de tempo integral é destacada em alguns relatos como um componente importante para a inclusão da pessoa com deficiência.

Por fim, foram identificadas falas que indicam a *Articulação com a rede* como forma de enfrentamento das situações de vulnerabilidade. Essa articulação envolve encaminhamentos para o Conselho Tutelar em casos de violências, como também diretamente para os serviços da política de saúde, de assistência social e de saúde mental, por exemplo, quando são identificadas as necessidades. As situações que necessitam deste tipo de intervenção são identificadas tanto pelos(as) próprios(as) profissionais, como também é citada a busca das próprias crianças e adolescentes e famílias que, espontaneamente, procuram ajuda na escola, como indica a fala a seguir:

> (...) fomos procurados, né, por crianças com pedidos de socorro. Do jeitinho delas, sendo a de quatro anos, chorando, sendo a de 11, relatando bem, com palavras bem colocadas, e com muita firmeza, sendo até crianças com necessidades especiais, que é um absurdo, maior, mas que conseguiu falar (Tanay).

Uma questão enfatizada nos relatos foi quanto ao risco a que os(as) profissionais da escola se expõem ao fazer encaminhamentos e acionar os serviços da rede, sobretudo em casos de violências contra as crianças e adolescentes, como se vê na fala de Tanay: "(...) já me arrisquei muitas vezes. Inclusive, a minha própria vida, porque quando a gente denuncia, a gente pode, né, sofrer represálias". Quanto a isto, os relatos mostram que a identidade dos(as) profissionais da escola nem sempre é resguardada pelos demais serviços, quando realizam intervenções na família e na comunidade, e até mesmo o fato de expor que determinadas informações foram transmitidas pela escola, ainda que não se identifiquem as pessoas, coloca-os em evidência e torna-os vulneráveis.

Diante do conflito entre precisar fazer os devidos encaminhamentos e proteger a si mesmos(as), lançam mão de algumas estratégias. Uma delas é agir coletivamente, junto a outros(as) profissionais da escola, a fim de que não fique apenas uma pessoa em evidência, elaborando e enviando um relatório institucional; outra estratégia é realizar denúncia anônima no disque 100, ao invés de encaminhamento via relatório.

Segundo Silva e Guzzo (2019), é necessário identificar situações de violência e direitos negados na escola pública, o que só é possível em contato com a dinâmica social da comunidade, possibilitando o enfrentamento de tais situações. O conhecimento amplo da realidade de estudantes, famílias e comunidade possibilita enfrentar esses contextos de violência e seus impactos no desenvolvimento. Dias (2017) destaca a importância do trabalho em rede em direção ao fortalecimento dos sujeitos, o que envolve ações coletivas e

corresponsabilização pelos encaminhamentos realizados pela escola e acompanhamento deles, bem como a superação da cultura de medicalização e culpabilização das famílias e estudantes.

Os dados deste capítulo permitiram caracterizar o funcionamento da escola de tempo integral e como acontece a atuação frente a situações de vulnerabilidade social. Foi possível compreender que a escola de tempo integral em João Pessoa enfrenta muitos desafios quanto ao formato e estruturas das instituições. O tempo em que as crianças e adolescentes estão na escola é apontado como o principal fator de enfrentamento da vulnerabilidade social, garantindo alimentação e um espaço seguro frente à violência externa, o que corrobora dados que encontramos na literatura sobre esse tema (Castanho & Mancini, 2016; Cavaliere & Maurício, 2012; Ferreira et al., 2018).

Contudo, é desvelado um cenário de vulnerabilidade institucional, promovido pela própria escola, ao manter as crianças e adolescentes o dia todo na escola sem a estrutura necessária, atuando como reprodutora da vulnerabilidade a que as pessoas já estão submetidas pela conjuntura social, e em alguns momentos, aprofundando-a (Ayres et al., 2006; Santos et al., 2012). Fica evidente que se coloca na escola de tempo integral a responsabilidade pela minimização das expressões da questão social, de maneira pontual e fragmentada, sem a possibilidade de superação do cenário de desigualdades sociais (Netto, 1996; Santos et al., 2012; Yamamoto & Oliveira, 2014). Essa escola enfrenta a vulnerabilidade social à medida em que faz o que deveria ser promovido por outras políticas públicas; e o aspecto pedagógico, que é a função específica da escola, fica comprometido (Saviani, 2018).

O foco na ampliação do tempo na escola como fator de proteção e enfrentamento da vulnerabilidade social revelam a dificuldade da escola, representada pelos profissionais que participaram desta pesquisa, em visualizar a relação da atividade pedagógica como possibilidade de enfrentamento da vulnerabilidade social, para além da proteção imediata.

Identifica-se a responsabilização dos(as) profissionais para promover o ensino e a proteção, independentemente das condições oferecidas pela escola e do investimento do governo municipal, como também cobrança para mostrar o desempenho medido pelos indicadores de qualidade da educação (Carneiro, 2019; Ferreira et al., 2018; Zibetti et al., 2016). Há também indícios de ausência da intencionalidade das ações pedagógicas em direção ao desenvolvimento e falta de clareza da função da escola nesse processo. Compreende-se que há na escola de tempo integral um potencial para promover aprendizagens diversas e ampliação do repertório cultural dos sujeitos por meio do acesso ao patrimônio humano, promotor de desenvolvimento (Penna, 2017). Porém, nas condições que foram identificadas, esse acesso ao conhecimento não é garantido.

Os resultados deste capítulo coadunam com os seguintes pressupostos: a ampliação do tempo de permanência na escola pode ser um fator de enfrentamento imediato da vulnerabilidade social; a estrutura e o funcionamento da escola de tempo integral podem ser promotores de vulnerabilidade institucional para crianças e adolescentes; a ampliação da jornada escolar para tempo integral não garante avanços no processo de ensino-aprendizagem nem o acesso ao patrimônio histórico e cultural, promotores de desenvolvimento. Portanto, esses aspectos corroboram a tese que defendemos, de que a escola de tempo integral contribui para minimizar situações de vulnerabilidade social pontuais e imediatas, mas não o acesso à diversidade de conhecimentos e a promoção do desenvolvimento.

Capítulo VI

O ensino e o desenvolvimento na escola de tempo integral

"(...) a gente faz um bereguedê
muito grande, viu,
Fernanda? Pro negócio
acontecer!" (Rosa[23],
Professora)

Na primeira fase de entrevistas, cujos dados foram apresentados no capítulo anterior, o enfrentamento da vulnerabilidade social emergiu focado nas ações de cuidado e proteção que a escola possibilita com a ampliação da jornada escolar, e o aspecto do ensino não foi situado de maneira evidente nesse processo de enfrentamento. Consideramos, porém, a especificidade da escola na socialização do saber sistematizado como elemento essencial ao processo de desenvolvimento e importante de ser considerado no enfrentamento da vulnerabilidade social no âmbito da escola de tempo integral. Este capítulo tem como foco a discussão desses aspectos relacionados ao processo pedagógico, tendo como base os resultados da segunda fase de entrevistas.

6.1 Ações de ensino-aprendizagem na escola de tempo integral

Nesta seção, tratamos das ações de ensino-aprendizagem que emergiram nas entrevistas. Tem-se as seguintes classes temáticas: atividades curriculares; atividades extracurriculares; articulação dos dois turnos; desafios profissionais; e implicações da pandemia na escola de tempo integral, conforme se visualiza na tabela 9.

Cada classe temática constituirá um tópico a seguir, no qual será feito o detalhamento do conteúdo. Emergiram nas entrevistas conteúdos relacionados à organização e funcionamento dos dois turnos das escolas integrais, às dificuldades enfrentadas e às situações de vulnerabilidade social. Como esses aspectos já foram amplamente descritos e trabalhados

[23] Nome fictício.

na etapa anterior, o foco aqui será dado às informações que se referem propriamente ao aspecto pedagógico e ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 9: Caracterização das ações de ensino-aprendizagem nas escolas de tempo integral – Classes temáticas e categorias.

Classes temáticas	Categorias
Atividades curriculares	Estratégias pedagógicas
	Contribuição no enfrentamento da vulnerabilidade social
Atividades extracurriculares	Estratégias pedagógicas
	Contribuição da ludicidade
	Contribuição para as atividades curriculares
	Contribuição para o enfrentamento da vulnerabilidade social
Articulação dos dois turnos	Reuniões de planejamento
	Trocas cotidianas entre os profissionais
	Participação da gestão escolar
	Participação da família e comunidade
Desafios profissionais	Vínculo institucional
	Falta de formação para atuar na ETI
	Sobrecarga
Implicações da pandemia na escola de tempo integral	Dificuldades pedagógicas
	Possibilidades pedagógicas
	Agravamento da vulnerabilidade social

Atividades curriculares.

Nesta classe temática, é feita a caracterização das atividades curriculares das escolas de tempo integral, e emergiram nela duas categorias: *Estratégias pedagógicas* e *contribuição no enfrentamento da vulnerabilidade social*.

Na categoria *Estratégias pedagógicas*, as profissionais relatam efetivamente como são realizadas as atividades curriculares. Elas falam sobre a metodologia dos(as) professores(as), alguns recursos didáticos e espaços das escolas que são utilizados. Identifica-se que, pela manhã, predominam atividades consideradas tradicionais para ministrar os conteúdos curriculares, como o uso dos livros didáticos, xerox de atividades, copiar tarefas do quadro,

perguntas e respostas. A responsabilidade pelo ensino desses conteúdos coloca nos(as) professores(as) uma maior formalidade, inclusive a responsabilidade pelas avaliações e registros nos diários de classe. A perspectiva é de que o modelo tradicional de ensino responda a tal responsabilidade no trabalho com os conteúdos, conferindo uma espécie de maior "seriedade" nesse ensino, como se as atividades que não correspondem ao modelo tradicional favorecessem a perda de tempo e a falta de seriedade com os conteúdos.

Nesse sentido, um dos relatos trouxe o "Programa Educar pra Valer" como uma experiência positiva que ajudou a elevar os índices de desempenho dos estudantes, focando na leitura e escrita. O relato destaca que esse programa se desenvolve com uma metodologia nos moldes tradicionais que, segundo a professora, apesar de ser um modelo metodológico questionado atualmente, possibilitou bons resultados a nível de desempenho dos estudantes nas avaliações, como se vê na fala a seguir:

> (...) embora eu tenha tantos anos de sala de aula, uma coisa assim que me despertou em muitas coisas, na questão, às vezes, a gente diz "não, mas o tradicional... num sei o que..." Mas aquela história do tradicional, da leitura todos os dias, de trabalhar e treinar leitura de fluência... que veio realmente da metodologia que a gente sabe que é tradicional, mas que deu resultado (Patrícia).

Esses elementos reforçam a ênfase no ensino dos conteúdos com foco no desempenho dos estudantes, medido pelas avaliações da própria escola e pelas avaliações externas. O índice do IDEB foi citado como uma referência importante para ponderar o trabalho desenvolvido pela escola e para avaliar os êxitos e falhas, como vimos na literatura (Cássio, 2019; Carneiro, 2019; Zibetti et al., 2016). No caso de João Pessoa, o desempenho dos(as) estudantes é um dos critérios pontuados para o Prêmio Escola Nota 10, e seu resultado avalia também o desempenho dos(as) docentes. As escolas passam o ano inteiro sendo avaliadas para a obtenção do Prêmio, inclusive com análise constante dos diários de classe por equipes da SEDEC, e as possíveis

lacunas ou erros podem implicar na pontuação da escola e penalizar todo o coletivo, já que a nota alcançada ao final do ano e o consequente bônus financeiro é baseada na avaliação de toda a escola. As participantes desta pesquisa não relacionaram em suas falas o trabalho desenvolvido nas escolas com o Prêmio Escola Nota 10, mas esse elemento já foi evidenciado por outro estudo (Ferreira et al.,2018), que identifica o sentimento de cobrança de professoras e desvela uma concepção simplista que coloca nos(as) docentes a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso dos programas educacionais.

Também foi possível identificar nos relatos que, em geral, os(as) professores têm autonomia nas escolas para desenvolver suas atividades com metodologias diferentes, havendo na mesma escola, por exemplo, professores que ministram aulas nos moldes tradicionais e outros professores que buscam ministrar os conteúdos de maneiras diversificadas. Embora o modelo tradicional predomine nas estratégias do ensino curricular, identifica-se nas falas a busca pela inserção de elementos lúdicos no desenvolvimento das atividades, de modo a tornar a vivência das aulas mais significativa, o que também depende do nível escolar e da faixa etária dos(as) estudantes. Em geral, essas escolhas estão relacionadas com a formação que esses profissionais receberam e com as concepções de educação em que acreditam, evidenciando que o ato de ensinar ocorre mediante as apropriações já feitas por quem ensina (Martins, 2016a).

Percebe-se que, na Educação Infantil e Fundamental I, é mais frequente a busca por atividades que envolvam a ludicidade, e foi possível identificar que essa ludicidade está relacionada tanto ao ensino quanto ao comportamento dos(as) estudantes. Por exemplo, no caso das turmas de crianças pequenas, foi citada a escolha do "ajudante do dia" como uma estratégia para envolver os estudantes nas atividades e fazê-los sentir-se importantes e ativos, como também para disciplinar, como mostra a fala seguinte:

> (...) eu acho positivo e, e assim, porque eles também: "Tia Rosa, eu vou ser o ajudante da sala?", e eu faço, eu faço o aventalzinho, aí boto o nome, boto a carinha do boneco,

da bonequinha... mulher, a gente faz um bereguedê muito grande, viu, Fernanda? Pro negócio acontecer! (Rosa)

Nas turmas com crianças emergem atividades como “cantinho da leitura”, em que é organizado na sala de aula um espaço direcionado para as crianças lerem e manipularem livros e outros materiais de incentivo à leitura; uso de gibis; materiais recicláveis, como tampinhas de garrafa, palitos de fósforo, palitos de picolé etc. Um exemplo citado quanto ao uso de material reciclável com crianças é o estudo de conceitos e operações matemáticas. Quanto ao trabalho com adolescentes, no Fundamental II, as estratégias de inserção da ludicidade no ensino curricular estão relacionadas ao uso de vídeos, músicas, jogos, exposição de cartazes, banners e outros materiais produzidos pelos(as) estudantes.

A dinâmica das salas de aula também emergiu mostrando uma diversidade de modos de fazer. Há quem disponha as carteiras na sala de aula em círculo ou meia lua, para que possa visualizar melhor os(as) estudantes e para que todos possam ver uns aos outros; e há quem opte por manter o formato de fileiras. Também foi citada a divisão da turma em ilhas de estudantes, geralmente para trabalhos em grupo, assim como trabalhos em dupla, nos quais a dupla é formada por um estudante que domina mais o conteúdo, a fim de favorecer a cooperação com o colega que não domina bem. Essas dinâmicas emergem relacionadas tanto ao ensino Fundamental I quanto ao Fundamental II.

Identificou-se que os recursos didáticos para ministrar os conteúdos curriculares envolvem tanto o uso de equipamentos tecnológicos disponíveis na escola, como som, vídeo, data show e computador, como a produção de material pelos professores e estudantes. Outro elemento que aparece é a utilização de espaços além da sala de aula, mas que, a depender da atividade, nem sempre os espaços disponíveis são viáveis, por fatores como acústica inadequada e calor. O processo de ensino dos conteúdos se reveste de grande importância, correspondendo ao que Saviani (2018) denomina como instrumentalização. Segundo o autor,

constitui-se como o processo em que a classe trabalhadora se apropria das ferramentas culturais necessárias à luta contra as condições de opressão. Ela envolve a intencionalidade da ação pedagógica e o acervo do(a) docente para o ato de ensinar, pressupondo objetivos, seleção de conteúdos, procedimentos, recursos didáticos etc. (Martins, 2016a).

Sobre o impacto das atividades na aprendizagem dos(as) estudantes, os relatos indicam que a tendência é que alguns estudantes avancem na aprendizagem e outros, nem sempre. Os que geralmente não avançam na aprendizagem e no desempenho são os(as) estudantes com vivência de maior vulnerabilidade social – e algumas falas sugerem que isso ocorre porque as crianças e adolescentes vulnerabilizados não têm um bom suporte familiar nem incentivo para os estudos, já que alguns pais e mães não estudaram ou não completaram os estudos, como também pela precariedade material que os impossibilita de proporcionar às crianças e adolescentes materiais de incentivo, elementos recorrentes também na literatura (Albuquerque & Aquino, 2021; Dias, 2017; Silva & Guzzo, 2019). Os relatos indicam que essas crianças e adolescentes com mais dificuldade recebem maior ênfase da escola para reforço e apoio, sobretudo no turno da tarde, com a tutoria. A seguir, a fala de Glória traz alguns elementos:

> (...) em toda classe tem uns que consegue, né, por exemplo, (...) as crianças que a família acompanha e prima pela aprendizagem deles, assim, oferecendo, além do que a escola oferece, (...) então esses (...) são bem mesmo nos conteúdos, acompanha direitinho. Agora tem uns que não tem, né, os mais carentes, até tem, nós temos alunos que nem o, os pais são analfabetos. Aí também não tem estímulo em casa, com relação "olhe, você, o que foi que foi dado hoje na escola? Conte seu dia na escola". Tem muitos que não têm, é, essa... atividade, né, os pais não tem, eles não tem. Então esses, eles sofrem mais, tem mais dificuldade de acompanhar (Glória).

Se a luta pela libertação dos sujeitos contra as condições de opressão passa pela instrumentalização com as ferramentas culturais necessárias à decodificação da realidade –

possibilitando a apropriação dessas ferramentas e a transformação delas em ação sobre a realidade (Martins, 2016a; Saviani, 2018) –, esses relatos indicam que as pessoas mais vulnerabilizadas pela conjuntura social não chegam a esse processo de apropriação e transformação. Portanto, pode-se dizer que não há, de fato, enfrentamento da vulnerabilidade social para esses sujeitos.

Na categoria *Contribuição no enfrentamento da vulnerabilidade social*, os relatos indicam como as profissionais relacionam o ensino e aprendizagem do currículo básico com o enfrentamento dessa vulnerabilidade. Há respostas que indicam a possibilidade de transformação social através do conhecimento e da consciência que esse conhecimento proporciona para mudar realidades. Como exemplos, são citados os conhecimentos em História, as lutas já vivenciadas pela humanidade, e datas que são trabalhadas na escola, como o Dia da Consciência Negra, por possibilitarem o conhecimento e a reflexão sobre a realidade.

Também emergem as possibilidades de mudança de vida através do estudo pelas oportunidades de inserção futura no mercado de trabalho, e da construção de projetos de vida e descobertas, a partir do contato com os saberes proporcionados pela escola. Segundo essa perspectiva, os(as) estudantes que conseguem construir projetos de vida a partir das descobertas e possibilidades apresentadas pela escola podem, a longo prazo, transformar suas realidades e a de suas famílias e interromper o ciclo de pobreza que é vivenciado por muitas delas. A seguir, tem-se a fala de Martha:

> (...) a gente tá o tempo todo apresentando pra eles “ns” e “ns” e multis e múltiplas opções de coisas pra eles sonharem, então é uma olímpiada de robótica, uma olímpiada de matemática, uma olímpiada de ciência, uma olímpiada de redação, e coisas que eles podem se inserir (...)

O acesso ao conhecimento e as possibilidades que se tem na escola são colocados em alguns relatos como fatores importantes para o enfrentamento da vulnerabilidade social, e esses

relatos trazem o potencial da escola de tempo integral para proporcionar maior riqueza de conhecimentos, contato com pessoas diferentes e de como essa vivência pode impactar a formação das crianças e adolescentes. Nesse sentido, foi citada a inserção de temas transversais no ensino curricular, como forma de abordar temas que estejam de acordo com a realidade de vida dos(as) estudantes. Por exemplo, trabalhar língua portuguesa utilizando um texto sobre sexualidade, meio ambiente; trabalhar matemática utilizando dados estatísticos sobre temas atuais no país etc. A fala a seguir é um exemplo:

> (...) eles têm possibilidade de ver, de ver o profissional falando, de ver outras pessoas, de conhecer, até mesmo de se deslocar da escola pra outros locais, e conhecer um teatro, como eles já foram, né, em ter acesso, a outras coisas que no mundo deles ali, se não fosse a escola, talvez eles não tivessem, Fernanda. (...) Eu acho muito importante, porque, até porque o indivíduo, ele tem que ter acesso a tudo que nos é ofertado, né (Rosa).

Esses elementos coadunam com a perspectiva teórica aqui adotada. Porém, faz-se importante demarcar que nem todo trabalho pedagógico é promotor de desenvolvimento e nem toda atividade se caracteriza como atividade de estudo de fato. A ação pedagógica necessita partir das necessidades dos sujeitos, apresentar novas possibilidades e gerar transformações psíquicas (Davidov, 1999; Martins, 2013a, 2016a). Reconhecemos o potencial da escola de tempo integral como promotora desse desenvolvimento ao possibilitar o acesso ao conhecimento. Questionamos, porém, se esse conhecimento está sendo oferecido de maneira propícia à sua real apropriação pelos sujeitos, de maneira a pensarem sobre a realidade e formarem sua visão de mundo e de si mesmo, e não apenas sendo reproduzido e desprovido de sentido.

Na contramão das demais, uma das profissionais afirmou que, nos casos de estudantes com uma situação social muito precária, não vê como o ensino pode contribuir nesse

enfrentamento. Ela exemplificou que, na escola onde atua, há famílias sem o básico para a sobrevivência, enfrentando a fome, sobretudo no contexto pandêmico, e que, nesses casos em que a luta pela sobrevivência é imediata, ela não vê como o ensino pode contribuir. Nesse sentido, a escola seria um espaço para amenizar a vulnerabilidade social imediata.

Atividades extracurriculares.

Esta classe temática fala sobre as atividades que são realizadas no contraturno das escolas de tempo integral, ou seja, atividades de reforço com os(as) tutores(as) e as oficinas. Emergiram as seguintes categorias: *Estratégias pedagógicas*; *ludicidade*; *contribuição para as atividades curriculares*; e *contribuição para o enfrentamento da vulnerabilidade social*.

A categoria *Estratégias pedagógicas* detalha como os(as) profissionais responsáveis pelo turno da tarde desenvolvem as atividades pedagógicas. A ludicidade ganha foco, como possibilidade de tornar as atividades mais atrativas e prazerosas no contraturno, tanto na parte dos(as) tutores(as) quanto nas oficinas. Percebe-se aqui o que foi discutido por Leclerc e Moll (2012) sobre a divisão da escola em turnos e a visão de ser o contraturno um momento flexível com atividades que visam tornar o tempo escolar agradável, não deixando claro a perspectiva de contribuir no desenvolvimento dos sujeitos.

No que se refere à tutoria, destaca-se a função de reforçar os conteúdos curriculares ministrados pela manhã e trabalhar com foco nas dificuldades apresentadas pelos(as) estudantes, inclusive com apoio individual. Identificadas as dificuldades, os(as) tutores(as) buscam atividades e estratégias que possam auxiliar nesse processo e que não sejam muito cansativas e monótonas, mas criativas e adequadas à faixa etária e ao conteúdo. Ao falar sobre essas questões, vem à tona um relato sobre a cobrança para com as escolas de tempo integral quanto ao desempenho dos(as) estudantes, já que passam o dia todo na escola e, por isso, considera-se que a escola tem tempo de promover a melhoria da aprendizagem e, consequentemente, do desempenho:

> (...) tem uma cobrança assim bem maior quando a gente vê “Prova Brasil, isso, aquilo...”, porque já vem aquela: “mas vocês ficam o dia todo com os alunos”. Só que também a gente tem que levar em conta que esses alunos também não aguentam só estudar o dia todo, né (Eliene).

A perspectiva apresentada refere-se a como deve funcionar o trabalho, mas nem sempre as atividades lúdicas acontecem, de fato, e ocorre de os(as) estudantes terem aulas monótonas e cansativas durante todo o turno da tarde, o que impacta no rendimento, na aprendizagem e no comportamento. Isso pode indicar que as atividades não se configuram, de fato, como atividade de estudo desenvolvente (Davidov, 1999), pois não ganha sentido para os(as) estudantes nem gera as transformações necessárias.

Ou seja, o planejamento e desenvolvimento das atividades ocorre dentro das possibilidades de cada tutor(a), de cada turma, e também das possibilidades apresentadas pela escola. Assim, percebe-se que as estratégias pedagógicas estão condicionadas à habilidade dos(as) tutores(as) em serem criativos e trabalharem com diferentes recursos, independente das condições que lhe são oferecidas; contudo, os resultados são atribuídos diretamente à capacidade dos(as) profissionais em lidar com as adversidades e promover um bom trabalho.

Outras estratégias que emergem são: uso de jogos, vídeo, leitura compartilhada, produção de material etc. Como materiais, são citados: livros paradidáticos, damas, xadrez, material dourado, ábaco, dominó; e espaços como: sala de leitura, quadra, auditório, parque e sala de vídeo, a depender da estrutura de cada escola. Também aparecem as formas de organização e dinâmica da sala de aula como possibilidades de impactar no ensino-aprendizagem. Ou seja, buscam modos de trabalhar o reforço dos conteúdos de maneiras diferentes, dentro do possível para cada realidade. A fala de Railene exemplifica isso:

> (...) que tem aluno que não conseguia fazer uma conta de multiplicação, então você já pegava aquela, aquela conta de multiplicação, já transformava ali numa atividade, num

> jogo, numa atividade, assim, que não fosse muito cansativa (...). Se o aluno estava com dificuldade em leitura e escrita, a gente sempre tava procurando fazer textos, né, e fazer aquela leitura, uma leitura compartilhada, "vamo fazer um círculo", pra tirar assim, aquela, aquela, aquela cara de sala de aula um pouco, sabe. (...)

Quanto às oficinas, identificou-se duas situações: alguns relatos apontam um trabalho proveitoso, coletivo e em conjunto com os(as) professores(as); mas também há falas que demarcam a dificuldade de didática dos(as) oficineiros(as) para o trabalho com crianças e adolescentes e falta de preparo desses(as) profissionais. Aliado a isso, o fato de os(as) estudantes nem sempre se identificarem com as oficinas ofertadas gera dificuldade na condução dessas atividades.

No primeiro caso, as professoras relatam que alguns oficineiros recorrem às tutoras e até mesmo às professoras para buscar fazer um trabalho articulado com os conteúdos que estão sendo ministrados. É relatado também que nas oficinas que os(as) estudantes mais gostam de participar e mais se identificam, geralmente, se dedicam e se engajam. Dessa forma, é exigido que o(a) estudante tenha um bom comportamento nas aulas das professoras e tutoras para que possa participar da oficina que gosta. Ou seja, a articulação de atividades que podem ser desenvolventes com o controle do comportamento, corroborando o que foi identificado também por Ferreira et al. (2018). Um exemplo disso está na seguinte fala:

> (...) a professora de dança e ela já tratava mais assim em relação ao comportamento da criança: "E aí, como é que tá, tá se comportando? Tá prestando atenção nas atividades pela manhã, à tarde, como é?". Então, assim, ela cobrava muito isso, a responsabilidade da criança, né, porque não adiantava a criança tá ali, é, fazendo desordem, vamos dizer assim, e participar de tudo, né? Então, assim, ela cobrava: "vamo fazer as coisa direitinho", não que a criança não tinha o direito, sim, ela tinha o direito, mas a professora sempre estava buscando a disciplina dessa criança (Railene).

Quanto aos problemas com a didática e inexperiência de alguns(as) oficineiros(as), identifica-se nas falas a dificuldade desses(as) profissionais na condução das atividades e no relacionamento com a turma, mesmo quando há material didático e recursos disponíveis. Esse fato demanda o envolvimento e orientação por parte da equipe de especialistas e outros colegas profissionais, e é um aspecto que, muitas vezes, interfere no desenvolvimento das atividades.

Analisa-se que isso pode interferir também na efetivação do acesso ao conhecimento, fundamental no processo de desenvolvimento das crianças e adolescentes (Martins, 2016a). Esses relatos citam o fato de esses(as) profissionais "ganharem pouco", contextualizando que há uma realidade de precarização do trabalho, assim como despreparo e contratação inadequada dos(as) oficineiros(as), pois, apesar de terem alguma formação, não se tem critérios bem definidos nessa contratação. Dados semelhantes foram discutidos por Penna (2017), em um estudo que identificou que a falta de uma preparação pedagógica formal dos monitores afetava a prática educativa que era desenvolvida na escola.

Esse elemento merece destaque, pois compreendemos que o processo de apropriação do conhecimento pelos sujeitos está condicionado ao ensino que, por sua vez, tem relação com a apropriação que os próprios docentes têm dos conteúdos. Quanto mais frágil a formação dos docentes, mais precária a sua própria capacidade de síntese e articulação da prática pedagógica com a realidade concreta. Como consequência, também será precária a apropriação por parte dos estudantes (Martins, 2016a).

É importante destacar que todos esses elementos acerca das atividades no contraturno das escolas integrais referem-se à realidade presencial, antes da pandemia. Nas atividades remotas, essa realidade passa por modificações no ano de 2020, e, em 2021, conforme os relatos, os(as) profissionais de tutoria e oficinas não foram contratados(as) pela gestão municipal para exercer essas funções. Logo, as escolas integrais passaram a ter atividades

pedagógicas apenas no turno da manhã, com os(as) professores do ensino curricular. Essa condição será melhor detalhada no capítulo VII, sobre as implicações da pandemia.

A *Ludicidade* será abordada aqui como uma categoria porque, como foi um elemento marcante desde o estudo II, nas entrevistas desta etapa, ela foi abordada com questões específicas para aprofundar o entendimento sobre esse aspecto. A ludicidade é colocada como um aspecto importante no contraturno das escolas integrais por possibilitar a vivência prática do conteúdo teórico que foi ensinado pela manhã. As profissionais definem atividades lúdicas como aquelas em que os conteúdos são ensinados através do brincar e de outros métodos que estejam de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento dos(as) estudantes, visando facilitar o envolvimento deles(as) com a atividade e proporcionar uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

Nesse sentido, as atividades lúdicas são caracterizadas nas entrevistas como atividades práticas, nas quais os(as) estudantes têm contato com os conteúdos de forma mais concreta e podem construir juntos, não apenas receber passivamente. Um dos exemplos citados é a execução de uma receita de bolo, onde as crianças e professora podem construir juntos, trabalhar vários temas e treinar a escrita e leitura da receita. Outros exemplos estão mais relacionados com o uso de jogos e confecção de materiais, como dominós e cartas de baralho, os quais a professora adequa ao nível da turma para trabalhar determinado conteúdo. Também é citado o uso de vídeos, músicas e contação de histórias, nas quais a professora se caracteriza de algum personagem para contá-la. A seguir, tem-se a fala de Martha:

> (...) acho que com o lúdico, a gente aprende com alegria, aprende com prazer, aquilo fica marcado na alma, sabe (...) principalmente pra que o aluno tenha prazer de tá ali, sabe, que ele goste mesmo de tá ali. Então, eu acho super importante (...).

Como contribuição no processo de ensino-aprendizagem, os relatos indicam que a ludicidade, se coerente com a faixa etária e a realidade de cada público, pode contribuir na

apropriação dos conteúdos, na concentração durante as atividades, na memorização e na provocação para novas aprendizagens. Ao sentir-se menos cobrado, o(a) estudante "aprende brincando". Aparece ainda a percepção da diferença na melhor aprendizagem dos(as) estudantes quando a aula é lúdica, dinâmica e com materiais diversos, em comparação com as aulas tradicionais. Nesse sentido, há relatos que defendem a ludicidade não só nas atividades do contraturno, mas como possibilidade de contribuição na aprendizagem em todas as atividades e disciplinas. Mais um trecho da fala de Martha traz alguns desses elementos:

> (...) tudo que a criança (...) e o adolescente né, tá aprendendo, porque não aprender de forma prazerosa? Eu sou super contra esse negócio de aula tem que ser chata, todo mundo um atrás do outro, aquele negócio bem maçante, eu já, eu já sou contra né (...) com prazer e com ludicidade, o aprendizado se fixa com mais facilidade, a criança tem prazer de tá ali, né, aquilo fica marcado, na mente dela né, como algo, é, positivo (...) Então, assim, se eu puder, se eu puder ensinar com um bingo, porque que eu vou ensinar mandando copiar do quadro? Entendeu?

A ludicidade ganha ênfase, sobretudo, na Educação Infantil e Fundamental I. É levantada a questão de que o planejamento e desenvolvimento de uma aula que envolve a ludicidade é mais trabalhosa, difícil e exige mais tempo e habilidade. Também quanto ao uso de materiais didáticos, como jogos, é necessário que o(a) profissional domine as formas de usar para que possa conduzir as atividades com tais recursos. Assim, é necessário compreender essa forma de trabalhar não apenas focando na habilidade de cada profissional, mas também no contexto da formação que recebeu e nas concepções que guiam seu trabalho. A ludicidade é situada como uma ferramenta pedagógica importante, mas as profissionais não fazem distinção entre o lúdico e o estético, de modo que as expressões artísticas que emergem aparecem no âmbito da experiência lúdica e agradável, mas não a situam conscientemente como mediação estética que promove desenvolvimento (Souza, 2016).

Os elementos que emergiram a respeito da ludicidade se relacionam com o que a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica abordam sobre a atividade de estudo, caracterizando-a como a atividade que gera transformações psíquicas em direção à complexificação das funções psicológicas e da relação dos sujeitos com a realidade, baseadas nas necessidades e motivos do destinatário (Davidov, 1999; Saviani, 2018). Contudo, articulando esses dados com os que emergiram na primeira etapa de entrevistas, é possível perceber uma contradição entre a defesa das atividades lúdicas e as atividades que realmente acontecem. Pôde-se compreender que, apesar dos esforços dos(as) profissionais, o contraturno das escolas integrais são difíceis e cansativos pela predominância de atividades monótonas e tradicionais que, em geral, não fazem sentido para os(as) estudantes, dificultando o engajamento nessas atividades e a efetiva apropriação do conhecimento.

Compreendemos que se trata de uma realidade complexa e que não se pode atribuir essa constatação a fatores isolados, mas a uma conjuntura que envolve condições de trabalho, formação, concepções de educação e concepções de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, reiteramos aqui a importância da formação continuada dos profissionais contextualizada com a realidade, bem como de espaços de diálogo e formação continuada, onde seja possível discutir e gerar reflexões, visando possíveis transformações em direção ao desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a presença do profissional da Psicologia dentro da escola pode se configurar como uma importante possibilidade de promover tais reflexões junto às equipes escolares e abrir espaço para esse tipo de debate (Albuquerque & Aquino, 2021; Marinho-Araújo, 2014; Oliveira et al., 2020; Silva & Guzzo, 2019).

No âmbito das atividades extracurriculares, procuramos identificar quais as *Contribuições para as atividades curriculares*. Foi identificado que as atividades da tutoria visam dar continuidade ao que foi iniciado pela manhã, focando em auxiliar nas fragilidades.

Nesse sentido, as profissionais identificam claramente a contribuição da tutoria nas atividades curriculares.

Com relação às oficinas, identifica-se que algumas tem maior contribuição na parte curricular do que outras. Por exemplo, a oficina de xadrez, que foi citada repetidas vezes nas entrevistas como algo positivo, trabalha o raciocínio lógico, a concentração e outros aspectos que contribuem para o ensino da matemática no turno da manhã. Também emergiu a possibilidade de algumas oficinas trabalharem de forma lúdica o conteúdo ministrado pela manhã e, dessa forma, auxiliar na aprendizagem desse conteúdo, como se vê na fala abaixo:

> (...) por exemplo, quando eu tava trabalhando o gênero "notícia" com o sétimo ano, eu já falava com o professor de teatro: "ei, cês não podem montar uma pecinha não, de um jornal, né, e tal...", aí ele já entrava com essa ideia com os alunos e eles já criavam lá o jornal, né, tem o repórter, tinha o entrevistado, tinha o atropelado (risos), e aí já virava uma brincadeira pra eles, era muito importante! (Martha).

As falas trazem as oficinas também como possibilidade de facilitar o trabalho em grupo, contribuírem no desenvolvimento da fala, da autoconfiança, da coordenação motora e da percepção espacial. Esses aspectos, embora não estejam diretamente relacionados com os conteúdos, são trazidos como fatores importantes para a vivência dos(as) estudantes nas disciplinas curriculares. Por exemplo, estudantes tímidos, que não conseguiam se expressar e tinham dificuldades em participar das aulas com contribuições, responder perguntas etc., passaram a desenvolver essas habilidades após participarem de oficinas como dança e recreação, cujos profissionais realizavam um trabalho efetivo e coerente com o público da escola, como mostra esse trecho: "A gente começou a perceber que eles começaram a se sentir mais à vontade pra errar, pra falar, pra ler na frente dos outros..." (Maria da Paz).

Outro aspecto trata das oficinas como oportunidade de trabalhar o corpo, movimentar-se e, consequentemente, provocar bem-estar físico e mental. Segundo as professoras, esse é um

fator de contribuição no ensino das disciplinas por auxiliar no bem-estar dos(as) estudantes, relaxamento e esvaziamento de energia e emoções que nem sempre as crianças e adolescentes sabem como canalizar, favorecendo a atenção e concentração nas aulas. Esses fatores aparecem relacionados a oficinas de esportes, recreação e artes.

Buscamos ainda compreender como as atividades extracurriculares *contribuem para o enfrentamento da vulnerabilidade social*. A tendência das respostas era articular a contribuição nesse enfrentamento no sentido da proteção, de as crianças terem um ambiente seguro para passarem o dia. Quando se buscou aprofundar sobre a contribuição da parte pedagógica nesse enfrentamento, emergiram alguns elementos. Um deles é o fato de as crianças e adolescentes terem acesso a um leque maior de conhecimentos e possibilidades, como já tratado nas categorias anteriores, e em como eles podem, a partir dessas experiências práticas, passar a ter um olhar transformador e de anseio e luta por mudanças.

Outro elemento identificado nas falas foi a possibilidade de descobrir e desenvolver habilidades nas atividades extracurriculares, como habilidade para esportes e para as artes. Nem sempre os(as) próprios estudantes e familiares sabem que a criança ou adolescente tem determinada habilidade ou interesse, e a partir do momento que têm contato com algumas oficinas, percebem e se encontram. Nesse processo de descoberta e desenvolvimento de habilidades, os(as) estudantes passam a se apropriar do espaço da escola como um espaço de construção, de sentidos e de acolhimento, segundo relato, possibilitando também uma abertura maior com os(as) profissionais e um vínculo de confiança que, por vezes, auxilia na identificação de situações de vulnerabilidade social e possíveis intervenções.

Nessa perspectiva de descobertas, um ponto que vem à tona é a importância do esporte e de como ele pode contribuir para o enfrentamento da vulnerabilidade social, ao possibilitar às crianças e adolescentes visualizarem perspectivas de futuro e se sentirem protagonistas. O relato indica que a escola de tempo integral poderia contribuir muito mais se houvesse uma

melhor sistematização das oficinas e maior direcionamento para esse tipo de atividade, como se vê na fala de Eliene:

> A escola, se a escola sistematiza bem mesmo, num precisa nem ser muitas, mas se ele tem duas ou três atividades esportivas bem direcionadas o ano todo, com começo, meio e fim, né, com material adequado, com professor adequado, com certeza naquele meio vai ter aluno que vai se sobressair, né (...) E a gente faz o possível, agora falta um olhar maior, né, pra... pra essa qualidade do ensino, pra essa qualidade das oficinas em si, né, o que eu quero que o meu aluno da escola integral, é pra quê?

A identificação das crianças com determinadas oficinas é apontada como um fator que auxilia em aspectos comportamentais, como forma de "mudar o comportamento da criança", conforme relato, tanto pelo controle outrora citado, condicionando a participação na oficina a um bom comportamento, como pela construção de novas vivências proporcionadas pela atividade de interesse. Esses fatores são situados nas entrevistas como formas de enfrentamento da vulnerabilidade social.

A Psicologia Histórico-Cultural ajuda-nos a compreender que as necessidades e motivos são fundamentais para que ocorra uma efetiva atividade de estudo e as transformações no psiquismo necessárias ao processo de desenvolvimento (Davidov, 1999; Vigotski, 2001). Além disso, a teoria aponta que as novas conexões proporcionadas pela atividade de estudo requalificam as funções psicológicas em direção à formação da imagem subjetiva da realidade objetiva e auxiliam o estudante na projeção de novas realidades, antes não pensadas por eles (Martins, 2015).

Articulação dos dois turnos.

Nesta classe temática, encontra-se o conteúdo sobre a articulação das atividades pedagógicas nos dois turnos. Há nela quatro categorias: *Reuniões de planejamento*; *trocas*

cotidianas entre os profissionais; *participação da gestão escolar*; e *participação da família e da comunidade*.

Quanto às *reuniões de planejamento*, acontecem de duas maneiras: uma reunião geral mensal, com toda a equipe de professores(as), tutores(as), gestores(as) e especialistas; e reuniões departamentais, por ano, com uma frequência maior, nas quais professores(as) e tutores(as) de cada ano se reúnem com a equipe de especialistas para planejar atividades. Segundo os relatos, os(as) oficineiros são convidados a participarem do planejamento geral mensal, mas não em todas as escolas.

Essas reuniões são os momentos oficiais de planejamento coletivo, e nelas acontecem trocas entre os(as) profissionais, partilha de experiências, ideias e demandas, e outras abordagens necessárias ao cotidiano escolar. Compartilham também as fragilidades e buscam por estratégias. Também acontecem outras reuniões específicas com cada categoria, de acordo com as demandas e possibilidades de cada escola. É frisada a necessidade de que o planejamento de professores(as) e tutores(as) esteja coerente e caminhe junto quanto aos conteúdos, ainda que utilizem metodologias diferentes.

Além das reuniões de planejamento, acontecem as *trocas cotidianas entre os profissionais*. Há vários relatos sobre o breve encontro entre professoras e tutoras do Fundamental I no momento de troca do turno, ao final da manhã. Nesse momento, a professora compartilha com a tutora sobre as atividades da manhã e outras necessidades, e há essa troca entre elas, como se vê nesse relato:

> (...) quando a tutora chega na minha sala, ela entra na sala às 11 horas, aí eu tenho até 11 e meia, ou seja, 30 minutos pra passar pra ela, né, como é que foi a manhã, o que é que eu produzi com eles, o que eles sentiram mais dificuldade, né, e aí durante a semana ela vai preparando o, a questão do planejamento dela (...) (Patrícia).

Outra forma de haver essa troca entre os(as) profissionais é através dos grupos de *WhatsApp* pois, mesmo antes da pandemia, já haviam grupos onde se fazia esse movimento, e isso se intensificou com as aulas remotas. Percebe-se pelos relatos que essa ligação e articulação é mais intensa entre professores(as) e tutores(as) e, de um modo geral, os(as) oficineiros(as) não se encontram bem articulados com as demais categorias. As trocas cotidianas dos(as) oficineiros(as) acontecem geralmente entre eles(as) e os(as) tutores, com quem dividem o mesmo turno e têm contato quando vão realizar atividades nas turmas. É nesses momentos em que tutores(as) e oficineiros(as) conversam sobre o comportamento dos(as) estudantes, aprendizagem e demais necessidades. Em algumas escolas, esse relacionamento com os(as) oficineiros mostrou-se mais próximo e efetivo do que em outras.

Nesse contexto, buscou-se compreender como se dá a *participação da gestão escolar* na articulação e desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Emergiu o modelo atual de gestão das escolas municipais, com diretor(a) administrativo(a) e diretor(a) pedagógico(a), sendo o(a) diretor(a) pedagógico(a) o(a) responsável direto pela mediação dos aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem nas escolas, como visto também nos documentos municipais.

Todos os relatos trouxeram experiência positivas com as gestões das escolas em questão, destacando a parceria, abertura ao diálogo, apoio aos professores, mediação com SEDEC e apoio na resolução de conflitos e outras demandas cotidianas. Foi citado também que, antes desse atual modelo de gestão, a parte pedagógica ficava essencialmente sob responsabilidade da equipe de especialistas, particularmente com o(a) supervisor(a) escolar. A partir de 2019, com a mudança para o formato atual, a gestão pedagógica tem um envolvimento maior, tendo sido instituída com essa finalidade.

No momento atual da pandemia, algumas professoras relatam que a participação e mediação da gestão escolar tem sido de grande importância, pois é a gestão que está

presencialmente na escola, além do suporte no formato remoto, e faz a mediação com a comunidade e os(as) profissionais. Por exemplo, na entrega de atividades impressas, as falas mostram que a gestão, sobretudo a gestão pedagógica, tem feito essa mediação.

Quanto à *participação da família e da comunidade*, as profissionais destacam que a escola sempre busca chamar a família a participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem, através de iniciativas já relatadas na fase anterior – reuniões, momentos individuais, datas comemorativas etc. Novamente, emerge a tensão na relação família-escola, e há relatos que indicam tanto a participação ativa de algumas famílias no processo pedagógico como relatos sobre a ausência de algumas famílias, cujos filhos(as) carecem de acompanhamento familiar para progredir nos estudos – geralmente nas famílias mais vulnerabilizadas.

Conforme identificado nas falas, os pais/responsáveis que tem nível de escolaridade mais baixo nem sempre cobram o ensino da escola; o maior interesse é que o filho esteja seguro e se alimente. Já os pais/responsáveis que tem maior nível de escolaridade e conhecimento cobram muito da escola, não só com relação aos aspectos estruturais, mas também quanto ao desenvolvimento do ensino.

As condições de vida difíceis são apontadas como uma das razões para a ausência de algumas famílias da vida escolar das crianças e adolescentes, como nesse relato:

> Eu acho que a condição de vida de muitos pais já é tão... tão triste, tão apagada, que assim, eles botam os filhos na escola, pra colocar, sabe? Infelizmente, até pra um assistencialismo, bolsa família (...) Então, eles, é como se eles não vissem saída alguma (...) Então, enquanto eles tão buscando o pão de cada dia, né, se Maria ou Luís, ou João, tá aprendendo ou não na escola... (Eliene).

Desafios profissionais.

Nesta classe temática, estão os conteúdos sobre alguns desafios profissionais relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Há nela três categorias: *vínculo institucional*; *falta de formação para atuar na escola de tempo integral*; e *sobrecarga*.

Sobre o *vínculo institucional*, um dos pontos identificados foi quanto às dificuldades de alguns oficineiros(as) no desenvolvimento do trabalho, seja pela inexperiência, seja pela formação, como citado anteriormente. Outro ponto é que os(as) profissionais com vínculo de prestador(a) de serviço, como tutores(as) e oficineiros(as), não foram contratados em 2021, ano que já iniciou com atividades remotas. Assim, até o momento das entrevistas, só estavam acontecendo nas escolas integrais as atividades no período da manhã, com os(as) professores.

O contraturno é evidenciado como o turno mais difícil da escola de tempo integral, e isso envolve fatores já apontados na primeira fase de entrevistas, como cansaço, sobrecarga, falta de estrutura das escolas etc., mas também se evidencia que este é justamente o turno em que as atividades são desenvolvidas por profissionais prestadores de serviço, que são os tutores(as) e oficineiros(as). Esse tipo de vínculo confere instabilidade ao emprego, como fica claro no segundo ano da pandemia com as aulas remotas, em que tutores e oficineiros não tiveram seus contratos renovados. Outro ponto a ser analisado são os critérios de contratação desses(as) profissionais e a formação, aspectos importantes para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e de socialização do conhecimento nas escolas.

Quanto à *falta de formação para atuar na escola de tempo integral*, todas as profissionais enfatizam que não receberam formação específica e que não foram preparadas para essa realidade. Esse ponto difere do que está determinado na normativa, que prevê a formação dos profissionais para a atuação na jornada escolar ampliada (Lei nº13.035/2015). Como trata-se de uma realidade com várias peculiaridades, as profissionais relatam que passaram a aprender na prática a contornar os desafios, como também estudando e recorrendo

a colegas mais experientes. Nesse sentido, a formação continuada anual oferecida pela SEDEC costuma não corresponder às reais necessidades das profissionais, pois não leva em consideração a especificidade de cada área nem a especificidade da escola de tempo integral. Abaixo segue a fala de Patrícia:

> (...) aos poucos, nós estamos aprendendo, né, às duras penas, e esperando que estejamos acertando, porque realmente a nossa intenção é acertar, da melhor forma possível, né, contribuir, pra educação deles, mas, nunca! eu fui chamada pra fazer uma formação pela escola integral.

A falta de formação é apontada como uma dificuldade, sobretudo para quem atua no contraturno, considerado o momento mais desafiador da escola integral. Ao serem questionadas sobre o impacto da falta dessa formação no processo de ensino-aprendizagem nas escolas integrais, as participantes, em geral, falam que uma formação mais direcionada poderia ter preparado os(as) profissionais para lidar melhor com realidades e situações que impactam no processo de ensino-aprendizagem e buscar as melhores estratégias. Tendo em vista que o processo de apropriação do conhecimento é fundamental no desenvolvimento das crianças e adolescentes, trata-se de um ponto importante a ser refletido. Os trechos a seguir das falas de Silmara e Patrícia trazem alguns elementos a esse respeito:

> (...) eu ficava me perguntando: "Meu Deus, como é que isso vai funcionar? Como é que essas crianças vão passar o dia todinho ali?" E ficava realmente me questionando. Não foi fácil, porque nós sabemos, assim, no começo, tanto pra professor, como pra funcionário, como pra própria criança, adaptação não foi fácil, né. (...) E de repente, nós fomos aprendendo a conviver com todas as situações. A entender, pelo menos eu me vejo assim, que eu aprendi, né (...) (Patrícia).

Os relatos sobre o impacto da falta de formação no processo de ensino-aprendizagem situam as maiores dificuldades no início do funcionamento de cada escola no formato integral,

pois os(as) profissionais que nunca tiveram essa experiência não estavam preparados para isso. Contudo, relatam que, com o passar dos anos, passaram a se adaptar e desenvolver estratégias pessoais e coletivas para essa vivência.

Com relação à *sobrecarga* dos(as) profissionais, vieram à tona algumas consequências no processo de ensino-aprendizagem. No caso da equipe de especialistas, o acúmulo de demandas e a sobrecarga dificulta que seja feito um trabalho mais intenso e aprofundado de acompanhamento a estudantes e famílias e acompanhamento do processo pedagógico. Outra questão que surge, no caso das professoras, é a fragilidade emocional causada pela sobrecarga, que traz impactos no desenvolvimento das atividades e, consequentemente, no processo de ensino-aprendizagem. Foi citada ainda a precariedade da profissão de professor(a), tendo a maioria mais de um vínculo de trabalho e uma vivência de sobrecarga constante, o que, muitas vezes, interfere no rendimento desses profissionais e no desenvolvimento das atividades.

Um aspecto que emergiu nessa categoria foi a sobrecarga da escola como um todo, à qual é atribuída socialmente a responsabilidade pela resolução dos problemas sociais, principalmente no caso da escola de tempo integral. Essa visão de escola desconsidera que a educação escolar atua na transformação da realidade de forma mediata, agindo sobre os sujeitos para que estes possam transformar a realidade, caso a escolarização promova, de fato, o desenvolvimento (Saviani, 2018). Os dados também permitem analisar que não fica clara a responsabilidade de outras políticas na intervenção dos problemas que se materializam na escola.

Nesse sentido, são direcionados para a escola projetos e programas para trabalhar realidades diversas, além da cobrança já existente quanto ao ensino do currículo, e os(as) profissionais são cobrados para dar respostas a muitos problemas, mas nem sempre recebem condições para isso. Como já pontuado nesta tese, coloca-se na escola a responsabilidade por resolver as expressões da questão social, individualizando um problema que é estrutural, e de

maneira pontual e fragmentada, contornando o problema sem a possibilidade de superá-lo. A fala abaixo traz esse aspecto:

> (...) como se a gente fosse resolver tudo. A gente discute isso também quando começa a chegar projetos de fora, extracurriculares, né, que não deixam de ser somativos, mas que chega, "vai pra escola, vai pra escola, a escola trabalha isso, a escola trabalha...", então a escola trabalha tudo (...) aí assim, a escola não dá conta. Porque a escola tem que se preocupar com o referencial curricular, com o desenvolvimento dos conteúdos, a prática pedagógica, tudinho. Só que o aluno que a gente tem, ele tem muitos elementos que pra a gente conseguir fazer com que, né, essa aprendizagem significativa chegue a ele, ele tem que sanar os problemas antes, né (Eliene).

Os elementos que emergem neste capítulo permitem caracterizar as ações de ensino-aprendizagem que acontecem na escola de tempo integral, tanto as atividades curriculares, quanto as extracurriculares, e quais ações possibilitam o desenvolvimento dos estudantes. Esses elementos levam a refletir que a escola de tempo integral tem potencial para promover atividades desenvolventes, pois, mesmo com as dificuldades e precariedades que foram caracterizadas no capítulo anterior, ocorrem atividades que podem ser promotoras de desenvolvimento e de aprendizagens diversas, dentro do que é possível para os(as) profissionais e para a realidade de cada escola.

Identifica-se como ações que podem ser promotoras de desenvolvimento aquelas que possibilitam aos estudantes processos de transformação psíquica que os levem a projetar novas realidades em suas vidas e pensar sobre a própria realidade objetiva de maneira mais consciente e crítica. Isso ocorre também na relação com os conteúdos curriculares, mas, sobretudo nas atividades extracurriculares, quando os profissionais organizam e sistematizam a ação pedagógica de forma coerente com o público, além da relação afetiva que estabelecem. Vimos que, geralmente, essas atividades estão relacionadas com a formação e habilidades dos

profissionais e as concepções de educação em que acreditam, bem como com o planejamento intencional, sistematização e busca pelas melhores formas de transmissão, como define a Pedagogia Histórico-Crítica (Martins, 2016a; Saviani, 2018).

Contudo, esse potencial pode ser melhor aproveitado com uma melhor sistematização do contraturno e condições adequadas das escolas, o que implica na necessidade de investimento por parte da gestão municipal, e não apenas da cobrança dos(as) profissionais de forma individualizada. Implica em adequação das escolas, condições de trabalho dignas aos profissionais e formação docente adequada, pois o ensino só pode acontecer por meio das apropriações já feitas por quem ensina (Martins, 2016a; Saviani, 2018). Instrumentalizar os estudantes com os conhecimentos teóricos e práticos significa possibilitar a apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta pela superação das condições de opressão (Saviani, 2018); para que isso ocorra, é fundamental nesse processo o acervo que o professor dispõe, em termos apropriação de tais instrumentos, objetivos da ação, procedimentos e recursos didáticos (Martins, 2016a).

Os dados indicam que, nem sempre, há a compreensão de que a intencionalidade da ação pedagógica deve ser coerente com as necessidades e motivos do público a quem se destina a educação, como demonstra a Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1931/2006; Davidov, 1999). Também fica evidente que a atividade de estudo nem sempre se configura como tal, pois nem todas as atividades propostas na escola de tempo integral promovem a transformação das estruturas psíquicas e a relação dos sujeitos com o conhecimento e com a realidade (Davidov, 1999; Martins, 2016a).

Portanto, identifica-se que muitas atividades são realizadas, inclusive com o esforço dos profissionais, que nem sempre recebem estrutura material e pedagógica adequada, mas compreendemos que nem toda atividade promove desenvolvimento, pois o desenvolvimento

psíquico é condicionado pela qualidade das mediações disponibilizadas e pela complexidade que as ações exigem dos sujeitos (Martins, 2013a).

Os dados apresentados neste capítulo corroboram os pressupostos de que a ampliação da jornada escolar para tempo integral não garante avanços no processo de ensino-aprendizagem nem o acesso ao patrimônio histórico e cultural; mas que essa escola tem potencial para mediar o acesso a esse conhecimento e promover desenvolvimento. Também demonstram a tese de que o acesso à diversidade do saber sistematizado, promotor de desenvolvimento, não é garantido.

Capítulo VII

Entre tempos e telas: Implicações da pandemia na escola de tempo integral

(...) nessa pandemia, na realidade,
nós estamos trabalhando dobrado. Não
sei porque disseram que professor num
tava fazendo nada, mas... eu queria dizer
bem claro, deixar bem claro aqui que
nós estamos trabalhando do-bra-do!
(Patrícia[24], Professora)

Neste capítulo, será discutido o conteúdo que emergiu nas entrevistas quanto às implicações da pandemia da Covid-19 na escola de tempo integral. Optou-se por dedicar um capítulo a esse elemento unindo os conteúdos dos dois estudos, por ter sido algo que permeou os relatos em ambas as etapas da pesquisa. Trata-se da realidade que está sendo vivenciada no momento e que perpassa a realidade das escolas de tempo integral e das vidas das pessoas.

Em ambas as fases da pesquisa, os conteúdos relacionados à pandemia foram inseridos em uma classe temática denominada ***implicações da pandemia na escola de tempo integral***. Nela, emergiram três categorias: *Agravamento da vulnerabilidade social*; *dificuldades pedagógicas*; e *possibilidades pedagógicas*.

Sobre o *Agravamento da vulnerabilidade social*, destaca-se como algumas medidas de prevenção ao contágio pelo vírus Sars-CoV-2 implantadas na cidade impactaram na vida das famílias mais empobrecidas. Além da suspensão das aulas presenciais, tais medidas incluíram o fechamento do comércio, suspensão de atividades consideradas não essenciais – como salões de beleza, barbearias e construção civil –, interrupção do transporte coletivo, entre outras, visando diminuir a circulação e aglomeração de pessoas e favorecer o distanciamento social.

Nessas famílias, a maioria dos familiares dos(as) estudantes trabalham em atividades que foram consideradas não essenciais pelas medidas governamentais, como: trabalhadoras

[24] Nome fictício.

domésticas, manicures, cabeleireiras e pedreiros. Portanto, ficaram afastados das suas fontes de renda, agravando a precariedade material. Além do impacto financeiro, foram apontados também os riscos à infecção por Covid-19, uma vez que as famílias empobrecidas vivem em espaços pequenos e sem muita possibilidade de cumprir o isolamento social necessário caso alguém da família seja infectado pelo vírus. Desde antes da pandemia, as condições de moradia de muitas famílias já as tornava mais vulneráveis, como apontado pelo IBGE (2019) quanto à maior vulnerabilidade e exposição a vetores e doenças em locais de moradia precarizados e condição de adensamento domiciliar excessivo. Essa situação foi agravada durante a pandemia.

Esses dados refletem o que outros(as) autores(as) já vêm evidenciando sobre o impacto da pandemia de formas diferentes em cada grupo populacional, levando em consideração classe social, raça e gênero, sendo mais grave na população que vive em situações precárias de moradia, trabalho e renda (Guzzo et al., 2021; Santos et al., 2020). A população que está inserida na escola pública, em sua maioria, pertence a esses grupos sociais mais vulnerabilizados pelas desigualdades e, portanto, a realidade da escola pública evidencia a intensidade dos impactos da pandemia em tais grupos.

Outro aspecto levantado refere-se à maior vulnerabilidade às situações de violência sofridas e aos riscos presentes na rua e dentro das comunidades. Destacam que, com a convivência diária na escola, os(as) profissionais, geralmente, conseguiam identificar situações de violência e buscar intervenções, ou os(as) próprios estudantes pediam ajuda, como já relatado anteriormente. Com o fechamento das escolas, as crianças e adolescentes passaram a ficar mais vulneráveis às violências, sem que pudessem buscar auxílio em outro espaço, como o escolar. A esse respeito, os(as) profissionais relatam perceberem que os(as) estudantes sentem falta da escola e do convívio diário presencial, manifestando o desejo de retornarem às aulas no espaço escolar, como se vê na fala de Janaína:

> Sim, eles sempre falam. Nesse grupos onde eu estou, e muitas vezes até privadamente, né, eles ficam perguntando quando é que volta, "professora, quando é que volta?". Mas eu percebo que, assim, eu até brinco, assim, "quando vocês tavam lá, queria sair, agora tá querendo voltar?" (risos). É porque lá, é como eu disse, lá, é menos ruim... entende? Lá, eu num tô apanhando, por exemplo. (...) lá é um ambiente que, enfim... menos ruim, menos ruim, né? É, a gente entende que não é o ideal, tá longe de ser, longe de ser... mas a situação que eles vivem em casa...

A insegurança alimentar foi um ponto marcante nos relatos, pois algumas crianças e adolescentes empobrecidos tinham a garantia da alimentação que era servida na escola. Além disso, devido à suspensão de alguns trabalhos, famílias que antes não enfrentavam esse problema passaram a ter dificuldades para manter as despesas básicas, como alimentação e moradia. Nesse sentido, os(as) participantes trouxeram relatos de auxílios da gestão municipal e dos(as) profissionais das escolas para dar assistência às crianças, adolescentes e famílias que ficaram mais vulnerabilizadas. Elas envolvem: apoio emocional e material e entrega de refeições.

O apoio emocional e material acontece através dos contatos que os(as) profissionais fazem com estudantes e famílias, tanto no desenvolvimento das atividades quanto em conversas informais que os(as) estudantes e familiares têm com os(as) profissionais de forma privada através do *WhatsApp*. É citado o trabalho da equipe de especialistas em entrar em contato com as famílias por telefone para escuta e acompanhamento, e até mesmo visita domiciliar por parte do serviço social, quando identificadas situações graves.

Vários relatos citam o Programa Escuta Solidária, que foi criado pela gestão municipal após a suspensão das aulas presenciais, visando prestar apoio psicológico a estudantes e familiares da rede municipal de ensino. As notícias da mídia demonstram que essa iniciativa teve uma grande procura por atendimentos já nos primeiros 30 dias por pessoas com queixas

de depressão, tristeza e ansiedade. Esse programa emergiu nas entrevistas como um importante suporte psicológico para estudantes e familiares, pois poderiam recorrer a ele em caso de necessidade de acolhimento e também receber orientações de como proceder em casos de violência. Além disso, os relatos mostram que o distanciamento do convívio diário teve grande impacto para crianças e adolescentes, que passaram a ficar afastados dos vínculos afetivos que tinham na escola.

Problematizamos o fato de o Programa Escuta Solidária ter sido uma demanda direcionada a profissionais da Psicologia que atuam nas escolas, ou seja, uma demanda que deveria ser direcionada às políticas de saúde mental, mas que acabaram por se concretizar também por profissionais da educação. Algumas profissionais nas entrevistas também problematizam se, de fato, ele seria eficaz em situações graves, como crianças e adolescentes vítimas de violência e violência contra a mulher, por exemplo, já que nem todos conseguem acessar um telefone.

Quanto ao suporte material, as entrevistas trazem que os(as) profissionais da escola se unem para ajudar, com doações, famílias que estão passando por situações emergenciais, como falta de comida e moradia:

> É... às vezes, eu percebo, eles não falam diretamente, mas eu percebo, em uma pergunta no privado, eu percebo que eles não têm o que comer, por exemplo. (...) Então, já teve situações da gente conseguir uma feira e deixar, né, conseguir algo que vá dá um suporte até chegar a segunda-feira, enfim (Janaína).

Outro auxílio, que aconteceu no ano de 2020, foi a entrega de refeições nas escolas de tempo integral e CREIS. Para isso, a gestão municipal manteve alguns profissionais trabalhando presencialmente no preparo e entrega das refeições. As famílias que necessitavam deste auxílio informavam com antecedência e buscavam pessoalmente o alimento na escola, como explica a fala de Noemy:

> Foi feito um cadastro né, das famílias que, que iriam necessitar desse tipo né de, de atendimento, não são todas (...) Então, foi feito o cadastro né desses alunos e todos os dias né a gestora está na escola, junto com as merendeiras né, e a equipe de limpeza, pra poder garantir esse atendimento.

De modo geral, a entrega de refeições emergiu nas entrevistas como uma iniciativa importante de enfrentamento da vulnerabilidade social no contexto da pandemia, já que a refeição servida na escola era a única garantida para algumas crianças e adolescentes. É necessário problematizar, porém, que a alimentação é um direito básico e, embora a escola de tempo integral possa contribuir desta maneira, não garante que esse direito esteja sendo assegurado – na pandemia, mas também para além dela.

Alguns relatos indicam que, já antes da pandemia, os(as) profissionais da escola faziam doações de cestas básicas para famílias que estavam enfrentando a fome. Além disso, tanto na pandemia, quanto antes dela, a alimentação servida na escola limita-se a lanche e almoço, durante os dias úteis, sem abranger finais de semana e feriados. Portanto, é necessário ressaltar que esta contribuição pontual, apesar de fazer a diferença nas vidas de muitas crianças e adolescentes, não assegura o direito à alimentação, sendo necessária a articulação e intervenção de outras políticas para que seja, de fato, garantido.

Em 2021, passado um ano do início da pandemia, percebe-se pelos relatos que o agravamento da vulnerabilidade social mostrou-se ainda com mais força, como também os impactos na saúde física e mental das pessoas, sobretudo pelas novas e graves ondas de Covid-19 no Brasil e o desgaste vivenciado ao longo de um ano. O desemprego, a fome, o adoecimento físico e mental e outras sérias dificuldades são fortemente presentes nos relatos. Há, por exemplo, um relato sobre suicídio de um familiar de estudantes de uma escola, e também de famílias que precisaram mudar de cidade para morar na casa de outras pessoas por não terem mais condições de se manter.

Com relação à entrega de refeições prontas nas escolas, em 2021, essa iniciativa deixou de acontecer e foi substituída pela entrega de *kits* de mantimentos. Contudo, até o momento da última entrevista, em abril de 2021, a entrega desses *kits* ainda não tinha iniciado nas escolas. As participantes entrevistadas em 2021 relatam que a falta dessa refeição teve um grande impacto na vida de algumas famílias, e a situação da fome foi agravada. Os seguintes trechos das falas de Glória dimensionam essa vivência:

> (...) os que vêm buscar as atividades, só no que fala. É que estão passando muita, passando fome mesmo... e a cesta ainda não foi distribuída (...) É, nós estamos lidando, é... preocupados, né, estamos na preocupação, porque a gente não pode exigir o que se não tem. Se o aluno tá passando fome, passando necessidade, ele não tem condições de raciocínio, de, de... (...) a gente se preocupa, né, fica preocupado mesmo, como eu falei pra você. Essa que, a mãe mesmo que veio, ela vem pedindo mesmo: "nós estamos passando fome". Aí a gente se reúne, faz uma cestinha, como eu falei, mas, e o resto do tempo... não é? O que acontece? É uma preocupação grande. A gente sofre também junto. Não é mole não. Muito difícil.

É possível perceber nos relatos que o fechamento das escolas diante da crise sanitária da pandemia da Covid-19 trouxe à tona o aspecto protetivo do tempo que se passa no espaço escolar e da escola como um refúgio para as dificuldades enfrentadas na vida pessoal, familiar e comunitária, ainda que as condições oferecidas sejam também precarizadas e insuficientes. Ao mesmo tempo, revela que a participação da escola no enfrentamento da vulnerabilidade social é pontual e restrita ao tempo que passam na escola no formato presencial, como apontado pelos próprios profissionais ao longo das entrevistas, em detrimento de um enfrentamento sistemático das situações que vulnerabilizam crianças, adolescentes e famílias (Netto, 1996; Yamamoto & Oliveira, 2014). Ou seja, não há mudanças nas relações sociais e de produção que são a causa das desigualdades, mas a tentativa de minimizar as expressões da questão social

identificadas nas escolas. Também é importante situar as relações sociais e os vínculos afetivos construídos e cultivados na escola como importantes aspectos para o desenvolvimento da criança e do adolescente, e que foram impactados pela condição de distanciamento.

A literatura que vem sendo produzida após o início da pandemia evidencia que, apesar das singularidades de cada estado e município, as situações relatadas pelos(as) profissionais nesta pesquisa refletem a realidade de desigualdade social no país, e, nesse momento, foram desvelados e agravados os problemas sociais que passaram a fazer parte da dinâmica das escolas com mais intensidade (Guzzo et al., 2021; Saviani, 2020a). Percebe-se que a situação de vulnerabilidade social de estudantes e famílias afeta não só a parte pedagógica, impondo dificuldades de acesso às atividades remotas, mas também afeta as equipes de profissionais e gera nelas a necessidade de se mobilizarem com ações emergenciais, na tentativa de minimizar o sofrimento das crianças e adolescentes e a negligência do Estado em prover a sobrevivência das pessoas em momentos de crise.

Nesse cenário pandêmico, para dar prosseguimento ao ano letivo, foi necessário desenvolver atividades escolares não presenciais, como: orientações impressas, estudos dirigidos, plataformas virtuais, chats e videoaulas, conforme a Resolução nº 001/2020 do Conselho Municipal de Educação (CME). Diante dessa realidade, os relatos das entrevistas trataram desse formato de atividades e revelaram várias *dificuldades pedagógicas*, tanto da parte dos estudantes, quanto da parte dos profissionais.

Quanto às dificuldades dos estudantes, um dos aspectos problematizados nas entrevistas foi a dificuldade de acesso. Além da interação pelo aplicativo *WhatsApp* e envio de atividades, vídeos gravados pelos(as) professores(as), links de vídeos, leituras e demais materiais, há relatos também da elaboração de uma plataforma para ser utilizada futuramente pela rede municipal de ensino, além de experiências de professores que usam outras ferramentas, como *Google Meet*, conforme identifique a possibilidade junto aos estudantes e famílias. Contudo,

ressaltam que utilizar o *WhatsApp* é um meio de facilitar o acesso e o manuseio, já que o aplicativo já é popularizado há mais tempo.

As entrevistas destacam que o ensino remoto não consegue chegar a todos porque algumas pessoas não têm acesso à internet, ou mesmo os equipamentos necessários para acessar, como computador ou celular. Quando tem, na maioria das vezes, o acesso à internet se dá através da rede de dados móveis, que é limitada, e os(as) professores precisam levar todos esses elementos em consideração quando propõem uma atividade.

No caso das crianças e alguns adolescentes, o acesso é feito pelo celular de um adulto, geralmente o pai, a mãe ou outro(a) adulto responsável, e este aparelho nem sempre comporta o volume de conteúdo. Além disso, há casos em que o(a) responsável que tem o celular passa o dia inteiro trabalhando fora de casa, de modo que o(a) estudante só pode acessar as atividades à noite, quando a pessoa retorna, ou famílias que têm várias crianças e precisam dividir o mesmo celular para todas. Segue um exemplo:

> (...) às vezes, dá uma da manhã, meia noite, tem mãe falando comigo. “Professora, me tira uma dúvida aqui da sua disciplina, porque eu só tô podendo ensinar o menino agora, eu cheguei do trabalho”... né? Dez horas da noite, nove horas da noite... Eu já cheguei até uma da manhã, uma aluna vindo conversar comigo no privado (Janaína).

Além da dificuldade de acesso, emerge a dificuldade na realização das atividades, pois, nem sempre, os(as) estudantes conseguem fazer sozinhos, após as explicações dos(as) professores, e nem sempre os responsáveis conseguem auxiliar e acompanhar as tarefas escolares, pois não dominam os conteúdos, e alguns, inclusive, não são alfabetizados. Os relatos mostram que os(as) estudantes cujos pais têm maior nível de escolaridade têm apresentado um melhor desempenho nas atividades remotas e na aprendizagem, e os(as) filhos(as) de pais com menor nível de escolaridade ou não alfabetizados apresentam mais dificuldade no ensino remoto, situação que foi relatada também quanto ao ensino presencial,

como já tratado no capítulo VI. Esses dados indicam que as próprias famílias já tiveram o direito à educação violado, e caso os(as) filhos(as) não tenham esse direito assegurado e uma educação de qualidade, podem continuar o ciclo de pobreza, ao não progredir nos estudos e se inserir em atividades informais e/ou com baixa remuneração.

Foi citada a realização de plantões pedagógicos, nos quais os(as) professores ficam disponíveis em determinados horários para que os(as) estudantes tirem dúvidas e busquem auxílio. Compreende-se que cada escola organizava sua própria sistemática, de acordo com o que se mostrasse mais propício para sua realidade, e os elementos encontrados nesta pesquisa corroboram o que foi descrito por Oliveira (2020). Esses fatores evidenciam o aspecto fundamental ao desenvolvimento segundo o referencial teórico que adotamos, que é a mediação do professor. Sobretudo nos anos iniciais da escolarização, a atividade de estudo se configura como uma atividade conjunta, por ser mediada pelo professor e por acontecer entre estudantes, e a figura do professor é fundamental no processo de organização das tarefas e auxílio nas ações (Asbahr, 2016).

Na pandemia, tanto a mediação do professor quanto o desenvolvimento das tarefas entre estudantes foi comprometida, exigindo novas possibilidades para o seguimento dessas relações. No caso, a possibilidade foi a vivência virtual, mas que não alcança a todos(as), e, nesse ponto, percebe-se a ausência do Estado e de iniciativas do governo local para intervir nessa questão e garantir que o direito ao acesso à educação fosse assegurado no contexto da pandemia.

Para as famílias que têm dificuldade com o acesso à internet, há a possibilidade de receberem atividades impressas, entregues presencialmente nas escolas. Contudo, destaca-se que fica ainda mais prejudicada a aprendizagem nessa condição, pois o(a) estudante tem acesso apenas à atividade, mas não teve acesso à aula, vídeos e explicações dos(as) professores.

Identifica-se a evasão de estudantes da escola, demandando um trabalho de busca por parte dos(as) profissionais. Em 2021, esse movimento de busca foi denominado de “busca

ativa". Mesmo assim, não estava sendo possível estabelecer contato com todos, seja por números de telefone desatualizados, seja por não encontrar o endereço, ou mesmo pela família ter necessitado morar em outro lugar. Foi citado ainda que há pais/responsáveis que optaram por esperar o retorno das aulas presencias, de modo que não estão colocando as crianças para acompanhar as aulas remotas. Outra dificuldade pontuada foi a resistência de alguns estudantes em compreender o espaço virtual como espaço de estudo e aprendizagem, pois, em geral, as ferramentas virtuais eram utilizadas para diversão.

O formato de atividades remotas relatado aqui é comum a todas as escolas municipais, mas, na escola de tempo integral, há a particularidade dos dois turnos. Em 2020, o funcionamento remoto das escolas integrais prosseguiu nos dois turnos, seguindo o formato de aulas curriculares pela manhã, reforço e oficinas à tarde, como também identificado nos dados de Oliveira (2020). Como já situado anteriormente, em 2021, essa situação mudou e as escolas integrais passaram a ter atividades apenas pela manhã, com os(as) professores(as) das disciplinas curriculares.

Quanto às dificuldades dos profissionais, as falas mostram que a mudança para o formato remoto foi um momento difícil e que exigiu aprendizado e superação por parte da equipe escolar, sobretudo, dos(as) professores. Alguns(as) professores(as), por exemplo, não têm o domínio das ferramentas tecnológicas, ou mesmo do manuseio do computador. Assim, precisaram aprender de forma emergencial a produzir material, gravar vídeo aulas, dar aulas *on-line*, fazer reuniões e dar apoio aos estudantes, dentre outros desafios, como se vê na fala de Patrícia:

> (...) Quando eu disse a você que eu chorava mesmo, não é mentira não! (...) Pra poder gravar aula, praquela coisa, minha filha... era umas 10 vezes (...). Eu apagar, "num gostei não", num sei que lá, chorava, me desesperava (...) Ai, aí F. disse: "Patrícia, eu vi lá no Atacadão um quadro pra vender, compra, pra ver se tu melhora" (risos). Eu

> disse: “Vou comprar!” (risos). Comprei o quadro. (...) Eu dei uma aula nesse quadro, de matemática, que minha filha, oxe! (...) primeiro eu pensei assim, vou fingir que eu estou na minha sala de aula, que meus alunos tão tudinho aqui, né? Aí dei a aula, só você vendo.

Além de uma vivência de ansiedade e sofrimento diante da nova situação, como também abordado por Guzzo et al. (2021), destaca-se que os(as) profissionais precisaram investir seus próprios recursos financeiros para adquirir material e desenvolver estratégias para o ensino. Outro aspecto que emerge é a necessidade de abrir espaço no ambiente privado da própria moradia para expor nas atividades *on-line*, fator de dificuldade para várias pessoas, que relatam não terem em suas casas um ambiente propício e sem interrupções para gravação de vídeos e aulas *on-line*. Condições adequadas de silêncio e iluminação são colocadas como fundamentais para a concentração e o desenvolvimento das atividades, e isso nem sempre é possível, pois há outras pessoas que dividem o mesmo ambiente residencial, e fatores externos que não se pode controlar, como se vê na fala a seguir:

> Assim, a direção, ela dá muito suporte, né, ela nos acolhe muito, nos motiva, né, e... mas, fora eles, fora a direção... *[balança a cabeça negativamente]*. Infelizmente. A gente tem que se reinventar pra poder dar aula, a gente tem que comprar materiais, né, de apoio (...). É, um local adequado, né, às vezes é ruim, atrapalha, a gente tem que se trancar num quarto, né, pra que não tenha muito barulho, pra que a aula flua melhor, né.

Em se tratando das profissionais mulheres, percebe-se que o trabalho remoto em suas residências torna-se ainda mais desafiador, pois se veem precisando conciliá-lo com as tarefas domésticas e de cuidados – com os filhos ou outras pessoas que precisam de cuidados, por exemplo –, como já discutido e visto na literatura (Abreu et al., 2020; Lima & Moraes, 2020; Santos et al., 2020). Nas entrevistas feitas no final de 2020 e início de 2021, é pontuado que o

início foi muito difícil, mas que, após um processo de adaptação a essa nova realidade, os(as) profissionais que tinham mais dificuldade com esse formato conseguiram se ambientar e prosseguir nas atividades sem tanto sofrimento e ansiedade que marcaram o início desse cenário.

Apesar de todos os esforços para dar assistência pedagógica aos estudantes e prosseguir no ensino, as entrevistas também trazem os prejuízos no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia. Destacam que o ensino remoto não substitui as atividades presenciais e o aproveitamento pedagógico não é satisfatório, devido a todas as dificuldades já detalhadas, mas também pela importância da presença e do aspecto relacional no processo de ensino-aprendizagem.

Os relatos evidenciam que, no ensino presencial, os(as) professores(as) percebem as particularidades presentes nas turmas e, embora seja difícil atender às especificidades de cada pessoa, é possível dar uma assistência mais sólida, pela aproximação e em momentos individuais. Além disso, ressaltam a importância da presença e supervisão dos adultos para que as crianças e adolescentes dediquem-se às atividades escolares e, como já sinalizado, em casa, esse acompanhamento nem sempre é possível. É bastante enfatizada a quebra que houve no processo de ensino-aprendizagem, a partir a suspensão das aulas presenciais, e também o fato de a rotina da escola ser muito dinâmica e isto ter sido interrompido.

Outro elemento recorrente nas falas foi quanto à avaliação dos(as) estudantes. No período de realização das primeiras entrevistas (maio à julho de 2020), era feito o acompanhamento das atividades como possível dentro do contexto já descrito, mas não em caráter avaliativo. Pelo que se percebe nas falas, a expectativa era de um possível retorno em breve das aulas presenciais para que os(as) professores pudessem avaliar a aprendizagem dos(as) estudantes. Mesmo o acompanhamento, ainda que não em caráter avaliativo, estava sendo dificultado, conforme relatos.

Apesar do panorama difícil e desafiador, identifica-se, sobretudo nas entrevistas feitas em 2021, as *possibilidades pedagógicas*. Nessa categoria, as profissionais relatam as experiências exitosas e o que tem sido possível realizar, destacando que a união da equipe e o trabalho coletivo foi um diferencial para a superação das dificuldades iniciais.

Uma das experiências exitosas é o uso mais frequente de outras ferramentas além do *WhatsApp* com os(as) estudantes, possibilitando vivências coletivas, inclusive reuniões virtuais com pais/responsáveis. Isso foi possibilitado pela maior familiaridade com as ferramentas ao longo desse processo, pela identificação das possibilidades de cada escola ao longo dos meses e pela necessidade cada vez maior desse tipo de vivência, quando se compreendeu que a pandemia não seria uma situação breve. O trabalho com temas transversais emerge como forma de colocar os conteúdos mais próximos da vida concreta dos(as) estudantes, e também a realização de eventos *on-line* e *lives* na ocasião de datas comemorativas, como São João e Páscoa.

Vieram à tona possibilidades de utilizar a ludicidade no formato remoto, através de vídeos, músicas, fantasias (vestimentas) usadas pelas professoras e uso de materiais e objetos que se costuma ter em casa. Por exemplo, uma professora relata usar uma caixa com sal para escrever as letras para uma turma de alfabetização, e orienta que as famílias façam o mesmo em casa para estimular a criança na aprendizagem das letras e na parte sensorial, manipulando algo concreto. Outra estratégia citada foi utilizar rótulos de produtos que se tenha em casa para trabalhar letras, palavras e outros conteúdos. Há também relatos sobre chamadas de vídeo individuais para acompanhamento de leitura ou para tirar dúvidas com a professora, e o envio de vídeos para a professora com ações feitas em casa.

As estratégias pedagógicas e as formas de avaliação são diferentes a depender do nível escolar, mas percebe-se que a avaliação busca levar em conta a participação dos(as) estudantes e o engajamento nas atividades remotas, ou com as atividades impressas, identificando se o(a)

estudante consegue fazer as atividades e se está evoluindo nos conteúdos. O trecho a seguir mostra estratégias usadas por uma professora do Fundamental I:

> Faço fichas, (...) peço pra mãe virar o celular pra a mãozinha dele, pra fichinha, pra ele colocar o dedinho em cima, em cima da sílaba, do pedacinho da sílaba, pra ele falar o que ele tá lendo, pra eu tentar, nesse período, pra eu tentar identificar se ele tá lendo de acordo, se ele tá apontando o dedinho de acordo com o pedacinho da sílaba que ele tá lendo. Entendeu? Se aquela frase teve entonação... (Rosa).

Na segunda fase de entrevistas, durante o diálogo sobre o processo de ensino-aprendizagem na pandemia, três professoras disponibilizaram-se a enviar-me pelo *WhatsApp* alguns exemplos de atividades que estavam realizando após o início do ano letivo 2021. Uma dessas atividades foi um mural interativo *Padlet*, no qual a professora propunha aos(às) estudantes do Fundamental II falar sobre como foi o ano letivo de 2020 para eles e suas expectativas para 2021. As impressões sobre essa atividade foram registradas no diário de campo:

> Os comentários dos estudantes, em geral, relatam um ano de 2020 muito difícil, inclusive na aprendizagem, e que esperam poder voltar às aulas presenciais e rever os professores e colegas. Na grande maioria dos comentários, os estudantes relatam que não conseguem aprender com aulas e atividades *on-line*, inclusive com relatos como "em 2020 não aprendi nada". (...) que *on-line* perdem o foco com facilidade, e isso dificulta o aprendizado e realização das atividades. A professora, na entrevista, relata que ficou triste com os comentários dos estudantes relatando que não aprenderam nada, na percepção deles, pois na visão dela, eles aprenderam sim muitas coisas (Diário de campo nº 11).

Outra professora enviou um *print* da sala de aula no *Google Meet*, um folder com a rotina das atividades remotas e um vídeo feito por uma estudante em homenagem ao dia dos professores:

> Após terminar a entrevista, ela compartilhou via *WhatsApp* um material que citou. Um deles foi um *print* da sua sala de aula no *google meet* (...). Outro material compartilhado foi um folder explicativo da rotina semanal das atividades para os alunos, no qual se vê gravuras e as atividades da semana com os respectivos horários e professoras responsáveis. (...) Pelo *whatsApp*, fiz um elogio ao material e, com bastante satisfação, respondeu que ela própria tinha feito, pois aprendeu. Percebi muita satisfação dela em compartilhar e mostrar o que aprendeu a fazer nesse tempo, como também a homenagem feita pela aluna, que fez com que ela sentisse reconhecimento pelo seu trabalho (Diário de campo nº 10).

Os dados aqui trabalhados permitem compreender que, apesar das dificuldades enfrentadas por profissionais, estudantes e famílias, o ensino remoto representa uma alternativa emergencial para o prosseguimento das atividades pedagógicas, assegurando a preservação das vidas frente à crise sanitária, corroborando o que encontramos na literatura (Barros & Matias, 2021; Guzzo et al., 2021; Oliveira, 2020; Saviani, 2020a). Desse modo, os(as) envolvidos(as) no processo educacional têm buscado formas de dar prosseguimento às atividades educativas, ainda que não alcance a todos.

Uma vez que compreendemos a educação como fundamental no processo de humanização das pessoas, entende-se a importância e necessidade de buscar formas de prosseguir com o processo educacional, de maneira intencional, valorizando os conteúdos e as melhores formas de transmiti-lo (Martins, 2016a; Saviani, 2018), como também o planejamento pedagógico que leve em conta as necessidades e motivos do público (Davidov, 1999; Vygotsky, 1931/2006).

Foi possível perceber que tal responsabilidade recai para os(as) profissionais das escolas, especialmente os(as) professores, e famílias. Ressaltamos a necessidade de intervenção do Estado na garantia do direito à educação de qualidade nesse momento de crise, para que essa alternativa viável para o momento pandêmico chegue a todos e todas, o que não ocorreu. Identificamos que há a tentativa e o esforço por parte dos profissionais em manter o processo pedagógico e promover o ensino dentro das possibilidades do momento de crise e das possibilidades de cada família, utilizando, inclusive, seus próprios recursos materiais, enfrentando situações adversas.

Como ressalta Saviani (2020)[25], a pandemia está ocorrendo em um contexto de desigualdades crônicas e de um governo que trabalha na perspectiva de eliminação dos que não são úteis. É o que vemos na escola pública nesta pesquisa, em que os mais empobrecidos e vulnerabilizados sequer têm acesso ao mínimo para a sobrevivência e, menos ainda, para acessar o conhecimento. O autor destaca ainda que as tecnologias devem ser usadas neste momento, tendo-se clareza de que não se trata de uma substituição da educação presencial, pois elas não são equivalentes.

Conforme abordado no capítulo teórico desta tese, as condições sócio-históricas não permitem a apropriação do conhecimento pelas pessoas da mesma forma. Por isso, para pensar o desenvolvimento, é fundamental levar em consideração a realidade objetiva na qual ele ocorre (Martins, 2015). A realidade objetiva que identificamos nesta pesquisa envolve precariedade material das famílias e de algumas escolas, de modo que os(as) profissionais passam por dificuldades no uso de recursos didáticos e com a infraestrutura das escolas. Esses fatores não costumam ser identificados, por exemplo, em escolas privadas, às quais têm acesso as famílias com melhores recursos econômicos.

[25] Live aula - Desafios da educação: Limites e alternativas necessárias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fM_J_PcbD5A

Na pandemia, o que se identifica é que essa precariedade material se agrava, pois, para prosseguir no processo educativo, as atividades exigem, necessariamente, a existência de recursos tecnológicos pessoais – celular, computador e internet. Contudo, nem todos têm acesso a esses recursos, e eles não foram garantidos pelo Estado. Sendo assim, a realidade objetiva tem sérias implicações para o acesso ao ensino nesse contexto, e alguns são, de fato, impossibilitados de acessar o mínimo. O contexto pandêmico desvela ainda o aspecto de proteção e enfrentamento da vulnerabilidade social de maneira pontual e fragmentada, individualizando questões estruturais e sem possibilidade de superação da desigualdade social (Netto, 1996; Yamamoto & Oliveira, 2014).

Fica evidente que o maior tempo de permanência na escola, apontado pelos profissionais desta pesquisa como o principal fator de enfrentamento da vulnerabilidade social, na verdade, se constitui apenas como uma maneira de intervir pontualmente nas consequências da desigualdade social. E o acesso ao conhecimento fica, mais do que nunca, comprometido pela impossibilidade de recursos materiais para todos. Mesmo para aqueles que acessam o ensino remoto, ele nem sempre faz sentido, não promovendo as transformações necessárias para que esse ensino seja desenvolvente. Esses elementos e os demais trabalhados nos capítulos anteriores nos permitem, mais uma vez, demonstrar a tese proposta: a escola de tempo integral contribui para minimizar situações de vulnerabilidade social imediatas, mas não garante o acesso à diversidade do saber sistematizado, promotor de desenvolvimento.

Considerações finais

Educação integral e propostas de escolas de tempo integral são temas que perpassam vários momentos da história da educação brasileira, e a LDB de 1996 demarcou um novo momento na direção de propostas de ampliação da jornada escolar no país. O objetivo desta tese foi analisar a escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social, através de dois movimentos: a legislação e os relatos de profissionais que atuam em escolas de tempo integral, especificamente na rede municipal de João Pessoa. Para isso, propusemo-nos a refletir sobre essa realidade em uma perspectiva histórica e dialética, considerando as contradições próprias da sociedade em que vivemos e tentando identificar limites e potencialidades.

Partimos também da compreensão do caráter histórico-cultural do desenvolvimento humano, sendo o acesso ao saber sistematizado o elemento fundamental no processo de complexificação e saltos qualitativos no psiquismo humano. Assim, a escola constitui-se como o lugar privilegiado na promoção do desenvolvimento, ao possibilitar o acesso ao patrimônio humano acumulado historicamente.

Identificamos que a constituição da política de educação integral no Brasil, a partir da LDB de 1996, aconteceu de maneira condicionada a cada momento histórico e político vivido no país, tendo sido o Programa Mais Educação, em 2007, a principal estratégia de fomento da educação integral, através da ampliação da jornada escolar. Ao longo dos anos, esse programa passou por diversas reconfigurações, levando em consideração a ampliação de possibilidades de aprendizagem e que abrangessem as diversas dimensões da vida, inclusive a convivência comunitária, cultura, artes e esportes.

Contudo, a partir de 2016, identifica-se a ênfase na melhoria da aprendizagem nos componentes de língua portuguesa e matemática, visando à melhoria do desempenho nas avaliações externas e, consequentemente, nos indicadores educacionais. Isso ocorre no cenário

de mudanças no contexto político brasileiro, marcado pela retirada de direitos conquistados e pelo processo de desmonte das políticas públicas.

Tanto na legislação brasileira quanto nos documentos municipais de João Pessoa, a perspectiva de escola de tempo integral está relacionada com a minimização da pobreza e da vulnerabilidade social, aliando o maior tempo de permanência na escola com a garantia de alimentação e proteção contra riscos externos, como já acontecia nas experiências de outros momentos históricos no país. Esse é um elemento contraditório das políticas sociais, pois reconhecemos a importância de intervenção imediata nessas vulnerabilidades, mas trata-se de uma atuação fragmentada, na tentativa de atenuar as expressões da questão social que se manifestam na escola, sem considerar superar a desigualdade social. Ou seja, contornar o problema em suas manifestações imediatas, sem enfrentá-lo, de fato. Além disso, o aspecto da ampliação de possibilidades de aprendizagem, que possibilite a educação integral das pessoas, acaba por ser secundarizado, ao impor à escola diversas responsabilidades que estão além de sua função específica, que é socializar o saber sistematizado.

As falas dos profissionais que participaram deste trabalho endossam esses aspectos e vão além, revelando mais uma contradição: ao mesmo tempo em que a escola protege contra a vulnerabilidade externa, torna-se ela própria promotora de vulnerabilidade institucional, sobretudo por não funcionar, na maioria dos casos, com estrutura adequada e necessária ao funcionamento do tempo integral, como também por não haver uma proposta pedagógica sólida e que possa promover, de fato, a ampliação de possibilidades formativas nas várias dimensões da vida. O contato com os profissionais desvela também a histórica precariedade, que se revela nas condições de trabalho dos professores e demais profissionais da educação e nas lacunas da formação inicial e continuada.

No âmbito das ações pedagógicas, identificamos que, nas escolas de tempo integral municipais, o turno da manhã é constituído pelas atividades curriculares, e o turno da tarde, ou

contraturno, é constituído por atividades extracurriculares. Além disso, identifica-se estrutura física e pedagógica insuficiente, e o tempo de permanência na escola se configura como o principal fator de enfrentamento da vulnerabilidade social. As atividades curriculares, em geral, são vinculadas ao método tradicional de ensino, e é por meio delas que os estudantes são avaliados. Percebe-se o foco no desempenho, tendo em vista as avaliações externas e indicadores, não necessariamente o direito à educação de qualidade. Já as atividades extracurriculares são vinculadas à ludicidade, na perspectiva de tornar o contraturno mais prazeroso, o que nem sempre ocorre, pois depende das habilidades e possibilidades de cada profissional. Além disso, o contraturno é desenvolvido por profissionais com vínculo de trabalho precarizado, já que as funções de tutor e oficineiro não são contempladas no quadro de profissionais efetivos.

Quando buscamos articular o aspecto pedagógico da escola com o enfrentamento da vulnerabilidade social, esse elemento emerge relacionado à possibilidade de inserção futura no mercado de trabalho, às reflexões sobre a realidade que o conhecimento pode proporcionar aos estudantes e às oportunidades mais amplas de aprendizagem. Também emerge nessa direção a possibilidade de descobrir e desenvolver habilidades nas atividades extracurriculares, podendo gerar no estudante novos interesses e contribuir para seus projetos de vida.

Na perspectiva de apontar as contradições, percebemos que, mesmo com todos esses elementos relacionados à precariedade, inconsistência e vulnerabilidade institucional, a escola de tempo integral aqui estudada tem potencial para fazer a diferença na vida dos estudantes e famílias. Isso é identificado não só no aspecto da proteção já citada, mas também do ponto de vista pedagógico e das oportunidades que pode proporcionar aos estudantes. Contudo, esse potencial não tem atingido todos os estudantes e, em geral, está condicionado ao empenho e responsabilização dos profissionais, com iniciativas individuais, não sendo garantidas pelo Estado e, neste caso específico, pelo governo municipal. Esse potencial poderia ser melhor

efetivado com condições adequadas, investimento do poder público, melhor sistematização da proposta pedagógica e formação continuada de qualidade aos profissionais.

A pandemia da Covid-19 a partir de 2020, assim como aprofundou a desigualdade social, acentuou a precariedade das condições de trabalho e de acesso ao conhecimento por parte da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo, evidencia o caráter pontual e fragmentado dessa política, pois fica claro que a vulnerabilidade social é minimizada apenas no horário em que os estudantes estão na escola.

Diante desses elementos, respondemos ao objetivo geral desta tese, analisando que a função da escola de tempo integral no enfrentamento da vulnerabilidade social é o alívio imediato das expressões da questão social na escola, através, sobretudo, da proteção frente à vulnerabilidade externa e oferta da alimentação. O processo pedagógico como forma de acesso ao conhecimento e fundamental no desenvolvimento dos sujeitos é pouco enfatizado quando se refere ao enfrentamento da vulnerabilidade.

Nesse sentido, confirmamos a tese de que a escola de tempo integral contribui para minimizar situações de vulnerabilidade social imediatas, ainda que de maneira fragmentada e pontual, mas não garante o acesso à diversidade do saber sistematizado, promotor de desenvolvimento, fundamental para que os sujeitos alcancem as formas mais complexas do psiquismo, sendo capazes de pensar sobre a essência dos fenômenos, para além da aparência. Esse processo de desenvolvimento e complexificação do psiquismo é fundamental para pensar e agir sobre a realidade, em direção à superação das condições de opressão próprias da sociedade de classes. Se a escola de tempo integral não garante o desenvolvimento pleno dos sujeitos, consequentemente, não possibilita a transformação da realidade de opressão; ela permanece no caráter pontual e fragmentado.

Reconhecemos a importância e necessidade de atender às necessidades imediatas das pessoas que são vulnerabilizadas pela desigualdade social, pois isso implica, inclusive, na

sobrevivência. Contudo, naturalizar a baixa qualidade da educação pública em detrimento do atendimento a essas necessidades é contribuir para que os sujeitos dessa escola não se desenvolvam plenamente em sua humanidade. Para o enfrentamento efetivo da vulnerabilidade social, é necessário instrumentalizar as pessoas com as ferramentas culturais consolidadas historicamente, e isso pressupõe valorizar o saber científico e identificar as formas mais eficazes para a transmissão deles.

Esperamos que os resultados desta tese possam contribuir para a produção do conhecimento sobre a escola de tempo integral, sobretudo da realidade da rede municipal de João Pessoa, onde nos debruçamos, a fim de fomentar reflexões e ações sobre a relação entre educação escolar e o desenvolvimento humano, contribuindo, assim, para a efetivação das potencialidades da escola de tempo integral. Assim, desejamos poder discutir esses resultados com setores da SEDEC, tentando contribuir com elementos que identificamos e refletimos aqui, e devolvendo o produto do trabalho que realizamos com profissionais da rede municipal após a anuência da referida secretaria.

Almejamos também que as reflexões desta tese possam contribuir no processo formativo de profissionais da educação, como também de profissionais de Psicologia, destacando a Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Social e Psicologia Escolar, e que possa auxiliar na construção de processos reflexivos no cotidiano escolar na busca por potencializar um ensino, de fato, desenvolvente. Esperamos poder contribuir dessa forma em debates com colegas profissionais e estudantes, como também através da publicação dos resultados, por meio de artigos científicos, capítulos de livro e participação em eventos.

Compreendemos que uma das lacunas e limitações desta tese foi o fato de a pesquisa ter sido realizada de forma virtual, em virtude da pandemia, o que nos impossibilitou de ampliar nosso olhar sobre essa realidade através da observação das práticas, espaços e relações. Também situamos como limitação a impossibilidade de abranger todas as escolas de tempo

integral do município e o fato de não termos dialogado com famílias e estudantes. Essas são possibilidades que poderão ser superadas em estudos futuros.

Referências

Abreu, F., Marques, F., & Diniz, I. (2020). Divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres no contexto da pandemia da Covid-19. *Revista Inter-Legere, 3*(28), c21486. https://doi.org/10.21680/1982-1662.2020v3n28ID21486

Alberto, M. F. P., Viana, H. A., Santos, E. C. P. M., Patriota, G. F. R., & Bittencourt, N. F. B. (2017). Programa de erradicação do trabalho infantil e garantia de direitos. *Revista Direitos Fundamentais e Democracia, 22*(1), 196-227.

Albuquerque, J. A., & Aquino, F. S. B. (2021). Psicologia escolar e relação família-escola: Um estudo sobre concepções profissionais. *Psicologia em Pesquisa, 15*(1), 1-22. doi: 10.34019/1982-1247.2021.v15.29033

Ayres, J. R. C. M. (1996). O jovem que buscamos e o encontro que queremos ser: A vulnerabilidade como eixo de avaliações de ações preventivas do abuso de drogas, DST e AIDS entre crianças e adolescentes. *Ideias/ Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 29,* 15-25. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_29_p015-024_c.pdf.

Ayres, J. R. C. M., Calazans, G. J., Saletti, H. C., Filho, & França, I.,-Júnior, (2006). Risco, vulnerabilidade e práticas de prevenção e promoção da saúde. In G. W. S. Campos, M. C. S. Minayo, M. Akerman, M. Drumond, Júnior, & Y. M. Carvalho(Eds.), *Tratado de Saúde Coletiva* (pp. 375-417). Rio de Janeiro, RJ: Hucitec, Fiocruz.

Anjos, R. E. & Duarte, N. (2016). Comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 195-219). Campinas, SP: Autores Associados.

Arocas, E. M., & Nicolau, E. G. (2020). Ni villanos ni heroínas: Discursos sobre la infancia vulnerabilizada. *Sociedad e Infancias,* (4), 123-133. doi: 10.5209/soci.6782

Asbahr, F. S. F. (2016). Idade escolar e atividade de estudo: Educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 171-192). Campinas, SP: Autores Associados.

Avelar, M. (2019). O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 15-21). São Paulo, SP: Boitempo.

Barros, J. A., & Matias, J. C. (2021). Discursos de um presidente: Políticas públicas e educação em tempos de pandemia. *Linhas Críticas*, *27*, 1-23. doi: 10.26512/lc.v27.2021.35310

Bockorni, B. R. S. & Gomes, A. F. (2021). A amostragem em *snowball* (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. *Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR*, *22*(1), 105-117.

Bomeny, H. (2009). A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. *Em aberto*, *22*(80), 109-120.

Bretas, J. R. S. (2010). Vulnerabilidade e adolescência. *Rev. Soc. Bras. Enferm. Ped., 10*(2), 89-96.

Caiuby, B. B. & Boschetti, V. R. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista (Sorocaba), 1*(1), 84-97. doi: 10.24115/S2446-62202015119p.84-97

Carneiro, S. (2011). *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo, SP: Selo Negro.

Carneiro, S. (2019). Vivendo ou aprendendo... A "ideologia da aprendizagem" contra a vida escolar. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 15-21). São Paulo, SP: Boitempo.

Cássio, F. (2019). Apresentação: Desbarbarizar a educação. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 15-21). São Paulo, SP: Boitempo.

Cavaliere, A. M. (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, *21*(80), 51-63. doi: 10.24109/2176-6673.emaberto.21i80.2220

Cavaliere, A. M. (2010). Anísio Teixeira e a Educação Integral. *Paideia*, *20*(46), 249-259. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf

Cavaliere, A. M. & Maurício, L. V. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: Sobre modelos e realidades. *Revista Educação em Questão*, *42*(28), 251-273.

Carvalho, M. R. V. (2018). *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Inep, MEC.

Castanho, M. I. S. & Mancini, S. G. (2016). Educação integral no Brasil: Potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: Aval. pol. púb. Educ.*, *24*(90), 225-248. doi: 10.1590/S0104-40362016000100010

Cisne, M. (2018). Feminismo e marxismo: Apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. *Serviço Social e Sociedade*, (132), 211-230. doi: http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.138

Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na Educação Básica*. (2ª edição). Brasília, DF: Autor.

Corá, E. J. & Trindade, L. L. (2015). Intersetorialidade e vulnerabilidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, *31*(4), 81-94.

Dantas, J. A. & Dantas, L. K. L. S. (2019). *Programa "Educar pra Valer" na rede municipal de educação em João Pessoa: Primeiras impressões.* Anais VI CONEDU. Campina Grande (PB): Realize Editora. Recuperado de https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62237

Davidov, V. V. (1999). O que é atividade de estudo? *Revista Escola inicial*, (7). (Ermelinda Prestes, Trad.).

Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. (2007, 24 abril). Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. (2007, 13 novembro). Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm

Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm

Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011. (2011, 16 maio). Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores – DAS e das funções gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. (Revogado). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm

Decreto 7.690, de 2 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. (Revogado). Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7690.htm

Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. (2020, 20 março). Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2020, a ocorrência do estado de

calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm

Decreto nº 9.460, de 17 de março de 2020. (2020, 17 março). Altera o Decreto nº 9.456, de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19), declara situação de emergência no Município de João Pessoa, define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus e dá outras providências. Recuperado de: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=391558

Decreto nº 40.128, de 17 de março de 2020. (2020, 17 março). Dispõe sobre a adoção, no âmbito da Administração Pública direta e indireta, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. Recuperado de: https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/janeiro/marco/diario-oficial-19-03-2020.pdf/

Decreto nº 40.304, de 12 de junho de 2020. (2020, 12 junho). Dispõe sobre a adoção do plano Novo Normal Paraíba, de medidas temporárias e emergenciais de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Administração Pública direta e indireta, bem como sobre recomendações aos municípios e ao setor privado estadual. Recuperado de: https://paraiba.pb.gov.br/noticias/governo-do-estado-apresenta-plano-de-retomada-gradual-e-segura-das-atividades-na-paraiba/DecretoNovoNormalPBconvertido.pdf

Decreto nº 40.574, de 24 de setembro de 2020. (2020, 24 setembro). Estabelece as Diretrizes para o retorno às aulas presenciais - Plano Novo Normal para a Educação da Paraíba (PNNE/PB), que dispõe sobre o processo de retomada das aulas presenciais dos Sistemas

Educacionais da Paraíba e demais instituições de Ensino Superior sediadas no território paraibano. Recuperado de: https://www.legisweb.com.br/legislacao.

Dias, C. N. (2017). *Psicologia na escola e rede de proteção à infância e adolescência: Enfrentando vulnerabilidades.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Duarte, N. (2013). Vigostski e a pedagogia histórico-crítica: A questão do desenvolvimento psíquico. *Nuances: Estudos sobre educação*, *24*(1), 19-29. doi: http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v24i1.2150

Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cadernos Cedes, 24*(62), 64-81. doi: https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005

Ferreira, R. S. A., Rodrigues, C. M. L., & Oliveira, G. F. (2018). Projeto Escola em Tempo Integral no município de João Pessoa – PB: Contextos e prática. *Revista da FAEEBA*, *27*(53), 170-185. doi: 10.21879/faeeba2358-0194.2018.v27.n53.p170-185

Flach, S. F. (2015). Ensino Fundamental no Brasil: Previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. *Ensaio: Aval. Pol. Púb.Educ,23*(88), 739-762. doi: 10.1590/S0104-40362015000300009

Garayalde, E. J. M (1988). Prefácio à edição uruguaia. In D. Saviani (2018), *Escola e democracia* (43ª ed.), (pp. xxi-xxx). Campinas, SP: Autores Associados.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo, SP: Editora Atlas.

Guedes, M. L. F. (2018). *Gestão democrática e projeto político-pedagógico: Aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa*. [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba].

Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2014). Desafios, ameaças e compromissos para os psicólogos: As políticas públicas no campo educativo. In: I. F. Oliveira & O. Yamamoto (Orgs.), *Psicologia e políticas sociais: Temas em debate* (pp. 215-238). Belém, PA: ED.UFPA.

Guzzo, R. S. L., Silva, S. S. G. T., Martins, L. G., Castro, L., Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: Buscando um caminho. In: F. Negreiros, & B. O. Ferreira (Orgs.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp.665-682). São Paulo, SP: Pimenta Cultural.

Haddad, F. (2019). Prólogo. In F. Cássio (Org.), *Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar* (pp. 15-21). São Paulo, SP: Boitempo.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (s.d.). *João Pessoa.* Recuperado de https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019). *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Recuperado de: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019). *Sinopse estatística da educação básica 2018*. Recuperado de http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica

Instrução Operacional e Manual de Orientações nº 01, de 18 de outubro de 2014. Orienta a atuação dos gestores, equipes de referência, trabalhadores dos Municípios, Estados e Distrito Federal, em relação à articulação e integração das ações do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos – SCFV e o Programa Mais Educação – PME.

Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: Conceitos e caracterização. *Revista de Investigaciones UNAD Bogotá, 14*(2), 55-73.

Leclerc, G. F. E. & Moll, J. (2012). Programa Mais Educação: Avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. *Educar em Revista,* (45), 91-110. doi: 10.1590/S0104-40602012000300007

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

Lei nº 8.682, de 28 de dezembro de 1998. (1998, 28 dezembro). Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação do Município de João Pessoa, e dá outras providências. Prefeitura de João Pessoa. Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1998/868/8682/lei-ordinaria-n-8682-1998-dispoe-sobre-o-plano-de-cargos-carreira-e-remuneracao-dos-profissionais-da-educacao-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias

Lei nº 8.996, de 27 de dezembro de 1999. (1999, 27 dezembro). Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e determina providências. Prefeitura de João Pessoa. Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/a1/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1999/899/8996/lei-ordinaria-n-8996-1999-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-joao-pessoa-e-determina-providencias

Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. (2007, 20 junho). Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação -

FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm

Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008. Institui o Programa Escola Nota 10 no âmbito do município de João Pessoa e dá outras providências. Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2008/1160/11607/lei-ordinaria-n-11607-2008-institui-o-programa-escola-nota-10-no-ambito-do-municipio-de-joao-pessoa-e-da-outras-providencias

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

Lei Ordinária nº 13.035, de 19 de junho de 2015. (2015, 19 junho). Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e dá outras providências. Prefeitura de João Pessoa. Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/a1/plano-municipal-de-educacao-joao-pessoa-pb

Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. (2015, 23 junho). Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Governo do Estado da Paraíba.

Lei nº 13.775, de 04 de julho de 2019. (2019, 04 julho). Cria as funções de diretor administrativo e diretor pedagógico das unidades municipais de ensino da Rede Municipal de João Pessoa, dispõe sobre os critérios de nomeação e dá outras providências. Prefeitura de João Pessoa. Recuperado de: https://leismunicipais.com.br/a/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/2019/1378/13775/lei-ordinaria-n-13775-2019-cria-as-funcoes-de-diretor-administrativo-e-diretor-pedagogico-das-unidades-municipais-de-ensino-da-rede-

municipal-de-joao-pessoa-dispoe-sobre-os-criterios-de-nomeacao-e-da-outras-providencias

Lei Ordinária nº 13.883, de 6 de dezembro de 2019. (2019, 6 dezembro). Consolida a relação de criação e padronização da denominação das unidades de ensino integrantes da Rede Municipal e Educação do Município de João Pessoa e dá outras providências. Prefeitura de João Pessoa.

Leite, F. M. (2012). *O sentido da escola para adolescentes em contexto de vulnerabilidade social* [Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade Federal da Paraíba].

Leite, F. M., Pessoa, M. C. B., Santos, D. P., Rocha, G. F., & Alberto, M. F. P. (2016). O sentido da escola: Concepções de estudantes adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional, SP*, *20*(2), 339-348. doi: 10.1590/2175-3539/2015/0202983

Lima, A. L. M., & Moraes, L. L. (2020). A pandemia de Covid-19 na vida de mulheres brasileiras: emergências, violências e insurgências. *Revista Inter-Legere*, *3*(28), c22568. doi: 10.21680/1982-1662.2020v3n28ID22562

Marinho-Araújo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Campinas, SP: Alínea.

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar: La experiencia de laextensión de la jornada escolar em Chile. *Revista Brasileira de educação, 20*(61), 479-499. doi: 10.1590/S1413-24782015206110

Martins, L. M. (2013a). Os fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e os fundamentos pedagógicos da psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate, 5*(2), 130-143. doi: 10.9771/gmed.v5i2.9705

Martins, L. M. (2013b). Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. *Revista HISTEDBR On-line,* (52), 286-300. doi: 10.20396/rho.v13i52.8640243

Martins, L. M. (2015). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.* Campinas, SP: Autores Associados.

Martins, L. M. (2016a). Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 13-34). Campinas, SP: Autores Associados.

Martins, L. M. (2016b). Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. In A. M. Mesquita, F. C. B. Fantin, & F. F. S. Asbahr (Orgs.), *Currículo Comum – Ensino Fundamental de Bauru* (pp. 41-79). Bauru, SP: Prefeitura Municipal de Bauru.

Matias, N. C. F. (2009). Escolas de tempo integral e atividades extracurriculares: Universos à espera da Psicologia brasileira. *Psicol. Rev. (Belo Horizonte), 15*(3), 120-139. doi: 10.5752/P.1678-9563.2009v15n3p120

Meyer, D. E. E., Mello, D. F.,Valadão, M. M., & Ayres, J. R. C. M. (2006). "Você aprende. A gente ensina?" Interrogando relações entre educação e saúde desde a perspectiva da vulnerabilidade. *Cad. Saúde Pública, 22*(6), 1335-1342. Recuperado dehttp://www.scielo.br/pdf/csp/v22n6/22.pdf

Minayo, M.C.S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.* 14ª ed. São Paulo, SP: Hucitec Editora.

Minayo, M. C. S. (Org), Deslandes, S. F., & Gomes, R. (2016). *Pesquisa social: Teoria, método, criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ministério da Educação (2009). *Educação integral: Texto referência para o debate nacional* [online]. Brasília: Mec, Secad.

Ministério da Educação (s.d.). *Programa saúde nas escolas – Apresentação* [online]. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas

Ministério da Educação (2014). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC/SEB.

Ministério da Educação (2016). *Programa Novo Mais Educação: Documento Orientador – Adesão – Versão I*. http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2016-pdf/53061-novo-mais-educacao-documento-orientador-pdf/file

Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Netto, J. P. (1996). *Capitalismo monopolista e serviço social*. (2ª ed.). São Paulo, SP: Cortez.

Nodari, F., Soares, M. C., Wiedenhoft, G.C., & Oliveira, M. (2014). Contribuição do Maxqda e do NVivo para a realização da análise de conteúdo. In *XXXVIII Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro, RJ.

Oliveira, D. A. (2009). As políticas educacionais no governo Lula: Rupturas e permanências. *RBPAE, 25*(2), 197-209.

Oliveira, R. C. M. (2014). (Entre)linhas de uma pesquisa: O diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, *2*(4). Recuperado de https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1059

Oliveira, M. Q. (2020). Docência na educação básica em tempos de pandemia: Ações, estratégias pedagógicas e desafios enfrentados no ano letivo de 2020 da Escola Integral

Professora Ana Cristina Rolim Machado. Research, Society and Development, 9(12). doi: 10.33448/rsd-v9i12.11466

Oliveira, B.C., Ramos, V. R. L., & Souza, V. L. T. (2020). Parceira crítica: Possibilidades de atuação em Psicologia Escolar. In: C. M. Marinho-Araújo, & A. M. B. Teixeira (Orgs.), *Práticas exitosas em psicologia escolar crítica* (pp. 105-122). Campinas, SP: Editora Alínea.

Padua, R. F. (2020). *Projeto de extensão direito à cidade e às lutas pelo espaço urbano: Necessidades radicais e utopia.* Boletim informativo, Ed. nº 2.

Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 63-90). Campinas, SP: Autores Associados.

Penna, M. (2017). Ascenção e queda do Programa Mais Educação: A música na proposta de educação (em tempo) integral. *Revista Vórtex 5*(2), 1-25.

Pereira, A. P., Magalhães, G. M., & Pasqualini, J. C. (2020). O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. *Interação em Psicologia*, *24*(3), 354-363.

Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

Portaria Normativa Interministerial nº 19, de 24 de abril de 2007. Estabelece as diretrizes para cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Esporte, com o objetivo de definir critérios visando a construção de quadras esportivas ou infraestrutura esportiva em espaços escolares.

Portaria nº 873, de 1º de julho de 2010. Aprova a Resolução da Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade para o exercício de 2011. Ministério da Educação.

Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Institui o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. Ministério da Educação.

Portaria nº 12, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre os Comitês Territoriais de Educação Integral e dá outras providências. Secretaria de Educação Básica.

Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Ministério da Educação.

Prates, J. C. (2016). O método e a teoria marxiana. In I. F. Oliveira, I. L. Paiva, A. L. F. Costa, F. C. Lima, & K. Amorim (Orgs.). *Marx hoje: Pesquisa e transformação social* (pp. 71-100), (1ª ed.). São Paulo, SP: Outras Expressões.

Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN) (2021). *VIGISAN: Inquérito nacional sobre insegurança alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil.* Rio de Janeiro, RJ: Autor.

Resolução nº 38, de 16 de julho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Ministério da Educação/FNDE.

Resolução nº 67, de 28 de dezembro de 2009. Altera o valor *per capita* para oferta da alimentação escolar do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Ministério da Educação/FNDE.

Resolução nº 34, de 6 de setembro de 2013. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas

públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com o Programa Mais Educação. Ministério da Educação/FNDE.

Resolução nº 008, de 07 de abril de 2015. Dispõe sobre as diretrizes para a organização e o funcionamento das Escolas Tempo Integral (ETI) da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Conselho Municipal de Educação.

Resolução nº 2, de 14 de abril de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades de educação em tempo integral, em conformidade com o Programa Mais Educação. Ministério da Educação/FNDE.

Resolução nº 5, de 25 de outubro de 2016. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Ministério da Educação/FNDE.

Resolução nº 001/2020. Dispõe sobre regime especial de atividades escolares não presenciais no Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, para fins de reorganização e cumprimento do calendário letivo do ano de 2020, como medida de prevenção e combate ao contágio do coronavírus (COVID-19). Prefeitura de João Pessoa/ Conselho Municipal de Educação.

Ribeiro, D. (1986). *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores S.A.

Santos, L. L. (2011). *Gestão democrática da escola pública e participação popular: Uma análise sobre o Sistema Municipal de Ensino do Município de João Pessoa – PB.* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba].

Santos, D. P. (2018). *O enfrentamento ao trabalho precoce e o papel das políticas educacionais no Estado da Paraíba.* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba].

Santos, L. I. C., Oliveira, A. M., Paiva, I. L., & Yamamoto, O. H. (2012). Juventude e violência: Trajetórias de vida e políticas públicas. *Estud. Pesq. Psicol., 12*(2), 521-538.

Santos, M. P. A., Nery, J. S., Goes, E. F., Silva, A., Santos, A. B. S., Batista, L. E., & Araújo, E. M. (2020). População negra e Covid-19: Reflexões sobre racismo e saúde. *Estudos Avançados, 34*(99). doi: 10.1590/s0103-4014.2020.3499.014

Saviani, D. (2013). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.* (11ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. (43ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2020a). Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavirus e educação – O desmonte da educação nacional (Conferência). *Revista Exitus*, *10*, 1-25. doi: 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1463

Saviani, D. (2020b). Políticas educacionais em tempos de golpe: Retrocessos e formas de resistência. *Roteiro, 45*, 1-18. doi: https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: Pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais,1*(1), 1-15.

Secretaria de Educação e Cultura (2017). *Instrução Normativa nº 001*. João Pessoa, PB: PMJP/SEDEC/DGC.

Secretaria de Educação e Cultura (2018). *Diretriz Normativa – 2018. Anexo – Escolas de Tempo Integral.* João Pessoa, PB: PMJP/SEDEC/DGC.

Secretaria de Educação e Cultura (2019). *Escola de Tempo Integral: Diretrizes Normativas – 2019*. João Pessoa, PB: SEDEC/DGC/Coordenação ETI.

Secretaria de Educação e Cultura (2020). *Diretriz 2020*. João Pessoa, PB: PMJP/SEDEC/DGC.

Silva, Y. R.O.C. (2009). *A construção do CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: Memórias de professores*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Silva, B. A. R. (2017). A predominância da vertente "alunos em tempo integral" nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. *Revista Brasileira de Educação, 22*(71). doi: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227170

Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, família e psicologia: Diferentes sentidos da violência no ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional, 23*, 1-9. doi: 10.1590/2175-35392019019983

Souza, M. C. R. F. (2017). Aprendizagens e tempo integral: Entre a efetividade e o desejo. *Ensaio: aval. pol. púb. Educ.*, *25*(95), 414-439. doi: http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500483

Souza, M. C. R. F. (2018). Tempo Integral: Tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. *Educar em Revista, 34*(67), 159-175.

Souza, M. C. R. F. & Charlot, B. (2016). Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação e Realidade, 41*(4), 1071-1093.

Souza, V. L. T. (2016). Arte, imaginação e desenvolvimento humano: Aportes à atuação do psicólogo na escola. In M.V.M. Dazzani, & V.L.T. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 77-93). Campinas, SP: Editora Alínea.

Teixeira, A. (1959). Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *31*(73), 78-84. Recuperado de http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+Num+73/85f65e2b-02f1-4e8e-a7e3-aeb72af57d06?version=1.1

Tonet, I. (2012). *A educação contra o capital*. (2ª ed.). São Paulo, SP: Instituto Lukács.

Tuleski, S. C. & Eidt, N. M. (2016). A periodização do desenvolvimento psíquico: Atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: Do nascimento à velhice* (pp. 35-61). Campinas, SP: Autores Associados.

Tuleski, S. C. & Franco, A. F. (2015). O método como produto da história. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, (6), 18-33.

Van der Veer, R. & Valsiner, J. (2014). *Vygotsky: Uma síntese*. (7ªed.). São Paulo, SP: Edições Loyola.

Vianna, C. P. (2001). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu* (17/18), 81-103.

Vianna, C. P. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: S. C. Yannoulas (Org.), *Trabalhadoras: Análise da feminização das profissões e ocupações* (pp. 159-180). Brasília, DF: Abaré.

Vygotsky, L. S. (1931/2000). Método de Investigación. In L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas, Tomo III* (pp. 28-63). https://www.taringa.net/perfil/vygotsky

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e Método em Psicologia* (3ª ed.). (C. Berliner, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Original publicado em 1982).

Vygotsky, L. S. (1931/2006). Desarrollo de los interesses em la edad de transición. In L. S. Vygotsky. *Obras Escogidas, Tomo IV*. https://www.taringa.net/perfil/vygotsky

Vigotski, L. S. (2018). *7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia.* (Z. Prestes & E. Tunes, trads. e orgs.). Rio de Janeiro, RJ: E-Papers.

Yamamoto, O. H. & Oliveira, I. F. (2014). Definindo o campo de estudo: As políticas sociais brasileiras. In: I. F. Oliveira & O. Yamamoto (Org.), *Psicologia e políticas sociais: Temas em debate* (pp. 21-46). Belém, PA: ed.ufpa.

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotsky: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia & Sociedade*, *19*(2), 25-33.

Zibetti, M. L. T., Pacífico, J. M., &Tamboril, M. I. B. (2016). A educação como direito: Considerações sobre políticas educacionais. In H. R. Campos, M. P. R. Souza, & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia e políticas educacionais* (pp. 17-42). Natal (RN): EDUFRN.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA- UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES- CCHLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL- PPGPS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a),

A presente pesquisa versa sobre a escola de tempo integral e o enfrentamento da vulnerabilidade social e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Fernanda Moreira Leite, discente do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profª Drª Maria de Fatima Pereira Alberto.

O objetivo geral da pesquisa é analisar a função da Escola de Tempo Integral no enfrentamento da vulnerabilidade social na perspectiva dos profissionais, e os objetivos específicos são: Analisar como se constituiu a Política de Educação Integral; identificar como se configura a escola de tempo integral no município de João Pessoa; caracterizar o funcionamento da escola de tempo integral no município de João Pessoa; caracterizar a atuação dessas escolas frente a situações de vulnerabilidade social; caracterizar as ações relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem nas escolas de tempo integral; analisar quais ações da escola de tempo integral possibilitam o desenvolvimento dos estudantes.

Solicitamos a sua colaboração para a participação na entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de saúde e Psicologia e publicar em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que não são previstos riscos para a sua saúde ou de caráter vexatório na sua participação neste estudo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo (a) Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que deverão ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo participante e pela pesquisadora. Você receberá uma das vias e a outra ficará arquivada com os responsáveis pela pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados, entendendo que

minha identidade será mantida em sigilo. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

Atenciosamente,

_____
Assinatura da Pesquisadora Responsável

_____, _____de _____ de 20___.

Para maiores informações sobre o presente estudo:
Universidade Federal da Paraíba- UFPB
Centro de Ciências Humanas, letras e artes- CCHLA
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social- PPGPS
Departamento de Psicologia, Campus I, Cidade Universitária, Cep: 58.051900
Telefone para contato: (083) 99636-6768
E-mail para contato: fernandaleitem@gmail.com

Apêndice B: Roteiro de Entrevista com Gestores e Especialistas (1ª fase)

1- Idade: Sexo/Gênero:
2- Com relação à raça/cor, como você se define?
3- Qual o cargo que você exerce na escola?
4- Que tipo de vínculo tem com a instituição? (Efetivo/prestador de serviço):
5- Qual a sua formação acadêmica?
6- Em que ano você se formou?
7- Fez alguma pós-graduação? Qual modalidade? (Especialização, mestrado, doutorado)
8- Há quanto tempo atua na escola de tempo integral?
9- Quais os níveis de ensino da escola onde atua?
10- Fale-me um pouco sobre a rotina da escola (Horários, atividades, como acontecem)
11- A prática desenvolvida na escola de tempo integral é fundamentada em algum documento (legislação, documento específico da Secretaria de Educação, etc.)? Qual?
12- A infraestrutura da escola é adequada/suficiente para o funcionamento da escola de tempo integral? Porquê?
13- Como se dá o repouso dos estudantes? (Horários, locais, etc.).
14- Como acontecem as atividades de higiene dos estudantes? (Horários, locais, etc.)
15- Além da sala de aula, outros espaços da escola são utilizados para a realização de atividades? Quais?
16- Como se dá a utilização de outros espaços da cidade e/ou da comunidade para a realização de atividades?
17- Como se dá a parceria da escola com outras instituições ou programas? Quais as instituições ou programas parceiros?
18- Uma das características da escola de tempo integral é a atuação no enfrentamento da vulnerabilidade social. O que você entende por vulnerabilidade social?
19- Como você percebe esse enfrentamento da vulnerabilidade social na escola onde atua?
20- Como o atual momento da pandemia da COVID-19 impacta no enfrentamento da vulnerabilidade social pela escola de tempo integral?
21- Como é o relacionamento da escola com a comunidade atendida?
22- Há algum comentário ou questão que gostaria de acrescentar?

Apêndice C: Roteiro de Entrevista com professores (as) e tutores (as) (1ª fase)

1- Idade: Sexo/Gênero:
2- Com relação à raça/cor, como você se define?
3- Qual o cargo que você exerce na escola?
4- Qual o tipo de vínculo com a instituição? (Efetivo/prestador de serviço)
5- Qual a sua formação acadêmica?
6- Em que ano você se formou?
7- Fez alguma pós-graduação? Qual modalidade? (Especialização, mestrado, doutorado)
8- Há quanto tempo você atua na escola de tempo integral?
9- Em qual nível de ensino você atua?
10- Fale-me um pouco sobre as atividades que desenvolve na sua função:
    a. Horários;
    b. Estratégias pedagógicas;
    c. Pontos positivos;
    d. Pontos negativos.
11- Como se deu a aplicação da sua experiência docente para o trabalho na escola de tempo integral?
    a. Precisou modificar algum aspecto da sua prática?
    b. Porque?
12- Há algum documento que fundamenta a sua prática na escola de tempo integral? Qual?
13- Quais espaços, além da sala de aula, você utiliza para a realização de atividades?
14- Quais espaços, além da escola, você utiliza para a realização de atividades? (Cidade, comunidade).
15- Uma das características da escola de tempo integral é a atuação no enfrentamento da vulnerabilidade social. O que você entende por vulnerabilidade social?
16- Como você percebe esse enfrentamento à vulnerabilidade social na escola onde atua?
17- Como o atual momento da pandemia da COVID-19 impacta no enfrentamento da vulnerabilidade social pela escola de tempo integral?
18- Há algum comentário ou questão que gostaria de acrescentar?

Apêndice D: Roteiro de entrevista (2ª fase)

1- Idade: Gênero:
2- Com relação à raça/cor, como você se define?
3- Qual o cargo que você exerce na escola?
4- Qual o tipo de vínculo com a instituição? (Efetivo/prestador de serviço)
5- Qual a sua formação acadêmica?
6- Em que ano você se formou?
7- Fez alguma pós-graduação? Qual modalidade? (Especialização, mestrado, doutorado)
8- Há quanto tempo você atua na escola de tempo integral?
9- Em qual nível de ensino você atua?
10- Fale-me sobre como acontecem as atividades curriculares na escola de tempo integral.
11- Como você acha que o ensino dos conteúdos curriculares auxilia no enfrentamento da vulnerabilidade social?
12- Fale-me sobre as atividade pedagógicas desenvolvidas no contraturno.
13- Como as atividades do contraturno podem auxiliar no ensino dos conteúdos curriculares?
14- Como as atividades do contraturno podem auxiliar no enfrentamento da vulnerabilidade?
15- E no contexto da pandemia, como essas atividades estão acontecendo? Como está sendo a experiência dos profissionais na pandemia?
16- O que você compreende como atividades lúdicas?
17- Como as atividades lúdicas podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem?
18- Você recebeu formação específica para atuar na escola de tempo integral?
19- Se sim, essa formação instrumentaliza para o enfrentamento da vulnerabilidade? Se não teve, como isso pode interferir no processo de ensino-aprendizagem e no enfrentamento da vulnerabilidade?
20- Como ocorre a articulação entre as diferentes disciplinas e áreas do saber?
21- Como a família e a comunidade participam do processo de ensino-aprendizagem?
22- Como a gestão escolar atua com relação às atividades pedagógicas?
23- Há algum comentário ou questão que gostaria de acrescentar?

Apêndice E: Roteiro de Diário de Campo

ASPECTOS DESCRITIVOS	
ASPECTOS	DESCRIÇÃO
1- Retratos do sujeito/ descrição de comportamentos, gestos, olhares	
2- Reconstrução do diálogo/ acontecimentos particulares	
3- Descrição do espaço físico	
4- O comportamento do observador (impressões, suposições, aspectos que possam intervir na análise e escrita).	

ASPECTOS REFLEXIVOS	
ASPECTOS	ESCRITOS
1- Reflexão sobre a análise (temas que emergiram, conexões entre eles, o que aprendeu, etc.)	
2- Reflexão sobre o método	
3- Reflexões sobre conflitos e dilemas éticos	
4- Reflexões gerais da pesquisadora	

ANEXO

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - CCS/UFPB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E O ENFRENTAMENTO DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisador: FERNANDA MOREIRA LEITE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 25137219.3.0000.5188

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.481.827

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma emenda do estudo de doutorado em Psicologia Social pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia Social (PPGPS) realizado pela discente Fernanda Moreira Leite, sob orientação da professora Dra. Maria de Fatima Pereira Alberto, de abordagem qualitativa. A pesquisa é constituída por duas etapas: a primeira é uma pesquisa documental; a segunda é constituída por entrevistas on-line com profissionais atuantes em escolas de tempo integral da rede municipal de ensino de João Pessoa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a função da Escola de Tempo Integral no enfrentamento da vulnerabilidade social

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Interferir na rotina dos participantes para que participem das entrevistas; desconforto com a gravação e com o formato on-line.

Benefícios:

Produção de conhecimento científico sobre educação integral, especificamente sobre o funcionamento do projeto escola de tempo integral no município de João Pessoa, em interface com o enfrentamento da vulnerabilidade social, o que poderá contribuir para análises e posteriores

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ¿ 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

ações de melhoria desse projeto para o enfrentamento da vulnerabilidade social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora pede uma alteração no formato da realização da pesquisa, conforme justificativa a seguir: Justificativa da Emenda - a pandemia da COVID-19 impôs a necessidade do isolamento social e atividades remotas, inclusive com a suspensão das aulas presenciais nas escolas municipais, lócus desta pesquisa. Sendo assim, foi necessário adaptar a pesquisa a tal realidade, procedendo com entrevistas on-line, ao invés das entrevistas
presenciais que estavam previstas no projeto inicial.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta todos os termos necessários para o inicio da pesquisa.

Recomendações:

Orientamos as pesquisadoras a lerem as normas éticas 466 e a 510, especificamente, a 466/12 esclarece o conteúdo do TCLE. Por favor, adeque o termo as normas. Principalmente no que tange ao endereço do CEP e as questões que envolvem os riscos e beneficios da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1613782_E1.pdf	14/06/2022 15:02:28		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Fernanda.pdf	14/06/2022 14:56:46	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anuencia_SEDEC.pdf	31/10/2019 20:43:25	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito
Outros	Certidao_de_aprovacao_ProgramaPos.pdf	31/10/2019 20:42:43	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito
Outros	Instrumentos.docx	31/10/2019 20:39:36	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	31/10/2019 20:32:33	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	31/10/2019 20:32:21	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.docx	31/10/2019 20:32:04	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO__COMITE_DE_ETICA.docx	31/10/2019 20:31:44	FERNANDA MOREIRA LEITE	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JOAO PESSOA, 22 de Junho de 2022

Assinado por:
Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ¿ 1º Andar
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900
UF: PB **Município:** JOAO PESSOA
Telefone: (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br