

Artigo

Relação com o saber, tempos de escola e temporalidades de vida

Relationship with knowledge, school times and life temporalities

Relación con el saber, tiempos de escuela y temporalidades de vida

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza¹

Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE), Governador Valadares-MG, Brasil

Resumo

Este artigo se insere no debate sobre a educação integral, em tempo integral, no Brasil, e se propõe a refletir sobre tempos de escola e as temporalidades de vida com as lentes teóricas da relação com o saber, na proposição feita por Bernard Charlot. Subsidiária essas reflexões o material empírico produzido por meio de entrevistas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, da Escola em Tempo Integral (ETI) de Governador Valadares (GV), Minas Gerais. Analisa-se, assim, o tempo cronológico e as tensões que se estabelecem a partir dos sentidos do aprender e do modo como estudantes vivenciam a experiência singular do tempo. Os resultados problematizam o tempo modular de 50 minutos, seu uso para atividades como a cópia, e expõem desencontros entre tempos de aprendizagem e normatividade dos componentes curriculares. Afirma-se a importância de se compreender a pluralidade de tempos presente na expressão tempo integral, e conclui-se pela defesa da ampliação da jornada escolar, em retração, no cenário brasileiro, a partir do ano de 2016. Espera-se com as discussões apresentadas neste texto, contribuir para o fortalecimento da educação integral, em tempo integral, que se estabelece como uma das prioridades do Ministério da Educação a partir do ano de 2023.

Abstract

The article is part of the debate on integral, full-time education in Brazil, and aims to reflect on school times and life temporalities with the theoretical lens of the relationship with knowledge, as proposed by Bernard Charlot. These reflections are supported by the empirical material produced through interviews with students in the 9th grade of elementary school, in the Full Time School (Escola em Tempo Integral - ETI) in Governador Valadares, Minas Gerais. Thus, it analyzes the chronological time and the tensions that are established from the meanings of learning and the way in which students live the singular experience of time. The results problematize the modular time of 50 minutes, its use for activities such as copying, and expose mismatches between learning times and the normativity of the curricular components. The importance of understanding the plurality of times present in the expression full time is affirmed, and

¹Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce (Univale). Pesquisadora vinculada aos grupos de pesquisa Núcleo Interdisciplinar em Educação, Saúde e Direitos (NIESD/Univale), Educação e Contemporaneidade da Universidade Federal de Sergipe (Educon/UFS) e Grupo de Estudos sobre Numeramento (GEN/UFMG). ORCID: 0000-0001-6955-5854. E-mail: celeste.br@gmail.com

the article concludes by defending the expansion of the school day, which has been in retraction, in the Brazilian scenario, since the year 2016. The discussions presented in this text are expected to contribute to the strengthening of integral, full-time education, which is established as one of the priorities of the Ministry of Education from the year 2023 onwards.

Resumen

El artículo es parte del debate sobre la educación integral de tiempo completo en Brasil y se propone reflexionar sobre tiempos de escuela y temporalidades de vida con las lentes teóricas de la relación con el saber, en la proposición hecha por Bernard Charlot. Sustentan esas reflexiones el material empírico producido por medio de las entrevistas con estudiantes del último año de la escuela primaria de la Escuela en Tiempo Integral (ETI) de Governador Valadares (GV), Minas Gerais. Se analiza, así, el tiempo cronológico y las tensiones que se establecen a partir de los sentidos del aprender y del modo como estudiantes viven la experiencia singular del tiempo. Los resultados problematizan el tiempo modular de 50 minutos, su uso para actividades como la copia, y exponen desencuentros entre tiempos de aprendizaje y normatividad de los componentes curriculares. Se afirma la importancia de comprenderse la pluralidad de los tiempos presentes en la expresión tiempo integral, y se concluye por la defensa de la ampliación de la jornada escolar, en retracción, en el escenario brasileiro, a partir del año de 2016. Se espera que las discusiones presentadas en este texto contribuyan al fortalecimiento de la educación integral y de tiempo completo, la cual se establece como una de las prioridades del Ministerio de Educación a partir del año 2023 en adelante.

Palavras-chave: Relação com o saber, Tempo integral, Tempo escolar, Escola em tempo integral.

Keywords: Relationship with knowledge, Full time. School time, Full time school.

Palabras clave: Relación con el saber, Tiempo integral, Tiempo escolar, Escuela en tiempo integral.

1. Introdução

O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei. (Agostinho, 2002, p. 278).

O tempo sempre foi algo desconhecido na história da espécie humana. O suceder dos tempos da natureza marca plantios, podas, colheitas, celebrações, dietas, recolhimentos... Sempre houve tentativas humanas de compreender, explicar e dominar o tempo. Essas tentativas podem ser sintetizadas na célebre frase acima de Santo Agostinho.

Norbert Elias, no livro “Sobre o tempo”, introduz suas reflexões com a frase de um ancião que ecoa a máxima agostiniana: “Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é [...]. Quando me perguntam, não sei” (Elias, 1998, p. 7). As duas máximas (de Agostinho e do Ancião) evidenciam as inquietações humanas frente ao tempo, também objeto de estudo em diferentes campos (filosofia, física, história, biologia, educação, sociologia...)² .

² Cito alguns pensadores: Galileu, Einstein, Heidegger, Bergson, Prigogine.

Neste artigo o tempo é uma categoria de análise fundamental ao nos voltarmos para as vivências de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental com o tempo de escola, em uma jornada de 8 horas diárias na Escola em Tempo Integral (ETI). A proposta da ETI é a formação integral e, por isso, na composição da jornada escolar, crianças e adolescentes participavam das atividades escolares em um turno único – 7h às 15h –, no qual frequentavam aulas disciplinares, ministradas em módulos de 50 minutos, e oficinas (organizadas em módulos de 50 minutos) incorporadas ao currículo por meio do Programa Mais Educação – PME (Brasil, 2010; Moll, 2012; Souza, 2016; 2017).

Tomo como referência para as discussões empreendidas neste texto reflexões sobre os tempos – físico-matemático, social, do corpo, singular (como cada um de nós o vivencia). A esses tempos, tramo as contribuições teóricas relativas à relação com o saber, a partir de Bernard Charlot, e narrativas de estudantes da ETI de 6 escolas municipais, participantes de um estudo³ que se propôs a compreender a relação que estabeleciam com o saber na ETI. Essas narrativas foram produzidas em entrevistas com 37 estudantes, de 14 a 19 anos, e o fio condutor foi explorar as vivências na ETI, e como o tempo de escola se ligava a, ou interceptava, temporalidades de vida.

2. Tempos de escola, temporalidades de vida e relação com o saber

Tratar do tempo da escola, na jornada ampliada, é transitar por, pelo menos, quatro interpretações sobre ele: o tempo físico-matemático, que se encontra medido nos relógios; o tempo como dimensão biológica; o tempo como uma dimensão social, regulador da vida humana; o tempo pessoal e subjetivo (Sacristán, 2008).

O *tempo físico-matemático* pode ser facilmente identificado nas marcas temporais que impregnam políticas e práticas educacionais. Os textos legais tratam da organização do ano letivo em dias (200); propõem a ampliação da jornada diária para, no mínimo, 7 horas diárias; organizam a distribuição dos componentes curriculares em módulos (50 ou 60 minutos); conferem término às etapas da educação básica. Organiza-se a jornada de trabalho docente em horas semanais; recreios e tempos livres de estudantes e docentes são regulados pelo relógio.

Historicamente, o tempo escolar, assim como a ordenação espacial, faz parte da institucionalização de uma cultura escolar cuja função é reguladora. Podemos encontrar os indícios da instituição do tempo escolar no Brasil Império, na transição do ensino individual para o ensino coletivo, e que vai se tornar, no início da República, cada vez mais “artificial, apropriado e ordenado pela razão humana” (Filho; Vago, 2001, p. 125), reproduzindo nas escolas a organização fabril do capitalismo emergente. Assim como nas fábricas, as atividades passam a ser cronometradas no interior da jornada escolar – tempo das aulas, atividades físicas, recreios –, cronômetro que ainda persiste no modo de organização do tempo escolar, e, portanto, em experiências de ampliação da jornada escolar.

O *tempo social*, ou o que chamamos tempo, como o conhecemos, é uma construção sociocultural. Assim como a linguagem, o “tempo faz parte dos símbolos que os homens são capazes de aprender e com os quais, em certa

³ Pesquisa conduzida em estágio de Pós-Doutorado sob a supervisão de Bernard Charlot.

etapa da evolução da sociedade, são obrigados a se familiarizar, como meios de orientação” (Elias, 1998, p. 20). Para Norbert Elias, o tempo repousa sobre dados naturais, como os processos de nascimento e envelhecimento, mas, como símbolo, exerce sobre os indivíduos uma coerção social. É um tempo inventado pelas normas sociais, costumes, hábitos, instituições, cultura, com vistas a produzir um efeito autorregulador sobre os indivíduos, como parte do processo civilizador.

Esse tempo é linear nas projeções – há um passado, um presente e projeta-se um futuro –, nas quais se incluem as temporalidades humanas e formas de regulação delas. Os tempos institucionais, incluindo a escola, trazem não só as marcas físicas da distribuição das horas no relógio, dos dias no calendário escolar, mas são carregados de indicações sobre como cada estudante, em cada idade, deve se comportar, agir, e aprender em uma cultura civilizatória.

O *tempo como condição biológica*, talvez seja, hoje, o esquecido na educação. Estudos sobre a cronobiologia escolar, que exploram a correlação ritmo biológico, turno escolar, rendimento escolar, têm demonstrado a importância de adequar os turnos escolares aos ritmos biológicos dos estudantes (Louzada; Menna-Barreto, 2007; Testu, 2008; Finimundi; Pacheco; Souza, 2013).

O *tempo pessoal e subjetivo* é o modo como cada pessoa vivencia o tempo. Cada um de nós experimenta o tempo à sua maneira, mesmo sendo parte de um processo civilizador. O passar dos anos tem para nós efeitos diferentes, e estamos sempre a sentir o tempo: reclamamos da falta dele ou do excesso gasto em algo que não nos apetece, estabelecemos metas a cumprir em um determinado tempo, nos envolvemos de modos diferentes com os tempos de trabalho e descanso, estabelecemos diferentes relações com o tempo físico (nos impomos, ou não, obrigações no cumprimento de prazos e horários), contamos com prazer os minutos para um encontro, e com preocupação os que custam a passar quando a experiência não é agradável. A subjetividade implicada na relação com cada experiência, que é temporalizada, alcança o tempo escolar, estar mais tempo, ou não, na escola, e se relaciona com os modos como cada um vive a experiência de aprender, o que nos aproxima da proposição teórica da relação com o saber.

“Ora a questão do tempo é uma daquelas questões às quais é necessário dar muita atenção quando se analisa a relação com o saber” (Charlot, 2009, p. 51), porque no processo de tornar-se humano, tornar-se um ser social, e um ser único, a relação com o tempo se faz presente como elemento fundamental desse tempo vivido, do tempo da experiência – “relação do curso das coisas e da vida” (Charlot, 2009, p. 58). Com efeito, o “movimento de construção de si mesmo como sujeito e de apropriação do mundo desenvolve-se no tempo (e engendra o tempo como dimensão da existência humana)” (Charlot, 2001, p. 25). É impossível separar do tempo vivido a relação com os outros tempos – o tempo físico, o tempo social e o tempo biológico.

Charlot nos diz que as situações de aprendizagem apresentam as marcas dos locais, das pessoas, e de um momento:

Aprender, sob qualquer figura que seja, é sempre aprender em um momento de minha história, mas, também, em um momento de outras histórias: as da humanidade, da sociedade na qual eu vivo, do espaço no qual eu aprendo, das pessoas que estão encarregadas de ensinar-me (Charlot, 2000, p. 67-68).

O que vemos, nesses momentos, são tempos. E tempos não são lineares como o relógio pode nos fazer crer. Estamos inscritos na história humana em um momento particular da nossa existência: tempos sociais; tempos delimitados espacialmente como a sala de aula, ou outros espaços educativos; tempos das famílias; temporalidades docentes e discentes.

O momento da relação pedagógica é também singular “conjunto de percepções, de representações, de projetos atuais que se inscrevem em uma apropriação dos passados individuais e das projeções – que cada um constrói – do futuro” (Charlot, 2000, p. 68). A relação com o tempo é, pois, singular. Mesmo nas coerções impostas pelo tempo social, há aceitação, recusa, negociações. Estamos sempre às voltas com o tempo nas demarcações físicas, mas também no que esperam de nós em cada momento particular da nossa história.

Por isso, a expressão *tempo integral*, ainda que no singular, comporta vários tempos. A correlação tempo e aprendizagem não se pauta pela linearidade, muito embora o tempo escolar seja compreendido, de modo geral, como tempo físico e, portanto, linear. O que denominamos tempo escolar é produto de construções inscritas no movimento de racionalização do tempo nas sociedades modernas; em concepções pedagógicas, como a Pedagogia Tecnicista que o racionalizou como fabril, ou a Escola Nova, que, por sua vez, propunha a flexibilidade dos tempos para atendimento aos interesses da criança (Filho; Vago, 2001; Ferreira; Arco Verde, 2001).

Certo é “que o tempo escolar sempre foi diverso e plural” (Ferreira; Arco Verde, 2001, p. 10). O tempo integral, como um tempo instituído, também guarda tal pluralidade de demandas sociais, racionalidades, concepções pedagógicas. No mesmo movimento que o institui, ele, sincronicamente, passa a instituir outros tempos sociais para estudantes e suas famílias.

Se do ponto de vista institucional, o tempo escolar é prescrito e prescritivo, e tem força para operar na constituição do sujeito, modelando-o à vida social; do ponto de vista do sujeito, ele é plural e diverso. Como construção cultural, ele conforma a aprendizagem do tempo, conforma os tempos de aprendizagem, e encontra-se imbricado nas aprendizagens que ocorrem no tempo – momento no qual se pluraliza, pois, aprendizagem supõe a atividade do sujeito, compreendido em sua condição antropológica, sociológica e singular, e na qual encontram-se dimensões epistêmicas, identitárias e sociais (Charlot, 2000; 2001; 2009; 2013a).

Há os tempos do corpo, que se veem moldados pelo tempo escolar, disciplinador. Os ritmos do corpo se desencontram com os ritmos de uma jornada escolar que muito se assemelha a um tempo fabril: na divisão do tempo no interior da jornada escolar, no muito tempo destinado à produção intelectual e pouco tempo de descanso. Desses desencontros sobram o cansaço e a fadiga de um corpo que pede tempo, e não o tem no tempo integral. Nas tensões entre os tempos da (e na) escola e os tempos do corpo, há lógicas diferentes entre a escola – que desconsidera o corpo e seus tempos – e os modos como os(as) estudantes corpóreos vivenciam o tempo de escola (Souza, 2018).

O tempo escolar na jornada integral, presa do tempo físico-matemático, produz também desencontros com os tempos juvenis para além da escola – de aprendizagens profissionais, participação em projetos, tempos livres, tempos de lazer e de outras aprendizagens, tempos familiares... O tempo integral não valida efetivamente os tempos juvenis, não os acolhe, e pretende conformar esses tempos às lógicas escolares (Souza, 2016; Souza; Charlot, 2016).

Os tempos de aprendizagem também escorrem por entre os dedos da linearidade do tempo escolar (Marques; Monteiro; Oliveira, 2012; Moll, 2013), e não escapam a tensões e contradições. Cabe também considerar fortemente a questão do sentido de frequentar a ETI. Em Souza e Charlot (2016), refletimos sobre a questão da aprendizagem e encontramos três grupos de estudantes na ETI: os que não entraram na lógica da escola e o tempo a mais de escola interfere nos seus desejos de aprendizagem; os que encontravam dificuldades na escola e o tempo integral contribui para superá-las; os que gostam de estudar e para os quais o tempo integral amplia possibilidades de aprendizagem, ou intercepta seus projetos pessoais de aprendizagem.

Neste artigo desejo explorar um pouco mais os desencontros temporais produzidos pela organização modular dos tempos destinados à atividade escolar, e que ignora os tempos de aprendizagem e a normatividade específica dos diferentes componentes curriculares (Português, Matemática, Arte...). São tempos nos quais se encontram os(as) estudantes que conseguem se adaptar à conformação dos tempos diários e anuais da escola (produzem os resultados esperados no tempo certo) e os que encontram dificuldades com essa conformação temporal.

3. A gente vai picotando a matéria

A frase acima foi extraída da entrevista de Hana⁴, ao fazer referência à organização em módulo aula de 50 minutos, o que não é exclusividade da ETI. De algum modo, as atividades escolares ao longo do dia devem ser organizadas, e o dilema é como organizá-las. O que se convencionou como organização – distribuição sequencial das disciplinas escolares e tempos destinados aos recreios – apresenta dificuldades para o rompimento por sua cristalização histórica. Vejamos dois modos de distribuição do tempo diário das atividades escolares (Tabela 1):

Tabela 1 - Comparativo de distribuição do tempo diário de atividades nas escolas (1906-2015)

| Distribuição do Tempo Escolar | | | |
|-------------------------------|--------------------|------------------|----------------|
| 1906 – Escolas Mineiras | | 2015 ETI – GV | |
| 10h00 | 1ª Aula | 7h00 | Português |
| 10h25 | 2ª Aula | 7h50 | Arte |
| 10h50 | Canto | 8h40 | Inglês |
| 11h00 | 3ª Aula | 9h30 | Recreio |
| 11h25 | 4ª Aula | 9h50 | História |
| 11h50 | Exercícios Físicos | 10h40 | Ciências |
| 12h15 | 5ª Aula | 11h30 | Almoço |
| 12h40 | 6ª Aula | 12h20 | Jornal Escolar |
| 13h05 | Canto | 13h10 | Matemática |
| 13h15 | 7ª Aula | 14h00 | Literatura |

⁴ Nome fictício. Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa.

| | | | |
|-------|--------------------------------------|-------|---------------------------------------|
| 14h00 | Encerramento dos trabalhos escolares | 14h50 | Intervalo |
| | | 15h | Encerramento das atividades escolares |

Fonte: Distribuição do Tempo Escolas Mineiras (Filho; Vago, 2001).
ETI-GV⁵, Dados da Pesquisa de Campo.
Elaboração própria.

A tabela acima apresenta uma distribuição de atividades diárias do início do século passado, e que guarda, após um século, similaridades na distribuição das atividades escolares na ETI. Os recortes temporais (1906 - 2015) explicitam as dificuldades de mudanças na linearidade do tempo escolar e a persistência de instrumentos marcadores, como relógio, campainhas e sinos do início do século (Filho; Vago, 2001), substituídos atualmente por sinais eletrônicos, ou músicas, mas que se revestem do mesmo sentido – marcar início e término das atividades escolares.

Durante a entrevista, os(as) estudantes foram solicitados(as) a escolher um dia da semana para relatar como eram as suas vivências nesse dia. Os relatos produzidos permitem evidenciar a linearidade temporal escolar, que poderia ser sintetizada como tempo do *depois*. Em todas as narrativas que fazem sobre o seu dia na escola, destaca-se a palavra depois: “Chega 7h e espera o sinal, depois tem três horários” (Saulo); “depois tem o recreio de 20 minutos” (Alan); “depois a gente volta pra sala” (Deise); “depois do recreio tem mais duas aulas” (Taís); “depois tem o almoço” (Isa), “depois a gente volta pra sala e tem mais três horários” (Fábio); “depois tem o intervalo e depois a gente vai embora” (Jane).

Intencionalmente, foi feito um recorte de várias entrevistas para ilustrar a linearidade do tempo do ponto de vista dos(as) estudantes, mas uma mesma entrevista é marcada pela repetição da palavra *depois*. Tal repetição não se apresenta com a mesma insistência ao narrarem o que fazem após as aulas: “eu vejo televisão”, “descanso”, “ajudo minha mãe”, “converso com a minha avó”, “leio”, “vou para o curso”, “trabalho no campo”, “vou à igreja”, “mexo na internet”⁶. Estamos muito acostumados à linearidade do tempo e é inevitável os antes e os depois em nossas falas cotidianas, mas o que chama a atenção nas narrativas é como os(as) estudantes se colocam *sujeitos ao tempo* ao narrarem o dia a dia nas escolas, e não como *sujeitos no tempo*, como nos relatos sobre o que fazem após às aulas.

É, pois, na conformação do tempo de escola, que os *sujeitos ao tempo escolar* vivenciam, de modo singular, a experiência do tempo.

Hana não encontra dificuldade na escola e considera que o tempo integral não faz diferença para aprender, “porque depende da pessoa estudar. A gente

⁵ Horário de terça-feira de uma das escolas, campo de pesquisa, escolhido de modo aleatório para exemplificar a organização temporal. Durante a semana nas escolas pesquisadas, pode-se conferir a manutenção dos horários. O que muda é a distribuição dos componentes curriculares, que são preponderantes sobre as atividades de arte e movimento.

⁶ Expressões entre aspas são recortes das entrevistas. Optei por não nomear todos os recortes que aparecem no texto visando garantir melhor fluidez na leitura. Foi mantido o uso coloquial da linguagem.

aprende por capacidade da gente, não é por causa do tempo”. Ela preferia não estudar na ETI, e estudar mais em casa após as aulas, mas afirma gostar de ir à escola para o encontro com as amigas. Sobre a organização do tempo de aula em 50 minutos, reflete:

É muito pouco, muito pouco pra gente aprender, que a gente vai fazer uma atividade e daqui a pouco o tempo já acaba, aí tem que esperar a próxima aula (...). Acho, assim, que as aulas tinham que ser... tipo, uma matéria ter três horários, e outros três horários, assim... Porque a gente não aprende direito. A gente vai picotando a matéria. Matemática, depois tem Português, depois Ciências. A gente mistura tudo na cabeça, eu acho que é esquisito.

Lucas vivenciou, em sua trajetória escolar, a experiência de ficar retido quando iniciou o processo de alfabetização. Afirma que foi ruim, pois poderia estar no 1º ano do Ensino Médio e trabalhar. Diferentemente de Hana, o tempo de 50 minutos não o incomoda, e ele se considera um bom estudante e valoriza o tempo integral, por ter mais horários de uma mesma aula:

[...] antes [tempo parcial] só tinha um horário de 50 minutos, passava, e o que a gente aprendia tava bom. Passava pro outro dia, ou outra semana... Igual tem dia que tem o horário de Português primeiro. Aí tem ele no terceiro horário depois. Aí, por isso que ficou bom: tem dois horários do mesmo.

O sentimento de Hana com o horário *picotado* é compartilhado por Luan, que não gosta de estudar, e não gosta do tempo integral. Considera que o tempo a mais não faz diferença para aprender, portanto, o tempo integral é *um fardo*. Luan não utiliza a palavra *picotado*, mas podemos identificar a mesma descontinuidade entre os componentes curriculares na organização do horário:

Pesquisadora: *Me conta um pouco mais do que vocês fazem no dia de aula.*
 Luan: *Nós fazemos mais atividades que o professor passa, nós fazemos mais é isso. Professor passa mais matéria. Matéria de prova tem que estudar para tirar nota boa. A gente fica mais cansado, vai uma matéria em cima da outra.*
 Pesquisadora: *O que você acha desse tempo de 50 minutos?*
 Luan: *Esse tempo é muito ruim, de 50 minutos. Que a gente chega [e] ainda não acaba a matéria, tem que deixar pro outro horário. Chega o outro horário, você esqueceu tudo!*

Karen, Ana e Saulo se consideram esforçados na escola e não gostam do tempo integral. Karen não gosta “de aulas repetidas no mesmo dia”, diz que fica “cansada”; Ana gosta de mudanças nos horários, e acha pesado “quando tem 3 horários seguidos, mas algumas matérias são melhores”, e Saulo aponta que “depende da aula do professor”.

“Ter dois horários do mesmo” é considerado bom para estudantes que, a exemplo de Hana e Lucas, gostam da escola e gostam de estudar. Há uma preferência pelo retorno do componente curricular porque é possível “aprender mais”, “ter mais tempo para as atividades”, “tirar dúvidas”.

Para os(as) estudantes que não gostam de estudar, “uma matéria em cima da outra” (Luan) não é bem-vista, porque “tem muitas matérias”, “é muita atividade”, “junta matéria”. Como não se mobilizam para o estudo, a consequência do tempo integral é o aumento dos componentes curriculares, que

se distribuem ao longo da semana, o que gera “mais matéria” para fazerem o que não gostam – *estudar*.

Entretanto, é interessante o argumento de Luan, que confronta a lógica escolar no tempo integral, mais tempo para ficar na escola e pouco tempo para os componentes curriculares (50 minutos), que não comportam o conteúdo, “tem que deixar para o outro horário”. É, portanto, a mesma crítica que se faz ao tempo parcial – pouco tempo para aprender. Outro argumento interessante é o de Nélío, que diz: “não garro com matéria, não. Só que falta tempo” (referência aos 50 minutos). Assim, estudantes que não gostam de estudar, não gostam do tempo integral, pois ficam muito tempo na escola, expõem uma fragilidade da ETI – ampliação do tempo de escola e manutenção de um tempo de aula que consideram insuficiente para aprender.

Saulo apresenta outra perspectiva interessante sobre o tempo de aula, e que é corroborada por outros colegas: a importância do professor. Para ele, Karen e Ana, que afirmam ter dificuldades na escola, ter mais aulas em um mesmo dia, de um mesmo componente curricular, é importante. A atenção e a explicação docentes fazem diferença nesse mais tempo:

Por exemplo, a gente tem Matemática, que é a matéria que tem mais dificuldade. Se a gente tem mais aula, e chamar a professora 10 vezes na mesa, ela vem... isso nem é por causa do horário integral. Isso é questão dos nossos professores mesmo. Eles têm a consciência que devemos aprender e fazem de tudo pra gente aprender.

Sobre o tempo de aulas, alguns aspectos são comuns a todos(as) os(as) estudantes, e uma análise do conjunto desses aspectos possibilita concluir que não importa a quantidade do tempo de aula, mas sim a qualidade da aula, ou seja, é o que se faz nesse tempo. Deste modo, é “cansativo”, “entediante”, as “aulas de copiar”. Estabelece-se uma relação entre cansaço e estilo da aula, ainda muito marcada pela cópia:

Ana: Aula que cansa é aquela aula que toda hora você só pega o livro, só fica no livro copiando, que é muito cansativo.

Pesquisadora: Como é que é isso de copiar o livro?

Ana: Copiar... Eles passam um dever no livro de 1 a 6 e a gente tem que copiar tudo, tem que dar visto. Aí todo dia é a mesma coisa, mesma coisa, é muito cansativo mesmo. Acho que é por isso que a gente cansa bastante. (...) Tem que dar alguma coisa fora de livro. Todo dia livro, livro, livro...

Eu gosto menos é de Literatura. Sempre Literatura era no final do horário, fica mais cansativo. Aí o professor manda a gente copiar texto, aí fica mais cansativo (Fábio).

Hoje é dia de copiar bastante [terça feira]. Copiamos de manhã, e depois do almoço tem mais três horários só pra copiar dever. Por isso que eu não gosto (João).

O tempo perdido com a cópia contribui para a perda de sentido do que se faz na aula, e é problematizado no campo da educação pelos estudos sobre letramento, que enfatizam a leitura e a escrita como práticas sociais, portanto revestidas de sentido (Soares, 2004).

O que causa estranheza no tempo integral é a utilização do tempo de aula (quando se tem mais tempo) para a cópia, que não promove a aprendizagem, por se constituir em uma atividade motora, não implicando, pois, o exercício do pensar e o exercício da linguagem. Evocando Charlot, “o sujeito de saber desenvolve uma atividade que lhe é própria: argumentação, verificação, experimentação, vontade de demonstrar, provar, validar” (Charlot, 2000, p. 60). Esse sujeito estabelece, via linguagem (diferente do ato de transcrever), relação com os outros, com as práticas, com os objetos de saber (Charlot, 2000).

O que também causa estranheza no tempo gasto com a cópia é o uso extensivo da escrita pautando saberes nos quais se encontram implicadas outras normatividades que prescindem da escrita, como Educação Física e Arte:

Vera: Educação Física tem aula teórica. Aí é difícil porque duas aulas de Português, duas aulas de História, e todas as matérias têm que passar dever. Só que a gente acha muito puxado por causa do dever.

Pesquisadora: Como que é isso, essa coisa do dever, da aula de dever?

Vera: Ah! Muito texto. Muita coisa pra copiar.

Pesquisadora: Vocês copiam muito?

Vera: Educação Física, sim. Copia sobre o basquete, porque agora a gente está estudando a modalidade do basquete, aí requer esclarecer o tema passando textos pra copiar.

Pesquisadora: Como é escrever o dia inteiro? A aula de escrever que você falou?

Tácia: Porque os professores passam dever, aí depois vem outro dever, aí vem outro, e a gente vai cansando. Hoje é assim. Não sei se vai ter aula de Arte, ou se a gente vai copiar, porque aula passada a gente acabou escrevendo negócio de mosaico.

Interessante é que os(as) estudantes não se ressentem dos aspectos teóricos que se apresentam, por exemplo, nas aulas de Arte, e sim valorizam esses aspectos e as possibilidades de aprendê-los no tempo integral: diferenciações entre “Histórias em Quadrinho, Charges e Mangás”, “Surrealismo”, “pintores famosos”

O professor de Arte está com a gente há 4 anos e a gente nunca repetiu matéria. Ele sempre tá passando uma coisa diferente. Ele trabalha com a gente os pintores famosos, os movimentos de arte, e isso vai desenvolvendo o lado artístico e o lado crítico do aluno. Desenvolve também a técnica de desenhar (Tiago).

O tempo de cópia também se presta a distinções entre estudantes cordatos e os que se recusam a fazer atividades na escola. Os cordatos fazem o que a escola *manda*, por isso se consideram bons estudantes – “copio tudo, faço o dever” (Cátia); “copio tudo direitinho” (Ana); “procuro fazer o que o professor manda, copio, faço dever” (Alan). Por sua vez, há os que se recusam a copiar, e são tomados pela escola, como eles afirmam, como “bagunceiros”, “conversadores”, “sem interesse”. Eles consideram o tempo integral um tempo que o professor tem a mais para “brigar com a gente” (Rui), “encher o saco” (Nélcio).

Vera diz que entende que “tem que escrever na escola”, mas problematiza o tipo de escrita. Cita exemplos da aula de Português, que explica a matéria, mas “depois escreve muito”, aula de História, que copia e “tinha que explicar

melhor as coisas”, “a aula de Arte, também, às vezes, copia”, “Literatura tem vez que passa um texto”. Diz que “todo mundo compreende que tem que passar o dever”, mas “fica puxado, aprende pouco”. Portanto, o *tempo de cópia* rouba o tempo de aprendizagem, e interfere na possibilidade de entrada efetiva na sala de aula de estudantes que ainda não entraram nas lógicas da escola (Charlot, 2001; 2013a).

O tempo integral não se traduz, em todas as aulas, na possibilidade de aprendizagens, não há um engajamento efetivo do Eu na situação (Charlot, 2000; 2013a), porque a atividade proposta dificulta esse engajamento por se desvestir, por si mesma, de sentido. “Aprender é reconstituir o que foi dito, passando pelo escrito, de forma simples ou dupla (tirar apontamentos, teste). Mas se não se percebeu o que foi ensinado, esta reconstituição cai por terra” (Charlot, 2009, p. 230).

Se a cópia desqualifica a aula, uma boa aula (que pode, inclusive, ser repetida no dia) pressupõe dois engajamentos – do professor e do aluno –, como descrevem Lana e Taís ao responderem ao questionamento da pesquisadora sobre o que consideram uma boa aula, e se o tempo de aula faz diferença para que ela seja considerada interessante:

Uma aula [interessante] que prende minha atenção, que fico empolgada de saber mais, fico empolgada de querer saber daquilo, não importa o tempo. Igual a aula de Ciências. Porque, ao mesmo tempo em que tem aquela aula legal, impactante, que te deixa entusiasmada, tem aquela chata, que você tem que ficar só copiando e tal. Igual a aula de Português e História, ficar só copiando. Não tem aquela coisa de ficar explicando, tirando dúvidas (Lana).

É a [aula] que o professor traz seu material, explica, os alunos interagem. Uma aula que você realmente começa a aprender e participa. Porque não adianta o professor ficar ali na frente 50 minutos falando se você se perder no meio da meada toda. Você interagindo, você começa a aprender. Se eu tenho uma dúvida, eu quero tirar. Se eu tenho a oportunidade, eu vou tirar (Taís).

Para os(as) estudantes, a aula interessante está relacionada ao professor interessante: “que explica bem, que dá uma atividade que vale a pena e [...] que corresponde com a aula dele” (Pedro). É um professor que consegue interagir, “que é amigo, que explica a matéria, que dá oportunidade da gente se abrir com eles, conversar... às vezes, serve como um amigo pra gente, como tem vários aqui na escola” (Olga); “que sabe dar exemplos que prendem a gente” (Olga); “que dá oportunidade de todo mundo dar opiniões” (Beatriz).

Para os(as) estudantes, um professor interessante consegue manter a sala organizada, e se preocupa com eles(as):

Tipo assim, aquele professor que briga. Aquele que é rígido. Aquele professor que faz todas as vontades de um aluno não é um bom professor, porque tem professor que eu falo que é meio sonso. Mas tem aqueles professores que já são mais espertos. Que briga na hora que tem que brigar, brinca na hora que tem que brincar. Eu considero um bom professor aquele que preocupa, briga pelo seu bem, que chama sua atenção pra você ser melhor que você é... Eu acho que isso que é um bom professor (Karen).

Para os(as) estudantes que gostam de estudar, apresentam-se, ainda, algumas exigências com relação à aula e aos professores. Do tempo em sala de aula, esperam aprender mais, que os(as) professores saibam dosar as atividades, “não dar tudo de uma vez”. Por isso, o(a) professor interessante é o que “consegue explicar a matéria no tempo certo”; que não esquece o que explicou (“tem uns que a aula foi hoje, volta [à sala] e já esquece”); que sabe o conteúdo a ensinar,

[...] não inventa na hora da explicação. Porque se o professor inventa, e eu estudo e descubro outra coisa, eu vou ficar em dúvida, qual fonte está errada. Se é a do professor, ou se é a que estou pesquisando. Esse tipo de professor atrapalha muito o estudo (Tiago).

Para os(as) estudantes que não gostam de estudar, e os que encontram dificuldades no percurso escolar, as projeções que fazem para a sala de aula, em sua maioria, são menos exigentes: uma aula interessante “é a que passa um filme sobre a matéria”, e esperam, sobretudo, um “professor que explique bem”, o que significa repetir a explicação quantas vezes for preciso (Charlot, 2009). Consideram interessante o professor que “presta atenção na gente”, “conhece as dificuldades”, “tem paciência”, “que compreende o aluno, entende a dificuldade de alguns e não faz corpo mole” (Caio).

Caio, considerado pela escola como um estudante com dificuldade, também afirma, em seu relato, ter dificuldades em alguns componentes curriculares, mas se define também como curioso, alguém que gosta de aprender e, para ele, uma boa aula:

Tem que ser uma coisa que eu não sei, ou posso saber, mas tem que me prender a matéria. Tem que ser uma aula com mistério. Você tem que me prender. Igual, tipo assim, eu tô pensando agora só em Química e Física, essas coisas, assim, a aula, pra me prender em uma aula de Química, tem que ter mistério. Me prende, eu não consigo distrair com outra coisa, só naquilo ali.

Se a aula não o prende, Caio se distrai, e como jovem inventivo que é, se recusa a copiar – “é perda de tempo”, e por isso, às vezes, não se considera bom estudante – já que deveria se esforçar para copiar e atender uma regra imposta em algumas aulas.

As descrições de aulas e professores(as) interessantes encontram similaridades com o apresentado em outros estudos sobre a relação com o saber (Charlot, 2001; 2009), e destacamos, de modo especial, como os(as) estudantes com dificuldades na escola consideram significativo o fato de alguém ainda acreditar neles (Charlot, 2009).

Também não se aplicam a eles(as) os discursos docentes de que “só gostam de Educação Física”⁷. Mesmo a Educação Física é considerada aula interessante, ou não, dependendo do que se faz nela, o que guarda estreita relação com a questão espacial. Movimentos exigem espaços, nem sempre disponíveis na ETI, e, de modo geral, nas escolas públicas brasileiras.

De uma boa aula de Educação Física, Arte, Dança, espera-se que o(a) professor convoque o(a) estudante ao movimento e à criação. Por exemplo, para Jane, nas aulas de Arte, a “gente precisa criar”. Iana, por sua vez, considera a

⁷ Referência a falas ouvidas pela pesquisadora no campo de pesquisa.

aula de Educação Física um tempo perdido. Ela explica: “a professora não tem aquela preocupação de mandar a gente fazer exercício. Ela chega, manda a gente sentar. Se for fazer alguma coisa, faz. Se não for, fica lá. Vai só pra ganhar presença”.

Olga considera que uma boa aula de dança “tem que ter a professora que sabe ensinar”. Eles(as) sabem a distinção entre o(a) professor que pratica o Judô do que não pratica, de quem tem formação para ensinar Dança: “tem que ser formado, agora colocaram uma professora que não entende nada de dança” (Gabi).

Tanto as atividades em sala de aula, quanto as oficinas⁸, requerem preparação, e devem ser oportunidade de aprendizagem:

Por exemplo, uma oficina ideal eu acho que é no mesmo intuito [de uma aula], é o material do professor. Igual a Educação Física e a oficina de Jogos Coletivos, foi trabalhado um projeto com os dois professores, pra que a gente entendesse essa divisão do futsal, vôlei, basquete. Teve a teoria porque mostra as regras, como é aplicado, o tamanho da quadra, como que os jogadores são. Então, uma aula de oficina é aquela que você tem uma preparação, você tem um objetivo, você tem uma meta a ser traçada ali, e você consegue concluir aquilo como uma aula (Taís).

Charlot estabelece uma distinção interessante entre explicar e dar aulas:

Explicar significa fazer perceber, ajudar o aluno a aceder a um saber: a actividade é regulada em referência ao aluno e não só ao saber (mas também ao saber, claro está, não se trata de falar de uma coisa qualquer). Dar aulas é emitir um discurso cuja referência é a coerência do discurso e não a compreensão do aluno. Explica-se sempre alguma coisa a *alguém*, enquanto a aula pode não ser dirigida a ninguém (Charlot, 2009, p. 237, grifos do autor).

Assim, “as aulas de copiar”, ou “aulas que o professor só fala”, emitem um discurso, e não são aulas nas quais estudantes encontram sentido. Por sua vez, aulas interessantes são aquelas nas quais o(a) estudante sai da condição de ouvinte para a de participante, como interlocutor no processo, ainda que se coloque em atitude de escuta.

Aula interessante/professor interessante guardam uma estreita correlação – professores interessantes dão aulas interessantes, mesmo que expositivas. Assim, não é o “método”, no sentido da proposição da Didática tecnicista, ou as “Metodologias Ativas”, que validam essa correlação, mas outros componentes derivados da aula: professor(a) que domina o campo de saber (História, Matemática, Arte, Karatê, Música...); professor(a) que estabelece interlocução com o(a) estudante; professor e preparação da aula; professor atento ao estudante e suas dificuldades.

A sala de aula é, também, um espaço relacional, e o tempo a mais favorece o estreitamento da relação com professores:

⁸ Aulas de dança, judô, karatê, música, circo, fotografia, jogos coletivos, dentre outras, incorporadas ao currículo via PME (Souza, 2016; 2017).

Porque assim, tirando a maioria das dúvidas que a gente tem, igual dá um tempo a mais pro professor. O professor pode brincar com os alunos, o professor, pra mim, não pode só ficar sendo rígido demais, pra mim, o professor também tem que interagir com os alunos (Beatriz).

O aspecto relacional da sala de aula supõe também o fato de que estudantes estabelecem sentidos particulares ao aprender. Assim, interesses, gostar mais de linguagem, de matemática, fazem diferença. Mas a “aula deve ter o mistério” (Caio): uma aula interessante é “quando um desejo, no sentido profundo do termo, é satisfeito pelo encontro com um conteúdo intelectual” (Charlot, 2013a, p. 160).

Testu (2008) mostra diferenças no tempo despendido para a realização de tarefas matemáticas e de linguagem. Entretanto, o autor afirma que, para compreendê-las, deve-se considerar engajamentos estudantis na atividade, diferenças de gênero, sociais e culturais, e relações com o conhecimento.

As normatividades de cada campo de saber e o tempo despendido pelo(a) estudante nas aulas para a entrada nessas normatividades são aspectos interessantes a analisar no tempo integral. Entretanto, há que se ter o cuidado para não se adotar um viés estritamente cognitivo, ou biológico, pois o aprender envolve o movimento de apropriação do mundo humano, de práticas sociais, da singularidade, no qual o desejo comparece (Charlot, 2009; 2013a).

Nesse sentido, os resultados deste estudo possibilitam reflexões sobre essas normatividades, apresentadas a seguir.

Aulas de Dança, Judô, Karatê, Educação Física requerem mais tempo. Exigem a saída da sala de aula, trocas de roupa, organização da dinâmica de aula, aquecimentos, realização da atividade, alongamentos. Igor diz, por exemplo, que fora da escola o tempo do Karatê é de 1h:20, e, apoiado nessa experiência como praticante, afirma que “o tempo da escola é pouco”. Por isso, ao se referirem às oficinas, os(as) estudantes afirmam que “não dá tempo”; “tem que voltar suado para a sala”. No caso da Educação Física, por exemplo, Olga clama por chuveiros na escola, e Taís diz que as roupas não são “adequadas”, o que provoca desconforto: “deveria ter condições para banho e troca de roupa” (Taís). Para quem pratica algum esporte, não é preciso muita imaginação para conferir a insuficiência do tempo (50 minutos) para essas atividades, e os incômodos gerados quando não se pode dar ao corpo, após a atividade, os cuidados necessários.

Há também desequilíbrio entre o tempo de aula e a entrada na normatividade dos componentes curriculares mais teóricos. Se as aulas são de escrever/copiar, ou de discurso do professor, o tempo sobra, pois é “aborrecido”, e é um “tempo perdido”, como destacam os(as) estudantes. Mas o que é operar efetivamente com a Matemática, História, Ciências, Língua Inglesa etc. e entrar na normatividade desses campos de saberes? Cada um desses campos, como por exemplo, a Língua Inglesa, apresenta conteúdos (verbo to be), capacidades (aprender a falar inglês, compreender o que foi ouvido), lógicas específicas (funcionamento da língua, expressões em uso, tempos verbais), nas quais estão implicadas atividades reflexivas, como pensar, compreender, imaginar, analisar, avaliar, sintetizar (Charlot, 2009; Souza, 2017).

Qual o tempo para uma aula de Arte na escola? Se for o teatro, é o tempo do “gesto, cenário, luz, maquiagem [...] voz que pronuncia o texto frente a uma plateia” (Charlot, 2013a, p. 186). Se for a dança, é o tempo das técnicas de

expressão, de coreografias, de conteúdos da dança (história, anatomia), de sensibilização, de fruição e apreciação estética... (Charlot, 2013a; 2013b). Assim, 50 minutos são insuficientes, e agrega-se a isso o caráter marginal das artes na Educação Ocidental e na escola, pois mesmo a escola dispondo de mais tempo, o tempo das artes continua reduzido no tempo integral. Poderiam ser evocados exemplos em cada campo de saber, mas este é um exercício que deixo a você, leitor(a).

Devemos considerar também que o tempo de aula é compartilhado com outro sujeito, o(a) estudante, que estabelece diferentes relações com cada componente curricular, diferentes processos, e uma maior, ou menor, intimidade com o conteúdo a ser aprendido.

O tempo de aula faz diferença quando se compreende que a aprendizagem escolar é a entrada em normatividades específicas de cada campo de saber, o que guarda estreita relação com a qualidade da aula, na qual estudantes e professores encontram-se engajados. Nesse sentido, o “horário picotado”, a que Hana faz referência, merece ser considerado seriamente nas proposições escolares em tempo integral: a escola terá mais tempo para *picotar mais*, o que remonta ao início do século passado na educação brasileira, ou conseguirá compreender que no tempo integral os(as) estudantes querem mais tempo?

4. Concluindo

Ampliar o tempo de escola exige um exercício árduo de desnaturalização do próprio tempo, que se impõe como um universal poderoso, sobremaneira nas práticas escolares. O tempo é parte constitutiva do processo civilizador, encontrando-se, pois, entranhado nos nossos modos de ser, fazer, comportar, agir, nos adequar. Estamos sempre aprendendo e nos conformando ao tempo, no tempo.

Se a linearidade temporal já produzia consequências perversas nas práticas escolares, cerceando tempos do corpo e de aprendizagens, elas se fortalecem no tempo integral, que potencializa os efeitos normalizadores da disciplinarização escolar pelo recorte espaço temporal. Importa refletir e empreender esforços de desconstrução do tempo escolar e de sua naturalização, que apresenta sérios riscos para escolas em tempo integral instadas a se construir sobre outras lógicas espaço temporais, e a provocar sentidos para os estudantes nelas permanecerem.

Afirmo a importância do tempo integral e o direito a mais tempo na escola, que se encontra em processo de retração na educação brasileira a partir do ano de 2016, incluindo a ETI de Governador Valadares, que reduziu esse tempo para os anos finais a partir de 2019. O tempo integral, que visa a formação integral, a multidimensionalidade do sujeito, o acesso a diferentes espaços culturais, a vivência de outras experiências culturais, artísticas, desportivas, mudanças curriculares, dentre outros propósitos, como se encontra posto na literatura brasileira sobre o tema, conclama nossas vozes em sua defesa.

Espera-se com as discussões apresentadas neste texto, contribuir para o fortalecimento da educação integral, em tempo integral, que se estabelece como uma das prioridades do Ministério da Educação a partir do ano de 2023.

Referências

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 18. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 416 p.
- BRASIL. **Decreto 7.083**, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: jan. 2023.
- CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, 96 p.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001, 152 p.
- CHARLOT, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares**: Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009, Tradução Catarina Matos, 303 p.
- CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude Popular e Universidade**: Acesso e Permanência. São Cristóvão: Editora UFS, 2011, 192 p.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013a, 288 p.
- CHARLOT, Bernard. “Clássica”, “moderna”, “contemporânea”: encontros e desencontros ente Educação e Arte. CHARLOT, Bernard (Org.). **Educação e Artes Cênicas**: interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2013b, p. 23-45.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1988, 168 p.
- FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chronos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, Curitiba, p. 63-78, 2001.
- FILHO, Luciano Mendes de Faria; VAGO, Tarcísio Mauro. Entre relógios e tradições: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 Anos**: Tópicos em História da Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, EDEUSP, 2001, p. 117-136.
- FINIMUNDI, Márcia; RICO, Eduardo Pacheco; SOUZA, Diogo Onofre. Correlação entre ritmo circadiano, turno escolar e rendimento escolar de estudantes de 11 a 17 anos de idade em escolas de ensino fundamental e médio. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, vol. 12, nº 2, 362-371, 2013.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MONTEIRO, Sandrelena Da Silva; OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis (Orgs.). **Tempos**: movimentos experienciados. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.
- LOUZADA, Fernando; MENNA-BARRETO, Luiz. (2007). **O sono na sala de aula**: tempo escolar e tempo biológico. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2007, 144 p.
- MOLL, Jaqueline et al.. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, 504 p.
- MOLL, Jaqueline (Org.). **Os tempos da vida nos tempos da escola**: construindo possibilidades. Porto Alegre: Penso, 2013, 262 p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El valor del tiempo en educación**. Madrid, España: Editorial Morata, 2008, 178 p.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004, p. 89-113.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em Tempo Integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46 n. 161 p. 756-782 jul./set. 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/198053143440> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/nnrB9VMMCGfDCt4WD9x8JkM/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: out. 2024.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 25(95), 414-439 abr.jun., 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500483>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5kSydpnC4Xbcx56hYP5kjs/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: out. 2024.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 159-175, jan./fev. 2018. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51552>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BjQmSTNmWRbG3k85LkvdfVC/?lang=pt> . Acesso em: out. 2024.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; CHARLOT, Bernard. (2016). Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000401071&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: out. 2024.

TESTU, François. **Rythmes de vie et rythmes scolaires**: aspects chronobiologiques et chronopsychologiques. Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson, 2008, 192 p.

Agradecimentos

A Bernard Charlot, pela supervisão provocadora de aprendizagens e sentidos.
Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig)