

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE – UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO – GIT

Elenilza Ingrácia da Silva Rosa

**INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA,
NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL.**

Governador Valadares/MG
Março/2020

ELENILZA INGRÁCIA DA SILVA ROSA

**INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA,
NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito para obtenção do título de mestre em Gestão Integrada do Território.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Governador Valadares/MG
Março/2020

FICHA CATALOGRÁFICA

R788i Rosa, Elenilza Ingrácia da Silva

Interseções entre família e escola, na escola em tempo integral, em território vulnerável / Elenilza Ingrácia da Silva Rosa. – 2020.

121 f. ; il.

Dissertação (mestrado em Gestão Integrada de Território) – UNIVALE – Universidade do Vale do Rio Doce, 2020.

Orientação: Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

1. Educação integral – Governador Valadares. 2. Relação família - Escola. 3. Território vulnerável. I. Título.

CDD-371.010981

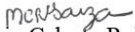


UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

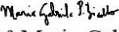
ELENILZA INGRÁCIA DA SILVA ROSA

“Interseções entre família e escola, na escola em tempo integral, em território vulnerável”

Dissertação aprovada em 27 de abril de 2020,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:


Prof.^a Dr.^a Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Orientadora – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE


Prof. Dr. Mauro Augusto dos Santos
Examinador – Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE


Prof.^a Dr.^a Maria Gabriela Parenti Bicalho
Examinadora – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF / GV

Dedico este trabalho à minha mãe, na qual sempre me espelhei por ser exemplo de força, sabedoria e coragem nos enfrentamentos diários. Ao meu esposo Gerson, pelo carinho e apoio em todo o tempo, principalmente nesse processo de retorno aos bancos escolares em busca da realização de um sonho. Aos representantes familiares da E. M. Ivo de Tassis, que se dispuseram a contribuir com suas experiências, na consolidação desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir sonhar e me prover de força e coragem para me lançar na busca da realização deste sonho.

À minha família, por compreender meu tempo e minhas ausências, em especial à minha sobrinha Vanessa, filha do coração, com quem compartilhei todas as etapas vivenciadas e as experiências desse percurso, uma vez que ela também está inserida em um Mestrado interdisciplinar, vivenciando suas dificuldades e enfrentamentos diários.

Aos meus amigos, com quem pude contar em diferentes momentos, pelo carinho, atenção e preocupações.

Aos colegas da turma de Mestrado, com quem pude trocar experiências e aprofundar discussões.

Aos professores do GIT/UNIVALE, por todos os ensinamentos, generosidade e por oportunizarem a compreensão do território em uma perspectiva integradora.

Às funcionárias da Secretaria do GIT, pela disponibilidade, atenção e carinho ao me atender, sempre que foi necessário.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, que contribuíram com dados relevantes para a análise documental empreendida, especialmente ao Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, por se fazer presente e disponível sempre que precisei!

Aos funcionários da Escola Municipal Ivo de Tassis, pelo acolhimento e receptividade demonstrados desde o primeiro dia até o encerramento do trabalho de campo.

Aos professores doutores, Mauro Augusto dos Santos e Maria Gabriela Parenti Bicalho, pelas contribuições valiosas, pelo aceite, pela leitura atenta do trabalho e pela generosidade, desde a banca de qualificação até a defesa deste trabalho.

E por fim, à minha Orientadora, professora doutora Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, pela atenção, cuidado, partilha dos saberes, pelo acolhimento das minhas incompletudes, pela amizade e paciência demonstradas durante todo o percurso desse Mestrado. Você, Celeste, foi meu porto seguro! Sem o seu apoio não teria conseguido chegar até aqui. Então, deixo aqui registrados o meu carinho e minha eterna gratidão a você, “Mulher Completa”!

“Penso com alegria que tudo quanto escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência assegurar o conhecimento e o entendimento entre homens. Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha”.

Pablo Neruda

De Para nacer he nacido

(Presente de um poeta, 2006, p. 94)

RESUMO

Esta pesquisa tem como premissa o reconhecimento da educação como um direito, na perspectiva da Educação Integral/Tempo Integral, e tem como objeto de reflexões a relação família-escola em tempo integral, no território vulnerável. O objetivo é compreender as experiências das famílias com relação à ampliação da jornada escolar na escola de tempo integral de Governador Valadares, em um território vulnerável. Trata-se de uma pesquisa que assume uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, pois coloca em diálogo estudos do campo da educação, referentes à Educação Integral em Tempo Integral, do campo da Sociologia da Educação, ao discutir sobre a relação família-escola e dos Estudos Territoriais em uma perspectiva simbólica e cultural, com atenção para as vulnerabilidades. O campo de pesquisa é uma escola da rede municipal de ensino em tempo integral, em um território vulnerável. Balizados por documentos e pela escuta de representantes familiares, buscamos por meio da análise de conteúdo as interseções entre família e escola, na ETI, nesse território. Como resultados apresentam-se os avanços e as limitações da ETI com relação à oferta, especialmente em territórios vulneráveis e a pouca participação das famílias nos processos definidores dessa política pública e subsequentes alterações. Depreende-se das experiências das famílias o valor conferido à escola, naquele território, à ampliação da jornada escolar que se reveste como significativa no binômio - guarda e proteção e como possibilidade de aprendizagem. A escola tem se constituído como lugar de cuidado, acolhimento e saber para essas famílias, em meios às vulnerabilidades do território. Aponta-se para a importância de políticas de ampliação de jornada escolar nos territórios vulneráveis e espera-se que o estudo contribua para a compreensão das novas reconfigurações assumidas entre família-escola na contemporaneidade, em face às desigualdades educacionais, sociais e territoriais.

Palavras-chaves: Relação família-escola. Educação Integral. Tempo Integral. Território Vulnerável.

ABSTRACT

This research is based on the recognition of education as a right from the perspective of full-time / full-time education, and has as its object of reflection the full-time family-school relationship in vulnerable territory. The objective is to understand the experiences of families in relation to the extension of the school day at the full-time school in Governador Valadares, in a vulnerable territory. This is a research that takes a qualitative and interdisciplinary approach, as it puts in dialogue studies in the field of education regarding Integral Education in Full Time, in the field of Sociology of Education, when discussing the family-school relationship and Territorial Studies in a symbolic and cultural perspective, with attention to vulnerabilities. The research field is a school in the municipal education network, full time, in a vulnerable territory. Guided by documents and listening to family representatives, we sought through content analysis the intersections between family and school, in ETI, in this territory. As a result, the advances and limitations of the ETI regarding supply are presented, especially in vulnerable territories and the low participation of families in the processes that define this public policy and subsequent changes. It is clear from the experiences of the families the value given to the school in that territory, the extension of the school day that is significant in the binomial-guard and protection, and as a possibility of learning. The school has been constituted as a place of care, reception and knowledge, for these families in the midst of the vulnerabilities of the territory. It points to the importance of policies to expand school hours in vulnerable territories and it is hoped that the study will contribute to the understanding of the new reconfigurations assumed between family and school in contemporary times, in face of educational, social and territorial inequalities.

Keywords: Family-school relationship. Integral Education. Full-time. Vulnerable Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Blog “Tecendo experiências”	13
Figura 2 - Interseções.....	18
Figura 3 - Cartaz com cronograma de ações dos 7 projetos estruturantes.	50
Figura 4 - Painel sobre a Escola em Tempo integral - dúvidas e sugestões.....	50
Figura 5 - Bilhetes encaminhados aos pais.	66
Figura 6 - Desfile de 7 de Setembro – 2019.....	77
Figura 7 - Premiação no Concurso de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal 2019.	77
Figura 8 - Capa da Cartilha distribuída pelo MEC.....	86
Figura 9 - Desfile de 7 de Setembro 2019.....	91
Figura 10 - Brincadeiras populares na semana das crianças.	92

LSTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNE – Conselho Nacional de Educação
CME/GV – Conselho Municipal de Educação de Governador Valadares
CRISP – Centro de estudos de Criminalidade e Segurança Pública
DE – Departamento de Ensino
DOE – Departamento de Organização Escolar
DSTs – Doenças Sexualmente Transmissíveis
ECA – Estatuto da Criança e Adolescente
ETI – Escola em Tempo Integral
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIT – Gestão Integrada do Território
GV – Governador Valadares
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional da Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RITLA – Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

LISTA DE TABELAS

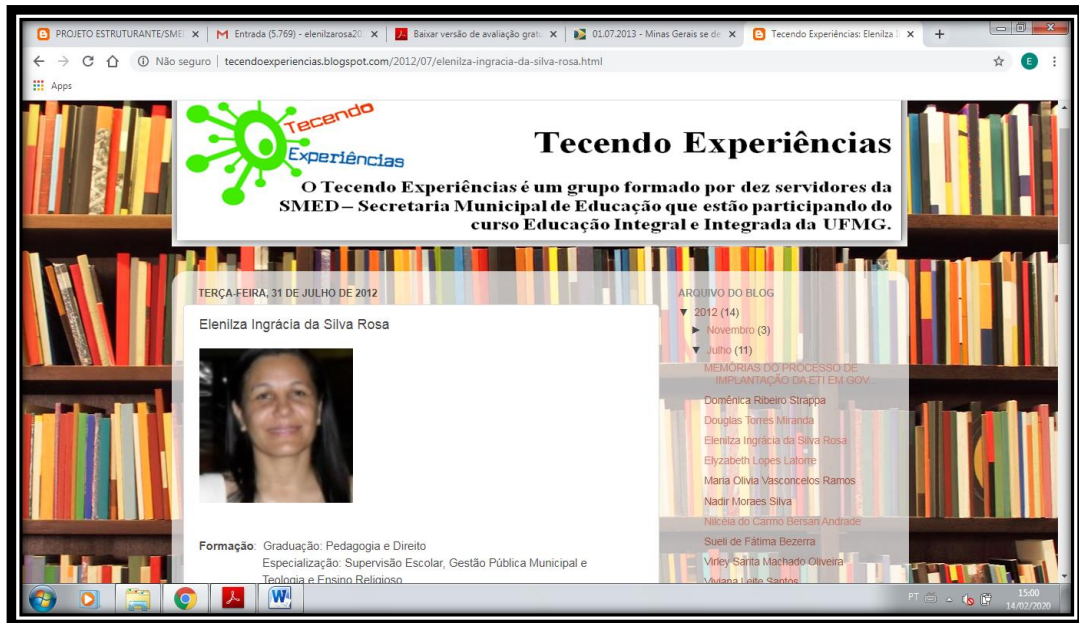
Tabela 1 - Total Geral de alunos participantes da consulta realizada pela SMED sobre a ETI	61
Tabela 2 - Quadro de respostas dos pais em relação à consulta realizada pela SMED, sobre a ETI - Zona Urbana.....	62
Tabela 3 - Quadro de respostas dos pais em relação à consulta realizada pela SMED, sobre a ETI - Zona Rural.....	63
Tabela 4 - Quadro com total de questionários devolvidos	65
Tabela 5 - Número de alunos e tempo na escola.....	70
Tabela 6 - Perfil Social dos participantes.....	80

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL	18
1.1 INTERSEÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	19
1.2 AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E/OU EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL.....	26
1.3 INTERSEÇÃO ESCOLA - TERRITÓRIO	32
1.4 CAPTANDO AS INTERSECÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL.....	37
CAPÍTULO 02 – ENTRE O TEMPO INTEGRAL E O TEMPO PARCIAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE GOVERNADOR VALADARES	42
2.1 2009 A 2018.....	43
2.2 2018	59
CAPÍTULO 3 - INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA-TERRITÓRIO	69
3.1. INTERSEÇÕES ENTRE ESCOLA-FAMÍLIA NO TERRITÓRIO VULNERÁVEL	69
3.2 INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E O TEMPO A MAIS DE ESCOLA.....	87
3.3 INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E TERRITÓRIO (BAIRRO)	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	106
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Figura 1 – Blog “Tecendo experiências”.



Fonte: tecendoexperiencias.blogspot.com. Acesso em: Fev.2020.

A escolha pela abertura deste relatório de pesquisa com a figura 1, retirada do Blog “**Tecendo experiências**” e que também compôs o material de análise neste estudo, me remete à minha prática como educadora e mais precisamente, ao momento em que estive envolvida no processo de implantação e posteriormente de implementação da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares – ETI, no período de 2009 até 2017, tendo transitado nos cargos de Pedagoga Analista, Técnica em Conteúdo Curricular de Ensino Religioso, Diretora do Departamento de Organização Escola – DOE/SMED e Diretora Escolar.

Esse Blog foi criado por um grupo de 10 educadores¹ que atuavam na Secretaria Municipal de Educação – SMED, em 2012, como parte de uma atividade do Curso de Capacitação e Aperfeiçoamento “Educação Integral e Integrada”, realizado em parceria com o Fundo Nacional Da Educação – FNDE/MEC e o Grupo Território, Educação Integral e Cidadania – TEIA/UFMG para a rede municipal de ensino, com o intuito de que todos se apropriassem da concepção da Educação Integral e Integrada. Assim, a criação do Blog oportunizou aos profissionais envolvidos, relatarem as suas experiências e construírem uma narrativa de suas memórias em relação à ETI.

¹ A título de informação e para valorizar as contribuições e experiências de cada um dos participantes na implantação e implementação da ETI, penso ser interessante relacioná-los, considerando que muitos já se desligaram da rede municipal. São eles: Domênica Ribeiro Strappa, Douglas Torres Miranda, Elenilza Ingrácia da Silva Rosa, Elyzabeth Lopes Latorre, Maria Olivia Vasconcelos Ramos, Nadir Moraes Silva, Nilcéia do Carmo Bersan Andrade, Sueli de Fátima Bezerra, Virley Sarita Machado Oliveira e Viviana Leite Santos.

Ao abrir o baú das memórias, as primeiras experiências da minha trajetória profissional vieram à tona e me dei conta dos caminhos percorridos até chegar ao curso de Mestrado do GIT/UNIVALE. Assim, dentro da Pedagogia, vivenciei diversas experiências em diferentes papéis e funções inerentes ao cargo de Pedagogo, desde professora (Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental), Pedagoga (escolar e analista), Diretora Escolar e Diretora do Departamento de Organização Escolar – DOE/SMED. Destaco também em minha trajetória, a participação no Conselho Municipal de Educação de Governador Valadares – CME/GV, em que atuei como conselheira suplente e titular, até assumir a sua presidência no período de 2012-2015. Todo esse conjunto de experiências aqui relatado demonstra brevemente aos leitores deste trabalho um pouco do que vivi e aprendi e que de certa forma levei para a minha vida pessoal, pois não me vejo dissociada das experiências vividas, tampouco dos conhecimentos adquiridos em toda a trajetória profissional. Esse é o poder da educação! Marcar a vida das pessoas, provocando nelas o desejo da busca incessante do conhecimento para transformar e reinventar a realidade, conforme afirmava Paulo Freire em seus diferentes escritos.

Foi por acreditar nessa possibilidade de transformação que me inseri em grupos de estudos sobre a temática da Educação Integral, em Tempo Integral, no ano de 2009, na busca de conhecimentos necessários para contribuir com o projeto de educação que estava sendo delineado pela SMED, para responder às demandas apresentadas pela cidade e que desse conta de acolher os estudantes em situação de vulnerabilidade social e, ao mesmo tempo, ofertar/ampliar o acesso aos bens culturais a crianças e adolescentes matriculados na rede municipal de ensino.

O resultado desses estudos, aliado a um projeto de governo, culminou na elaboração da proposta da Escola em Tempo Integral – ETI de Governador Valadares, implantada em 2010, de forma universal na rede pública municipal. Durante todo o processo de implantação da ETI, me vi impactada pelos conhecimentos adquiridos, pelas novas possibilidades de intervenção na realidade educacional e porque não dizer, pelos desafios que tamanha responsabilidade nos impunha! E o desejo de querer me aprofundar mais em relação à temática foi sendo alimentado. Esse momento chegou por meio do Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território – GIT, ofertado pela Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Agora me vejo concluindo esse percurso, tendo pautado esse trabalho em torno da relação família-escola e nas experiências vivenciadas pelas famílias da ETI.

Ao abriremos² esta introdução com o Blog “**Tecendo Experiências**”, nossa intenção com essa escolha foi, então, apresentar aos leitores deste estudo, o movimento por nós empreendido na busca das nossas memórias da implantação da ETI, bem como demonstrar um pouco das experiências vivenciadas em toda a minha trajetória profissional, que me instigaram nesta pesquisa e me impeliram a ir a campo, ao encontro das experiências vivenciadas pelos representantes familiares, nesse tempo de jornada ampliada na rede municipal de ensino.

Nesse sentido, o presente trabalho tem como objeto de reflexões a relação família-escola em tempo integral no território vulnerável. A literatura sobre família-escola, território e vulnerabilidades, aliada a estudos sobre Educação Integral/Tempo Integral nos provocaram diferentes questionamentos que buscamos responder nesta pesquisa: que relações as famílias que vivem em territórios vulneráveis estabelecem com a escola em tempo integral? Que relações a escola estabelece com as famílias, considerando a educação integral/tempo integral? Como o tempo a mais de escola atravessa a vida das famílias, nos territórios vulneráveis? Como a ETI provoca efeitos no território vulnerável e na vida das famílias que vivem nesse território?

A partir desses questionamentos, traçamos como objetivo geral da pesquisa: compreender as experiências das famílias com relação à ampliação da jornada escolar na escola de tempo integral de Governador Valadares, em um território vulnerável. Como objetivos específicos, destacamos:

- Produzir um recorte temporal da proposta da ampliação da jornada escolar na Escola Municipal Ivo de Tassis e identificar, nesse recorte, a participação das famílias.
- Situar o tempo integral na Escola Municipal Ivo de Tassis.
- Conhecer experiências de famílias de estudantes do 8º ano da E. M. Ivo de Tassis, com a ampliação da jornada escolar no bairro Turmalina.
- Analisar, tomando como referência a experiência dessas famílias, os efeitos da ampliação da jornada escolar na vida das famílias e no território do bairro Turmalina.

Trata-se de uma pesquisa que assume uma abordagem qualitativa e interdisciplinar,

² Optamos pelo uso do plural na escrita do texto pelo processo de pesquisa que envolveu pesquisadora e orientadora. O singular será utilizado quando fizer referência a experiências pessoais da mestrandia, e em algumas situações da produção do material empírico.

pois coloca em diálogo estudos do campo da educação referentes à Educação Integral em Tempo Integral, do campo da Sociologia da Educação, ao discutir sobre a relação família-escola e dos Estudos Territoriais em uma perspectiva simbólica e cultural, com atenção para as vulnerabilidades.

Compartilhamos neste relatório os resultados deste estudo, que teve como campo uma escola da rede municipal de ensino, em tempo integral, em um território vulnerável. Balizados por documentos e pela escuta de representantes familiares, de estudantes do 8º ano, que se dispuseram a participar do estudo, buscamos por meio da análise de conteúdo, as interseções entre família e escola na ETI, no território do bairro Turmalina.

Para condensar as reflexões empreendidas neste estudo, o organizamos em 3 capítulos. O Capítulo 1 situa o referencial teórico adotado para compreender as experiências das famílias da escola em tempo integral em território vulnerável e os modos como operamos metodologicamente, destacando as possíveis interseções entre família-escola-território vulnerável.

O Capítulo 2 pretende compreender o movimento de implantação da Escola em Tempo Integral na rede pública municipal de Governador Valadares, e mais especificamente, na Escola Municipal Ivo de Tassis, situada no bairro Turmalina, por meio de um recorte temporal, com atenção para a participação das famílias no processo de organização da jornada escolar. Esse recorte foi dividido em dois momentos: o primeiro, de 2009 a 2018; o segundo, a partir de 2018.

O Capítulo 3 se propõe a discutir os entrelaçamentos da relação família-escola, com vistas a captar as experiências das famílias participantes deste estudo, no que tange à ampliação da jornada escolar, bem como analisar, tomando como referência essas experiências, os efeitos dessa ampliação em suas vidas e no território do Turmalina.

Na conclusão desta dissertação, procuramos apresentar uma síntese da discussão empreendida com base na análise dos dados e conforme o aporte teórico exposto nesta pesquisa.

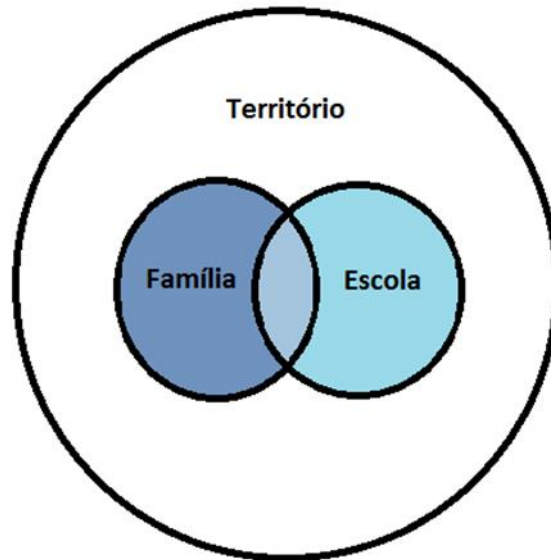
Entendemos ser relevante a realização deste estudo, uma vez que o reconhecimento do direito a mais tempo de escola em Governador Valadares coloca o município como um dos poucos a universalizar o tempo integral no País, ampliando a Meta 6 do Plano Nacional de Educação, que é oferecer educação em tempo 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. O município continua mantendo o tempo integral, apesar dos desafios diários que se apresentam, e de certo modo, da descontinuidade da

proposta original em relação à organização do tempo para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Este estudo é, pois, uma defesa da Educação Integral em Tempo Integral e da Escola em Tempo Integral, gestada no ano de 2009, pelo seu caráter de universalidade e pelas possibilidades das crianças e dos adolescentes, da cidade e do campo, terem ampliadas as suas oportunidades educacionais.

CAPÍTULO 1 – INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Figura 2 – Interseções



Fonte: Elaboração Própria

A figura acima foi construída com a intenção de demonstrar as interseções entre os três campos: família, escola e território vulnerável. A intenção também é destacar a importância que esses conceitos tem alcançado como objeto de estudo no campo da Sociologia da Educação, na contemporaneidade, mais especificamente nos debates sobre a relação família-escola, e como agregamos a esses debates, discussões e estudos acerca de “território”. Buscando auxílio na Geometria, temos que a interseção é o “lugar do espaço geométrico em que os pontos ou linhas se encontram. O termo pode ser empregado, também, para descrever alguns pontos do espaço urbano, assim como da circulação viária ou da observação de um plano”³.

O uso da interseção na Geometria é referência para encontros e conexões e são elas que se pretende destacar neste capítulo, cujo objetivo é situar o referencial teórico adotado para compreender as experiências das famílias da Escola em Tempo Integral em território vulnerável e os modos como operamos metodologicamente. A literatura sobre a temática tem demonstrado que família, escola e território devem estar em permanente diálogo, pois são temas que se conectam.

³ Para saber mais acesse <https://conceitos.com/intersecao/>. Acesso em Fev. 2020.

1.1 INTERSEÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

Neste tópico, nos dedicamos a refletir sobre a interseção família-escola. Decorrente desse propósito nos vem um questionamento: o que se denomina “família”? Como compreendê-la no cenário atual de múltiplas transformações sociais e culturais em um mundo globalizado, mas profundamente desigual? Se acompanharmos o cenário brasileiro atual, após o último pleito eleitoral, podemos verificar também que a família se torna objeto de disputa de grupos conservadores, que negam as diferenças e colocam para a sociedade um padrão de família (pai, mãe e filhos), desconstruído nas relações sociais e desconstruído no campo acadêmico.

Os autores que trouxemos para o diálogo nesta seção, ao se debruçarem sobre a relação família e escola, de modo geral vão destacar a impossibilidade de separar a educação escolar da educação familiar. Portanto, tanto a escola quanto a família são instituições históricas e suas relações vão se estreitando, até o momento em que essa relação se torna objeto de pesquisa.

Pedro Silva, ao fazer uma análise sociológica dessa relação, vai afirmar que “as histórias da relação escola-família intersectam as histórias da educação familiar e escolar” (SILVA, 2010, p. 444). O autor apresenta um recorte histórico para mostrar que, inicialmente, nos primórdios da história das civilizações, cabia à família educar e que essa educação, anterior à escolar, vai assumindo diferentes contornos e adequando-se ao momento histórico e às conformações da sociedade. O ponto de interseção entre a relação família-escola, no qual a escola assume a responsabilidade pela educação se dá, segundo o autor, “com os primórdios da escolarização, entendida aqui de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspectos, a promoção do acesso à leitura e à escrita” (SILVA, 2010, p. 444).

A escrita é um divisor de águas nessa relação, assim como as distinções entre a educação da elite e de outras camadas e grupos sociais, o advento da industrialização, as demandas da modernidade, a defesa da educação para todos e a consequente ampliação das vagas na escola, dentre outros, concluindo-se pela afirmação da escola como instituição competente para educar a todos e assumindo, portanto, configuração e universalidade (SILVA, 2010).

Acompanhando o movimento de transformação social, cultural, econômica e da defesa pela separação entre um tipo de educação familiar (mais responsável pela proteção das crianças, transmissão de valores e aprendizagens de normas de convívio social) e escolar

(pautada na escrita, na formação do pensamento científico e na profissionalização), é que os debates em torno da relação família e escola vão se firmar no campo da Sociologia da Educação e vão ganhar impulso a partir da década de 1960, inspirados, em grande parte, pelas contribuições da teoria da reprodução cultural, desenvolvida por Pierre Bourdieu (NOGUEIRA, 1998).

Nogueira (1998) destaca que família e escola vão se transformando enquanto instituições e essas transformações vão provocar um estreitamento de laços, intensificação dos contatos para dar conta da tarefa de educar. A autora afirma que “as modificações nas estruturas e nos modos de vida familiares e nas estruturas e processos escolares uniram-se para dar origem a um sistema de interdependência e de influências recíprocas entre a família e a escola” (NOGUEIRA, 1998, p. 101).

Com vista a elucidar a temática da relação família-escola, revisitaremos alguns conceitos e definições dos termos família e escola, convidando o leitor a refletir conosco sobre a importância dessas duas instituições que se responsabilizam, ao mesmo tempo, pela educação das crianças e dos adolescentes no sentido legal, uma vez que cabe ao Estado, aqui representado pela instituição escolar, a oferta formal da educação, e à família, “o dever de matricular e enviar seus filhos à escola”, bem como prover a educação para o convívio em sociedade. Assim, “as crianças que chegam à escola são membros de um núcleo familiar que lhes dá um nome e um lugar no mundo” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 14).

Nessa direção, temos, pois, que a relação família-escola está presente de forma compulsória, desde a entrada da criança na instituição escolar a partir da Educação Infantil, até o final do percurso escolar do aluno, na Educação Básica. Portanto, não há como fugir dessa imbricação e dos encontros ou desencontros entre essas duas instituições e da relação que se estabelece entre elas.

Inicialmente falaremos sobre a família, considerada o primeiro laço social, construído a partir do nascimento e que ocupa um lugar fundamental na vida do indivíduo, impactando-o significativamente – no caso das crianças que crescem em uma família, quer seja pela via das relações parentais, ou por adoção. Não se pode esquecer daquelas que são acolhidas em instituições e nelas crescem, mas sempre há uma ideia de família como referência. A família é, pois, mediadora de normas, padrões, modelos e influências culturais (AMAZONAS, et al., 2000). Nos debates sobre educação, a questão da família e suas relações com a escola tem sido recorrente, principalmente no que tange ao desenvolvimento social e cognitivo do aluno e suas relações com o sucesso escolar. Assim, as duas instituições têm emergido como “instâncias fundamentais para desencadear os processos evolutivos dos sujeitos, podendo

atuar como propulsores ou inibidores do seu crescimento físico, intelectual e social” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 27).

Nesse sentido, conforme as autoras mencionadas, temos que família e escola são responsáveis por ampliar o repertório de aprendizagem dos sujeitos: a família, colocando-se como espaço de trocas e estímulos, e a escola propiciando a oferta do “saber formal e culturalmente organizado em distintas áreas do conhecimento” (IDEM).

As autoras enfatizam que a ação educativa das duas instituições apresenta nuances distintas quanto aos objetivos, conteúdos e métodos, bem como as questões “que se conectam com a afetividade, interações e contextos diversificados” (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 22). Destacam, ainda, a escola como uma instituição que reflete as transformações sociais, dentre elas, as demandas do mundo globalizado.

O conceito de família tradicional composta por pais e filhos, quer sejam naturais ou adotados, foi mudando ao longo do tempo, mas preservando-se, sempre, a relação afetiva e de parentesco. Podemos hoje falar de pluralidade das novas configurações familiares e na complexidade desse conceito em meio a mudanças econômicas, sociais, culturais e no reconhecimento da amplitude do que se entende por família. Estudos recentes a definem como sendo “um conjunto de indivíduos que compõem o núcleo familiar” (CÚNICO; ARPINI, 2013, p. 32), e na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a família é o elemento natural da sociedade e tem direito à proteção da própria sociedade e do Estado (ONU, 1948).

Nesta pesquisa, a relação família-escola será compreendida a partir do campo da Sociologia da Educação, que tem em Pierre Bourdieu uma referência significativa. O autor define família como “um conjunto de indivíduos aparentados, ligados entre si por aliança, casamento, filiação, ou excepcionalmente por adoção (parentesco), vivendo sob um mesmo teto (coabitação)” (BOURDIEU, 1996, p. 124).

Singly (2017, p. 195) vai apontar para a ausência do termo “família” nas primeiras produções de Bourdieu e atribui essa ausência ao fato de que, nas

Décadas de 1960-1970 a utilização desse termo era entendida na França – pelo menos, para a esquerda – como algo que fortalecia essa instituição e indicava uma posição ‘familiarista’ de quem viesse a servir-se de tal palavra. Bourdieu, à semelhança de numerosos sociólogos franceses, preferia o termo classe.

O autor afirma que o termo família vai ser utilizado em um título de seus artigos em 1993, mas que esse “longo evitamento não impede Bourdieu de propor, implicitamente, desde

o começo de sua obra, uma sociologia da família” (SINGLY, et al., 2017, p. 195).

A partir de Bourdieu, podemos apreender que a denominação família é uma construção social: “a família que somos levados a considerar como natural, porque se apresenta com a aparência de ter sido sempre assim, é uma invenção recente” (BOURDIEU, 1996, p. 125). Do ponto de vista sociológico, a família ganha status de construção social: de transmissão da herança familiar, lugar de pertencimento, de laços afetivos, de responsabilidades pelo cuidado, pela educação, guarda das tradições, responsável pela formação cidadã, dentre outras configurações que permeiam nossos imaginários, quando somos convocados a definir “família”.

Bourdieu destaca que

Muito mais que pertencer a uma família, na sociedade moderna há uma ‘norma tácita impositiva’ - é preciso constituir família para não ser visto como um indivíduo incompleto, mutilado. Nesse contexto, - ‘nada parece mais natural do que a família: essa construção social arbitrária parece situar-se no polo do natural e do universal’ (BOURDIEU, 1996, p. 12, aspas do original).

Conforme o autor supramencionado, caberia também à família, o direito de exercer a função de modelar os “corpos sociais”, para se “instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade [...] sentimentos adequados a assegurar a integração que é a condição de existência e de persistência dessa unidade” (BOURDIEU, 1996, p. 129).

Bourdieu e Passeron (2014) afirmam que a herança familiar é importante mecanismo na reprodução de bens culturais e materiais. Nesse sentido, a herança familiar é aqui entendida como o conjunto de bens culturais e materiais que os pais possuem e que podem transmitir aos filhos por meio do convívio familiar. Assim,

o hábitat e o tipo de vida cotidiana que lhe estão associados, o montante de recursos e sua repartição entre os diferentes postos orçamentários, a intensidade e a modalidade do sentimento de dependência, variável segundo a origem dos recursos, como a natureza da experiência e os valores associados à sua aquisição, dependem fortemente e diretamente da origem social (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 28).

A necessária aproximação entre escola e família encontra-se ancorada no Brasil em diferentes legislações que sustentam a importância da família na educação dos filhos e o acompanhamento familiar durante todo o percurso escolar dos estudantes. A partir do exposto por Nogueira sobre as preocupações estatais de se incentivar essa relação, seria “plausível pensar que se trata de ações que visam estabelecer e incentivar mecanismos de estreitamento dos laços entre a família e a escola, como meio de combate ao fracasso escolar e a seus efeitos

nocivos em termos de desperdício de recursos públicos” (NOGUEIRA, 2006, p. 158), o que motiva suspeições sobre essas intenções legais. Entretanto, há que se reconhecer a força desse arcabouço legal nas responsabilidades familiares e também estatais, à medida que a educação se firma como um direito.

O documento inspirador desse conjunto de marcos legais é a Constituição Federal, que em seu Artigo 20 define a educação como um direito e a coloca sob a responsabilidade tanto da família quanto do Estado, via escolarização.

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 01).

As preocupações com a infância e adolescência brasileiras encontram no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, um documento assegurador dos direitos e da proteção. Nesse documento, novamente, família e poder público são convocados à responsabilidade pela garantia dos direitos desses sujeitos, de forma prioritária.

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, assegurar com absoluta prioridade a efetivação dos direitos referentes à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990, p. 01).

Se esses documentos apontam de modo geral para a educação, é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que a educação é definida como parte dos processos formativos na família e como intencionalidade nas instituições educacionais.

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 01).

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 01).

Reafirmam-se, assim, o direito à educação e as responsabilidades da família e da escola pelos êxitos na consecução desse direito. Desse arcabouço legal depreende-se que a relação família-escola se coloca como condição para o sucesso escolar, embora essas instituições tenham papéis distintos e complementares na formação dos sujeitos.

A literatura nos convida a refletir sobre as novas dinâmicas sociais que afetam tanto a instituição familiar quanto o sistema escolar, com o “surgimento de novos traços e contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização” (NOGUEIRA, 2006, p. 159). A autora assegura que as transformações históricas do lugar dessas duas instituições instauram no debate da relação família-escola três processos: no primeiro, há uma aproximação das duas instituições pelo compartilhamento das responsabilidades; o segundo busca as especificidades de cada uma, e o terceiro processo diz respeito aos novos papéis delineados, tanto para a família quanto para a escola.

De um lado, a escola não se limita mais às tarefas voltadas para o desenvolvimento intelectual dos alunos, estendendo sua ação aos aspectos corporais, morais, emocionais do processo de desenvolvimento. De outro, a família passa a reivindicar o direito de interferir no terreno da aprendizagem e das questões de ordem pedagógica e disciplinar. Não há mais uma clara delimitação de fronteiras (NOGUEIRA, 2006, p. 164).

Sobre esse último processo, embora a autora o destaque em 2006, treze anos depois, pode-se afirmar que ele encontra-se em curso pela compreensão do debate das diferenças que possibilitam a constituição de novos formatos de família (dois homens e filhos; duas mulheres e filhos, por exemplo) e de ampliação da escola, com a função do cuidado e proteção, como se pode acompanhar no debate da ampliação da jornada escolar.

Nesse sentido, cabe, pois à escola, o papel de reconhecer as distintas configurações familiares e a importância da colaboração dos representantes familiares na história e no projeto escolar dos alunos, estimulando as famílias a serem protagonistas na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

A tradição brasileira nas pesquisas sobre o tema das relações que as famílias mantêm com a escola, e vice-versa, ainda são incipientes e há um campo a ser explorado. Nesse sentido, Jungles e Wagner (2016, p. 122) argumentam que, no atual cenário da literatura brasileira sobre o tema, encontram-se estudos que poderiam ser denominados, em um primeiro momento de diagnósticos, pois se concentram nas dificuldades da relação entre escola e família, “com foco naqueles aspectos que não estão funcionando e não favorecem uma parceria satisfatória”.

Dessa forma, as autoras asseveram que

percebe-se intenso debate sobre uma série de aspectos que merecem maior atenção e precisam ser aprimorados, como a comunicação entre estes dois sistemas, os tipos de envolvimento que podem ser estimulados, as formas de participação de famílias com

diferentes configurações familiares, entre outros. O grande desafio que se faz presente em nosso país talvez seja, justamente, o de avançar com relação a este primeiro momento de diagnóstico de dificuldades para outro patamar, cujo foco seja pensar estratégias de intervenção, construção de instrumentos validados para nossa realidade e alternativas de trabalho que deem conta de otimizar a relação entre escola e família, docentes e pais ou responsáveis, migrando do “o que é difícil” para o “como transformar” tal situação (JUNGLES; WAGNER, 2016, p. 122).

Neste estudo, apontamos para outras possibilidades investigativas dessa relação, ao tomarmos a “ampliação da jornada escolar” como provocadora de novas relações familiares, posto que mais tempo diário na escola implica em modificações nas dinâmicas familiares e pressupõe-se outras aproximações família-escola e redução das desigualdades educacionais de crianças e jovens, cujas famílias vivem em bairros considerados vulneráveis.

A família e a relação família-escola fazem seu comparecimento, ainda de modo tímido, em pesquisas sobre a ampliação da jornada escolar diária. Em outros países, temos os trabalhos de Sacristán (2008) na Espanha e de Martinic (2015) no Chile; no cenário brasileiro temos estudos realizados pelo MEC (BRASIL, 2010) e pelas pesquisadoras (CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013; GLÓRIA, 2015; LEITE; CARVALHO, 2016); e na Escola Integral, em Tempo Integral – ETI/GV, tanto na zona urbana quanto na zona rural, comparecem referências sobre a temática: (SOUZA, 2015; SOUZA, 2016; SOUZA; CHARLOT, 2016). Nesse contexto, Souza (2015) traz as contribuições de Charlot (2009) e comunga de seu argumento de que “se queremos perceber o que está em jogo nas famílias através da escola, é preciso que nos debrucemos sobre a singularidade das histórias e das configurações familiares” (CHARLOT, 2009, p. 215).

A literatura mostra que, em se tratando da relação família-escola e ampliação do tempo escolar, o debate não é pacífico. Cavaliere; Coelho e Maurício (2013) afirmam que o discurso que mais comparece para justificar as experiências de implantação de Educação em Tempo Integral em todo o País é o do cuidado e da proteção. No entanto, as autoras argumentam que, no caso da ampliação da jornada, algumas escolas têm tomado para si a construção de canais de participação das famílias na rotina da escola, porque “percebem a participação dos pais como condição para que o desenvolvimento de uma escola de turno ampliado não se transforme numa reedição das antigas instituições de acolhimento dos desvalidos” (CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013, p. 276).

Assim, traremos à tona, na próxima seção, alguns argumentos sobre a questão da ampliação da jornada escolar, Educação Integral em Tempo Integral, uma vez que a temática também se constitui em uma categoria de análise deste trabalho.

1.2 AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR E/OU EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

O que se denomina Educação Integral em Tempo Integral pode soar com um sentido de inovação educacional para muitos, posto que, de modo geral, a proposta de ampliação da jornada (tempo diário a mais na escola) é vista como um fenômeno novo no Brasil. Porém, Cavaliere e Coelho (2002), Gallo (1995) e Moll (2012) apontam suas origens que remontam às experiências de educação realizadas pelos jesuítas.

Esse sentido se liga à educação como um direito fundamentado na Constituição Federal, que em seus artigos 6º e 205 a consagram como um direito de todos, e dever do Estado, da família e da sociedade em promover e incentivá-la.

O conceito de Educação Integral ao longo da História da Educação Brasileira vem sendo construído e/ou ampliado. Contudo, para que se possa melhor compreendê-lo, necessário se faz entender o contexto histórico e o sentido das palavras.

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 01).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 01).

O direito à educação merece destaque quando se pensa em direitos humanos, visto ser indispensável ao pleno desenvolvimento dos sujeitos em sua integralidade, bem como ao exercício da cidadania. A esse respeito, Menezes (2009, p. 70) destaca que,

ao evidenciar a educação como o primeiro direito dos dez direitos sociais (art.6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la como direito capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania, além de possibilitar a preparação para o mundo do trabalho” (art.205.) - de forma subliminar, a partir da conjunção dos artigos anteriormente citados, permite que seja deduzida a concepção do direito de todos à Educação Integral.

Menezes (2009) ainda enfatiza que os principais dispositivos legais associados à educação que se seguiram à Constituição Federal de 1988, o ECA (1990), a LDB (1996), o PNE (2001-2010) e o atual Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) reiteram o direito à Educação Integral.

No dizer de Guar (2006, p. 16), ao associar Educao Integral  formao integral dos sujeitos, esses passam a se tornar o “centro das indagaes e das preocupaes da educao”. Parte-se do princpio da integralidade da pessoa humana e que “para desenvolver-se integralmente, h que se considerar os aspectos cognitivos, afetivos, corporais e ticos, resgatando, como principal tarefa da educao, a formao da pessoa humana, compreendida em sua totalidade” (GUAR, 2006, p. 16).

Nessa mesma linha, o Caderno 2 do Centro de Estudos e Pesquisas em Educao, Cultura e Ao Comunitria – CENPEC apresenta uma definio de Educao Integral, que  aquela que

considera o sujeito em sua condio multidimensional, no apenas na sua dimenso cognitiva, como tambm na compreenso de um sujeito que  sujeito corpreo, tem afetos e est inserido num contexto de relaes. Isso vale dizer a compreenso de um sujeito que deve ser considerado em sua dimenso biopsicossocial (CENPEC, 2006, p. 130).

Entendemos que o conceito de Educao Integral como formao plena do sujeito esteja bem difundido entre os estudiosos da temtica. Entretanto, vale destacar que a relao entre educao e tempo  controversa, uma vez que traz  tona questes de cunho filosfico e de ordem poltico-pedaggica, principalmente quando esse tempo  utilizado e institucionalizado para a formao escolar. Para tanto,  imprescindvel estabelecer relao entre os dois termos, qual seja, Educao Integral e Educao em Tempo Integral.

A Educao Integral foi pauta da educao jesutica e historicamente comps o cenrio brasileiro em diferentes momentos⁴. A LDB, em seus artigos 34 e 87, j preconizava o aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral para o “ensino fundamental”, nas “redes escolares urbanas” e, ao mesmo tempo, reconhece e valoriza as iniciativas de instituies que desenvolvem, como parceiras da escola, experincias extraescolares (LDB, art. 3, X) (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, Cavaliere (2014) argumenta que, no plano legal, a LDB, o Fundo Nacional da Educao Bsica – FUNDEB e os dois Planos Nacionais de Educao, estabelecidos para os perodos 2001-2011 (BRASIL, 2001) e 2014-2024 (BRASIL, 2014), juntamente com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educao (PDE 2007) (BRASIL, 2007a), traam diretrizes relacionadas  ampliao da jornada escolar. A autora assevera que “mesmo cientes das diferentes naturezas e funes desses documentos para o planejamento e

⁴ Sobre os aspectos histricos da Educao Integral e Tempo Integral no Brasil, conferir Cavaliere; Coelho (2002); Coelho (2009a; 2009b).

regulação da educação, os toma como expressões aproximadas do pensamento vigente na sociedade sobre o assunto em suas respectivas épocas” (CAVALIERE, 2014, p. 1208).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em abril de 2007, com o objetivo de melhorar a educação no País em todas as suas etapas em um prazo de quinze anos, previa várias ações nesse sentido, o que possibilitou, dentre elas, a criação do Programa “Mais Educação”, instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7.083/2010. Esse programa foi instituído como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. Trata-se, portanto, de um esforço do Governo Federal para a construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Conforme publicação do Ministério da Educação – MEC,

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas, no qual os alunos deveriam passar mais tempo na escola, com mais atividades no contraturno e ampliação do espaço educativo (BRASIL, 2011, p. 06).

Nesse programa do Governo Federal (BRASIL 2007), já havia a previsão de uma jornada escolar nas escolas de tempo integral de no mínimo sete horas diárias, em que os alunos teriam, além das disciplinas curriculares, a oferta de Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Acompanhamento Pedagógico.

A LDB (1996) e o PNE de 2001-2010 (2001), embora tenham garantido em seus textos legais o direito à Educação Integral, apresentaram restrições no que concerne à ampliação da jornada na Educação Básica. Assim, a LDB associou o tempo integral exclusivamente ao Ensino Fundamental, e o PNE (2001) associou-o também à Educação Infantil, embora nenhum dos dispositivos tenha definido explicitamente o que seria “tempo integral”.

Nesse sentido, Menezes (2012, p. 140) afirma que,

essa lacuna legal, embora não desejável no que tange à garantia do direito à educação em Tempo Integral, provavelmente redundou em pelo menos um efeito positivo: a lei, ao não definir, estimulou a discussão entre os profissionais da

educação sobre as contribuições, desafios e impactos do Tempo Integral no processo de formação dos alunos, além de fortalecer o debate sobre a relação entre Educação Integral e Tempo Integral, construindo assim, entre outros, subsídios a serem incorporados nas normatizações que se sucederam.

Cavaliere (2014) aponta o comparecimento do tempo integral já no primeiro Plano Nacional de Educação. Conferindo esse documento, pode-se afirmar que ficou estabelecida a “prioridade de tempo integral para as crianças das camadas sociais mais necessitadas, para as crianças de idades menores, para as famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa” (BRASIL, 2001, p. 11).

A autora argumenta que nele,

a ampliação do tempo diário na escola não se apresenta como um item específico, isto é, como uma meta em si mesma. Como meta, a ampliação do tempo diário apresenta-se diluída nos itens do Plano, que se organizam pelos níveis e modalidades de ensino. Ela está presente na educação infantil e no ensino fundamental, mas não no ensino médio (CAVALIERE, 2014, p. 1208).

O segundo Plano Nacional de Educação (PNE), ao ser aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, demonstra ter avançado no que diz respeito a esse tipo de educação, ao incluí-la como meta específica a ser atingida em todo o País. Nesse sentido, a meta de número 6 prevê a oferta de Educação em Tempo Integral para, no mínimo, 50% das escolas públicas e o atendimento de, ao menos, 25% dos estudantes de Educação Básica do Brasil. Também prevê, na meta de número I, sobre a Educação Infantil, o estímulo a uma Educação Infantil em Tempo Integral para todas as crianças de até cinco anos, como já é estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

O PNE (2014) corrobora a Constituição Federal (1988) e o ECA (1990), ao indicar na Meta 6 que a responsabilidade da implementação de estratégias, no sentido de promover a Educação Integral por meio de atividades pedagógicas, culturais e esportivas, seja também da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, e ao definir que o tempo de permanência dos alunos na escola, durante o ano letivo, seja igual ou superior a sete horas diárias.

De acordo com o artigo 5º da Lei nº 13.005/2014, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁵ é responsável pela “produção de estudos para subsidiar o monitoramento do PNE, realizado por meio das publicações de Relatórios de

⁵ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de Governo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País.

Monitoramento bienais, estudos e pesquisas da Série PNE em Movimento e pelo Painel de Indicadores” (BRASIL, 2014).

Reportamo-nos, portanto, ao Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018, divulgado pelo referido órgão, para verificar o panorama da meta 6 do PNE, que trata especificamente da Educação em Tempo Integral, e constatamos que ela está longe de ser alcançada. Segundo o referido relatório (2018, p. 120), os dados demonstram que o País ainda está “distante de atingir a meta da oferta de jornada de tempo integral para 25% dos alunos do público alvo da educação básica”. Em 2017, esse percentual era de 17,4% dos alunos atendidos e, para que a meta seja alcançada em 2024, será necessário que nos próximos sete anos, esse indicador cresça 7,6 pontos percentuais, o que representa um crescimento médio de 1,08 pontos percentuais (p.p.) por ano. Ainda conforme o relatório, ao longo do período analisado, houve considerável queda no número de alunos em tempo integral em 2016 que, mesmo com recuperação no ano seguinte, não ultrapassou a marca de 17,6% atingida em 2014 (INEP, 2019).

Quanto às etapas de ensino, constata-se que foi no Ensino Médio que o percentual de escolas de tempo integral mais cresceu, saindo de 7,3%, em 2014, para 10,5%, em 2017. Essa tendência também se observa na Educação Infantil, que foi de 19,9% para 21,6%, no período analisado. Já nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, verificam-se resultados menores em 2017, quando comparados aos números de 2014 e 2015 (INEP, 2019).

Constata-se, após o exposto, que o atual cenário educacional brasileiro demonstra uma restrição a um direito preconizado em diferentes documentos legais, com atenção especial para crianças e adolescentes que vivem em territórios vulneráveis, e que frequentam escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme a política indutora do Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2007).

De acordo com o 2º caderno da série “Mais Educação”, intitulado Educação Integral e no texto referência para o debate nacional sobre a temática (BRASIL, 2009a), pode-se identificar

a forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade série e dificuldades para a permanências de crianças, adolescentes e jovens na escola, razão que torna importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não sejam determinantes, podem contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares (BRASIL, 2009b, p. 12-13).

Nesse sentido, verifica-se, nos vários dispositivos legais, que a Educação Integral em

Tempo Integral em muitas experiências já implantadas, assume uma perspectiva de cuidado, assistência e proteção à criança e ao adolescente, priorizando comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social, reforçando, assim, o que já fora preconizado pela Constituição Federal, que rege que “todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988, p. 17).

Partindo dessas reflexões sobre conceitos e políticas públicas para a garantia do direito à educação é que nos reportaremos, neste estudo, à Escola em Tempo Integral de Governador Valadares – ETI, implantada no ano de 2010, pela Secretaria Municipal de Educação – SMED, em toda a rede municipal, em turno único de oito horas diárias. Entendemos que a ETI, em sua proposta original, considera o tempo a mais de escola como um direito de todos, independentemente dos resultados educacionais via IDEB, ao incluir nessa política, escolas do campo e alcançar todas as escolas da cidade. Considerando que a maior parte das escolas da rede se localiza em regiões periféricas e em territórios vulneráveis, e que as preocupações com o cuidado e a proteção se apresentam na proposição da ETI-GV, é que discutiremos sobre esses pontos nos próximos capítulos.

Para compreender as relações família-escola no contexto do debate da ampliação da jornada escolar e as experiências das famílias com a ETI, apoiamo-nos neste estudo em diferentes autores do campo da Sociologia da Educação, que nos permitem compreender as construções sociais e culturais em torno da família, as desigualdades sociais, as escolhas familiares, a vida cotidiana, recursos orçamentários e culturais, valores que de algum modo se relacionam à escola e a mobilização das famílias em direção à escolarização.

Assim, retornaremos novamente à figura 2, com o intuito de chamar a atenção dos leitores de que essas duas instituições família-escola devem manter espaços de interseção, por estarem incumbidas da formação de um mesmo sujeito, e reafirmamos a necessidade do permanente diálogo entre essas instâncias, na persecução do objetivo em comum que é o desenvolvimento escolar de crianças e adolescentes em sua integralidade. Como dito anteriormente, a relação família-escola é “inevitável, compulsória e importante” (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 59).

Na próxima seção, abordaremos o território com suas vulnerabilidades, que faz seu comparecimento nos documentos norteadores da política de implantação da Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil, na proposição feita pelo PME que vigorou até o ano de 2015, ao convocarem as escolas a uma articulação e diálogo mais estreito com os territórios nos quais elas se inserem.

1.3 INTERSEÇÃO ESCOLA - TERRITÓRIO

“*Família, Escola e Território Vulnerável*” intitula um relatório de pesquisa publicada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2013), que define territórios vulneráveis como espaços criados pelas desigualdades socioespaciais, que se localizam em zona periférica, onde se concentram famílias afetadas por dois fatores vulnerabilizantes, que são a baixa renda e a baixa instrução, que junto a outros fatores, reforçam a pobreza e reproduzem as desigualdades.

Nesse mesmo sentido, a referida pesquisa aponta que

as desigualdades territoriais estão intrinsecamente relacionadas com desigualdade de oportunidades educacionais. Crianças, adolescentes e jovens de comunidades marcadas pela pobreza, como nas periferias das grandes cidades e nas zonas rurais, usufruem de ofertas educacionais mais restritas. Assim, fazem-se necessárias políticas focalizadas, em razão dos desafios específicos. Para isso, é fundamental produzir conhecimento sobre esta realidade de forma a influir nas políticas públicas (CENPEC, 2013, p. 9).

Nos estudos sobre Educação Integral e Tempo Integral, o termo território se apresenta em diferentes publicações do MEC, orientadoras do PME, nas quais se convoca a escola a um diálogo mais estreito com os territórios de entorno (BRASIL, 2009a, 2014), e se faz no reconhecimento de que

a aprendizagem acontece ao longo de toda a vida em diferentes contextos: na família, na escola, na cidade; em espaços formais e informais [...]. No entanto, é preciso entender, também, que tempo e espaços escolares devem ser preenchidos com novas oportunidades para a aprendizagem e a reapropriação de espaços de sociabilidade e comunicação com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2008, p. 35).

Assim, partindo dos objetivos propostos para esta pesquisa, tomaremos como referência as experiências das famílias da Escola Municipal Ivo de Tassis, para analisar os efeitos da ampliação da jornada escolar na vida das famílias e no território do bairro Turmalina. Destacamos que a referida escola foi selecionada intencionalmente para esta pesquisa, pelo fato de situar-se em bairro periférico, considerado um dos maiores bolsões de pobreza da cidade de Governador Valadares, e que expõe, diuturnamente, crianças, adolescentes e jovens ao alto índice de vulnerabilidade social, conforme pesquisas já realizadas (SANTOS, 2012; DIAS, 2016; DIAS; SOUZA, 2019).

Sobre a questão da vulnerabilidade, esta comparece e justifica a urgência da implantação da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares, que àquela época

ocupava a quinta colocação no ranking nacional entre as cidades mais violentas do País, como discutiremos no capítulo 2.

Para a compreensão do objeto de estudo desta pesquisa, faz-se necessário refletir sobre alguns conceitos que permeiam os debates sobre a temática território e contextos de vulnerabilidades, bem como sobre as concepções teóricas no campo da Geografia, numa perspectiva cultural e identitária, com vistas a compreender as relações que se estabelecem entre a escola, os representantes familiares e o território do bairro Turmalina.

Para tanto, buscaremos nas contribuições de Haesbaert (2004, 2007, 2008 e 2014), de Bonnemaïson (2002) e Claval (2012), o aporte necessário para a compreensão do território numa perspectiva simbólica e cultural.

Segundo Haesbaert (2014, p. 57), etimologicamente a origem da palavra “território está ligada à terra-territorium e relacionada a tэрreo-terror (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra”. Território, pois, está sempre associado ao poder, num sentido mais amplo, seja ele simbólico (apropriação) ou político (dominação). Para o autor, “o território pode ser concebido a partir de imbricações de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico, das relações de ordem mais estritamente cultural” (HAESBAERT, 2004, p. 79).

Haesbaert (2014, p. 61) apoia-se nas contribuições de Bonnemaïson e Cambrezy (1996, p. 10) para afirmar que o território é, “ao mesmo tempo, um recurso ou instrumento de poder e um valor – valor este que vai além do simples valor de uso ou de troca, estendendo-se pela valorização simbólica, identitário-existencial”, em uma perspectiva cultural.

Essa perspectiva comparece nos argumentos de Bonnemaïson (2002). Para o autor, ela caracteriza-se no campo da Geografia, pela relação que une os homens aos lugares, relação essa que sofre variação de acordo com as civilizações e as épocas. Nesse contexto, o autor ressalta que “a cultura engloba o vivido, ao mesmo tempo em que o transcende” (BONNEMAISON, 2002, p. 110), pois afirma que vai além do horizonte cotidiano, originando-se da sensibilidade e da busca de significações. Mediante tal afirmação, o autor assegura que a cultura é apreendida “no solo, como um feixe de valores amarrados no espaço território, o que significa dizer, falando geograficamente, que não podem existir grupos coerentes, nem de etnia e talvez nem mesmo de cultura, sem um território portador” (BONNEMAISON, 2002, p. 110).

Dessa forma, o território se configura nos sentidos de pertencimento do grupo, nas identidades coletivas e individuais e se apresenta na “perspectiva de se viver e de pertencer a um território, onde haja a mínima possibilidade de sentir-se em casa, de poder efetuar suas

trocas materiais e espirituais e de promover o exercício da vida” (BONNEMAISON, 2002, p. 126).

Em Claval (2012), o território assume uma perspectiva humana e cultural, no sentido de que “a cultura é antes uma realidade de escala local” (CLAVAL, 2012, p. 95). O autor afirma que o aspecto cultural de determinada sociedade nunca será encontrado em sua totalidade, pois é resultado de um processo em permanente construção (CLAVAL, 2012). Nesse sentido, a cultura incorpora valores dando “sentido à vida individual e coletiva” (CLAVAL, 2012, p. 97), que é a própria constituição da identidade, e por isso a cultura é “indispensável para compreender a arquitetura das relações que dominam a vida dos grupos” (CLAVAL, 2012, p. 98). O autor reafirma em seus estudos que o território é compreendido como dinâmico, móvel e com isso, ele é transformado à medida da necessidade e flexibilidade da população.

Nessa perspectiva, Claval (2012) destaca que é preciso compreender o território e suas particularidades, reconhecendo que o processo das territorialidades (que é cultural) influencia na construção de determinado território. Argumenta ainda, que “a territorialidade se transformou em um dos componentes mais importantes das novas orientações do mundo social e político” (CLAVAL, 2012, p. 107).

Essas perspectivas teóricas sobre território contribuem para lançar outros olhares sobre territórios vulneráveis, considerados, muitas vezes, pelo “olhar da falta”. Ao refletirmos sobre laços familiares, sobre a vida das famílias em bairros vulneráveis, sobre as escolas e os sujeitos que compõem a comunidade escolar, sobre as relações de pertencimento, argumentamos no decorrer deste estudo sobre a carga simbólica e cultural engendrada nos territórios vulneráveis.

A escola produz efeitos no território? O território produz efeitos na escola? A partir dessas duas perguntas, abre-se um campo recente de estudos no cenário nacional. Alguns pesquisadores da área da educação que investigam a eficácia escolar e sua relação com o território vulnerável adotam o termo “lugar” em substituição ao termo território, apoiando-se nas discussões de Bourdieu sobre o efeito de lugar (BOURDIEU, 2008). Para esses pesquisadores, o “lugar, especialmente os lugares considerados vulneráveis são tomados como influenciadores de resultados escolares, ao mesmo tempo que a escola se faz eficaz para a equidade educacional (BROOKE; SOARES, 2008).

No bojo desses debates sobre eficácia da escola e o lugar/território e influências recíprocas, presta-se atenção para a produção e reprodução das desigualdades sociais, “as formas de sociabilidade e as relações institucionais que se desenvolvem em um determinado

espaço e as suas possíveis relações causais” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 385). Desse conjunto de estudos emerge como categoria teórica “efeito de lugar”, que também é denominado em várias pesquisas como “efeito território”, “efeito bairro” ou “efeito vizinhança” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013; MOREIRA, 2017).

Esse conjunto de estudos é inspirado nas contribuições de Bourdieu (2008), no livro “A Miséria do Mundo”, no qual o autor, em um capítulo, apresenta o que ele chamou de efeitos de lugar – uma espécie de simbolização imposta ao lugar pela população ali residente. Nesse sentido, “os espaços são expressão das hierarquias e das distâncias sociais presentes nas sociedades” (BOURDIEU, 2008, p.162).

Pesquisas adotando essa categoria com o foco nas desigualdades sociais educacionais começaram a ser organizadas na década de 1980, a partir dos estudos urbanos da chamada “Escola de Chicago”⁶, atraindo a atenção de pesquisadores do campo da educação, especialmente da Sociologia da Educação, tomando como referência a Sociologia Urbana (MOREIRA, 2017).

Andrade e Silveira (2013) argumentam que foi a partir do final da década de 1980 que diversos estudos foram publicados.

Segundo as autoras,

esses estudos procuravam compreender como o local de moradia influenciava a formação de redes de sociabilidade e acesso às oportunidades que explicassem as suas variáveis dependentes como, por exemplo, renda, inserção no mercado de trabalho, gravidez na adolescência, desempenho escolar (ANDRADE; SILVEIRA, 2013, p. 384-385).

As autoras afirmam que pesquisas em torno do efeito do lugar ou do território vem sendo desenvolvidas em muitos países com nomenclaturas diversificadas e por diferentes pesquisadores, simultaneamente, como é o exemplo dos Estados Unidos “neighborhood effects”, do Uruguai “efecto vicinário” e da França “effets territoire”, e no Brasil “efeito vizinhança ou efeito-território” (ANDRADE; SILVEIRA, 2013). Essa diversidade de nomenclaturas guarda em comum os aspectos materiais e sociais desfavoráveis, e que, de uma forma ou de outra, impactam a dinâmica das famílias e das escolas.

O território e sua relação com indicadores sociais sempre foi um tema presente nas pesquisas no campo das Ciências Sociais no Brasil, e muitos desses estudos se dedicam ao tema da segregação residencial e oportunidades educacionais.

⁶ Por “Escola de Chicago” costuma-se designar um conjunto de trabalhos de pesquisa sociológica, realizados entre 1915 e 1940, por professores e alunos da universidade de Chicago (COULON, 1995).

Koslinski e Alves (2012) relacionam a recente disponibilidade de dados detalhados sobre o desempenho escolar dos alunos como razão para a atualidade desses estudos, no contexto brasileiro. Elas afirmam que os dados sobre a dimensão territorial puderam dialogar com os dados educacionais, quando a Prova Brasil⁷ se tornou censitária, possibilitando o desenvolvimento dos estudos alinhados com a perspectiva teórica do efeito do território (KOSLINSKI; ALVES, 2012).

Moreira (2017) aponta que diversas pesquisas que estabelecem a correlação entre efeitos de lugar, território e educação têm sido produzidas no Brasil e implicam em fatores como renda e nível educacional (RIBEIRO; KOSLINSKI, 2009; PAIVA; BURGOS, 2009; SANT'ANNA; SALATA, 2009; RIBEIRO et al., 2010; ÉRNICA; BATISTA, 2012; KOSLINSKI; ALVES, 2012; ANDRADE; SILVEIRA, 2013; KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013; DE PAULA; MENDES, 2014).

Assim, para a autora, “a explosão da questão social urbana e a universalização do acesso ao ensino fundamental a partir dos anos de 1990 desafiam as escolas públicas e, especialmente, aquelas localizadas em regiões periféricas” (MOREIRA, 2017, p. 36), desafinado também a novas reflexões sobre o lugar da escola na compreensão e atuação, frente às desigualdades educacionais.

Nesse sentido, há

Uma gama variada de processos que se inter-relacionam e que tendem a fazer com que as desvantagens educacionais se acumulem nos territórios de maior vulnerabilidade social, que, por definição, têm menos recursos para fazer frente aos desafios que lhes são impostos (ÉRNICA; BATISTA, 2012, p. 662).

Boa parte desses estudos tem apontado que “para que haja redução nas desigualdades sociais é preciso investimento, de forma a assegurar o acesso às escolas e a melhor distribuição dos recursos entre elas para infraestrutura, recursos humanos e práticas eficazes” (KOSLINSKI; ALVES; LANGE, 2013, p. 1199), havendo também a necessidade de se garantir escolas menos segmentadas e/ou segregadas.

Corroborando essa afirmativa, dados da pesquisa “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole”, mostram que há

⁷ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em Fev. de 2020.

Um impacto sobre as oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes quando as escolas estão em territórios de vulnerabilidade. Segundo a pesquisa, quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas (CENPEC, 2011, p. 12).

Érnica e Batista (2012, p. 01), ao discutirem os resultados desse estudo, concluem que o território vulnerável produz efeito sobre a escola por meio de cinco mecanismos, que segundo os autores estão assim articulados:

Isolamento da escola no território; reduzida oferta de matrícula de educação infantil; concentração e segregação de sua população escolar em estabelecimentos de ensino nele localizados; posição de desvantagem de suas escolas no quase mercado escolar oculto; e dificuldades, dada essa posição de desvantagem, de apresentarem as condições necessárias para garantir o funcionamento do modelo institucional que orienta a organização escolar.

Ao situarmos teoricamente esse conjunto de estudos nesta pesquisa, queremos indicar a pertinência das reflexões produzidas por eles, ao se discutir a proposição da Educação Integral em Tempo Integral, com atenção especial para as desigualdades educacionais, aliadas aos fatores de renda e vulnerabilidade social. Interessa-nos também, refletir sobre o fato de que a ampliação das experiências educativas para crianças e adolescentes em territórios vulneráveis é um direito. O acesso a modalidades esportivas e artísticas, línguas, dentre outras, tradicionalmente já compõe o repertório de experiências dos filhos das classes médias como ampliação de oportunidades educativas, “o que só faz ampliar a distância, determinada pelo berço, em relação aos filhos das classes populares” (MOLL, 2012, p. 130).

Espera-se com essa proposição da ampliação da jornada escolar, efeitos nos territórios e nas famílias, na equalização das oportunidades educacionais e na ampliação daquilo que a escola valida como conhecimento, para além dos resultados em avaliações sistêmicas. Reafirma-se, assim, a importância da escola na ampliação do capital cultural das crianças e dos adolescentes dessas famílias.

1.4 CAPTANDO AS INTERSECÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA EM UM TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Para compreender a experiência das famílias com relação à ampliação da jornada escolar na ETI de Governador Valadares em território vulnerável, assumimos uma abordagem qualitativa, opção relevante para o estudo das relações sociais, em diversos contextos. Por seu caráter qualitativo, esse tipo de pesquisa abre-se à exploração do que é novo, à escuta dos

sujeitos, valorizando as suas experiências e balizada pelo referencial teórico, busca analisar os dados sob diferentes perspectivas (FLICK, 2013).

Nesse sentido, podemos dizer que a abordagem qualitativa se adequa aos objetivos propostos neste estudo e possibilita a exploração das interseções presentes entre família, escola e território vulnerável. Para explorar essas interseções, retomamos os objetivos específicos apresentados na introdução.

- Produzir um recorte temporal da proposta da ampliação da jornada escolar na Escola Municipal Ivo de Tassis e identificar neste recorte, a participação das famílias.
- Situar o tempo integral na Escola Municipal Ivo de Tassis.
- Conhecer experiências de famílias de estudantes do 8º ano da E. M. Ivo de Tassis com a ampliação da jornada escolar, no bairro Turmalina.
- Analisar, tomando como referência a experiência dessas famílias, os efeitos da ampliação da jornada escolar na vida das famílias e no território do bairro Turmalina.

Conforme informações da Secretaria Municipal de Educação-SMED, a rede municipal de ensino de Governador Valadares conta atualmente com 20.654 alunos, em 67 escolas (41 no meio urbano e 26 no campo), seis Centros Municipais de Educação Infantil, sendo que a jornada escolar diária da Educação Infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental é de oito horas diárias. Nos anos finais, a jornada diária é de 8h, terça, quarta e quinta-feira, e de 5h20min, segunda e sexta-feira).

A escolha da Escola Municipal Ivo de Tassis como campo de pesquisa, como dito anteriormente, foi intencional e justifica-se por ser considerada uma das maiores escolas da rede municipal e por estar localizada em um bairro – Turmalina – que apresenta os estigmas das diversas vulnerabilidades sociais, o que será abordado detalhadamente no próximo capítulo.

Para a produção dos dados, utilizou-se do relato de experiência da pesquisadora, participante do processo de implantação da ETI, e de pesquisa documental sobre a ETI de Governador Valadares, descritos no capítulo 2. Consideramos que a análise de documentos fornece informações valiosas que permitem a pesquisadores(as) a construção de um dado ou a produção de um conhecimento ainda não sistematizado (FLICK, 2013).

A escuta das famílias foi considerada fundamental para este estudo, posto que, nas diferentes pesquisas realizadas no Brasil essa escuta é pouco explorada, à exceção de dois estudos localizados por nós no sítio eletrônico da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior – CAPES⁸ (CAVALIERE; COELHO; MAURÍCIO, 2013; GLÓRIA, 2014). Por isso, optamos pela escuta das famílias via entrevistas individuais semiestruturadas, disponíveis no Anexo 1.

Retornando à concepção de família proposta por Bourdieu (1996), os entrevistados foram pais, mães ou responsáveis pelos alunos, aqui denominados representantes familiares, tendo em vista as novas configurações familiares na atualidade. Para este estudo, no projeto inicial, foram estabelecidos como critérios para seleção dos participantes: os representantes familiares cujos filhos encontram-se matriculados no 8º ano do Ensino Fundamental, o local de moradia dos estudantes e o tempo de matrícula na escola, a alta assiduidade, bem como o comparecimento dos representantes familiares à reunião para apresentação da pesquisa e convite à participação.

A escolha do 8º ano se justifica por considerá-lo como um grupo estratégico na análise pretendida com diferentes demandas familiares e escolares, e também para contemplar representantes familiares de adolescentes que supostamente tenham frequentado oito anos da ETI. Como local de moradia, determina-se o bairro Turmalina e o tempo de estabelecimento dos familiares nesse bairro.

Em relação ao tempo de matrícula na escola, este se mostra significativo por ampliar a gama de experiências na relação família e escola. O seguinte escalonamento foi priorizado na escolha dos sujeitos: foram convidados representantes familiares cujos(as) filhos(as) frequentam a ETI há oito anos, sete anos, seis anos e cinco anos, prevalecendo na seleção, maior tempo de matrícula do aluno na escola.

A assiduidade foi considerada também relevante nesta pesquisa, por indicar envolvimento da família com a escola e foi conferida pela ficha individual de cada aluno (a), emitida pela escola ao final do ano letivo. Foram incluídos no estudo, portanto, os representantes familiares cujos(as) filhos e filhas estejam matriculados(as) no 8º ano do Ensino Fundamental e sejam moradores do bairro, e excluídos representantes familiares que não se adequaram ao critério de turma e moradia.

Os representantes familiares foram identificados por meio das fichas de matrícula (que indicam ano de escolaridade, tempo na escola e local de moradia). Ressalta-se que, após essa seleção, foi realizada uma reunião com apoio da escola para explicação do objetivo da pesquisa, convite à participação, apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre

⁸ Levantamento inicial feito na elaboração do projeto com os descritores família escola e tempo integral. www-periodicos-capes-gov-br.

Esclarecido, pelos sujeitos que aderiram à pesquisa⁹.

Embora a proposta inicial fosse entrevistar somente representantes familiares de alunos que estivessem frequentando a ETI (aqueles optantes pelas oficinas ofertadas em três dias da semana no contraturno), durante a reunião para a apresentação da pesquisa e convite para participação das entrevistas, quatro representantes de alunos do tempo parcial se manifestaram positivamente à participação na pesquisa. Nesse caso, foram então entrevistados quatro representantes familiares de alunos do 8º ano que não frequentam o tempo integral e seis representantes familiares de alunos do 8º ano que frequentam o tempo integral.

Ressalta-se, portanto, que foram entrevistados intencionalmente os representantes familiares que atenderam ao convite para a reunião realizada na escola para tratar da pesquisa. Trata-se de um grupo que participa das atividades da escola, que vivenciou a experiência do tempo integral, que defende a importância da ETI, e considerou-se, portanto, a importância da escuta desse grupo como relevante para este estudo.

Para a análise do conjunto dos dados empíricos (relatos de experiência da pesquisadora, documentos sobre a ETI e entrevistas), optou-se pela análise de conteúdo. O termo análise de conteúdo designa um método para análises empíricas, “É um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 44).

O uso da análise de conteúdo “é uma prática de investigação iniciada nas primeiras décadas do século XX” e que se fez presente, inicialmente, em análises de materiais essencialmente jornalísticos, sendo aprimorada, tanto do ponto de vista técnico (com a aplicação do computador nas análises, por exemplo) quanto do ponto de vista metodológico, passando a ser incorporada por diversas disciplinas (IDEM).

Assim, ao trabalhar com a análise de conteúdo, a intenção deve ser a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44, grifo da autora).

O método compõe-se de três fases, a saber: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2016). A seguir, detalharemos a aplicação do método em cada uma das fases.

⁹ A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, à Resolução nº 466/2012 que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos e à Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas que utilizam metodologias próprias das áreas de ciências humanas e sociais, sendo aprovada pelo Parecer nº 3.578.258.

De acordo com Bardin (2016), a escolha dos documentos que comporão o corpus de análise deve observar quatro regras, quais sejam: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência¹⁰.

Tendo em vista os objetivos propostos neste estudo, definiu-se pelas regras: da exaustividade – considerando o conjunto dos documentos e das entrevistas que foram analisadas na íntegra; da homogeneidade – considerando que esse conjunto documental apresenta características semelhantes; da pertinência – considerando que todo o cópús documental coletado e gerado é pertinente.

Após a transcrição dos dados, iniciou-se uma leitura flutuante, ou seja, “um primeiro contato com os documentos que serão submetidos à análise, a escolha deles, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material” (BARDIN, 2016, p. 126). Em seguida, passou-se à escolha de índices ou categorias, que surgiram das questões norteadoras ou das hipóteses e a organização desses em indicadores ou temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2016, p. 100).

Por fim, cabem na análise de conteúdo a inferência e a interpretação. Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Para se proceder à interpretação, o pesquisador deverá ir além do conteúdo expresso nos documentos, pois, interessa a ele o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido (BARDIN, 2016), e nesse caso, o que se pretende é a análise dos dados coletados para a identificação de interseções entre Família, Escola e Território Vulnerável.

Desse conjunto documental foram criadas quatro categorias de análise. A primeira é a ampliação da jornada escolar na ETI e as famílias, objeto específico de discussão no capítulo 2, intitulado “Entre o tempo integral e o tempo parcial na escola em tempo integral de Governador Valadares”. A escuta das famílias foi objeto de análise das outras duas categorias denominadas: interseções entre escola e família no território vulnerável e o tempo a mais de escola; interseções entre família e território (bairro), discutidas no último capítulo.

Assim, no próximo capítulo, faremos um recorte temporal da proposta da ampliação da jornada escolar no município de Governador Valadares, com atenção à Escola Municipal Ivo de Tassis, com vistas a identificar nesse recorte, a participação das famílias desde a implantação da ETI até a presente data.

¹⁰ Para mais informações sobre cada uma das regras, consultar Bardin (2016, p. 126-128).

CAPÍTULO 02 – ENTRE O TEMPO INTEGRAL E O TEMPO PARCIAL NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL DE GOVERNADOR VALADARES

“O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história.”
Walter Benjamin (2008. p. 89-101)

Este capítulo tem como proposta compreender o movimento de implantação da Escola em Tempo Integral na rede pública municipal de Governador Valadares, e mais especificamente, na Escola Municipal Ivo de Tassis, situada no bairro Turmalina, campo desta pesquisa, por meio de um recorte temporal, com atenção para a participação das famílias no processo de organização da jornada escolar. Esse recorte foi dividido em dois momentos: o primeiro, de 2009 a 2018; e o segundo, a partir de 2019.

A escrita toma como referência a minha experiência como participante deste processo, tendo em vista ser, à época, funcionária de carreira, lotada na Secretaria Municipal de Educação – SMED. Como Diretora do Departamento de Organização Escolar – DOE, no período de janeiro de 2009 a setembro de 2010, participei de todo o processo de implantação e implementação da Escola em Tempo Integral – ETI, participando dos grupos de estudos e gerenciando um dos sete Projetos Estruturantes da Educação em Governador Valadares – SMED¹¹, o da Reestruturação Curricular. A responsabilidade desse grupo seria, então, além de promover estudos com toda a equipe da SMED, pedagogos da rede e representantes de professores, colher sugestões para que pudéssemos traçar o retrato do município, definir conteúdos curriculares, propor a forma de organização do currículo (interdisciplinar, multidisciplinar ou transdisciplinar, por áreas de conhecimentos ou eixos temáticos), elaborar diretrizes curriculares/matriz curricular, bem como formular um sistema de avaliação e monitoramento da ETI.

Todo esse trabalho foi realizado com a assessoria do Professor Rudá Ricci, por meio do Instituto Cultiva¹², que a cada quinze dias, juntamente com sua equipe, se reuniam conosco para verificar os avanços e nos ajudar a delinear a proposta de tempo integral para o município. Ressalta-se que, mesmo com essa assessoria, não foi possível elaborar indicadores

¹¹ Em 2009, a SMED priorizou sete projetos estruturantes e dividiu sua equipe para estudar e desenvolver trabalhos relacionados aos projetos. Cada grupo pensou, passo a passo, a forma de implantação da ETI e semanalmente os grupos se reuniam e compartilhavam seus avanços.

¹² O Instituto Cultiva é uma ONG fundada em 2002 com foco na educação para a cidadania e participação social, com sede em Belo Horizonte – MG. Sobre o instituto conferir: <https://institutocultiva.com.br/o-instituto>. Acesso em janeiro de 2020.

de monitoramento e avaliação para a ETI, como proposto pela equipe da SMED naquele ano.

A análise é subsidiada, também, por um conjunto de documentos como: Cadernos de Diretrizes Curriculares da ETI/GV (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, 2010a, 2010b, 2010c); o Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola em Tempo Integral (ETI) da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG (2012), produzido pelo Grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania – TEIA¹³; dados disponibilizados pelo setor de procedimentos administrativos; relatório de consulta pública aos pais/responsáveis pelos estudantes para mudanças no modo de funcionamento da ETI, disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação; legislações vigentes sobre a ETI de Governador Valadares; análise documental da Escola Municipal Ivo de Tassis, campo desta pesquisa; registros pessoais da pesquisadora e publicações disponíveis na internet como o site oficial da Prefeitura Municipal de Governador Valadares e os blogs <http://smedtempointegral.blogspot.com> e <http://tecendoexperiencias.blogspot.com>.

2.1 2009 A 2018

O debate em torno da ampliação do tempo escolar na educação básica ganhou novo fôlego a partir de 2007, com a implantação de políticas indutoras por parte do Governo Federal, considerando especialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), o Programa Mais Educação – PME (BRASIL, 2007), o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação (BRASIL, 2010) e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Assim, em 2009, num contexto onde fervilhavam discussões sobre a ampliação do tempo escolar em todo o país, como uma perspectiva de direito, é que o município de Governador Valadares construiu uma agenda de discussão em torno de um Projeto de Educação que pudesse atender “às demandas educacionais da infância, adolescência, jovens e adultos” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 8).

Reportar-nos-emos, portanto, ao ano de 2009, para entendermos o histórico de implantação da Escola em tempo Integral de Governador Valadares – ETI. Dito de outra forma, para entendermos os caminhos trilhados pela equipe gestora da Secretaria Municipal de Governador Valadares – SMED, ao assumir a proposta de ampliação do tempo escolar

¹³ A pesquisa utilizou questionários e grupos focais. Participaram deste processo, professores, diretores, funcionários do PME, pais e estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

sinalizada no Programa de Governo da prefeita Elisa Costa¹⁴ e construir o Projeto de Escola Integral, em Tempo Integral, que posteriormente se transformaria em uma Política Pública de Educação para a cidade, a partir da Resolução nº 03 de 31 de março de 2010 da Secretaria Municipal de Educação – SMED (GOVERNADOR VALADARES, 2010d), que dispõe sobre as diretrizes e normas da Escola em tempo Integral – ETI e da Lei Complementar nº 129, de 09 de novembro de 2009 (GOVERNADOR VALADARES, 2009b).

Assim, a equipe técnica da SMED, a partir de fevereiro daquele ano, estabeleceu uma rotina de estudos e discussões que incluía a análise das tendências sociais e econômicas da cidade, procurando identificar os desafios que se impunham ao projeto educacional da Rede Municipal de Ensino (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a).

Foram formados grupos de estudos internos, uma vez que a elaboração de uma proposta educacional para toda uma rede de ensino, que abarcasse o direito a uma educação de qualidade e o acesso aos bens culturais para todos, crianças, adolescentes e jovens, demandava estudos teóricos e reflexões acerca das diversas concepções de Educação Integral em tempo integral que já vinham sendo desenvolvidas no país. A construção da proposta exigia, pois, dos grupos de estudo, reuniões semanais para definição da sustentação teórica e conceitual do documento. Os grupos também buscavam o embasamento legal em torno das propostas de ampliação do tempo, desde a Constituição Federal/88 que, embora não fizesse referência literal, já preceituava o desenvolvimento integral; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já preconizava em seu artigo 34 a possibilidade da ampliação da jornada escolar diária; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), ao mencionar que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção.

Partindo da leitura da cidade que sofria com a “cultura da emigração e a fragmentação de seus laços sociais e familiares” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 08), fomos construindo um pensar sobre o território e delineando o Projeto de Educação Integral com vistas a desenvolver, também, um forte laço de identidade com o município (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a).

Outro motivo a ser considerado no delineamento da proposta foi o alto índice de vulnerabilidade social que projetava a cidade negativamente entre as que mais expõem os jovens à violência, conforme relatório apresentado pelo Fórum Brasileiro de Segurança

¹⁴ Elisa Maria Costa – prefeita eleita em 2008 para o quadriênio 2009 - 2012, em Governador Valadares – MG.

Pública, em São Paulo, nesse mesmo ano de 2009¹⁵, o que é reafirmado no Relatório do TEIA, sobre os motivos para a implantação da ETI.

Um segundo motivo foi o fato de a cidade ter figurado em 2º lugar no índice de homicídios infanto-juvenil, inclusive mortes com requintes de crueldade, estrangulamento e carbonização na faixa etária de 16 a 30 anos, de acordo com relatório divulgado pelas Nações Unidas e pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos (UFMG, 2012, p. 24).

Podemos concluir que a história da formação da cidade também explicava essa fragilidade: além de ciclos econômicos distintos e considerados predatórios, como madeira, mineração e agropecuária, a cidade vivenciou e vivencia o fenômeno da emigração, que também projetou Governador Valadares no cenário nacional e internacional. A cidade tornou-se a mais representativa quanto à emigração, principalmente para os Estados Unidos (SIQUEIRA, 2009), o que afetou “os aspectos econômicos, culturais e sociais da região de tal forma que passou a ser uma alternativa no projeto de vida da população. O projeto do emigrante é ir, ganhar dinheiro e retornar para sua cidade de origem” (ALMEIDA; SIQUEIRA, 2010, p. 07). Infere-se que esse movimento causou a fragilização da identidade local, como dito anteriormente, e acreditava-se na possibilidade de um projeto de Educação Integral para o fortalecimento dos laços com a cidade, o que poderia gerar impactos econômicos e sociais.

As preocupações estavam postas e houve, naquele momento, um pensar sobre a cidade e para a cidade. O termo território não compareceu inicialmente em nossas discussões, mas, compreendo hoje, após aprofundar os estudos no campo da Geografia, que concepções de território estavam implícitas em todo o processo, quando partimos da realidade local, do conhecimento da cidade, de seus bairros com seus “bolsões de baixa renda e instrução” (Governador Valadares/SMED, 2009a) e do desejo de reconstruir os vínculos identitários com a cidade.

Nesse sentido, ao se pensar a cidade e em uma Educação Integral de qualidade para todos, evocamos o debate em torno do território e o olhar sobre a cidade, apoiando-nos em Lefebvre (2001), que argumenta que as cidades são “centros de vida social e política onde se acumulam não apenas as riquezas como também os conhecimentos, as técnicas e as obras (obras de arte, monumentos)” (LEFEBVRE, 2001, p. 12). Na concepção do referido autor, “a

¹⁵ Os dados podem ser confirmados no documento Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros 2008, disponível em <http://pdpa.georgetown.edu/Security/citizenssecurity/brazil/documents/Mapaviolencia.pdf>, acesso em Fev. de 2020 e em: <https://www.otempo.com.br/brasil/valadares-e-a-5-cidade-que-mais-expoe-jovens-a-violencia-1.380109#>. Acesso em: Fev. 2020.

cidade quando apreendida e reaprendida, torna-se um lugar de encontro e de outras práticas sociais para todos” (IDEM).

Amparamo-nos, também, nas concepções de Haesbaert (2004, 2007 e 2014), ao assumirmos a perspectiva simbólica e cultural do território, e ao reconhecermos que são constituídos pela identidade, cultura, significações, manifestações e gestos cotidianos dos sujeitos, bem como nas relações sociais e de poder que ali são construídas, e que têm na desigualdade social uma de suas expressões.

Assim, como já mencionado, o termo território vai comparecer em diferentes documentos orientadores do Programa Mais Educação, que se propôs a ser um indutor de Políticas de Educação Integral em todo o País (MOLL, 2012), tais como a Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, o Manual Operacional de Educação Integral (Brasil, 2012), a Resolução/CD/FNDE nº 21, de 22 de junho de 2012, e um conjunto de cadernos temáticos.

Como orientadores do PME uma série de cadernos foi produzida com cada uma das temáticas que compunham as possibilidades educativas do Programa, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico; Alfabetização; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica (BRASIL, MEC, 2009a).

O caderno introdutório, que apresenta o texto referência para o debate nacional, ao apresentar a articulação tempo e espaço (mais tempo de escola e em que espaços), torna explícita a importância dessa articulação.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, MEC, 2009a, p. 20).

A acepção proposta pelo PME do reconhecimento dos territórios nos quais a escola encontra-se situada e das oportunidades de aprendizagem nos territórios – o que é tema de um caderno específico, intitulado “Territórios Educativos para a Educação Integral” (BRASIL, MEC, 2009b), reafirma a cidade como território educativo e convoca a escola a ir ao encontro das potencialidades educativas das comunidades nas quais está inserida, incorporando à cena educativa novos atores e novos saberes.

É a busca por

Práticas conectivas culturais-educativas entre os sujeitos, suas ações e os territórios onde elas se dão (escola e cidade), criando percursos que intensificam a produção de sentidos (de apropriação, de pertencimento, de identidade, de participação) e de registros simbólicos pouco comuns no ambiente escolar (BRASIL, MEC, 2009b, p. 46).

Na proposição do PME, apresentam-se, também, duas outras perspectivas aliadas ao território: uma é a preocupação com crianças e adolescentes que vivem em territórios vulneráveis e a Educação Integral contribuiria para a equalização de desigualdades educacionais, muito presentes nesses territórios (BRASIL, 2007; 2010), e a outra é a da proposição de uma Gestão Intersetorial no território que integre as diferentes políticas de Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente, na elaboração de propostas de ampliação da jornada escolar (BRASIL, 2009c).

Assim, entendemos que o território surge como um importante elemento no processo de efetivação de políticas e ações da Educação Integral, em tempo integral, uma vez que é nele que os sujeitos vivem e constroem suas subjetividades, com base nas relações e realidades ali existentes, pelas potencialidades de uma gestão integrada no território e pela atenção dada aos territórios vulneráveis.

A vulnerabilidade nos territórios é pauta da proposta da ETI:

A realidade social da criança, do adolescente e do jovem, hoje, as fragilidades que permeiam seu desenvolvimento bem como as garantias de direitos, muitas vezes violados, nos motivam a buscar recursos que possam promover uma Educação Integral. A proposta da SMED é uma Escola de Tempo Integral que atenda às necessidades sociais e educativas demandadas (GOVERNADOR VALADARES, 2009a, p. 13).

As proposições de Educação Integral decorrentes da política indutora do PME apontam que cabe à escola o papel central na construção de um projeto de Educação Integral, porém sinalizam para a necessidade da articulação com outras políticas públicas que venham a contribuir para a diversidade de vivências que possam transformar esse projeto em experiência inovadora e sustentável (BRASIL, 2009c; MOLL, 2012).

Diante disso, a SMED também buscou a articulação intersetorial com as demais Secretarias Municipais e com a sociedade civil, mas não logrou êxito, como pude vivenciar como profissional da rede.

O relatório do TEIA destaca a relevância dada à necessidade de articulação intersetorial, especialmente pelo entendimento de que outras políticas como Saúde e

Assistência Social são consideradas mais próximas das famílias

Nossa proposta foi de envolver todos na discussão. Não dá para discutir política educacional, sem discutir e articular com os assuntos de saúde, com a assistência social. A saúde e a assistência, embora possa parecer que a escola é a mais próxima da família, na concepção que se tem de escola até então, eu entendo que a saúde e a assistência estejam muito mais próximas da família... A saúde pelos programas de estar inclusive da estratégia saúde da família, inclusive ela está no espaço da família, não esperando só a família vir para o espaço da saúde. A assistência social da mesma forma, mas a gente tem que estar articulado também com a secretaria de obras, não só para o meio urbano, mas principalmente para o meio rural, porque se não tiver estrada nada chega (UFMG, 2012, p. 34).

Como participante desse processo me vi inserida, juntamente com os grupos de estudos constituídos pela SMED, em um diálogo teórico e intenso com autores como Pedro Demo (Escola de Tempo Integral, UNB, 2007), Antônio Sérgio Gonçalves (Reflexões sobre Educação Integral e escola de tempo integral, Caderno Cenpec nº 2, 2006), José Mário Pires Azanha (Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola, 1998), Miguel Gonzáles Arroyo (O direito ao tempo de escola, 1998), Ana Maria Villela Cavaliere (Tempo de escola e qualidade na educação pública, 2007), dentre outros. Revisitamos Paulo Freire, Jean Piaget e Moacir Gadotti e inspiramo-nos, também, nos ideais de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que defendiam uma escola pública democrática que contemplasse a população brasileira, em especial as classes populares historicamente excluídas.

Realizamos visitas virtuais¹⁶, tendo em vista a falta de recursos financeiros pela SMED para propiciar viagens para verificação *in loco* de outras experiências que já estavam em funcionamento em várias cidades do país. A busca em sites nos indicou que nas cidades de Apucarana, Pato Branco e Cascavel/PR, Campo Grande/ MT, Nova Iguaçu/RJ, São Paulo/SP, Colatina/ES e Belo Horizonte/MG, as experiências de implantação da escola integral ou integrada já eram uma realidade e sinalizavam para o êxito das propostas. Essas visitas, ainda que via internet, nos possibilitaram compreender o movimento de implantação de vários modelos de Educação Integral, a organização de tempos e espaços, a oferta de novos saberes e as dificuldades e desafios enfrentados por aquelas cidades, como também nos acenaram indicando que estávamos no caminho certo, ao “abraçarmos” a proposta contida no

¹⁶ Alguns dos sites visitados pela equipe:

http://www.apucarana.pr.gov.br/?p=edu_eint. Acesso em Fev.2020.

http://www.jornalexpress.com.br/noticias/detalhes.php?id_jornal=16676&id_noticia=3. Acesso em Fev.2020.

<http://www.colatina.es.gov.br/noticias/noticias.php?area=educa&materia=1205001>. Acesso em Fev.2020.

http://www.crmariocovas.sp.gov.br/etm_1.php?t=00. Acesso em Fev. 2020.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em Fev.2020.

plano de Governo para a gestão 2009-2012: construir uma política pública educacional para a cidade, que fosse inclusiva, que garantisse a todos os alunos a equidade e a qualidade. A fala da prefeita eleita em 2008 corrobora com esse pensamento.

Acreditamos que uma nova escola é possível, onde crianças, jovens e adultos se sintam plenos e que saiam dela em condições de autonomia diante da vida. Por isso, estamos implantando uma escola de verdade, a escola de tempo integral. Uma educação que liberta, que muda realidades, traz justiça e dignidade. Um modelo de educação em que se combina desenvolvimento com cidadania, e que faz a esperança se encontrar com a oportunidade (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 01).

Dessa forma, a concepção de Escola de Tempo Integral no município de Governador Valadares fundamenta-se numa educação transformadora e comprometida com a formação humana, integralmente.

Não se propõe somente ampliação da jornada escolar, mas uma escola viva que possibilite a vivência democrática nas suas relações, em todos os seus tempos e espaços. A educação de tempo integral propõe uma estreita articulação curricular que procura contemplar o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. Visa garantir aos valadarenses um espaço que promova a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável da cidade; um ambiente que, ao ampliar o tempo, amplie também as oportunidades de aprendizagem para todos, diminuindo as diferenças e assim alterando a realidade que hoje Governador Valadares vivencia (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 13).

Durante o percurso trilhado pela SMED, a internet foi nossa aliada em todo o processo de estudo e implantação da Escola em tempo Integral – ETI, dando-nos mais celeridade e proporcionando maior alcance sobre o que estávamos discutindo. Assim, o Departamento de Ensino – DE criou um blog, também conhecido como diário virtual, com sítio em <http://smedtempointegral.blogspot.com>, para socialização e divulgação do trabalho realizado pelos grupos e também para coletar informações e sugestões. Outra iniciativa interessante foi a elaboração de cartazes com o cronograma das ações dos sete projetos estruturantes da SMED, conforme se vê nas figuras 3 e 4, abaixo. Esses cartazes foram afixados na entrada do 5º andar da SMED e todos que por ali passavam, podiam tomar conhecimento das discussões e contribuir com dúvidas e/ou sugestões.

situação no município. Destacamos também as preocupações em torno da reorganização curricular dos tempos e espaços escolares para atender em turno único a todos os estudantes da rede municipal.

O ano de 2009 foi intenso e é possível dizer que a relação dialógica tomou forma e se estabeleceu, favorecendo o exercício de pensar a ETI. Contudo, nesse diálogo, as questões eram mais pautadas na perspectiva do direito a uma educação de qualidade e as preocupações estavam postas em torno da organização curricular, da rede física e da alimentação dos estudantes. As preocupações com as famílias não foram pautadas naquele momento, pois não foi possível mensurar o impacto que a implantação de uma política do porte da ETI provocaria nessas famílias, tampouco no território.

Ao final do ano de 2009, com a proposta pronta, tínhamos a concepção de que construímos um projeto de Educação Integral, em tempo integral, que melhor atenderia às peculiaridades locais, tendo como diferencial a não distinção entre turno e contraturno, e que possibilitaria aos nossos alunos o acesso aos bens culturais e, acima de tudo, promoveria “o fortalecimento da identidade local para o desenvolvimento sustentável” (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 8).

A partir da idealização da Proposta, iniciou-se a elaboração dos Cadernos com as Diretrizes da ETI ou Cadernos Temáticos¹⁷, que norteariam o trabalho pedagógico nas escolas. Esses cadernos destinavam-se aos professores, pedagogos, diretores e demais funcionários do núcleo pedagógico das escolas, e tinham a pretensão de ser um instrumento de estudo e apoio na organização dessa nova escola, para melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico e administrativo da estrutura educacional (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 31).

Abriremos um breve espaço para falarmos sobre os cadernos temáticos, uma vez que neles contêm toda a proposta da ETI. Para a elaboração dos cadernos foram demandados esforço, tempo, dedicação e muita pesquisa por parte da equipe da SMED. Insiro-me nesse contexto, razão pela qual vejo a necessidade de relatar a seguir.

O Caderno nº1 (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a) contém as diretrizes da ETI com o histórico da realidade do município, as demandas que motivaram a implantação

¹⁷ Os Cadernos Temáticos foram elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares em 2009 para subsidiar a construção dos currículos escolares da rede municipal. O Caderno 1 define as diretrizes curriculares da ETI. Os outros 3 Cadernos abordam os Três Eixos Temáticos: Identidade e Diversidade, Sustentabilidade e Protagonismo e Comunicação e Múltiplas Linguagens.

do projeto, a jornada do professor, as orientações curriculares e uma tabela de desenvolvimento humano.

O Caderno nº 2 (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2010a) aborda o eixo “Identidade e Diversidade” e tem como principal objetivo a construção de uma identidade local. Também aborda a diversidade em toda sua amplitude.

O Caderno nº 3 (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2010b) trata do eixo “Comunicação e Múltiplas Linguagens”, visando ao processo de construção da comunicação por meio das diversas formas de linguagens e o domínio das novas tecnologias, propiciando ao aluno melhor interação com o meio e novas perspectivas para a melhoria da qualidade de vida.

O Caderno nº 04 (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2010c) trata do eixo “Sustentabilidade e Protagonismo”, com o objetivo de trabalhar as diversas formas de organização da produção, economia e trabalho, provocando o despertar de novas lideranças e a construção de outro modelo de desenvolvimento do município, de maneira sustentável e melhor distribuída.

Em uma busca realizada nos Cadernos Temáticos da ETI, com vistas a entender como as famílias comparecem na proposta, surpreendemo-nos com as referências ao termo nos quatro cadernos, numa clara alusão de que, embora os cadernos sejam orientadores do currículo, a preocupação com o envolvimento e a participação dos representantes familiares na caminhada escolar dos filhos está posta. A título de ilustração, no primeiro caderno temos que o termo família ou familiares aparece nove vezes, seja nos desafios identificados a partir do diagnóstico da realidade local ou na tabela curricular por etapas de desenvolvimento humano proposta como referência aos professores. Já no segundo caderno, há vinte e quatro citações dos termos. No caderno três, verificamos apenas uma referência ao termo família e no Caderno quatro, o termo comparece quatro vezes.

Já no final do ano, mais precisamente em novembro de 2009, a SMED conseguiu a adesão ao Programa Mais Educação¹⁸ (MEC/FNDE), que ajudaria na implantação da ETI com recursos financeiros e humanos, por meio do desenvolvimento de oficinas, escolhidas nos macrocampos disponibilizados pelo Programa. O Programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº17/2007 e regulamentado pelo Decreto Presidencial nº 7.083/2010 como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Nesse programa do Governo

¹⁸ Para saber mais acesse: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.

Federal (BRASIL 2007), já havia a previsão de uma jornada escolar nas escolas de tempo integral de, no mínimo, sete horas diárias, em que os alunos teriam, além das disciplinas curriculares, a oferta de Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica e Acompanhamento Pedagógico.

Dessa forma, implantou-se a ETI em fevereiro de 2010, com a proposta de atendimento para todas as escolas da rede (cidade e campo), e com oito horas de atendimento diário, sendo as oficinas do Programa Mais Educação articuladas à Matriz Curricular juntamente com as demais disciplinas, em turno único. Ressalta-se que até meados de agosto de 2010 ainda havia escola iniciando o tempo integral. Durante toda a implantação do Programa, as tensões eram evidentes, merecendo destaque a questão da carga horária dos professores, que não será objeto deste estudo.

O Projeto Escola de Tempo Integral a ser implantado pretendia, então,

desenvolver uma proposta educacional de mudanças, oferecendo uma educação transformadora e comprometida com a formação humana, integralmente. Não se propõe somente ampliação da jornada escolar, mas uma escola viva que possibilite a vivência democrática nas suas relações, em todos os seus tempos e espaços (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 13).

A rede municipal de ensino contava em 2009 com 51 escolas, distribuídas nos meios urbano e rural (28 no meio urbano e 23 no campo), 23 creches conveniadas, 24 mil alunos, 3.700 servidores: professores, técnicos e pessoal administrativo. Atendia à Educação Infantil, ao ensino fundamental de nove anos, à Educação de Jovens e Adultos, e aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e com Altas Habilidades.

O ano de 2010 pode ser considerado um marco na educação valadarense devido à experiência de implantação da ETI e de reorganização dos tempos e espaços escolares (MADUREIRA, 2013). Vale ressaltar que, nesse período, a equipe gestora da SMED foi incansável no apoio aos gestores para que tivessem condição de organizar as escolas para receber a nova proposta. Formaram-se caravanas (contendo representantes de todos os setores da Secretaria) que se deslocavam até as escolas, nos vários bairros da cidade, em horários previamente agendados, para os encontros com as comunidades escolares, com a finalidade de explicar a dinâmica da implantação e funcionamento, bem como dirimir as possíveis dúvidas ainda existentes.

Nesses momentos, os espaços destinados às reuniões ficavam lotados e percebia-se que a participação das famílias era boa, fosse pela curiosidade quanto ao novo modelo a ser implantado, fosse para marcar presença e levar seus questionamentos que giravam em torno da alimentação, da falta de espaços adequados e suficientes para atendimento a todos os alunos em turno único. Queriam saber, também, sobre o horário de funcionamento, uma vez que o horário estabelecido, de 7h às 15h, impactaria diretamente na organização familiar. Assim, nesse período, podemos concluir que houve aproximação com as famílias por meio da participação relevante das comunidades nos encontros promovidos pela SMED para socialização da proposta, sem que tenha havido consulta prévia sobre a ETI.

Conforme o relatório TEIA, “as discussões da proposta não se limitaram aos debates entre a equipe da SMED e escolas, mas estas foram direcionadas, também, para diálogos na comunidade” (UFMG, 2012, p. 33), embora eu avalie, hoje, que esses diálogos eram mais informativos sobre as mudanças a serem feitas na jornada escolar e para esclarecimentos de dúvidas sobre a organização das escolas, conforme se pode conferir também, no supracitado relatório:

Algumas dessas discussões decorreram da forma de participação da comunidade no processo de elaboração e na gestão do programa. As lideranças da população do campo que, por exemplo, já faziam a discussão sobre a educação no campo, sentiram-se excluídas do debate sobre a escola de tempo integral. Alguns pontos de tensão podem ser tomados como resultantes das significativas alterações na rotina da comunidade escolar, das famílias e, principalmente, na condição do trabalho docente (UFMG, 2012, p. 33).

Sobre as reuniões com as comunidades, não posso afirmar se essas aconteceram na Escola Municipal Ivo de Tassis, pois, naquele momento, a escola passava por vários problemas relacionados à gestão escolar. Conforme declaração da atual gestora, embora naquela ocasião fosse professora e atuando no turno noturno, não se lembra de qualquer movimentação em torno da comunidade para que a proposta da ETI fosse apresentada. Lembra, porém, da entrega dos Kits contendo os Cadernos Temáticos.

Assim, em busca de registros sobre a implantação da ETI na referida escola, reporteime aos livros de Atas da Instituição, na tentativa de localizar algum indicativo que evidenciasse a participação das famílias ou algo que fizesse referência à implantação da ETI, mas a busca restou infrutífera. Foram verificados o Livro de Ata Geral e o Livro de Atas do Conselho Comunitário, e inclusive, o livro de Atas de Ocorrências de Funcionários. Do total de 130 atas, observadas no período de 2009 a dezembro de 2019, essas versavam sobre situações corriqueiras da escola, tais como a distribuição de turmas e aulas nos inícios dos

anos letivos, prestações de contas, ocorrências de professores, atos de indisciplina dos alunos, dentre outros. Não verificamos também nenhum registro de reuniões de pais que tenham ocorrido nesse mesmo período, embora as mesmas estejam previstas no planejamento anual da escola e no cronograma de atividades semestrais.

Em janeiro de 2010, foi realizado o concurso público para atender às demandas da ETI, abrindo vagas para cargos de 40h semanais, em função da jornada ampliada e da Escola em Tempo Integral. Aos efetivos nas escolas, foi concedido o direito de optar pela jornada de 40h. Foi constituída uma equipe de Técnicos em Conteúdo Curricular¹⁹ para fazer a formação em serviço dos professores.

Já adentrando o ano de 2011, foram realizados três fóruns de discussão e uma Conferência Municipal abordando os seguintes temas:²⁰

1º Fórum: Ciclos de Formação e Aprendizagem - Repensando nossa prática

- A transição da Educação Infantil para o Ciclo da Infância
- Análise de instrumentos avaliativos e/ou de ensino
- Progressão Continuada com foco na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem

2º Fórum: Ciclos de Formação e Aprendizagem – Anos Finais

- Avaliação e Progressão Continuada
- Organização Escolar em Ciclos de Formação e Aprendizagem

3º Fórum: Ciclos de Formação e aprendizagem – Retenção e Progressão Continuada

- Avaliação
- Progressão Continuada
- Retenção

CONFERÊNCIA MUNICIPAL: “Currículo e Educação Integral”, com os seguintes subtemas:

- Formação de Profissionais da Rede

¹⁹ A Equipe de Técnico em Conteúdo Curricular- TCC era constituída por professores habilitados em cada conteúdo curricular da Base Nacional Comum Curricular e com pós-graduação *lato sensu* específica, que ficaram responsáveis pela formação em serviço dos professores de cada eixo temático.

²⁰ Para saber mais sobre os eventos realizados e avaliação dos participantes, acessar o blog da SMED, <http://forummunicipaldeeducacao.blogspot.com/2011/04/mostra-de-educacao-fiscal-smedsrf.html>. Acesso em Fev. 2020.

- Relações Humanas e Convivência na Escola
- Currículo.

Observa-se que a equipe da SMED mostrou-se incansável na realização desses eventos, mas o que se pode concluir é que os temas elencados para as discussões não focavam a implantação recente da ETI, que se pautava na formação integral dos sujeitos, na discussão da cidade com vistas ao desenvolvimento local e nos territórios. O que esteve em pauta nos quatro eventos foram as preocupações em torno do currículo e dos processos educativos. Infere-se, portanto, pelos temas discutidos, que o público alvo era os professores e demais profissionais da rede, embora outros sujeitos tenham sido convidados e os eventos tenham sido abertos à participação da sociedade civil, demonstrando, mais uma vez, a pouca participação das famílias no processo de implantação da ETI.

Ainda em 2011, sentindo a necessidade de avaliar a proposta implantada e corrigir os rumos, a SMED solicitou ao Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC/SECAD, que fosse feita uma avaliação para monitoramento das ações pelo Grupo Território Educação Integral e Cidadania, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (TEIA/UFMG, 2012).

Os primeiros contatos do grupo com a equipe da SMED iniciaram-se em 2010, sendo que a pesquisa foi realizada durante o ano de 2012, culminando no “Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI)”. Como metodologia, o grupo optou por questionários respondidos por diferentes profissionais da rede municipal e pela constituição de um grupo focal. Participaram desse processo, professores, diretores, oficinairos do PME, pais e estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A proposta de avaliação e monitoramento da implantação da ETI desenvolvida pelo Grupo TEIA buscou

identificar os fatores que facilitaram/dificultaram o cumprimento dos objetivos inicialmente previstos. Partiu-se, portanto, de uma concepção de avaliação e monitoramento que permite reflexões sobre as ações da equipe pedagógica, bem como do pressuposto de que o processo de implementação pode modificar as políticas educacionais dadas a grande variedade de interesses e concepções envolvidos na implementação da ETI (UFMG, 2012, p. 10).

O “Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral – ETI” (UFMG, 2012) apresentou as dificuldades vivenciadas no âmbito da implantação da ETI, tais como: os espaços, a infraestrutura, as condições de trabalho, a relação professor-oficineiro. Para cada dificuldade apresentada, uma recomendação foi

proposta no relatório.

Os resultados da pesquisa realizada pelo TEIA apontaram, também, para a consolidação do trabalho de formação continuada realizado pela equipe de Técnicos em Conteúdo Curricular e Pedagogos da Secretaria, para professores dos anos iniciais e finais e para o acompanhamento do trabalho pedagógico nas escolas, tanto no meio urbano quanto no meio rural.

O oferecimento de curso de capacitação e aperfeiçoamento para a rede municipal de ensino, com o intuito de que todos se apropriassem da concepção da Educação Integral e Integrada foi uma importante conquista que se deveu à implantação da ETI com um projeto diferenciado de muitos outros que já existiam no país.

Retornando ao caminho trilhado pela ETI, em 2013, a SMED, via Prefeitura Municipal, inscreveu o Projeto de Educação Integral em Tempo Integral no Prêmio Objetivos de Desenvolvimento do Milênio Brasil – ODM BRASIL²¹, na Meta 2 ou Objetivo de Desenvolvimento do Milênio (ODM) 2, Educação Básica de qualidade para todos. O Prêmio ODM Brasil surgiu para reconhecer e dar voz a iniciativas exitosas que têm ajudado o Brasil a reduzir a desigualdade social, além de trazer à tona o trabalho anônimo e silencioso de muitas pessoas que vêm, ao longo dos anos, construindo um país melhor (BRASIL, 2014). No concurso nacional, foram premiadas as 30 melhores práticas em prol dos ODMs. Os projetos mineiros inscritos no ODM Brasil concorreram, automaticamente, ao ODM Minas, que premiou 15 ações.

O reconhecimento pelo esforço em implantar uma política pública de Educação Integral em tempo integral para a rede municipal veio por meio do Prêmio ODM Minas 2014 – 1ª Edição e do Prêmio ODM Brasil 2014 – 5ª Edição.

Nesse ano de 2013, a SMED também foi convidada a apresentar sua proposta de tempo Integral em seminários da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Nos anos posteriores, as adequações dos espaços das escolas continuaram e as demandas apresentadas atendidas, na medida do possível, ampliando consideravelmente sua infraestrutura. Em 2015, foram abertas 12 novas escolas, sendo 10 de Educação Infantil, creche e pré-escola, antecipando, assim, em dez anos a meta do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) no atendimento a 50% das crianças de um a três anos, e garantindo o pleno

²¹ O Prêmio ODM Brasil nasceu no mesmo ano que o Movimento Nacional pela Cidadania e Solidariedade, em 2004. Para saber mais acesse: <http://www.odmbrasil.gov.br/arquivos/revista-da-5o-edicao>. Acesso em: fev. 2020.

atendimento a crianças de quatro e cinco anos²².

Em relação à participação das famílias, o relatório TEIA aponta que a maior adesão ETI foi em relação à comunidade do meio urbano, sendo que para alguns pais, seus filhos estarem na escola por oito horas seria “um alívio, sendo que naquele momento, os pais sinalizavam como maior preocupação a “(in) adequação do espaço físico das escolas” (UFMG, 2012, p. 34).

A escuta às famílias propiciou identificar como aspectos positivos da ETI, em primeiro lugar, a guarda e proteção dos filhos. “Tirar as crianças da rua” é uma finalidade reiterada por diversos pais, em um contexto no qual a rua se tornou sinônimo de risco e violência.

Essas finalidades de proteção e de guarda assumem também, no discurso dos sujeitos, um sentido de auxílio à família, nos casos em que ambos os pais precisam trabalhar, ou ainda nas famílias monoparentais, geralmente formadas por mãe e filhos ou até mesmo por avó e filhos, nas quais as condições para acompanhar as crianças ao longo do dia são exíguas (UFMG, 2012, p. 100).

Ao refletirmos sobre os diversos bairros nos quais as escolas públicas municipais estão inseridas, vale destacar que a maioria deles apresenta elevado grau de vulnerabilidade social, como, por exemplo, os bairros: Turmalina, Santa Rita, Atalaia, Jardim do Trevo, Jardim Pérola, Carapina e Maria Eugênia, conforme o Relatório de Pesquisa do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP/UFMG, 2016), o que justifica a urgência da implantação da ETI também sob a égide da guarda e proteção.

Segundo o relatório do TEIA, a maioria dos representantes familiares participantes da pesquisa por meio das discussões dos seis grupos focais²³ aprova a implantação do programa e valoriza sua importância também em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento geral dos filhos. Nesse sentido, as respostas apresentadas pelos pais, nesse quesito, vão ao encontro dos ideais defendidos pela SMED quando da elaboração da proposta da ETI, qual seja a proteção social vinculada à educação.

Entretanto, essa ampliação da jornada diária para além das oito horas atuais não foi consensual na percepção das famílias. Vale destacar que “[...] para outros pais, o confronto entre a socialização familiar e a escola aparece como um motivo de insegurança em relação à ETI. Todavia, não chega a configurar uma discordância em relação ao Programa” (UFMG,

²² Para saber mais acesse: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/governador-valadares-a-cidade-mineira-que-se-transformou-ao-investir-na-educacao-2/>. Acesso em Fev. 2020.

²³ Como metodologia para apreender as percepções dos sujeitos a respeito da ETI, utilizou-se Grupos Focais. “Foram grupos de pares (diretores, oficinheiros/estagiários, pais e alunos), compostos por uma média de dez pessoas). Foram 3 grupos de pais das escolas do meio urbano e 3 grupos das escolas do campo, totalizando 60 pais” (UFMG, 2012, p. 14-15).

2012, p. 115).

O relatório também reafirma que apesar de opiniões discordantes dos pais participantes, é possível perceber que a Escola de Tempo Integral “abriu um espaço de diálogo e de participação das famílias na vida escolar de seus filhos. Abriu espaço também para que a escola possa conhecer um pouco mais sobre seus estudantes, sua vida, sua cultura, sua realidade social” (UFMG, 2012, p. 118).

Assim, conforme o relatório do TEIA, podemos inferir que as famílias comparecem nesse processo de implantação da ETI, ainda que timidamente, para receber a proposta. Como participante do processo de implantação da ETI, posso afirmar que durante todo o percurso, houve poucos momentos de escuta que oportunizassem a participação das famílias, tanto pela SMED quanto pela Escola Municipal Ivo de Tassis, nosso campo de pesquisa. Considero que, talvez, por ser uma política pública para toda a rede e devido à urgência de se construir um projeto que atendesse às demandas da cidade, não haveria tempo hábil para essa escuta.

Souza (2015), em seu Relatório Técnico de Pós-doutoramento, levanta diferentes questões sobre a relação entre a ampliação do tempo e o trabalho de familiares, a modificação que o tempo integral produz nas relações familiares, e argumenta que “o tempo integral, como um tempo escolar, produz outras conformações dos tempos sociais vividos na família. Nessas conformações a ampliação da escola como ‘cuidado e proteção’ é apenas uma das facetas” (SOUZA, 2015, p. 218).

Novas dinâmicas sociais têm afetado as instituições “família” e “escola”, o que nos leva a refletir sobre novas possibilidades de se promover a interação entre as duas instituições, reconhecendo a contribuição e os limites da família na educação formal para "diversificar os sistemas de ensino e envolver, nas parcerias educativas, as famílias e os diversos atores sociais" (MEC; UNESCO, 2000, p. 56).

2.2 2018

Após o percurso percorrido para a implantação da ETI e passados nove anos de sua implementação, passei a acompanhar a ETI como pesquisadora. A leitura de autores que versam sobre a temática do território no Mestrado de Gestão Integrada do Território – GIT/UNIVALE proporcionou-me um alargamento do entendimento sobre a compreensão do território, e a partir desse lugar passei a refletir sobre a educação integral/tempo integral.

Desde sua implantação, a ETI tem sido objeto de estudos desenvolvidos em diferentes perspectivas, em dissertações de Mestrado e artigos diversos: Almeida (2013) analisou a

relação entre docentes eicineiros²⁴ do Programa Mais Educação; Gonçalves-Silva (2014) analisou a concepção de corpo dos educadores da ETI; Souza (2015) investigou a relação com o saber de estudantes dos anos finais do ensino fundamental; Lourenço (2016) discute sobre a Escola em Tempo Integral: territórios e saberes; Pessoa (2016) investigou “O cotidiano de escolas do município de Governador Valadares no contexto da escola de tempo integral”, refletindo sobre tempo, o espaço e o rendimento escolar; Rocha R. B. (2017) discutiu as trajetórias dos jovens na Escola em Tempo Integral de Governador Valadares; Rocha (2018) discutiu a cartografia de territórios educativos e as possibilidades de um maior diálogo entre a ETI e a cidade; Ferreira (2018) discutiu as marcas territoriais nas práticas do brincar das crianças da Educação Infantil em jornada de tempo integral; Santos, V. M. (2018) traz as territorialidades das artes produzidas por crianças em um território de vulnerabilidade.

Observa-se que as três últimas dissertações são vinculadas ao Programa de Mestrado Interdisciplinar em Gestão Integrada do Território – GIT/UNIVALE, das quais se depreende a defesa pela articulação da escola em tempo integral com o território em suas vertentes social, cultural, simbólica e identitária.

Em 2018, novas opções políticas são feitas para a ETI, o que também provoca posicionamentos no território. Nesse ano, a ETI foi tema de audiência pública na Câmara Municipal de Vereadores, com vistas a discutir os avanços e desafios, e valorizar essa política educacional após nove anos de implantação²⁵, em um cenário no qual a ETI se torna objeto de outras opções com relação ao funcionamento.

Nesse mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação reorganizou o calendário escolar da ETI, antecipando em 15 dias o encerramento das aulas. As razões expostas para tal decisão se fundam na situação de extrema dificuldade econômica do município, ocasionada pela falta de repasses de recursos, conforme divulgado no site da Prefeitura Municipal de Governador Valadares. Para preservar os 200 dias letivos dos alunos da rede pública municipal, todos os sábados, a partir do mês de setembro até novembro, passam a ser letivos, com exceção do sábado 13 de outubro, em razão do feriado do dia 12 de outubro²⁶.

A Gestão municipal²⁷ propõe uma consulta sobre a ETI, com o objetivo de alterar a proposta implantada em 2010, no que tange à organização do tempo escolar. A necessidade de alteração foi socializada com os gestores escolares em reunião. Foram entregues dois

²⁴ Esse é o termo usado pelo município de Governador Valadares para o agente comunitário.

²⁵ <https://oohar.com.br/esco>. Acesso em Fev. de 2020.

²⁶ <http://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/educacao-reorganiza-calendario-escolar-da-escola-em-tempo-integral/85510>.

²⁷ Gestão assumida pelo Prefeito André Luiz Coelho Merlo - eleito para o período de 2016 -2020.

questionários a serem respondidos pelos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e pelos seus representantes familiares. Conforme relato da diretora da Escola Municipal Ivo de Tassis, o questionário aos alunos foi aplicado pelas pedagogas analistas da SMED que assessoravam cada escola. Momentos antes do processo, elas explicaram aos alunos o motivo da pesquisa, e também, como deveriam proceder para responderem às questões. Após a aplicação, as pedagogas recolheram os instrumentos e levaram para a Secretaria para consolidação dos dados. Segundo a diretora, a escola não realizou nenhum tipo de registro do processo realizado, ficando a cargo da própria SMED.

As perguntas dirigidas aos alunos foram as seguintes:

A) Você gostaria de estudar em turno único (manhã ou tarde)?

B) Você gostaria de continuar estudando em tempo integral (dois turnos)?

C) Você gostaria de estudar em escola integrada (aulas no turno da manhã, com oficinas opcionais no turno da tarde)?

Conforme consolidado da SMED, os seguintes resultados foram obtidos, considerando o total geral de alunos respondentes das unidades escolares do meio urbano e do campo: dos 3.570 alunos, 2.608 (73,1%) participaram da consulta, sendo que 1.491 (57%) optaram pela letra A (um turno), 254 (10%) pela letra B (ETI) e 863 (33%) pela letra C (oficinas à tarde), conforme se vê abaixo:

Tabela 1- Total Geral de alunos participantes da consulta realizada pela SMED sobre a ETI.

TOTAL GERAL					
Ano	Matriculados	Participantes	Opção		
			A	B	C
6º ANO	1.118	811	360	74	377
7º ANO	1.120	821	509	70	242
8º ANO	678	524	332	57	135
9º ANO	654	452	290	53	109
Total	3.570	2.608	1.491	254	863

Fonte: SMED 2019.

Diante dos resultados expostos, em relação às respostas dos alunos, questiona-se os limites da pesquisa que se atém à dimensão temporal (preferência de tempo de escola), não colocando em debate questionamentos relativos à preferência, atividades vividas pelos(as) estudantes na escola, ou as próprias vulnerabilidades do território que impactam fortemente a vida das crianças e adolescentes nesse território.

Em relação aos pais, três questões foram apresentadas, conforme transcrito abaixo:

- 1- Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em turno único (manhã ou tarde)?
- 2- Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em tempo Integral?
- 3- Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em escola integrada (aulas no turno da manhã, com oficinas opcionais no turno da tarde)?

Coube a cada escola, a responsabilidade de aplicar os questionários aos representantes familiares. Os questionários foram encaminhados aos pais para que os respondessem em casa, e posteriormente os devolvessem à escola. Após a devolução, eles foram levados à Secretaria para apuração dos dados. Ressalta-se que também não houve por parte da Escola Municipal Ivo de Tassis, qualquer forma de registro dos resultados referentes às respostas dos pais.

Tabela 2 - Quadro de respostas dos pais em relação à consulta realizada pela SMED, sobre a ETI – Zona Urbana

N°	Quesitos Avaliados	Respostas - Zona Urbana								
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
1	Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em turno único (manhã ou tarde)?	202	162	294	177	219	135	207	113	95
2	Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em tempo Integral?	243	162	296	181	179	103	81	40	31
3	Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em escola integrada (aulas no turno da manhã, com oficinas opcionais no turno da tarde)?	162	136	181	126	121	99	93	38	33
4	Optaram por não votar	2	4	1	0	0	0	0	0	0
Total por Turma		609	464	772	484	519	337	381	191	159
Geral		3916								

Fonte: SMED 2019.

O consolidado dos pais das escolas do meio urbano indica que 3.916 questionários foram respondidos. Desse total, 2.848 eram pais do 1º ao 5º ano. Desse total, 1.061 pais (37%) demonstraram interesse em que os filhos continuassem estudando em tempo integral, 1.054 (37%) optaram pelo turno único e 726 (25%) optaram pelo turno único e oficinas no contra turno.

O mesmo não acontece em relação aos pais dos alunos do 6º ao 9º ano, que optaram pelo turno único (manhã ou tarde). A opção 3, que diz respeito à escola integrada foi a que obteve menor aceitação. Pode-se questionar o tipo de instrumento utilizado para uma pesquisa que se propõe a mudar não só o tempo de permanência do estudante na escola, mas também a

concepção de educação integral. Cabe ainda refletir sobre a necessidade de uma escuta genuína aos pais em debates abertos sobre a escola, o tempo de escola, as questões de aprendizagens envolvidas e as vulnerabilidades dos territórios nos quais se localizam a maioria das escolas municipais da cidade, especialmente com relação aos adolescentes.

Essa mesma pesquisa foi realizada também na zona rural, com encaminhamento da consulta aos pais, e tabulação geral pela SMED. Os dados das escolas do campo encontram-se tabela 3:

Tabela 3 - Quadro de respostas dos pais em relação à consulta realizada pela SMED, sobre a ETI – Zona Rural

N°	Quesitos Avaliados	Respostas - Zona Rural								
		1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
1	Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em turno único (manhã ou tarde)?	15	18	26	31	30	25	22	33	20
2	Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em tempo Integral?	15	19	31	21	21	18	13	19	11
3	Você gostaria que seu/sua filho (a) estudasse em escola integrada (aulas no turno da manhã, com oficinas opcionais no turno da tarde)?	22	12	24	14	17	18	10	11	7
4	Optaram por não votar	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total por Turma		52	49	81	66	68	61	45	63	38
Geral		523								

Fonte: SMED 2019.

No consolidado respondido pelos representantes familiares das escolas do campo, o total de respondentes foi de 523, e não houve abstenções. O número de pais respondentes do 1º ao 5º ano foi de 316. Temos que 120 (38%) dos pais optaram pelo turno único, 107 (34%) pela ETI e 89 (28%) optaram pelo turno único e oficinas no contraturno. Pode-se refletir a partir desses resultados sobre a pouca diferença em termos percentuais (4%) com relação à mudança do tempo de escola no campo, e a despeito desse número pouco representativo, a SMED faz a opção pela escola integrada.

Na reflexão sobre esses resultados e a mudança de organização da ETI, para os anos finais na cidade e no campo, tomando-os como referência, vale levantar, também, algumas indagações quanto à forma em que se deu o processo de consulta: encaminhamento dos questionários aos pais, via estudantes, ausência de reuniões e debates com a comunidade, redução da questão ao tempo de escola, excluindo-se do debate concepções e propósitos da ampliação da jornada escolar em territórios vulneráveis. Cabe também indagar: Houve, em algum momento, orientação por parte da escola sobre os termos contidos na consulta e que

poderiam ser estranhos aos respondentes? Como os questionários foram enviados para serem respondidos em casa? Haveria uma ascendência dos filhos em relação aos pais, no momento da realização do processo? Dito de outra forma, os filhos foram capazes de influenciar os pais em suas escolhas? O termo educação integrada estava claro para os respondentes?

Sobre as concepções de Educação Integral e Educação Integrada, o Centro de Referências em Educação Integral nos convida a refletir sobre o tema, ao argumentar que Educação Integral é compreendida como garantia do desenvolvimento pleno dos sujeitos, em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e que constitui-se num projeto coletivo e compartilhado por todos os envolvidos, inclusive as comunidades locais. Seguindo nessa direção, o Decreto 7.083/2010, argumenta que

os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária; e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, se reconhece as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (BRASIL, 2011, p. 01).

Os documentos orientadores do PME admitem que, para se considerar uma proposta de ampliação da jornada escolar como sendo de Educação Integral, a condição estruturante dessa política é a oferta mínima de sete horas diárias para o aluno.

Nos modelos de Educação Integral, na modalidade integrada, observamos que a oferta de atividades e/ou oficinas acontecem no contraturno e há um diálogo constante com a cidade e os bairros, conforme se vê na proposta das Cidades Educadoras (MOLL, 2012; ROCHA, 2018), o que não é o caso específico de Governador Valadares, que propõe a mudança da organização da jornada de forma facultativa para os alunos que desejarem permanecer mais tempo na escola, garantindo-lhes o almoço. Destaca-se que os alunos permanecem na Instituição após o almoço, com breve intervalo para descanso, e logo após, iniciam as oficinas.

A mudança nos leva a refletir sobre o tipo de consulta realizada, que pressupõe uma nova concepção de organização da jornada escolar, política e ideologicamente diferente, pelo atual prefeito e também pela equipe da SMED, e que leva à descontinuidade da ETI. Refletimos também sobre as concepções de Educação Integral, em tempo integral, que nortearam todo o processo de elaboração da ETI e sobre a concepção de educação integrada. Pensamos que os termos são meramente técnicos, portanto, pouco usuais para os alunos e pais. Podemos refletir ainda que ao propor essa alteração, mais uma vez o diálogo com as

famílias não aconteceu, uma vez que a avaliação sobre as experiências dos familiares em torno da ETI não foi levada em conta.

Cabe destacar que o número dos respondentes aponta para a pouca representatividade dos pais, se considerarmos o total de escolas do município hoje (67) escolas, sendo 41 no meio urbano e 26 no campo, o número de alunos matriculados (20.654) e o número de questionários devolvidos, principalmente no meio urbano, conforme se vê abaixo:

Tabela 4 - Quadro com total de questionários devolvidos

Total de Questionários Devolvidos (na rede) - Zona Urbana	3916
Total de Questionários Devolvidos (na rede) - Zona Rural	523
Total de Questionários Entregue (na rede) - Zona Urbana	8814
Total de Questionários Entregue (na rede) - Zona Rural	856
Total de Questionários Entregue (na rede) - Geral	9670

Fonte SMED 2019.

Após a tabulação dos dados devolvidos pelas escolas, foi proposto outro arranjo para as escolas que atendem ao ensino fundamental, a partir de 2019. As escolas passaram a conviver com duas realidades distintas: o tempo integral, universalizado para todos os alunos de escolas de Educação Infantil ao 5º ano em turno único, de 7h às 15h, e a oferta de um turno parcial, de 7h às 12h20, para os alunos do 6º ao 9º ano, com oficinas facultativas no contraturno, para os alunos que optaram por permanecer mais tempo na escola, conforme publicação no sítio eletrônico da Prefeitura, em 14/01/2019²⁸.

As aulas para pequenos da educação infantil e os alunos dos anos iniciais (1º a 5º ano) seguem em tempo integral, de 7 às 15 horas. Mas para os anos finais (6º ao 9º ano) as aulas serão de 7 à 12h20. Em seguida, estes alunos tem a escolha de participar ou não das oficinas escolares, que funcionam de 13h30 às 15 horas. Ao se inscrever nas oficinas, a carga horária deverá ser cumprida. No intervalo entre as aulas e oficinas, a escola oferece almoço para todos os estudantes.

Os alunos do campo também devem ficar atentos, já que agora as aulas tem início às 7h30 da manhã. Sendo que três dias da semana as aulas terminam às 15h30, e nos demais dias, às 13h50. As oficinas são obrigatórias nas instituições do campo. (D.O.E, GOVERNADOR VALADARES, 2019, p. 01.).

²⁸ Disponível em: <http://www.valadares.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/rede-municipal-de-ensino-divulga-o-inicio-do-ano-letivo-2019/86050>. Acesso em: fev. 2020.

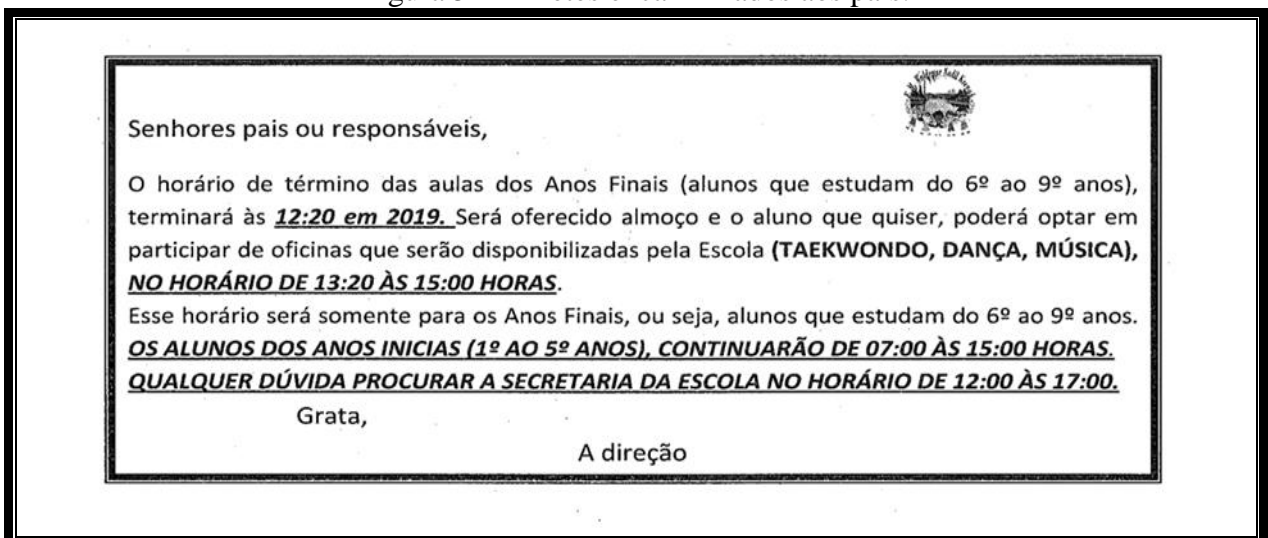
As escolas foram orientadas pela Secretaria Municipal de Educação, por meio da Instrução Normativa nº 03, de 12 de março de 2019 (GOVERNADOR VALADARES, 2019, p.01), a se organizarem para a experiência desse novo modelo de Educação Integral, conforme dispõe o artigo 4º da referida normativa:

Art.4º - A unidade Escolar da Cidade oferecerá três oficinas extraturno de oferta obrigatória para a escola e matrícula facultativa para o estudante. As oficinas terão a seguinte organização:

- a) os estudantes serão agrupados obedecendo a ordem de inscrição na oficina escolhida;
- b) os agrupamentos das oficinas atenderão a escolha do estudante, portanto, não seguirão o ano de estudo ao qual o mesmo se encontra matriculado;
- c) cada oficina atenderá no mínimo 30 e no máximo 35 estudantes;
- d) as oficinas acontecerão, impreterivelmente, nas terças, quartas e quintas-feiras;
- e) a unidade Escolar garantirá o registro da frequência dos estudantes matriculados nas oficinas;
- f) os estudantes deverão almoçar na Unidade escolar e permanecer na escola até o término das oficinas (IDEM)

Após a Instrução Normativa, a Escola Municipal Ivo de Tassis procedeu à pesquisa junto aos alunos para definir as oficinas que seriam ofertadas, conforme afirma a diretora. Foi encaminhado aos pais um bilhete informando sobre a organização do novo horário para os alunos do 6º ao 9º ano, juntamente com a opção para as oficinas, conforme se vê abaixo, na Figura 5:

Figura 5 - Bilhetes encaminhados aos pais.



Um dos autores evocados na literatura, nos documentos orientadores do PME editados ao tratar de território, é Milton Santos²⁹.

Para Santos (1999, p. 08),

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida.

As contribuições do autor convocam a ir além do recorte físico demarcador de áreas e propõem uma reflexão mais aprofundada sobre o uso da terra pelos sujeitos. Esse uso implica em relações identitárias, de pertencimento e de trocas, como o autor destaca, o que encontra-se reafirmado no debate sobre a educação integral/tempo integral até o ano de 2015, antes do Programa Novo Mais Educação.

A sociedade, ao se apropriar e fazer uso de um território, compartilha o domínio das condições de produção e reprodução da vida. O território significa a constituição necessária de laços que se definem no plano material da existência, como também nos investimentos simbólicos, éticos, morais e estéticos que revelam o sentido próprio da sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele ao realizar o nosso modo de existir (BRASIL, MEC, 2009a, p. 48).

Neste estudo, reconhecemos as contribuições de Milton Santos nas reflexões sobre território e buscamos aprofundá-las, ao assumirmos como base teórica desta pesquisa as contribuições de Haesbaert (2004, 2007 e 2014) e de Bonnemaïson (2002), com a perspectiva simbólica e cultural do território e o aporte da Geografia Cultural nas contribuições de Claval (2012). Aliada a essa perspectiva, reconhece-se neste estudo, os territórios constituídos pela identidade, cultura, significações, manifestações e gestos cotidianos dos atores.

Nesse contexto, faremos a escuta de representantes familiares de alunos que frequentam o 8º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Ivo de Tassis, para analisar a experiências das famílias com relação à ampliação da jornada escolar na escola de tempo integral de Governador Valadares em um território vulnerável, qual seja, o bairro Turmalina.

²⁹ Milton Santos, geógrafo brasileiro, destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do terceiro mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil, ocorrida na década de 1970.

CAPÍTULO 3 - INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA-TERRITÓRIO

Este capítulo se propõe a discutir os entrelaçamentos da relação família-escola, na intenção de captar as experiências dos representantes familiares que participaram do estudo, no que tange à ampliação da jornada escolar, bem como analisar, tomando como referência essas experiências, os efeitos dessa ampliação em suas vidas e no território do Turmalina. Para isso, organizamos o capítulo em três seções que abordarão os pontos de encontro (interseções) dessa relação, apreendidos na observação em campo e nas entrevistas.

A primeira seção apresentará as interseções entre escola-família no território vulnerável e os sujeitos participantes deste estudo, moradores do bairro. A segunda se propõe a refletir sobre as famílias e o tempo a mais de escola. Por fim, a seção três refletirá sobre as interseções entre família e território no bairro Turmalina.

3.1. INTERSEÇÕES ENTRE ESCOLA-FAMÍLIA NO TERRITÓRIO VULNERÁVEL

Iniciaremos situando a Escola e o território vulnerável para abordamos, logo após, as interseções que foram identificadas nas falas dos participantes da pesquisa.

A Escola Municipal Ivo de Tassis, nosso campo de estudo nesta pesquisa, foi criada pela Lei nº 4.734, em 29 de junho de 2000 (GOVERNADOR VALADARES, 2000a). A referida Lei aponta que o estabelecimento funcionaria em prédio próprio, construído pelo Município de Governador Valadares, em parceria com o Estado de Minas Gerais, no bairro Turmalina, à Rua Escumilha, nº 95, sendo seu funcionamento autorizado pela Portaria nº 007, de 11 de dezembro de 2000 (GOVERNADOR VALADARES. 2000b).

Conforme Regimento Escolar (2002), a instituição foi criada para atender à significativa demanda de Educação Infantil e Ensino Fundamental do bairro Turmalina e adjacências. Essa localidade atingiu/apresentou um crescimento populacional muito rápido e a Escola Municipal Ivo de Tassis está em região geográfica que não contava, à época de sua criação, com outras instituições educacionais. A escola atende, atualmente, cerca de 780 alunos do Ensino Fundamental, distribuídos conforme tabela abaixo:

Tabela 5 – Número de alunos e tempo na escola

ENSINO	NÚMERO DE	TEMPO NA	TIPO DE
FUNDAMENTAL	ALUNOS	ESCOLA	ATENDIMENTO
Anos Iniciais	432	8h diárias	Tempo Integral
Anos Finais	348	5h20min	Tempo Parcial
Anos Finais	138	8 h em 3 dias da Semana	Tempo Integral
			780
Total de alunos		-	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – SMED – 2019.

Como podemos observar na tabela, a escola atende a um considerável número de alunos do Ensino Fundamental, o que a torna uma das maiores escolas da rede pública municipal de Governador Valadares, tanto em número de alunos quanto em número de profissionais que ali atuam.

A escola possui uma excelente infraestrutura, com área superior a 800m². É dotada de 27 salas de aula, 01 laboratório de informática, 02 quadras cobertas e 01 quadra sem cobertura, 04 banheiros para alunos, 01 banheiro para pessoas com deficiência, 04 banheiros para funcionários, 01 sala de leitura, 02 cozinhas, 01 depósito, 01 sala de arquivo, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação pedagógica, 02 refeitórios, 01 sala de mecanografia, 02 salas de professores, 01 sala de música, 01 sala de Taekwondo, 01 sala de dança, 01 sala de estudos e formação de docentes e 01 sala de recursos para educação inclusiva. Atende a 27 turmas do Ensino Fundamental, sendo 17 turmas de anos iniciais e 10 turmas de anos finais, totalizando 780 alunos³⁰.

Ao elaborar seu Projeto Político-Pedagógico, percebemos que a Escola conseguiu imprimir sua identidade e todo o caminho que pretende trilhar na formação integral de seus estudantes, por meio da sua Missão que é garantir educação de qualidade, bem como, assegurar a permanência dos estudantes na escola, formando cidadãos capazes de exercer plenamente sua cidadania com respeito, solidariedade e criatividade. A visão da escola expressa a percepção que ela tem de sua caminhada (passado), do seu momento atual e do

³⁰ Informações obtidas através do site: <https://sites.google.com/view/ivodetassis/identifica%C3%A7%C3%A3o-e-localiza%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: fev.2020.

direcionamento do seu futuro. Nesse sentido, a E. M. Ivo de Tassis busca se tornar uma instituição de ensino de referência na cidade, ao possibilitar aos estudantes uma educação de qualidade com respeito à diversidade, solidariedade e inovação na busca de vencer novos desafios. Os valores cultivados pela/na escola são: Respeito – Respeita-se a diversidade e os direitos de cada pessoa na instituição de ensino; Solidariedade – valoriza-se a partilha, a amizade e a colaboração como elementos importantes para alcançar os objetivos institucionais; Inovação – incentiva-se as práticas pedagógicas que facilitam a construção da aprendizagem de sujeitos criativos, emocionantes, inteligentes, capazes de vencer desafios³¹. Destacam-se, nessa proposição, as poucas referências ao território nas especificidades das vulnerabilidades que o constituem e que impactam a vida de crianças e adolescentes. Destacam-se, ainda, as potencialidades que constituem o território na perspectiva cultural e que poderiam permitir um estreitamento das relações entre escola-família no bairro.

Como já expressado, dois fatores pesaram na escolha do nosso campo de pesquisa: o número de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental atendidos pela instituição e a localização da escola no bairro Turmalina, sendo este um bairro periférico situado à margem esquerda da BR-116 e que expõe, diuturnamente, crianças, adolescentes e jovens a alto índice de vulnerabilidade social, conforme pesquisas já realizadas por Santos (2012); Dias (2016); Dias; Souza (2019). Os trabalhos citados poderão oferecer subsídios para compreendermos a dinâmica do bairro Turmalina, seus contextos de vulnerabilidade social e as relações que ali se constituem.

Apoiar-nos-emos em outros documentos como o Relatório “Pensando a Segurança Pública – Edição Especial – Homicídios”, resultado de pesquisa conjunta entre o Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública/Universidade Federal de Minas Gerais (CRISP/UFMG), o Instituto “Sou da Paz” e a “Fundação João Pinheiro”, em junho de 2016, que sumariza os dados e as análises a respeito das dinâmicas de homicídio intencional em municípios que integram o Grupo 6, composto pelas seguintes cidades: Belo Horizonte (MG), Betim (MG), Contagem (MG), Governador Valadares (MG), Juiz de Fora (MG), Uberlândia (MG), Ribeirão das Neves (MG), Campinas (SP), Guarulhos (SP) e São Paulo (SP); o Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros (WAISELFISZ, 2014), publicado conjuntamente, em 2014, (pela Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), o Instituto Sangari, o Ministério da Justiça e o Ministério da Saúde; o Atlas da Violência, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), que mostra as taxas de homicídios em cada um dos 310

³¹ <https://sites.google.com/view/edconectadavaladares/programa-ed-conectada>. Acesso em: fev:2020.

municípios brasileiros com mais de 100 mil habitantes, publicado em agosto de 2019.

A dissertação de Mestrado de DIAS (2016), intitulada “Juventudes e territórios: constituição das experiências juvenis no programa Fica Vivo! em Governador Valadares/MG” foi consultada por esta pesquisadora, por retratar um programa de prevenção que também se constitui, juntamente com a E. M. Ivo de Tassis, em importante equipamento que oferta aos participantes bens culturais, no bairro Turmalina.

Dias (2016), ao apresentar as características do bairro Turmalina, o inclui em contexto de vulnerabilidade, uma vez que o bairro, na análise da autora, lida com o estigma da “falta”. Nesse sentido, há “falta de oportunidade de trabalho e emprego, precariedades na estrutura física do bairro e das residências, altos índices de violências e criminalidade, falta de espaços para lazer, dentre outros” (DIAS, 2016, p. 69).

Corroborando, nesse sentido, o Relatório CRISP/UFMG.

Em Governador Valadares, existe uma clara correspondência entre a disposição de áreas que apresentam maiores indicadores de vulnerabilidade social e a concentração espacial dos crimes de homicídio. Entre os anos de 2012 e 2014, por exemplo, duas regiões se destacaram no município como focos de concentração de mortes violentas: a primeira, na região noroeste, formada pelos bairros Turmalina, Planalto, Altinópolis e Jardim do Trevo; a segunda, na região norte da cidade, abrangendo a região dos bairros Carapina, Nossa Senhora das Graças, Maria Eugênia e Esperança (CRISP/UFMG, 2016, p. 162).

Conforme exposto acima pelo relatório, o bairro Turmalina está incluído na área da cidade de Governador Valadares onde há maior concentração de vulnerabilidade social e crimes de homicídio. O mesmo Relatório argumenta que a falta de definição de uma política de moradia em décadas anteriores fez com que Valadares se tornasse uma cidade de contrastes: “a região central do município oferece uma excelente infraestrutura urbanística, assim como os bairros vizinhos ao centro, enquanto as periferias possuem infraestrutura precaríssima, são repletas de ocupações irregulares, áreas de risco e aglomerados” (CRISP/UFMG, 2016, p. 168).

Assim, temos que

[...] no Turmalina, as regiões com melhor infraestrutura e provimento de serviços são as áreas conhecidas como ‘Vila Militar’ e ‘Nossa Senhora do Carmo’, localizadas na parte baixa do bairro. Tratam-se das primeiras regiões a serem ocupadas no aglomerado, ainda no início dos anos 1990, quando a Prefeitura Municipal de Governador Valadares doou lotes a policiais militares que trabalhavam no município. Inclusive, a sede da única unidade policial do bairro, uma companhia da Polícia Militar, fica justamente na entrada da região da ‘Vila Militar’. As demais áreas do aglomerado, principalmente a porção mais alta conhecida como ‘Morro da Caixa D’Água’ e a ‘Vila São Maximiliano’, próxima ao lixão de Governador

Valadares, são os territórios de infraestrutura mais precária (CRISP/UFMG, 2016 p. 168, aspas do original).

Ao apontar que os indícios de violência no bairro Turmalina iniciaram ainda na fase de ocupação irregular do território, por famílias de baixa renda oriundas do próprio município e de municípios do Vale do Rio Doce, em meados de 1990, o relatório citado nos permite entender que, embora os conflitos fossem por questões fundiárias e disputas dos recursos disponíveis, eles já marcavam de forma negativa o bairro Turmalina (CRISP/UFMG, 2016).

Com base no citado relatório, é possível perceber a divisão do bairro em quatro áreas de conflito: Área Militar, Área da Caixa D'água, Área São Maximiliano e Área da Mina. Nesse sentido, entendemos que essa divisão é um recurso para a demarcação do território e impede a livre circulação de muitos moradores dentro do bairro. Assim, “além dos conflitos armados derivados da regulação violenta dos mercados de drogas, questões pessoais e familiares também alimentaram a violência entre as gangues dos bairros Turmalina [...] ao longo dos últimos anos” (CRISP/UFMG, 2016, p. 174).

A título de informação, identificamos, nesse documento, quatro iniciativas de prevenção à criminalidade no bairro Turmalina, subordinadas à Política de Prevenção do Governo do Estado de Minas Gerais: o Programa Fica Vivo!, a Central de Acompanhamento às Penas e Medidas Alternativas (Ceapa), a “Mediação de Conflitos” e o “Programa de Reintegração Social de Egressos do Sistema Prisional” (PrEsp).

Entendemos que levantar os conceitos de vulnerabilidade social e de violência faz-se necessário para que possamos compreender a dinâmica do bairro Turmalina e as relações que se estabelecem entre os moradores que ali residem, considerando que o bairro em questão é um lugar marcado pela escassez de recursos, pela pobreza, violência e riscos diversos.

Utilizando a ferramenta de busca da plataforma Google, no dia 20 de fevereiro de 2020, digitamos a expressão vulnerabilidade social e tivemos o retorno de aproximadamente 7.760.000 resultados em 0,35 segundos.

Sobre vulnerabilidade social, a publicação do Salto para o Futuro, em sua edição de 22 de 2013 (BRASIL, 2013), também explora a temática no artigo “A escola em contextos de vulnerabilidade”, deixando claro que nos últimos anos, no âmbito das discussões sobre as políticas públicas e sociais, “o conceito de classe tem sido pensado em relação à categoria vulnerabilidade social e este se caracteriza pela ausência de garantia dos direitos básicos ao ser humano” e a falta de infraestrutura – com uma maior exposição ao risco, à violência e às doenças – são apenas algumas das facetas que compõem essa situação (BRASIL/MEC, 2013, p. 5).

Podemos entender que a vulnerabilidade envolve também a presença de fatores que “impedem as pessoas a ocupar espaços de decisão e voz e com a ausência de garantia dos direitos básicos” (BRASIL/MEC, 2013, p. 5).

Nessa mesma direção, a pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na Metrópole”, coordenada pelos Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), em 2011, se apoia nas contribuições de Kaztman (2000 e 2001), para também elaborar um conceito de vulnerabilidade social, a saber:

O conceito de vulnerabilidade social se refere às situações em que agentes ou instituições não dominam um conjunto amplo de recursos socialmente produzidos que lhes permitiriam fazer frente às forças e circunstâncias da sociedade que determinam suas vidas; aproveitar as estruturas de oportunidade criadas pelo mercado, Estado e pela sociedade; tomar decisões voluntárias para satisfazer suas necessidades, desenvolver suas potencialidades e realizar seus projetos. Sem esses recursos, agentes e instituições tornam-se vulneráveis a riscos de naturezas diversas, como os econômicos, sociais, culturais, ambientais, etc. (CENPEC, 2011, p.26).

Necessário também, nesse contexto, buscarmos o conceito de violência, pois essa tem sido uma das fortes marcas do bairro Turmalina, território onde se situa a E. M. Ivo de Tassis. Nesse sentido, é preciso ter em vista que

a violência pode ser física ou simbólica. A primeira tem a peculiaridade de poder se fazer visível, com marcas identificáveis no corpo da pessoa agredida, que geram ferimentos ou a morte; a segunda, entretanto, é compreendida como instrumentos que se prestam à dominação de uns grupos sociais sobre outros, deixando outro tipo de marcas. Fundamentada nas crenças produzidas historicamente e nas mentalidades sociais, a violência simbólica leva o indivíduo, ao longo do processo de socialização, a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso reconhecidos como legítimos, mas que reforçam papéis menores atribuídos aos grupos sociais mais vulneráveis (BRASIL, 2014, p. 8).

Conforme pesquisas anteriores sobre vulnerabilidades sociais e violências, que incluem a cidade de Governador Valadares, o bairro Turmalina é sempre citado. As pesquisas reafirmam que os estigmas da violência acompanham esse bairro desde o início da sua ocupação. Nesse sentido, podemos perceber que ali as relações de poder são bem marcadas, seja no território material (dominação) seja no simbólico (apropriação).

Sobre o tema, Haesbaert (2007, p. 20) assevera que,

desde sua origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de terra-territorium quanto de terreoterror (terror, terrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que,

com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar. Ao mesmo tempo, por outro lado, podemos dizer que, para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação”.

Para o autor acima referenciado, só se compreende a apropriação do espaço por um grupo social se compreendermos, também, seu território, base de sua história, cultura e sustentação (HAESBAERT, 2007).

Nessa esteira, buscando captar o território em suas multiplicidades, Haesbaert (2007) propõe duas formas de investigá-lo: uma mais funcional (onde o território é visto sob uma dimensão mais concreta) e uma mais simbólica e identitária, que vem se impondo em importância nos últimos tempos (determinada por ações de certos grupos sociais sobre o espaço onde se reproduzem socialmente). Nesse último caso, “o território é compreendido pelo valor de uso, pelo vivido, pela subjetividade, refletindo a chamada ‘identificação positiva’ com o espaço, que adquire a mesma força de realidade como as relações de poder abstratas” (HAESBAERT, 2007, p. 23).

Haesbaert (2014, p. 59) destaca que a distinção dos territórios se dá de “acordo com aqueles que o constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas e instituições como a Igreja”. Para o autor, “os objetivos de controle social que se dão em ações de territorializações variam conforme a sociedade e a cultura (renda, idade, geração, gênero)” (HAESBAERT, 2014, p. 59).

Nesta pesquisa, ao assumirmos a perspectiva simbólica e cultural do território, com atenção para os debates em torno da relação família-escola e dos territórios vulneráveis, consideramos que a pobreza, embora não seja fator definidor da vulnerabilidade, contribui para agravar o contexto familiar e territorial.

A ampliação dos conceitos acima elencados é importante, uma vez que a violência local do bairro Turmalina “projeta seus impactos” e interfere na livre circulação dos moradores, nas dinâmicas da sociabilidade da comunidade e “afeta as rotinas de jovens diretamente envolvidos com gangues e grupos armados. Até as instituições locais são impedidas de realizarem seus trabalhos a contento, deixando de potencializar suas ações por meio de atuação em rede” (CRISP/UFMG, 2016, p. 184).

Tomamos, pois, como referência, as publicações já citadas e as respostas dos entrevistados para analisar esse contexto de vulnerabilidades, no qual a Escola Municipal Ivo de Tassis se insere, e onde as famílias vivem, tecem suas relações, experiências com a ETI e com esse território vulnerável.

Dias; Souza (2019) em artigo no qual analisam significados atribuídos por jovens às experiências educativas no “Programa Fica Vivo!” no bairro Turmalina, também contribuem para o entendimento das vulnerabilidades desse bairro. Conforme as autoras, a pesquisa que realizaram buscou “compreender a constituição das experiências de jovens de 18 a 24 anos, que participam das atividades no Programa Fica Vivo! na cidade de Governador Valadares”. Ressalta-se que o Programa Fica Vivo! (FV!), instalado no bairro em 2006, “é uma das estratégias de prevenção da Política de Prevenção Social à Criminalidade do Estado de Minas Gerais com objetivo de prevenir e reduzir os homicídios dolosos de adolescentes e jovens, entre 12 e 24 anos, moradores de áreas onde esses crimes se concentram” (DIAS; SOUZA, 2019, p. 6).

Assim, a Escola Municipal Ivo de Tassis e o Programa Fica Vivo! destacam-se como uns dos poucos e importantes equipamentos públicos aos quais as crianças, adolescentes e jovens têm acesso, e que visam proporcionar aprendizagem e a oferta de bens culturais aos sujeitos que ali vivem e que sofrem todas as mazelas de um contexto vulnerabilizante. Nesse sentido, Dias; Souza (2019) argumentam que o Programa fica Vivo! “se configura como um território protetivo e tem sido lugar de aprendizado que faz sentido para a vida e contribui para escolhas que fogem do mundo da violência, tensionando as vulnerabilidades vividas naquele território” (DIAS; SOUZA, 2019, p. 20).

A escola, como um equipamento público, deve ser dotada de condições que permitam ressignificar as aprendizagens e oportunizar aos estudantes, além dos conhecimentos específicos das áreas do conhecimento, o acesso aos bens culturais, tais como a música, a literatura, a dança, o teatro, as manifestações folclóricas e religiosas, dentre outros. Nesse sentido, a Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Educação, publicada em 13 de julho de 2010c, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reafirma em seu artigo 23 que,

no Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (BRASIL, 2010, p. 9).

Entendemos que a E. M. Ivo de Tassis tem conseguido ampliar o repertório cultural dos seus alunos, como pode-se observar nas fotos abaixo.

Figura 6 – Desfile de 7 de Setembro – 2019



Fonte: Google. Acesso em: fev.2020.

Figura 7 – Premiação no Concurso de Língua Portuguesa e Matemática da Rede Municipal - 2019



Fonte: Google. Acesso em: fev.2020.

Após caracterização da escola e do bairro, passaremos a relatar o trabalho de campo, as observações feitas pela pesquisadora, e apresentaremos, também, alguns excertos das entrevistas realizadas, para que possamos compreender os entrelaçamentos e as experiências vivenciadas pela família em relação à escola, ao bairro, e mais precisamente, à ETI.

Assim, discorreremos sobre nossas impressões e observações ao nos lançarmos no trabalho de campo, sem a pretensão de elucidar a problemática da relação família-escola, mas fazendo-o apenas para destacar o que foi possível “ver” e perceber nos dois meses em que estivemos na escola, e ao transitar pelas ruas do bairro todas as vezes em que nos dirigíamos à escola. Ao lançarmos o nosso “olhar” para a escola, para as famílias e o bairro, o fizemos com intencionalidade e cuidado, numa tentativa de captar e compreender as experiências, ou seja, o vivido em um território vulnerável. Portanto, os dados coletados nesta pesquisa de campo levarão em conta as territorialidades constituídas pelos sujeitos, a identidade, a cultura, o pertencimento e afetividade, considerando as concepções de Bonnenaison (2002), Haesbaert (2004, 2007, 2008 e 2014) e Claval (2012).

Ao passarmos rapidamente pelo bairro, sempre observávamos a pouca mobilidade entre os moradores, talvez pelo horário (sempre entre 7h às 11h), o que nos dava a sensação de estarmos adentrando em um território tranquilo. O acesso por nós escolhido era sempre pela “área militar”, por considerarmos esse trajeto mais rápido, com as ruas em melhores condições de pavimentação. Assim, quase não víamos pessoas transitando pelo local, a não ser as crianças se dirigindo à escola, acompanhadas por um responsável, e meninos e meninas maiores, uniformizados, também a caminho da escola. Todas as vezes que chegávamos à escola, podíamos perceber uma viatura da Polícia Militar circulando pelo entorno e, às vezes, estacionada ao lado do portão de entrada pelo qual os alunos têm acesso. Muitas vezes, os policiais já estavam dentro da instituição, circulando por ali, conversando com uns e outros.

Assim, registramos que, no curto período em que estivemos na instituição, foi possível observar sua organização, limpeza e o cuidado que há ao recepcionar os alunos, desde a entrada até a saída. Há sempre uma pessoa no portão, que é mantido fechado após a entrada dos alunos. Há um portão menor, que fica aberto e que dá acesso à secretaria. Observamos que as crianças menores chegam, na maioria das vezes, acompanhadas pelas mães que aguardam até que eles tomem o café, que é servido no refeitório da escola. Os alunos maiores chegam sozinhos e a presença dos pais desse grupo geralmente é para atender a algum chamado da escola, para justificar ausências, ou até mesmo para informar sobre alguma situação específica do filho. Há um fluxo enorme de pessoas que, de forma controlada, se movem pelo pátio e refeitório (que como dito acima, é onde o café é servido aos alunos antes que se dirijam às salas), que logo se dissipa, após o toque da sirene que chama professores e alunos a tomarem seus lugares nas salas de aula, quadra ou outros espaços da escola.

O ir e vir dos alunos e dos pais que vêm para tratar de questões corriqueiras faz parte do universo escolar. Ao que nos pareceu, em todo o tempo que nos foi possível observar, os

pais saíam satisfeitos com as respostas às suas demandas. Percebemos que a equipe diretiva estava sempre atenta e presente, assumindo de fato suas funções, e que a escola é muito aberta à presença dos familiares, conforme confirmaremos mais à frente com os recortes das entrevistas. O clima de tranquilidade que foi percebido dentro da escola é bem diverso do que foi demonstrado pelas pesquisas e relatório já citados no início deste capítulo, e do que se tem noticiado pelas mídias televisivas e em redes sociais, que expõem diariamente as fragilidades do bairro. Isso nos faz pensar, tomando como referência Dias (2016) e Dias; Souza (2019), que a escola, a exemplo do Fica Vivo!, é também um território protetivo no bairro.

Ressaltamos que, em momento algum se percebeu qualquer ato de violência, seja por parte dos alunos, dos representantes familiares ou de funcionários, o que nos faz compreender que apesar da violência e demais vulnerabilidades entrelaçarem as vidas das famílias, pouco alcançaram o interior da escola.

Os registros das atas a que tivemos acesso também nos dão conta de que as situações em que os representantes familiares são chamados à escola são para resolver questões como brigas entre os alunos, falta de respeito aos professores, dentre outros tão costumeiros ao ambiente escolar. Não podemos afirmar se de fato o efeito negativo do território vulnerável ainda não é tão significativo dentro da escola Ivo de Tassis, posto que não foi realizada investigação nesse sentido. No entanto, ficou perceptível à pesquisadora que a escola ainda ocupa posição de destaque na representação dos pais e alunos. Talvez o muro que se ergue seja uma barreira que ainda mantém a escola a “salvo” das vulnerabilidades que circundam seu entorno. Todavia, essa afirmativa e impressão dizem respeito somente ao período em que a pesquisadora esteve em campo, sendo, portanto, passíveis de investigação.

Vale destacar que, em conversa informal com a diretora da instituição, houve relatos de problemas em relação à infrequência, desinteresse dos alunos mais velhos, mais especificamente dos alunos do 8º ano (talvez pela não retenção neste ano de estudo), abandono escolar por gravidez na adolescência, uso de drogas, DST, dentre outros. Registra-se, porém, que a maior preocupação por parte da direção da escola é com o aliciamento dos alunos por meio de pessoas ligadas ao tráfico de drogas. Diante disso, é perceptível a atenção e o cuidado dos profissionais da escola em um simples gesto: contatar por telefone as famílias quando se faz necessário sua presença para resolver questões ligadas à indisciplina, casos de atrasos, evitando que os alunos fiquem na rua, em frente à escola. Esse cuidado evita que os alunos fiquem perambulando pelo bairro e sejam “expostos” a abordagens de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas ou a outras vulnerabilidades. Ao que parece, todos têm noção da violência e dos perigos que rondam a escola.

Ainda sobre o trabalho de campo, ressaltamos como fator dificultador desta pesquisa a falta de acesso aos pais, ou seja, a articulação para que as entrevistas acontecessem foi um processo demorado, sendo necessárias várias tentativas, em diferentes datas, para conseguirmos que um número considerado razoável de representantes familiares participasse das entrevistas. Entendemos que tal fato evidencia a pouca participação das famílias, que na maioria das vezes, comparecem à escola apenas quando são convocadas ou convidadas. Outra reflexão possível é a de que muitas preferem não se manifestar por “medo”, considerando a “lei do silêncio” que sabemos pelas pesquisas, é imposta aos moradores das diversas porções do bairro (CRISP/UFGM, 2016, p. 182).

É nessa escola e nesse bairro marcado pela vulnerabilidade social que encontramos os sujeitos deste estudo, aqui chamados de representantes familiares, que mesmo em meio a contextos de precarização e reclusão territorial (HAESBAERT, 2014), contribuíram para que compreendêssemos um pouco as experiências das famílias, nessa escola em tempo integral, nesse bairro, e como o tempo atravessa essas experiências.

Na tabela a seguir, apresentamos o perfil social dos participantes do estudo no tocante à idade, sexo, nível de escolaridade e renda familiar. Esclarecemos que, nesta pesquisa, embora sendo de cunho qualitativo, e tendo como objetivo a coleta de informações subjetivas, entendemos ser necessário levantar essa caracterização do perfil social dos sujeitos, porque nos permite compreender melhor as experiências desse grupo no território e a sua relação com esta escola que oferece mais tempo de escola para seus filhos.

Tabela 6 - Perfil Social dos participantes

Nº	NOME	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	RENDA
1	JOANA	53	F	ENS.FUND. INCOMPLETO	DE 500,00 A 1.000,00
2	ADRIANA	35	F	ENS. MÉDIO COMPLETO	Acima de 1.000,00
3	JOSÉ	33	M	ALFABETIZADO	DE 500,00 A 1.000,00
4	KEILA E MARCELO	30	F/M	ENS. FUND. INCOMPLETO/ENS. MÉDIO INCOMPLETO	Até 500,00
5	MARIA ODETE	42	F	ENS. MÉDIO INCOMPLETO	Acima de 1.000,00

6	ANA LÚCIA	38	F	ENS. MÉDIO COMPLETO	Acima de 1.000,00
7	ANA MARIA	45	F	ENS. MÉDIO INCOMPLETO	Acima de 1.000,00
8	IOLANDA	38	F	ENS. MÉDIO COMPLETO	DE 501,00 A 1.000,00
9	MARÍLIA	40	F	ENS. MÉDIO INCOMPLETO	DE 501,00 A 1.000,00
10	JULIANA	39	F	ENS. MÉDIO INCOMPLETO	DE 501,00 A 1.000,00

Fonte: Elaboração própria.

A tabela acima nos permite traçar o perfil social dos representantes familiares que participaram desta pesquisa, que são em sua maioria mães, com idades que variam entre 30 a 53 anos, público este considerado ainda jovem, pois somente uma representante tem idade acima dos 50 anos. Destaca-se a participação de apenas dois pais, sendo que um acompanhou a mãe durante a entrevista, contribuindo com suas respostas. A renda familiar das famílias varia de R\$500,00 a R\$1.000,00, sendo que quatro famílias têm renda acima de R\$1.000,00. Em relação ao nível de escolaridade, três das representantes possuem Ensino Médio completo, cinco (incluindo o pai que acompanhou a entrevista) possuem Ensino Médio incompleto, dois têm Ensino Fundamental incompleto e um é alfabetizado.

O nível de escolaridade reflete os dados nacionais sobre as pessoas jovens e adultas, cujas trajetórias escolares são interrompidas no Ensino Fundamental. Portanto, são em maior número e não acessam o Ensino Médio (INEP, 2018). No contexto da entrevista, a escolaridade não foi determinante para o estabelecimento do diálogo entre entrevistadora e entrevistados e a participação dos sujeitos demonstrou envolvimento nas respostas e valoração da educação dos filhos, como discutiremos mais adiante.

O perfil nos permite traçar um quadro mais geral desses sujeitos. Apresentamos a seguir, a partir da percepção da pesquisadora na entrevista e de informações relatadas pelos participantes deste estudo, alguns fragmentos da história pessoal e social desses sujeitos.

1- **Joana** – A Joana é mãe do Allan, que este ano não está vivenciando o tempo integral. Joana apresenta ser uma pessoa alegre, porém um pouco introvertida. Tem 53 anos, é

cuidadora de idosos, e nas horas vagas, faxineira. É moradora do bairro há mais de 15 anos, sendo natural de Guanhães. Vive em união estável. Possui Ensino Fundamental incompleto. Tem dois filhos: um está matriculado na escola e o outro já é adulto. A renda mensal da família é de até um salário mínimo. Beneficiária do Programa Bolsa Família.

2- **Adriana** – Adriana é mãe de Thaís, que neste ano não vivencia o tempo integral. É moradora do bairro há mais ou menos 20 anos e ali construiu suas relações de afeto e pertencimento. É extremamente alegre, porém rígida em seus conceitos e afirmações. Tem 35 anos e é costureira. É natural de Governador Valadares. A renda familiar é acima de R\$1.000,00. Tem Ensino Médio completo. Possui duas filhas: uma está matriculada na escola e a outra está matriculada na creche em tempo integral.

3- **José** – José tem 33 anos e é pai de Raissa, que não estuda em tempo integral. É natural de Governador Valadares e mora no bairro Turmalina há cerca de 30 anos. É solteiro. Não tem uma profissão específica. É missionário da Igreja Batista Ministério da Palavra e Vida. A renda familiar gira em torno de R\$1.000,00, e ele recebe o Benefício da Prestação Continuada (BPC), pago mensalmente pelo governo federal, por ser deficiente físico. É alfabetizado.

4- **Keila e Marcelo** – Compareceram juntos para a entrevista e são um casal jovem, com idades de 30 e 35 anos, respectivamente. Vivem em união estável, sendo que nenhum dos três filhos de Keila é filho de Marcelo. Keila é natural de Açucena e Marcelo de Governador Valadares. Moram com o pai de Marcelo. Keila recebe o benefício do Bolsa Família, sendo essa a única fonte de renda. O sogro complementa a renda do casal, que varia de R\$501,00 a R\$1.000,00. Os três filhos estão matriculados na escola, sendo que os dois menores vivenciam o tempo integral e Camila do 8º ano não frequenta, porque, segundo a própria Camila que chegou no momento da entrevista, “não encontraram vaga para as oficinas”, o que foi reafirmado pela mãe. A escolaridade da Keila é Ensino Fundamental incompleto e do Marcelo, Ensino Médio incompleto.

5- **Maria Odete** – É mãe de Alexandre, que frequenta as oficinas do tempo integral. É natural de Governador Valadares e mora no Bairro Turmalina há cerca de 20 anos. Tem 42 anos. É comerciante. Tem Ensino Médio completo, sendo que a renda familiar é acima de R\$1.000,00. É casada.

6- **Ana Lúcia** – Mãe de Igor, que frequenta as oficinas do tempo integral; é moradora do bairro há mais ou menos 15 anos, natural de Governador Valadares. A renda da família é superior a R\$1.000,00; é faxineira e o marido, pedreiro. É casada. Tem 38 anos.

7- **Ana Maria** – Mãe de Juan, que está no tempo integral. Natural de Governador Valadares. Comerciante. Vive no bairro há mais de 20 anos. Renda familiar acima de R\$1.000,00. Casada. Tem 45 anos.

8- **Iolanda** - É mãe de Karina, que está no tempo integral. É casada e vive no bairro há mais de 15 anos. É do lar. A renda da família gira em torno de R\$1.000,00. É faxineira. Tem 38 anos. É natural de Governador Valadares.

9- **Marília** – É mãe de Soraia, que está no tempo integral. A renda familiar varia de R\$501,00 a R\$1.000,00. É do lar e vende produtos de beleza. Tem 42 anos, sendo natural de Governador Valadares.

10- **Juliana** – É mãe de Hugo, que está no tempo integral. A renda familiar é de R\$501,00 a R\$1.000,00. Trabalha em casa de família. É casada. Natural de Governador Valadares. O marido é pedreiro.

Desse grupo, temos, pois, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 432 crianças em tempo integral na escola; e no 8º ano, seis em tempo integral, quatro em tempo parcial, incluindo a Camila que gostaria de estudar em tempo integral. Portanto, para essas famílias, as crianças menores estão oito horas diárias na escola e os adolescentes estão cinco horas e 20 minutos, ou oito horas, três vezes por semana, e nos dois outros dias, cinco horas e 20 minutos.

Independentemente da escolha pela jornada escolar (em tempo parcial ou tempo integral), os representantes familiares conferem à escola e aos professores um valor especial. Nesse sentido, nos atentemos para os seguintes diálogos recortados das entrevistas³²:

Pesquisadora: *O que motivou você a matricular seu filho na Escola Ivo de Tassis?*

Joana: *Bom, eu escolhi o Ivo de Tassis porque moro aqui, né? Não tem gasto, não tem que pagar*

³² Os representantes familiares entrevistados e demais sujeitos citados nos relatos, incluindo os filhos, tiveram seus nomes alterados para garantia do anonimato.

passaginha. A escola pra mim é ótima, não tenho nada que reclamar dessa escola. A escola sendo pertinho facilita a vida. O pessoal (professores e todos os funcionários) é muito responsável, preocupados com a aprendizagem das crianças.

Adriana: *Nós quisemos matricular ela aqui porque é mais perto, menos gastos, né? É bom ter uma escola no bairro.*

José: *Ah, eu escolhi essa escola aqui até porque é a escola mais próxima do bairro, e é uma escola onde minha irmã estudou a vida toda, desde o começo e acabou os estudos dela aqui. É uma escola boa.*

Keila e Marcelo: *Porque é mais perto e porque fica o dia todo. Ter o tempo integral foi um diferencial. Porque ficam guardados, tem mais aprendizado.*

Em seguida, foi perguntado aos entrevistados:

Pesquisadora: *Na sua opinião, a E. M. Ivo de Tassis valoriza a participação dos pais e há espaço para diálogo entre a família e a escola? De que forma isso acontece?*

Maria Odete: *Sim, valoriza. Penso que isso acontece quando a escola chama os pais, ouve suas ideias e opiniões.*

Ana Lúcia: *Sim, acredito que há essa valorização, sim. A escola é sempre aberta aos pais, não há dificuldade em entrar. Somos chamados também para dar opinião. Então acho que isso é uma boa relação.*

Ana Maria: *Penso que sim porque está sempre chamando os pais para participarem de reuniões, festividades, e querem escutar a opinião dos pais. Isso é muito importante. Demonstra respeito, sabe? Não é porque aqui é uma escola pública que não precisa respeitar a gente. Aqui estão sempre abertos aos pais.*

A terceira pergunta desse bloco, relação Família-Escola dizia respeito à participação dos pais no cotidiano da escola.

Pesquisadora: *Quais as atividades da escola das quais a família participa?*

Joana: *Mais é eu, né? Reunião de pais, das festinhas juninas e se for chamada também compareço.*

Adriana: *Reunião de pais, Programação Cultural (Festa Junina, Festa da primavera), adoro o macarrão daqui (risos). A gente sempre vem prestigiar.*

Keila e Marcelo: *Reunião de pais e a festa junina. Geralmente tudo o que tem na escola e sou chamada, eu participo.*

Iolanda: *Participo somente das reuniões de pais ou plantões pedagógicos e quando tem alguma festa como a festa junina.*

Com base nos dados apresentados, podemos perceber como a questão dos vínculos das famílias com a escola é intensa. A análise desse conjunto de relatos revela pontos em comum a todos/as os entrevistados/as. Conforme as entrevistas com os representantes familiares para esta pesquisa, depreende-se que na Escola Municipal Ivo de Tassis, há um movimento de

acolhimento em relação às famílias, o que pôde ser verificado nos documentos analisados: Projeto Institucional e Cronograma anual da escola com previsões de todas as reuniões de pais no decorrer do ano, da primeira reunião do ano letivo para explicar as normas da escola e sua metodologia de trabalho, dos Plantões Pedagógicos e Festividades promovidas pela escola. Corrobora para reafirmação dessa análise a fala dos entrevistados.

Há um consenso entre os representantes familiares entrevistados que já participam da dinâmica escolar, de que existe uma parceria entre escola e família e essa relação estabelecida é de suma importância, pois facilita o diálogo e o acompanhamento dos pais quanto ao percurso escolar dos filhos. Os entrevistados também sinalizam que é muito importante para os estudantes, para as famílias e o bairro, essa relação que se estabelece com a escola, pois a escola constitui-se como um dos poucos equipamentos públicos a que os estudantes e famílias têm acesso. Há, pois, uma relação de confiança desses representantes em relação à escola que acreditam que, ao deixarem ali os seus filhos, podem ficar tranquilos quanto à “aprendizagem, o cuidado, a guarda e proteção”, conforme retirados dos excertos das entrevistas e serão discutidos mais adiante neste texto.

Essa relação de confiança pode ser compreendida por diversos episódios acompanhados na escola: o cuidado da escola com as crianças e os adolescentes desde a recepção até à saída, o contato diário com as famílias, inclusive por telefone, quando necessário, no trabalho realizado pelos professores, ou quando se apresentavam situações como ausências consecutivas de um(a) aluno(a) e a cordialidade que se podia perceber quando familiares por algum motivo adentravam à escola. Esse cuidado não nos parece diferente do cuidado de outras escolas, como temos acompanhado ao longo da nossa trajetória profissional, mas adquire contornos significativos se refletirmos sobre as vulnerabilidades desse território que, talvez, leve a escola a prestar uma atenção maior às crianças e adolescentes (nos momentos de chegada e saída e nas ausências) e na relação de cordialidade com as famílias.

Nos dados apresentados, o vínculo territorial entre escola-família é percebido e destacamos a fala de José, que nos diz ter matriculado a filha na Escola Ivo de Tassis porque sua irmã estudou ali a vida toda. Entendemos que, nessa fala existe um sentimento de pertencimento, ao relacionar a experiência escolar da irmã à experiência escolar vivenciada por sua filha, na mesma escola.

Sobre a relação família-escola, as pesquisas apontam que a partir das décadas de 60-70, essa relação ganha centralidade no campo da Sociologia da Educação e os processos de transformação pelos quais as duas instituições passaram ao longo do tempo têm influenciado

na forma como as interações entre elas vêm se constituindo, tornando-se cada vez mais estreitas e ganhando novos contornos (NOGUEIRA, 1998, p. 93).

Segundo a autora acima citada, nesse mesmo período, a maioria dos países ocidentais iniciou suas políticas públicas educacionais com vistas a estimular a participação e a cooperação entre as famílias e a escola. Nessa direção, o Brasil, atento às tendências mundiais, também elaborou suas políticas públicas, destacando-se o “Dia da família na Escola”, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 2001. A proposta era que o evento se realizasse em cada semestre letivo em todas as instituições públicas. Em 2002, o MEC elaborou, publicou e distribuiu a todas as escolas uma cartilha, dirigida a pais de crianças de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

Em minha experiência no campo educacional, pude vivenciar o “Dia da Família na Escola” e trabalhar com a cartilha intitulada “Educar é uma tarefa de todos nós”. A cartilha, além de várias dicas para os pais, também tinha como objetivo, estimular o interesse pela leitura e a matemática, no convívio familiar. As orientações dadas às escolas eram para que se organizassem da melhor forma para receberem as famílias, com clima bem festivo. A proposta do governo veio como uma estratégia para estreitar os laços entre família-escola e discutir os resultados obtidos pelos filhos. Nesse caso, o foco da aproximação da família tinha em vista, além do estreitamento dos laços, a melhoria do desempenho escolar.

Figura 8 - Capa da Cartilha distribuída pelo MEC.



Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: fev. 2020.

Considerando os argumentos de Nogueira (2006), tais iniciativas dos governos tinham como meta a promoção do sucesso escolar. Pesquisas vêm demonstrando que “há uma estreita relação entre a redução das taxas de evasão e repetência quando há maior “envolvimento

parental” na rotina escolar dos filhos, porém, há que se investigar, “pois faltam estudos e evidências empíricas que atestem tais fenômenos” (NOGUEIRA, 2006, p. 157).

A literatura sobre a temática tem afirmado que as relações entre a família e a escola no passado eram mais restritas, porém, na contemporaneidade, nota-se novas formas de aproximação, principalmente pela evolução e compreensão por parte das duas instituições de que cabe a ambas prover o saber às crianças e adolescentes, seja ele informal ou formal, conforme os vários documentos legais e outros argumentos já citados neste trabalho.

Em mais um dispositivo legal, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), encontramos subsídios que reforçam o que foi dito acima. O documento propõe que a educação “vá além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino-aprendizagem” (PNEDH, 2006, p. 23).

Assim, conforme o PNEDH (2006, p. 24), a educação, nesse entendimento, deve ocorrer na comunidade escolar em interação com a comunidade local, sendo que possui como princípios fundamentais:

- (...) 3. estimular junto aos profissionais da educação básica, suas entidades de classe e associações, a reflexão teórico-metodológica acerca da educação em direitos humanos.
- (...) 12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos.

Dessa forma, espera-se que, a partir das interlocuções entre a família-escola, sejam promovidas estratégias que beneficiem ambas as instituições que são inerentes ao processo de formação dos sujeitos, por toda a vida.

Na próxima seção, abordaremos as questões do tempo a mais de escola, na tentativa de compreender a importância da ETI e se ela impacta de alguma forma a vida das famílias.

3.2 INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E O TEMPO A MAIS DE ESCOLA

Conforme autores já citados anteriormente, os debates em torno da ampliação do tempo escolar nas escolas públicas iniciaram desde as primeiras décadas do século XX, quando a educação passou a ser vista por muitos intelectuais como instrumento de superação do “atraso” da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, era premente alterar os processos pedagógicos, com estratégias e métodos inovadores e porque não dizer, com nova forma de organização escolar. Nessa efervescência, a escola ganha centralidade e os ideais de uma formação integral dos sujeitos começam a ser delineados. Destacamos, dentre esses ideólogos,

o educador Anísio Teixeira, que defendia que a educação, mais precisamente a Educação Integral, é que possibilitaria ao Brasil adentrar na modernidade.

Cavaliere (2010) destaca que Anísio Teixeira, ao defender o conceito ampliado de educação, defendia também, uma ação libertadora e progressista, ancorada nas concepções de Dewey, que via a educação “como força capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 254). Nesse sentido, a autora, ao argumentar a favor do pensamento de Anísio Teixeira, deixava claro que

a escola pensada pelo autor para a sociedade brasileira tinha perfil instituidor, o qual estaria atrelado a vetores sociais mais amplos como, por exemplo, os novos meios de trabalho e os novos costumes. Sua forte adesão à instituição escolar também não o impedia de ver a complementaridade entre casa e escola (IDEM).

Dessa forma, o célebre educador afirmava que a escola não poderia continuar presa no passado, deveria sim “fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos” (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

Como podemos perceber, os pensamentos de Anísio Teixeira influenciaram gerações, e seus ideais, de certa forma, foram incorporados quando da elaboração da normativa jurídica que rege a educação nacional, a LDB, e tem influenciado ainda hoje, os debates em torno da Educação Integral em Tempo Integral na contemporaneidade. No entanto, faz-se necessário deixar claro nesses debates que os termos “educação integral” e “escola de tempo integral” não são correlatos, embora guardem entre si o pressuposto da formação dos sujeitos, considerando-se a integralidade dessa formação em uma perspectiva ética, estética, cultural e cidadã. Nesse contexto, pressupõe-se que escola de tempo integral diz respeito a uma escola em que o tempo ofertado aos alunos ultrapassa a carga horária mínima de 4h, conforme expresso no Art. 34º da referida lei.

Nesse contexto, trazemos a concepção de educação integral em uma perspectiva da integração das escolas aos territórios, defendida pelo PME, considerado um dos marcos legais voltados para a implementação de ações direcionadas para a Educação em Tempo Integral e que compõem as metas do PDE. Vale destacar que esse Programa, que tem por objetivo o fomento da Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, “por meio de atividades socioeducativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2009a, p.24), perdurou até o ano de 2015. O Mais Educação sinalizava,

que para ser considerada como escola de tempo integral, necessário se fazia a oferta mínima de sete horas diárias aos alunos.

Conforme o texto referência para o debate nacional sobre Educação Integral, ao se falar sobre a temática, há que se considerar as variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Nesse sentido, “esses tempos e tempos e espaços escolares são reconhecidos pela oferta de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (BRASIL, 2009, p. 18).

Retornando à LDB, ela prevê que a jornada escolar pode ser ampliada, progressivamente, a critério dos estabelecimentos de ensino (Artigos 34 e 87). Com essa previsão, podemos inferir que a educação alcança “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art. 1º), ampliando os espaços e práticas educativas vigentes (BRASIL 1996, p. 1).

Assim, entendemos que, ao se pensar na educação integral em tempo integral, tendo em vista o impacto na organização diária familiar e em função da sua importância para a educação e o desenvolvimento humano, ainda há um campo teórico a ser explorado.

Buscando contribuir para a ampliação das discussões nesse campo, ouvimos os representantes familiares sobre o tempo a mais de escola.

Pesquisadora: *O que é ter um filho estudando em uma escola que oferta o tempo integral? Você acha isso importante? Por quê?*

Joana: *Pra te falar a verdade, meu menino estudou até ano passado no tempo integral, esse ano ele não tá, mas se dependesse só de mim, ele continuava. Era bem melhor. Por exemplo, meu netinho também estudava aqui, e tirava ele da rua. Ficando aqui até as 3 horas da tarde, ajuda a gente bastante. Mudou muita coisa na vida da gente. Os meninos aprendiam mais coisas, né? Meu menino agora fica no telefone, no joguinho, se tivesse na escola tava aprendendo coisa boa.*

Adriana: *É sim! Por mim, ficaria. Eu até brinco com ela que se pudesse ficar até 5 horas, ficaria. Acho muito importante porque tira da rua, sem falar na guarda e proteção. Também por conta do celular e eles vão aprender mais aqui. Enquanto tiver na escola além de tá bem guardado tá sempre aprendendo, mantendo a mente ocupada, que é o melhor, né?*

Ana Lúcia: *Desde que minha filha entrou aqui, no primeiro ano, ela vivenciou a experiência do tempo integral. Ela sempre gostou, mas à medida que o tempo foi passando, ficando maiorzinha, começou a reclamar que já estava cansada. Quando veio a oportunidade de escolher, em comum acordo, nós optamos por deixar ela até as 12h20 pra ver no que ia dar.*

José: *Sim, eu creio que sim. Ajuda a tirar um pouco, né, os adolescentes aí da rua, porque querendo ou não às vezes o índice de criminalidade e drogas tá aí, tira das ruas e eles ficam um pouco mais na escola, se dedicam um tempo mais a escola, não é porque minha filha não está, mas com certeza se eu tivesse um filho homem, eu deixaria ele no tempo integral.*

Keila e Marcelo: *Ter o tempo integral foi um diferencial. Porque ficam guardados, tem mais aprendizado. Os dois menores ficam no tempo integral e a maior, não, porque quando me mudei pra cá e fiz a matrícula, aí a opção para o tempo integral já tinha sido feita e já não tinha como participar das oficinas. Consegui a vaga no tempo integral somente para os menores, mas ela bem que queria participar.*

Maria Odete: *Sim, muito importante. No meu caso, por exemplo, tenho 02 no tempo integral, então sei que eles estão bem, aprendendo mais coisas ao invés de ficarem soltos na rua. Porque o bairro aqui não é fácil, né? O mais velho não queria, não, mas eu não abro mão. Ele ia ficar na escola só meio período e depois ia fazer o que? Nada disso! Vai ficar na escola e aproveitar o tempo. Pena que não é todo dia pra ele.*

Ana Maria: *Ah, é sim. Muito importante pra ele e pra nós também. Ele aprende muitas coisas que não vai aprender em casa ou em outro lugar.*

Iolanda: *É sim, porque aqui eles têm condição de aprender mais coisas. Não ficam ociosos.*

Marília: *Sim, com certeza. Prefiro ele na escola do que solto na rua.*

Juliana: *Sim, é muito importante porque lá está convivendo e aprendendo mais coisas.*

Além de conferirem importância à escola naquele território, em suas falas, os participantes deste estudo reiteram a importância da escola em tempo integral no bairro. A opção pela matrícula dos(as) filhos(as) em tempo integral encontra sua justificativa em dois aspectos que se sobressaem: a guarda e proteção, e a aprendizagem.

É recorrente na fala dos sujeitos a importância do tempo diário ampliado como guarda e proteção, o que é compreensível e até mesmo relevante, se considerarmos a situação de se “viver nos limites” (HAESBAERT, 2014), equilibrando-se entre o direito à vida nesse território de vulnerabilidade social e de vulnerabilidade juvenil, como os estudos anteriormente citados demonstram. É desse lugar de compreensão sobre a escola de tempo integral nesse território que pode-se fazer a escuta desses representantes familiares: *“importante porque tira da rua, sem falar na guarda e proteção”; “Enquanto tiver na escola além de tá bem guardado tá sempre aprendendo, mantendo a mente ocupada”; “Ter o tempo integral foi um diferencial. Porque ficam guardados, tem mais aprendizado”; “Então sei que eles estão bem, aprendendo mais coisas ao invés de ficarem soltos na rua. Porque o bairro aqui não é fácil, né?”*

Embora, não tenha feito a opção da sua filha continuar no tempo integral, José compreende a dinâmica da vulnerabilidade e a importância dessa escola no bairro, ao contribuir para retirar os adolescentes da rua, e pode-se depreender do seu relato as preocupações com a exposição dos adolescentes homens a situações de violência nesse território, como os resultados do CRISP/UFMG (2016) demonstram: *“não é porque minha filha não está, mas com certeza se eu tivesse um filho homem, eu deixaria ele no tempo*

integral”.

Aliada à guarda e proteção comparecem as preocupações com a aprendizagem, a possibilidade de aprender mais. Essa possibilidade é flagrada inclusive por Camila, que embora não tenha sido entrevistada, esteve junto da família e corroborou a fala da mãe, afirmando que os irmãos *“melhoram a letra e aprenderam mais”* e que gostaria de *“estudar no tempo integral para aprender dança, porque adoro dançar”*.

Ana e Iolanda agregam a esses relatos outros indícios que valoram essas aprendizagens e que nos indicam ampliação do capital cultural, via Escola de Tempo Integral, naquele bairro.

“Ah, é sim. Muito importante pra ele e pra nós também. Ele aprende muitas coisas que não vai aprender em casa ou em outro lugar”; “É sim, porque aqui eles têm condição de aprender mais coisas. Não ficam ociosos.”

A ampliação desse capital cultural, na concepção de integralidade da formação humana, pressupõe a possibilidade de vivências de diferentes experiências que podem ser flagradas no sítio eletrônico da escola <https://sites.google.com/view/ivodetassis/identifica%C3%A7%C3%A3o-e->.

Figura 9 - Desfile de 7 de Setembro 2019.



Fonte: Google. Acesso em: fev. 2020.

Figura 10 - Brincadeiras populares na semana das crianças



Fonte: Google. Acesso em: fev. de 2020.

A E. M. Ivo de Tassis, ao oportunizar aos alunos o acesso aos bens culturais, aproxima-se da proposta defendida pela SMED ao implantar a ETI, em 2009, que propunha uma articulação curricular para a promoção do conhecimento “de forma mais abrangente, global e, portanto, integral” (GOVERNADOR VALADARES, 2009^a, p.13).

Além disso, esteve em pauta a necessidade dessa escola

garantir aos valadarenses um espaço que promova a identidade cultural e o desenvolvimento sustentável da cidade; um ambiente que, ao ampliar o tempo, amplie também as oportunidades de aprendizagem para todos, diminuindo as diferenças e assim alterando a realidade que hoje Governador Valadares vivencia (GOVERNADOR VALADARES/SMED, 2009a, p. 13).

Ao retornar ao Caderno 01, que traça as diretrizes da ETI em Governador Valadares, o fazemos na certeza de que esse modelo de proposta implantado em 2009 se assentava na ampliação do tempo e ao mesmo tempo, na ampliação e oferta aos bens culturais. Nesse sentido, refletimos sobre o empobrecimento do currículo da ETI para os alunos do 6º ao 9º ano, que pode ser confirmado pela pouca oferta de oficinas, em três dias da semana.

Os autores que trouxemos para discutir no capítulo anterior apontam que a ampliação do tempo impacta a rotina dos pais e que, nas escolas de horário integral ou ampliado, a “natureza das atividades e os problemas novos colocados pela longa convivência com os alunos estimulam o estabelecimento de novos formatos de compromisso e pacto entre família

e escola, inclusive no sentido de uma maior individualização dessa relação” (CAVALIERE, COELHO E MAURÍCIO, 2013, p. 270).

Glória (2015 p. 240) nos apresenta a perspectiva de que a implantação do tempo integral constitui “uma mudança que afeta profundamente o universo escolar e que para ser bem-sucedida requer, dentre outros aspectos, o convencimento de sua pertinência ou não pelos sujeitos nela envolvidos, especialmente os alunos e suas famílias”.

Nesse sentido, ao perguntarmos aos sujeitos deste estudo sobre a rotina familiar, para compreendermos – a partir do relato dessa rotina – a relação com a escola, considerando férias, e o que fazem quando não estão na escola, obtivemos os relatos a seguir:

Pesquisadora: *Gostaria que me falasse um pouco sobre como é a rotina familiar quando seu (sua) filho(a) não está na escola, na época de férias, ou quando não tem aula.*

Joana: *Como eu te falei antes, ele agora está morando com a vó dele. Ele gosta de estudar. É um menino estudioso. Não precisa ficar mandando que ele faz os deveres. Mas, pelo que minha mãe fala, ele tá ficando muito tempo mesmo é no celular. Mas ele quer muito fazer uns cursinhos, coisa de mercado de trabalho e informática, mas por enquanto não está fazendo nada.*

Adriana: *A rotina dela é ficar em casa, de boa, ela gosta muito de desenhar, faz alguma tarefa em casa, me ajuda no Ateliê (limpeza). Fora disso, fica no celular (risos). Não faz nenhum curso, nada.*

José: *Ah, quando ela chega da escola ajuda em algumas tarefas de casa, lava vasilhas, lê a Bíblia. Às vezes viaja nas férias. Em casa, evito desgastar ela porque sei que a escola já puxa um pouco. Nada forçado, mas cobro as notas boas. Tem que ficar em cima, né?*

Keila e Marcelo: *Geralmente saímos nas férias e fim de semana, para passear. O convívio em casa é um pouco difícil, brigam por causa do celular....(risos), quando estão com o celular é um silêncio, nem parece que tem gente em casa. A mais velha gosta de desenhar, dançar, fica mais tempo no celular e às vezes ajuda a mãe nas tarefas domésticas. Não estuda mais, somente quando tem prova.*

Maria Odete: *Nosso Deus...(risos). Eu fico doida. Eles brincam, assistem TV, jogam no celular. Como são 02, haja paciência! Mas as vezes eu coloco pra ajudar em alguma tarefa de casa. Se não, fica muito ocioso.*

Ana Lúcia: *Ah, normal. Eles acordam mais tarde, brincam, desenharam, ficam no celular, mas só um pouco. Depois eles me ajudam a fazer alguma coisa em casa. E às vezes estudam também.*

Ana Maria: *Normal. Acordam, brincam, às vezes estudam e jogam no celular. Ficam um pouco com a gente, também. Aí vamos conversar sobre alguma coisa que precisa, ajudar numa atividade. Acho que é isso.*

Iolanda: *Ele geralmente estuda em casa, faz as atividades, gosta de ficar com o pai dele, às vezes, gosta de jogar no celular. A gente conversa, procuro saber como estão as coisas.*

Marília: *Normal. Descansar, estudar um pouquinho, às vezes brinca com o celular.*

Juliana: *A maior parte das vezes, quando não está na escola, fica no celular. Dificilmente saímos de casa.*

As respostas dos entrevistados reforçam que tentam organizar sua vida naquele bairro, dentro da “normalidade”, quando não há a possibilidade de irem à escola, conforme destacam três dos entrevistados: Ana Lúcia: *“Ah, normal. Eles acordam mais tarde, brincam, desenham, ficam no celular, mas só um pouco. Depois eles me ajudam a fazer alguma coisa em casa. E às vezes estudam também”*; Ana Maria: *“Normal. Acordam, brincam, às vezes estudam e jogam no celular. Ficam um pouco com a gente, também. Aí vamos conversar sobre alguma coisa que precisa, ajudar numa atividade. Acho que é isso”*; Marília: *“Normal. Descansar, estudar um pouquinho, às vezes brinca com o celular”*.

As preocupações transitam entre o estudar em casa e estar com o outro, mas evidenciam o fato de que poucos circulam pelo bairro e que permanecem fechados em casa. Há pouca interação com os de fora. Dias (2016, p. 53), argumenta que “em territórios de vulnerabilidade com destaque para o consonante das violências e criminalidade, [...], é comum encontrar pessoas que não conhecem e/ou nem frequentam outros bairros ou até mesmo determinadas localidades dentro do próprio bairro que residem”. Balizada por autores do território, a autora procura compreender o cerceamento das pessoas no bairro e afirma, que em função das “barreiras invisíveis, colocadas pela violência e pela criminalidade, a mobilidade fica comprometida” (DIAS, 2016, p. 53).

Assim, aprender a conviver na dificuldade/adversidade é uma solução, na qual a casa é também um lugar protetor, embora não seja fácil administrar os filhos em casa como relatam.

“Nosso Deus...(risos). Eu fico doida. Eles brincam, assistem TV, jogam no celular. Como são 02, haja paciência! Mas as vezes eu coloco pra ajudar em alguma tarefa de casa. Se não, fica muito ocioso.” (Maria Odete)

“O convívio em casa é um pouco difícil, brigam por causa do celular...(risos), quando estão com o celular é um silêncio, nem parece que tem gente em casa.” (Keila/Marcelo)

Refletindo sobre a importância da escola para o bairro, aparecem referências a aprendizagens, ampliação do capital cultural, mas o que dá o tom das respostas são as preocupações com a vulnerabilidade no bairro.

Pesquisadora: *Você acredita que a escola Ivo de Tassis tem importância aqui para o Bairro Turmalina? É possível perceber ganhos na experiência das crianças, adolescentes e suas famílias?*

Joana: *Sim, com certeza! A escola tem muita importância. As mães comentam comigo, porque tirou eles das ruas. Fez muita diferença, não só pra mim, mas pra todo mundo que conheço. As mães sempre comentam comigo que tirou eles dos caminhos das drogas. Mudou demais e é uma mudança positiva, tirou das ruas, das drogas. Só de saber que está aqui e não nas ruas... aqui a gente sabe que eles estão caminhando para o futuro. Depois, foi um auxílio grande para as famílias que precisam trabalhar e o tempo a mais nos ajuda nisso. E também porque eles tiveram*

oportunidade de aprender coisas diferentes. Eu por exemplo, não tenho condição de pagar uma aula de música, de luta. Lá na escola eles aprendem de graça. Eu acho, sim. A escola contribui muito para o crescimento da comunidade. É uma troca, eu acho. A gente aprende com a escola e a escola com a gente. Acho que é isso.

José: *Sim, eu creio que sim. Na escola além de aprenderem mais coisas, estão livres de serem assediados por traficantes. Foi a melhor coisa para o bairro foi o tempo integral.*

Keila e Marcelo: *Sim. A escola é importante para o bairro porque antes tínhamos que atravessar a BR para ir estudar em outras escolas (Fala do Marcelo). Depois que saí do Maria Elvira estudei aqui na Ivo até terminar o Fundamental. Não tinha tempo integral, mas a escola só foi melhorando. Acredito que o tempo integral foi muito importante porque os meninos ficam até às 3 horas e isso facilita para os pais que precisam sair trabalhar. No ano que vem todos vão ficar no tempo integral, com certeza!*

Maria Odete: *Sim, eu creio que sim. A escola é essencial para o bairro. Já se tornou uma referência e depois do tempo integral, ficou melhor ainda. Meus meninos e as outras crianças aprendem muitas coisas na escola. Tenho certeza de que todos aprendem.*

Ana Lúcia: *Com toda certeza! A escola cresceu junto com o bairro. Está sempre melhorando, sem falar no tanto de gente que já passou por aqui. E depois do tempo integral, então, ficou ainda melhor. No início foi meio tumultuado, mas depois foi ajustando. Penso que há uma relação de confiança dos pais em deixarem seus filhos aqui. Sabemos que todos os professores e direção fazem o melhor e querem manter a escola organizada, limpa e querem que as crianças aprendam cada vez mais. Eles incentivam bastante, sabe?*

Iolanda: *Sim. Faz uma grande diferença para o bairro. Sinceramente não consigo nem imaginar como seria se não houvesse a escola. Aqui tem um ensino de qualidade, os professores são comprometidos e o fato de ser tempo integral ajuda na aprendizagem dos alunos porque podem aprender um pouco mais.*

Conforme Leite e Carvalho (2016), as relações que acontecem nos âmbitos da escola e da família no tempo integral, em propostas articuladas ao território, se intensificam.

A partir da dinâmica desenvolvida por essas relações, percebe-se um território educativo composto de multiterritorialidades e que afirma a identidade da comunidade e do território do entorno escolar, na medida em que são imbricadas as relações educacionais produzidas pela escola e a presença dos familiares em seu interior (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 1214).

Desse modo, os excertos acima apresentados refletem as concepções dos representantes familiares que já estabelecem uma relação de maior aproximação com a escola, quanto à importância da Escola em Tempo Integral para as crianças e adolescentes, bem como, para as famílias e o bairro. Também evidenciam e reforçam, que mesmo após nove anos de implantação da ETI, a necessidade da guarda e proteção desses meninos e meninas inseridos em contexto de vulnerabilidades ainda justificam a proposta e a implantação da ETI, uma vez que, não estando na escola, não têm outras coisas a fazer nem outros lugares para frequentar, para aprender mais coisas e ampliar seu repertório cultural.

Fora da escola os alunos têm passado mais tempo com os “joguinhos no celular”, como diversão ou interação virtual, como acompanhamos de modo geral, na vida de outros adolescentes. O que nos parece importante de ser destacado é o fato da vulnerabilidade do território ser limitadora do acesso ao bairro e à cidade e que acessar esportes, atividades de lazer, aulas de música, dentre outras, não é possível naquele território, pois essas atividades não estão disponíveis, e não há renda suficiente das famílias para acessá-las com recursos próprios, em outros bairros.

Historicamente, o projeto de Educação Integral está “enraizado na instituição escolar, o que a pressupõe como espaço privilegiado da formação completa do aluno sem, no entanto, considerar-se como o único espaço dessa formação” (BRASIL, 2009, p. 35), sendo necessária a articulação da escola com os territórios do entorno escolar.

No entanto, o que podemos perceber é que essa articulação está longe de acontecer na atual proposta de tempo integral da rede municipal de Governador Valadares para os anos finais do Ensino Fundamental, pela diminuição da oferta de atividades de cunho artístico e cultural que acompanhou a ETI e acompanhou também diversas experiências no cenário brasileiro, articuladas ao PME (MOLL, 2012; LEITE; CARVALHO, 2016).

Retomando o aspecto da guarda e proteção, esse foi um dos fatores defendidos para a justificativa da implantação da ETI, em 2009, uma vez que, naquele ano, a cidade se projetava negativamente devido à violência que alcançava o público juvenil, conforme divulgado pelo Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência, de 2008. Assim, a proteção social foi um critério para que a proposta fosse universalizada. Nesse sentido, o Relatório do TEIA (UFMG, 2012), já citado anteriormente, reafirma esse pressuposto de que a “política de ampliação do tempo na escola associa projeto educacional com projeto de proteção das crianças e dos adolescentes” em situação de risco e vulnerabilidade social, assim “A necessidade de constituir uma ampla rede de proteção e educação exigia que a escola de tempo integral fosse para todos” (UFMG, 2012, p. 21).

É importante salientar que o PME, considerado pelo Relatório do TEIA (UFMG, 2012) como o grande parceiro da ETI, também estava vinculado diretamente às políticas de proteção à criança e ao adolescente. Isto talvez se deva à presença do Estado e de suas políticas na redução dos índices significativos de violência, associados ao município de Governador Valadares. Por fim, na perspectiva dos pais, o relatório indica que “a maior parte dos pais aponta, em primeiro lugar, aspectos ligados à guarda e à proteção dos filhos. ‘Tirar as crianças da rua’ é uma finalidade reiterada por diversos pais, em um contexto no qual a rua se tornou sinônimo de risco e violência” (UFMG, 2012, p. 52).

Cavaliere (2007) considera que a justificativa para a ampliação do tempo escolar diário se sustenta em diferentes formas, a saber: na busca por melhores resultados, devido à maior exposição às práticas e rotinas escolares; “adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos” (CAVALIERE, 2007, p. 1016). A autora defende que a terceira alternativa, de certa forma, engloba as anteriores e mostra-se como “a que mais desafia e instiga a uma reflexão educacional quanto as questões relativas ao conhecimento escolar, ao papel da escola e à formação do sujeito para a vida” (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Nesse sentido,

ao reduzir as potencialidades da ampliação do tempo escolar buscando somente os resultados ou a adaptação da rotina dos pais é muito limitante quando se pensa na inovação que esta ampliação traz. No entanto, a ampliação do tempo não determina por si só, práticas escolares qualitativamente diferentes (CAVALIERE, 2007, p. 1017).

Assim, a escuta dos representantes familiares indica pontos positivos da ETI, no que se refere à guarda e à proteção dos filhos e em relação à oferta de outras possibilidades de aprendizagens. Contudo, para além do tempo integral, a maioria aprova a escola como um todo. A relação de confiança faz com que a escola ganhe relevância para as famílias. No entanto, o que se percebe é que esse valor conferido à ETI vem se perdendo com a nova organização proposta para as escolas, a partir de 2019. O número de 138 alunos participantes das oficinas de dança, taekwondo e música – do total de 348 alunos matriculados nos anos finais, reforça nossa crença. Entendemos que, se considerarmos as fragilidades do bairro e as poucas oportunidades que ele oferta às crianças e adolescentes, a escola faz enorme diferença, conforme os representantes familiares entrevistados registraram nos excertos já apresentados.

Cavaliere (2009, p. 61) reafirma a importância da educação integral/tempo integral na construção de uma escola justa e democrática.

Construir uma escola a mais justa possível, a mais democrática possível, com papel socializador efetivo, atenta aos novos saberes e questões do conhecimento, muito provavelmente incluirá a ampliação do seu tempo e a estabilidade de seus atores. Implicará, principalmente, melhor definição de sua identidade institucional. Essa melhor definição requer seu fortalecimento como local público destinado a garantir o desenvolvimento e o bem-estar de todas as crianças e jovens brasileiros.

Ao refletir sobre a ETI no bairro Turmalina, a entrevistada Adriana nos ajuda a traduzir a importância da escola, neste bairro.

Adriana: Sim, com certeza! Primeiro, tirando o tempo integral (independente dele), é uma escola do bairro, uma escola que os pais não precisam pagar. Sou contra tirar as crianças daqui por causa da violência. Nós temos que ensinar nossos filhos a se comportar. Dá a vara e ensinar a pescar, né? É uma escola do bairro e a gente precisa valorizar mais. Tem gente que tira por causa da violência, mas expõe os filhos ao perigo da travessia da BR, ter que pegar ônibus e depois fica reclamando que não tem como pagar. Então aqui, é de graça e é boa. E com o tempo a mais as crianças podem aprender mais coisas. Além disso, os pais puderam se organizar para trabalhar, sem falar na economia, pois as crianças se alimentam aqui e a comida é boa. Minha menina gostava, antes. Agora é que tá com essa de que fica cansada. Mas eu não tiro ela daqui, não. Só depois que terminar o 9º ano. Sempre tem opções para aprender mais. Como a diretora falou na reunião, o ser humano pode ser o que quiser, basta querer, estudar e se dedicar. Ainda mais hoje em dia que o governo ajuda. Quando eu estudava, não tinha ajuda nenhuma. Os pais não gostam de dar opinião. Reclamam mas nunca fazem nada. Tem que lutar para as coisas melhorarem. Por isso que sempre participo e dou minha opinião. Muita coisa já mudou aqui e vai mudar ainda mais. Vai ficar melhor, com certeza!

Adriana, como mãe, reafirma o direito a uma educação de qualidade, para além do tempo ampliado e vê na escola a garantia de novas possibilidades de aprendizagens. Embora a filha este ano não esteja frequentando o tempo integral, valoriza essa ampliação do tempo e confere valor à escola, reafirmando a necessidade de sua valorização.

3.3 INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E TERRITÓRIO (BAIRRO)

As autoras Maria Alice Setubal e Maria do Carmo Brant de Carvalho (2012), ao publicarem o artigo “Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil”, argumentam que em territórios de maior vulnerabilidade social, o “tempo integral deve ser obrigatório, mas seu uso é intencionalmente planejado para romper as traves da desigualdade”. As autoras, porém, admitem que o esforço isolado da escola não é suficiente, sendo necessário que ela se articule com outros serviços e organizações locais para que consigam “romper as traves da vulnerabilidade social que afetam toda a coletividade” (SETUBAL; CAVALHO, 2012, p. 119).

Nessa direção, o PME definia em seus princípios a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas. Assim, no PME, previa-se uma estreita articulação entre escola e comunidade, privilegiando os saberes comunitários e as atividades de maior participação dos estudantes (BRASIL, 2010).

Podemos dizer, então, que a “ampliação do tempo na Educação Integral tem sido alvo de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar, seja na

perspectiva da cidade como espaço educativo” (BRASIL, 2009a, p. 35).

Leite; Carvalho (2016) defendem “uma Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território” (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 1206). Assim, segundo os autores, “a ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido”. Eles enfatizam “a importância do papel do território na discussão sobre Educação Integral, considerando que se a ampliação da jornada tiver como objetivo a formação plena dos sujeitos, deve estar conectada com o território e com a comunidade local” (LEITE; CARVALHO, 2016, p. 1207).

Assim, ao retomarmos as interseções entre a escola, os representantes familiares e o território vulnerável, com o reconhecimento das dimensões das vulnerabilidades do bairro e de seus moradores, consideraremos o bairro como um território onde se constroem relações de poder (dominação e medo), mas também de afeto e de pertencimento (apropriação).

Ao tomarmos como referências as concepções de Bonnemaison (2002) sobre o território, apreendemos que ele o associa “às funções sociais e simbólicas, reconhecendo que o espaço social é produzido e o cultural, vivenciado”. O autor ainda reforça “que não existe uma etnia ou grupo cultural que, de uma maneira ou de outra, não tenha investido física e culturalmente num território” (BONNEMAISON, 2002, p. 97).

Nas entrevistas realizadas, agrupadas em um bloco a que chamamos Relação Família-Bairro, algumas perguntas foram no sentido de conhecer as concepções dos entrevistados em relação ao bairro onde vivem, para entender como acontecem as relações em um bairro que vive suas contradições.

Joana declara que não gosta do bairro, e a violência parece-nos definidora da sua relação com o bairro.

Joana: Pra falar a verdade, não gosto, não. Porque muita coisa acontece, lógico que em todos os bairros acontece, mas aqui é “cadas” coisas... demais, “mexeção” de drogas, “matação” de gente, que a gente fica de boca aberta... (silêncio). Isso deixa a gente muito triste... é tão bom viver em paz, né? Ter tranquilidade.

Embora não desconhecendo o cenário descrito por Joana, outros entrevistados afirmaram gostar do bairro porque: “Gosto de viver aqui” (Keila, moradora recente, que vive com Marcelo, morador antigo que gosta do bairro); “Primeiro aqui tem de tudo: farmácia, padaria, colégio. Daqui até o centro não gasta nem 15 minutos” (Adriana); “Minha vida é aqui, né? Aqui vivi meus piores e os melhores momentos, também” (José); “Sim, gosto.

Passei minha adolescência e juventude aqui. Aqui estão meus familiares e amigos, também” (Maria Odete); “É um bom bairro, perto do centro e aqui tem bastante coisa. Tem muitas casas boas, lojas, comércio bom. Aqui tenho meus familiares e amigos, também” (Ana Lúcia).

Pesquisadora: *O que você mais gosta no seu bairro? E o que menos gosta?*

Joana: *Ah, o que eu menos gosto, ai meu Deus, eu não vou saber falar, não (pensativa) ... acho que a violência, acontece muita da agressividade nesse bairro, pra mim é coisa de outro mundo, a gente tem que viver unido, né, não é caçando confusão, não.*

Adriana: *Gosto de tudo, nada a reclamar. Acho que quem faz o bairro, é a gente. Todos os bairros por onde passei, não tive problema. Se a pessoa apronta, acontece alguma coisa. O que eu menos gosto é a violência porque leva o bairro da gente pra TV, pros jornais.*

José: *Gosto da vizinhança lá de cima onde eu moro. O povo é família. O que eu menos gosto,... rapaz...!! O que eu menos gosto é a minha acessibilidade lá em cima.*

Keila e Marcelo: *Gosto de viver aqui. Lá na rua onde eu moro é mais tranquilo. Quase não passa carro. Mas pelo que meu marido fala, o bairro mudou bastante, cresceu, tem lojas, farmácia e a escola. Antes também tinha muita criminalidade (fala do Marcelo). E o que não gostamos é a questão das drogas. Mesmo a minha rua sendo mais tranquila tem uma meninada que fica na rua mexendo com drogas. Tem uns bueiros a céu aberto, também, que acabam provocando mau cheiro.*

Maria Odete: *Gosto da vizinhança, da convivência, do acesso às coisas, já que o bairro é dotado de padaria, farmácia e tem um comércio bom. E o que eu menos gosto e que me preocupa muito, é a questão da violência, né? Aqui é muita...falta paz. Mas fico pensando que isso tá geral. Não é só aqui, não.*

Ana Lúcia: *O que mais gosto é o que falei lá em cima. O bairro tem de tudo, é perto do centro e o que eu não gosto é da violência. Todo dia a gente fica sabendo de alguma coisa ruim que aconteceu.*

Ana Maria: *Gosto da vizinhança, da minha casa, do comércio. Não gosto da violência que é demais. Temo por meus filhos.*

Iolanda: *Gosto das coisas que o bairro oferece e não gosto da violência. De jeito nenhum.*

Marília: *Gosto da estrutura do bairro, que já oferece um comércio e porque é próximo do centro e não gosto da violência.*

Juliana: *[Gosto] da vizinhança. Não gosto da violência, principalmente das drogas.*

As respostas dos entrevistados nos remetem às territorialidades que os sujeitos constroem em relação ao seu bairro, ao cotidiano vivido, seja nas relações com o trabalho, com a família, com a escola. Nesse sentido, Haesbaert (2007) nos indica que “(...) a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais, pois está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2007, p. 22).

Nesse caso, podemos perceber que há um processo de identificação dos entrevistados com o bairro, apesar das vulnerabilidades ali existentes, reafirmado em algumas falas “*cresci aqui*”, *é aqui que eu vivo e minha família também*”.

Os entrevistados veem o bairro de outro lugar (do pertencimento), embora reconheçam a vulnerabilidade e que há poucas opções, por exemplo, de lazer. Nesse quesito, as respostas abaixo demonstram que o bairro pouco oferece aos seus moradores, que têm que sair em busca de opções de lazer, de interação, conforme observamos na fala de Joana: “*Ih, fica difícil! Só igreja, mesmo. Fico mais em casa. A coisa boa que faço é ir na igreja, que eu gosto*”.

Pesquisadora: *A sua família tem alguma atividade de lazer? O que vocês fazem juntos?*

Joana: *A gente só junta a família no Natal, às vezes no aniversário de alguém, mas é só, em épocas especiais. Não tem momentos de lazer, só em momentos especiais. Nos fim de semana ficamos por ali mesmo. Às vezes vou na casa da minha mãe, à igreja, e só (risos)...*

Adriana: *Pra lazer a gente gosta de um churrasquinho (risos), ir pra roça e de vez em quando a gente vai numa piscina, para o Clube aquático (Cherokê). Vou mais por causa da pequena. Ela ama a água e também por causa desse calor.*

José: *Lazer? Shopping, lanchonete, essas coisas básicas, nada de extravagante demais.*

Keila e Marcelo: *Ah, gostamos de passeios ao ar livre, descansar, assistir tv e celular. Fora isso muito dificilmente vamos ao shopping ou outro lugar.*

Maria Odete: *Saímos pouco. Mas às vezes passeamos, vamos pra roça, na casa de parentes. Lá os meninos ficam soltos, eles adoram. Fora isso, ficamos em casa, mesmo. Às vezes, vamos ao shopping mas é raro.*

Ana Maria: *Nós até que gostamos de ficar juntos(risos). Mas saímos para passear, ir ao shopping, lanchar.*

Iolanda: *Fazemos alguns passeios com os meninos, vamos ao shopping, ao clube, vamos pra roça.*

Marília: *Nós gostamos de viajar quando estamos de férias. Normalmente viajamos uma vez por ano e passamos uns dias na casa de parentes, vamos pra roça, passeios ao shopping e outros.*

Joana: *Ih, fica difícil! Só igreja, mesmo. Fico mais em casa. A coisa boa que faço é ir na igreja, que eu gosto.*

Ao voltarmos nosso olhar para as questões que permeiam as relações entre a família e o território vulnerável, retomamos a exposição dos recortes das entrevistas e podemos perceber que as famílias, apesar de viverem em um território que é caracterizado como um dos mais vulneráveis da cidade, conseguem construir relações de afeto e de pertencimento positivo em relação ao bairro em que vivem.

Nesse sentido, quando falamos em pertencimento, estamos levando em conta, também, as identidades culturais dos sujeitos. Para Bonnemaïson (2002), “a correspondência entre o homem e o lugar, entre uma sociedade e sua paisagem, está carregada de afetividade e exprime uma relação cultural no sentido amplo da palavra” (BONNEMAISON, 2002, p. 91).

Conforme apresentado anteriormente, o bairro Turmalina é um bairro marcado pela violência e como dito pelos entrevistados, os homicídios e o tráfico de drogas são fatores de riscos que os impedem de transitar livremente pelo bairro. Assim, vivem da porta para dentro, com seus medos, com o “silenciamento” imposto pelas gangues que dominam várias faixas do bairro (CRISP/UFMG, 2016).

O relatório acima registra vários relatos durante sua pesquisa sobre a “lei do silêncio” e “toques de recolher”, decretados pelos criminosos nos aglomerados (CRISP/UFMG, 2016, p. 182). Nesse sentido, temos que o território é constituído por relações entre indivíduos e grupos que evidenciam interesses, conflitos e relações de poder e o tornam fragilizado, o que resulta em dificuldade para um número significativo de pessoas no bairro, o “controle sobre seus territórios, seja no sentido de dominação político-econômica, seja no sentido de apropriação simbólico-cultural” (HAESBAERT, 2004, p. 312).

Assim, a partir da escuta das famílias, podemos compreender que o desejo de alguns pais pela guarda e proteção dos filhos na escola revela e justifica sua preocupação. Considerando a precariedade territorial em que vivem e o fato de não terem dentro do bairro espaços de lazer e terem que viver “segregados” ou, de certa forma, “silenciados”, também contribui para compreendermos a expressão desse desejo.

Para concluir, entendemos que a ampliação do tempo escolar diário em contextos marcados por diversas vulnerabilidades pode fazer a diferença na vida cotidiana dos alunos e de suas famílias em termos da ampliação do repertório cultural, das relações estabelecidas, seja com a escola ou no diálogo desta com o bairro, para além da guarda e proteção, como bem colocado pelos entrevistados. Entendemos, também, que embora a pouca oferta das oficinas do tempo integral para meninos e meninas que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental revele o empobrecimento da proposta original da ETI, ao trazermos as experiências das famílias em sua vivência com a jornada ampliada, por meio dos excertos das entrevistas, ficou clara a importância que a E. M. Ivo de Tassis tem para todos eles e o valor que conferem à instituição, para além do tempo integral.

Cabe refletir, que nos foi possível a escuta de representantes familiares que participam de algum modo da dinâmica escolar (participação em reuniões e festas promovidas pela escola) e permanece, pois, aberta a possibilidade de outras pesquisas com outros

representantes familiares menos afeitos à participação na escola.

Embora não tenhamos conseguido ampliar a participação a outros representantes, pelo tempo de pesquisa e as dificuldades de aproximação, é significativo destacar que a escuta dos participantes deste estudo na experiência com a ETI revelou a importância de se ter no bairro a E.M. Ivo de Tassis, e a compreensão de que, além da guarda e proteção, a escola cumpre seu papel de formar integralmente seus alunos, seja na opção de tempo parcial ou no tempo ampliado. Por isso, os entrevistados lhe conferem um valor especial que contribui para o estreitamento dos laços entre essas famílias e a ETI, nesse território vulnerável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos este estudo, nossa intenção foi compreender as relações entre as famílias dos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental e a Escola Municipal Ivo de Tassis, e suas experiências em relação à ETI em um território vulnerável. Assim, retomaremos algumas evidências encontradas durante todo o processo de estudo e escrita desta dissertação.

Para a realização da pesquisa, foram selecionados documentos, normativas jurídicas e referencial teórico que pudessem nos subsidiar e sustentar nossa busca e compreensão quanto à problemática da relação família-escola e os contextos de vulnerabilidades sociais em que elas se inserem. As experiências vivenciadas pela pesquisadora também foram levadas em conta nesse processo. A revisão de literatura indica que a relação família-escola se reconfigura historicamente, sendo que, na contemporaneidade, observa-se uma participação mais direta e efetiva da família no ambiente escolar, estimulada pela formulação de políticas públicas. Ao cruzarmos esse debate com as discussões no campo da educação, com a ampliação da jornada escolar e as vulnerabilidades no território, evidencia-se a necessidade de ampliação dos estudos.

O resgate da implantação da Escola em Tempo Integral, por meio de outros estudos e documentos, destaca a importância da ETI para a cidade, especialmente nos territórios vulneráveis, nos quais a maioria das escolas municipais se localiza. Evidenciam-se dois movimentos, um de universalização do tempo (oito horas para todos(as) os(as) alunos(as) matriculados na rede) até o ano de 2017; e outro, a partir do ano de 2018, com a redução do tempo, alteração na organização do horário dos alunos do 6º ao 9º ano, e na oferta de três oficinas em três dias da semana, após o horário de almoço, aos alunos optantes pelo tempo integral, que passam a viver a escola integrada. O conjunto dos documentos analisados mostrou, nos dois momentos da ETI, a pouca escuta das famílias quanto à ampliação da jornada escolar.

Buscou-se, nesta pesquisa, estabelecer um diálogo interdisciplinar para compreendermos a correlação entre escola-família-território vulnerável, sendo possível conhecer quem são os representantes familiares, como vivem e constroem suas experiências em relação à ETI, e como as territorialidades configuram suas relações com o bairro, com a escola, com os vizinhos e, ainda, como os territórios são marcados pelas vulnerabilidades.

Ao buscar compreender as relações família-escola, no contexto dos debates da ampliação da jornada escolar, e as experiências das famílias com a ETI e seus entrelaçamentos com o território vulnerável, procuramos compreender, também, as

construções sociais e culturais em torno da família, as desigualdades sociais, as escolhas familiares, a vida cotidiana, recursos orçamentários e culturais, valores que de algum modo se relacionam com a escola e com a mobilização das famílias em direção à escolarização. Destaca-se que os representantes familiares escolhidos, participam de atividades da escola, como por exemplo, reuniões de pais. Mas, a escuta intencional desse grupo mostrou o valor que conferem à ETI naquele território, como guarda e proteção, e nos aspectos da aprendizagem, na perspectiva da integralidade da formação. O bairro também é visto para além das vulnerabilidades e estabelece-se com ele relações de pertencimento.

Entendemos que, apesar do esforço empreendido, não conseguimos esgotar todas as possibilidades de análises e reflexões que o material coletado nos ofereceu, menos ainda em relação ao referencial teórico adotado. Porém, acreditamos que os apontamentos nos permitiram entrever os vários meandros que alcançam a relação família-escola, suas interseções, entendendo que essa relação possui diferentes arranjos e nuances, necessários para que ela seja o mais harmônica possível. Entendemos que a temática da relação família-escola, na perspectiva da educação integral em tempo integral, e as várias formas de aproximação entre família, escola e território vulnerável podem ser aprofundadas em outros estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. C. G de. **Política de tempo integral em Governador Valadares: o trabalho docente em foco.** 2013, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2013.

ALMEIDA, E, C. G. de; SIQUEIRA, S. **A influência da emigração internacional na vida escolar dos filhos de emigrantes valadarenses.** 2010. Disponível em: <<https://diamantina.cedeplar.ufmg.br/portal/download/diamantina-2010/D10A027.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2010.

AMAZONAS, M. C. L. et al. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, p. 11-20. 2000.

ANDRADE, L. T.; SILVEIRA, L. S. Efeito-território: explorações em torno de um conceito sociológico. *Civitas – Revista de Ciências Sociais*, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 381-402, mai.-ago. 2013.

ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (65): 3-10, 1988. (Texto apresentado no seminário “Escola Pública de Tempo Integral: uma questão em debate” realizado na Fundação Carlos Chagas de 11 a 13 de fevereiro de 1987).

AZANHA, José Mário Pires. Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, Vol. II, n.04, p.1-144. São Paulo. 1998.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BONNEMAISON, J; CAMBRÉZY, L. **Le lien territorial: entre frontières et identités. Géographies et cultures (Le Territoire)** . Paris: L.'Harmattan, n. 20, 1996.

BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: **Geografia cultural: um século.** (Orgs) Roberto Lobato Corrêa; Zeny Rosendahl. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, p. 83- 132.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução Mariza Corrêa. São Paulo: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. Efeitos de lugar. In: Bourdieu, Pierre (Org.). **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 2008. p. 159-166.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição 1988. Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172/ 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.** Brasília, DF, 2007. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.101 de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 nov. 2009.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024).** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **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. Brasília, DF, 11 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília, DF: MEC, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa mais educação: passo a passo.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8145-e-passo-a-passo-mais-educacao-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.** Dispõe sobre o programa mais educação. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo.** Brasília, 2010b.

BRASIL. **Resolução/CNE nº 04, de 13 de julho de 2010.** Brasília, DF, jul. 2010c.

BRASIL. **Educação integral:** texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009a.

BRASIL. **Educação Patrimonial:** Programa Mais Educação. Brasília, 2009b.

BRASIL. **Gestão Intersetorial no Território.** Programa Mais Educação. Brasília, 2009c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Caderno Educação Integral.** Série Mais Educação. 1 ed. Brasília: 2008. P. 55.

BRASIL. Ministério da Educação. **A escola em contextos de vulnerabilidade social**. MEC/ Salto para o Futuro. Ano XXIII - Boletim 22 - Novembro 2013.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude. **Juventude Viva**. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República. Secretaria Nacional de Juventude, 2014. p. 8-10.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, 2006 52 p. : 30 cm.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 21, de 22 de junho de 2012**. Brasília, DF, 22 jun. 2012.

BROOKE, Nigel. SOARES, José Francisco. (org) **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2008.

CASTRO, J M; REGATTIERI, M (Org). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, UNESCO, MEC, 2009.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M. C. da C. (orgs.) **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28 n. 100, 2007, pp. 1015-1035; Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: MAURICIO, L. V. (org). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a Educação Integral. **Paideia**. Maio agosto, vol. 20, n. 46, 249-259. 2010.

CAVALIERE, A. M. V.; COELHO, L. M.; MAURÍCIO, L. V. Implicações da ampliação do tempo escolar nas relações entre família e escola. In: ROMANELLI, G.; NOGUEIRA, M. A.; ZAGO, N. (Org.). **Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 257-277.

CAVALIERE, A. M. V. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? **Educação & sociedade**, Campinas, vol. 35, n. 129, p.1205-1222, out.-dez. 2014.

CENPEC. Caderno nº 2. **Educação Integral**. São Paulo: 2006. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/file/0jdnt9wqvlmytiu/Cadernos+Cenpec+n%C2%BA+2.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2020.

CENPEC. **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo: 2011. 34 p. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-educacao-em-territorios-de-alta-vulnerabilidade-social-na-metropole.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CENPEC. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: 2013. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Fam%C3%ADlia-Escola-Territ%C3%B3rio-Vulner%C3%A1vel.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2020.

CRISP - Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública. **Relatório de Pesquisa: “Pensando a Segurança Pública – Edição Especial – Homicídios”**. Belo Horizonte, 2016.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o saber nos meios populares**. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Catarina Matos.

CLAVAL, P. A volta do Cultural na Geografia. Mercator - **Revista de Geografia da UFC**, ano 01, número 01. Université de Paris IV - Sorbonne. 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da Educação Integral. In: MAURICIO, Lúcia Velloso (Org.). **Em aberto**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, p. 83-96, abr. 2009a.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudo e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP ET Alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009b.

COULON, Alain. **A escola de Chicago**. Campinas: Papirus, 1995.

CÚNICO, S. D., & ARPINI, D. M. A família em mudanças: desafios para a paternidade contemporânea. **Pensando Família**, p. 28-40. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-494X2013000100004>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DEMO, P. **Escola de Tempo Integral**. UNB, 2007. Disponível em: <<http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/escola-tempo-integral.pdf>>. Acesso em: 15 mar.2020.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. da C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

DE PAULA, G. B.; MENDES, I. A. **Geografia de Oportunidades e a Estruturação da Oferta Educacional: uma análise comparativa entre bairros da região do Barreiro em Belo Horizonte**. In: I Encuentro Internacional de Educación: Espacios de investigación y divulgación. 29, 30 y 31 de octubre de 2014 NEES - Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA, Tandil – Argentina.

DIAS, A. L. C. **Juventudes e território: as experiências juvenis no programa Fica Vivo! Em Governador Valadares/MG**. Governador Valadares: UNIVALE, 2016, 144p. (Dissertação, Mestrado em Gestão Integrada do Território).

DIAS, A. L. C.; SOUZA, M. C. R. F. Significados atribuídos por jovens às experiências educativas vivenciadas no Programa Fica Vivo! **Educação em Revista**, 2019.

ERNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e o bairro vulnerável. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 146, p. 640-666, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742012000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FERREIRA, A. A. **Marcas territoriais nas práticas do brincar das crianças da educação infantil em jornada de tempo integral.** 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território, Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2018.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

GALLO, S. **Pedagogia do Risco – experiências anarquistas em educação.** Campinas: Ed. Papirus, 1995.

GONÇALVES-SILVA, L. L. **Corporeidade e Educação Integral: o que dizem os sujeitos na experiência de Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG.** 2014, 114. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014.

GOVERNADOR VALADARES. **Lei nº 4.734, de 29 de junho de 2000.** Governador Valadares, 2000a.

GOVERNADOR VALADARES. **Portaria nº 007, de 11 de dezembro de 2000.** Governador Valadares, 2000b.

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

GOVERNADOR VALADARES. **Lei Complementar nº 129, de 09 de novembro de 2009.** Governador Valadares, 2009b.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 2. Governador Valadares, 2010a.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 3. Governador Valadares, 2010b.

GOVERNADOR VALADARES. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Escola em Tempo Integral.** Caderno 4. Governador Valadares, 2010c.

GOVERNADOR VALADARES. **Resolução nº 03, de 31 de março de 2010.** Governador Valadares, 2010 d.

GOVERNADOR VALADARES. **Instrução Normativa nº 03, de 12 de março de 2019.** Governador Valadares, 2019.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade. Escola de tempo integral na visão de algumas famílias: entre o ideal e o real. **Revista de Educação PUC- Campinas**, [S.l.], v. 19, n. 3, p. 239-247, abr. 2015. ISSN 2318-0870.

GUARÁ, I. M. F. R. É Imprescindível Educar Integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, n. 2, 2006.

HAESBAERT Rogério. **O mito da desterritorialização**: Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT Rogério. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: **GEOgraphia** - Ano IX - No17 – 2007.

HAESBAERT Rogério. Hibridismo, Mobilidade e Multiterritorialidade numa Perspectiva Geográfico-Cultural Integradora. In: SERPA, Angelo. (Org). **Espaços culturais**: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 393-419.

HAESBAERT, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de insegurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

INEP. Ministério da Educação. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação. 2019**. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+SEGUNDO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+2018/9a039877-34a5-4e6a-bcfd-ce93936d7e60?version=1.17>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

INEP. **Censo Escolar 2018**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/censo-escolar-2018-revela-crescimento-de-18-nas-matriculas-em-tempo-integral-no-ensino-medio/21206. Acesso em: fev. 2020.

JUNGLES, L. A. S.; WAGNER, A. Os Estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<http://revistas.eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21333/15428>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

KAZTMAN, R. **Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social**. México: BID-BIRF-CEPAL, 2000. Borrador para discusión. 5 Taller regional, la medición de la pobreza, métodos e aplicaciones. Disponível em <www.eclac.cl/deype/noticias/proyectos>. Acesso em: 15 fev. 2020.

KAZTMAN, R. Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos. **Revista de la Cepal**, n. 75, p. 171-189, dic. 2001.

KOSLINSKY, M. C.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação favela-asfalto no contexto carioca. **Educação e Sociedade**. Campinas/SP: CEDES, v. 33, n. 120, p. 805-831, jul-set. 2012.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, out.-dez. 2013.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1999.

LEFÉBVRE, H. **O direito a cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LEITE, L; CARVALHO, P. Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos. **Educação & Realidade**. 41. 1205-1226. 10.1590/2175-623660598, 2016.

LOURENÇO, M. N. S. **Escola em tempo integral: territórios e saberes**. 2016. 124 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território, Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2016.

MADUREIRA, S. A. Educação integral, em tempo integral no município de Governador Valadares – Relato. In: BICALHO, M. G. P.; SANTO, E. B. do E.; SOUSA, V. C. de. **Aprendendo a docência no contexto da escola em tempo integral: reflexões a partir do PIBID**. Governador Valadares: UNIVALE, 2013, p. 11-24.

MARTINIC, SERGIO. El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2015, vol.20, n.61, pp.479-499. ISSN 1413-2478.

MEC & UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI. São Paulo e Brasília: Cortez, MEC/UNESCO, 2000.

MENEZES, J. S.S. Educação Integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. In: COELHO, L. M. C. da C. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, Janaina S. S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf>>. Acesso em: 15 fev.2020.

MOLL, J. (Org). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos educativos**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MOREIRA, Simone C. **Efeito do território periférico no trabalho escolar: análise de duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 2017. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembleia Geral. Declaração universal dos direitos humanos**. [Rio de Janeiro]: UNIC, 2009. Publicado originalmente em 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

NOGUEIRA, M.A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação e Realidade**, v. 31, p. 155-169, 2006.

NOGUEIRA, M.A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia** – Cadernos de Psicologia da Educação, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, v. 8, n. 14/15, p. 91-103, fev./ago.1998.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin: **Os limites da razão**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *Pensadores sociais e História da Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 89-101.

PAIVA, A. R.; BURGOS, M. B. (Org.). **A Escola e a Favela**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Editora Pallas, 2009.

PESSOA, J. V. C. **O Cotidiano de Escolas do Município de Governador Valadares no Contexto da Escola de Tempo Integral**: um olhar sobre o tempo, o espaço e o rendimento escolar. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP. Mariana – MG, 2016.

RIBEIRO, L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C. Efeito metrópole e acesso às oportunidades educacionais. **Revista Eure**, vol. XXXV, n 16, pp. 101-129, dez. 2009.

RIBEIRO; L. C. de Q.; KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LASMAR, C. (Orgs). **Desigualdades urbanas, desigualdades escolares**. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, 2010.

ROCHA, R. B. **Caminhos e Descaminhos da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG**: trajetórias de resistências de jovens. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP. Mariana – MG, 2017.

ROCHA, D. R. de C. **Educação Integral e Cidade Educadora**: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares. 2018. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, Minas Gerais.

ROCHA, D.R.de C; SOUZA, M. C. R. F. Educação integral em tempo integral: o bairro como território educativo. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG | v. 10 | p. 1-17 | e-019010 | 2019 | ISSN 2178-8359.

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

SANT'ANNA, M. J. G.; SALATA, A. R. **Espaço urbano e desigualdade social: efeito vizinhança e oportunidades educacionais**. In: XIV Congresso Brasileiro de sociologia. Rio de Janeiro. Anais do XIV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2009.

SANTOS, Milton. Território e dinheiro. In: **Revista GEOgraphia**. Niterói: programa de PósGraduação em Geografia - PPGE0 - UFF/AGB, v.1, n1. p. 7 a 13, 1999.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o Território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, p. 13-21.

SANTOS, V. M. dos. **Territorialidades das artes produzidas por crianças em um território de vulnerabilidade**. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) – Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Governador Valadares, Minas Gerais, 2018.

SANTOS, W. F. **O território do crime em Governador Valadares**: diagnósticos e

perspectivas. Governador Valadares: UNIVALE. 96p. (Dissertação, Mestrado em Gestão Integrada de Território), 2012.

SETUBAL, M.A; CARVALHO, M.C. B de. Alguns Parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 113-123, jul./dez. 2012

SILVA, Pedro. (2010). Análise sociológica da relação escola-família: um roteiro sobre o caso português. **Revista da Faculdade de Letras: Sociologia**. 20.

SINGLY, F. Família. In: CATANI, A. F. et al. (Orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2017, p. 195-197.

SIQUEIRA, S. **Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno: Brasil – Estados Unidos**. Belo Horizonte, MG: Arrgumentum, 2009.

SOUZA, M. C. R. F. de. **Relação com o saber e educação integral**: um estudo sobre estudantes dos anos finais do ensino fundamental no contexto da escola em tempo integral. 248f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2015.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. **Cad. Pesqui.** [online]. 2016, vol.46, n.161, pp.756-782. ISSN 0100-1574.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação com o saber na Escola em Tempo Integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016.


TEIXEIRA, A. (1994). **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ. (Original publicado em 1957).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. **Grupo TEIA** – Territórios, Educação Integral e Cidadania. (ETI) da Secretaria Municipal do Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, p. 128.

WASELFISZ J. J. Mapa da violência 2014. **Os jovens do Brasil**. Brasília. FLACSO, Brasil. 2014. Disponível em: <www.juventude.gov.br/juventudeviva>. Acesso em: 15 fev. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DE ENTREVISTA COM REPRESENTANTES FAMILIARES

	<p>INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA, NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL.</p>
---	--

Agradeço por ter me concedido esse momento para conversarmos um pouquinho sobre a sua rotina, sobre a sua relação com a escola onde seu (seus) filho (s) estuda(m). Farei algumas perguntas mais gerais (idade, trabalho, quanto tempo mora no bairro etc.) e depois conversaremos mais um pouco sobre a escola de tempo integral neste bairro.

BLOCO A – IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

01) Nome:

02) Há quanto tempo mora no bairro:

03) Sexo/Gênero

1. () Masculino 2. () Feminino 3 () outro

04) Idade:

05) Naturalidade:

06) Situação civil:

1- Solteiro/a () 2- Casado/a () 3- União Estável () 4- Divorciado/a () 5- Viúvo/a ()

07) Qual é a sua principal fonte de renda?

1. () Aposentadoria ou pensão de instituto de previdência oficial (federal, estadual ou municipal)?

2. () Programa Bolsa-Família

3. () Rendimento de outros programas sociais ou de transferências

4. () OUTRAS. Qual? Sou cuidadora de idosos e também faço faxina.

08) Qual a renda da família?

1- () Até 500,00 2- () De 501,00 a 1000,00 3- () Acima de 1000,00

09) Nível de escolaridade:

1- Analfabeto/a ()

6- Ensino Médio Incompleto ()

2- Alfabetizado /a()

7- Superior Incompleto ()

3- Ensino Fundamental Completo ()

8- Superior Completo ()

4- Ensino Fundamental Incompleto ()

5- Ensino Médio Completo ()

26) Você gosta de viver neste bairro?

() Sim () Não

Por que?

27) Quais são as atividades de lazer da família? _____

28) Você se relaciona com os moradores vizinhos? De que forma? Se não se relaciona, por quê? _____

29) Vocês participam de algum grupo social ou de alguma igreja?

() Sim () Não

Qual? _____

30) O que você mais gosta no seu bairro? E o que menos gosta?

31) Para terminar, você acredita que essa escola de tempo integral tem importância aqui para o Bairro Turmalina? Por quê?

Agradeço a sua ajuda nesta entrevista e gostaria de saber se você tem outra pergunta importante que ajude a pensar sobre a escola neste bairro e que eu não fiz a você. Se tiver, podemos conversar sobre ela?

ANEXO 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

	INTERSEÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA, NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL, EM TERRITÓRIO VULNERÁVEL.
---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
--

1 – IDENTIFICAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA EXECUÇÃO DA PESQUISA:

Título: Relação família e Escola de Tempo Integral no território vulnerável
Pesquisadora Responsável: Elenilza Ingrácia da Silva Rosa Professora orientadora da pesquisa: Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza
Contato com pesquisadora responsável Endereço: Rua São Paulo nº 176, Ap.1403, Bairro Centro, Governador Valadares/MG Telefone(s): (33) 3272-3093 (33) 99111-9393

2 – IDENTIFICAÇÃO INSTITUIÇÃO:

Instituição: Universidade Vale do Rio Doce
Curso: Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> Mestrado em Gestão Integrada do Território
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Rua Israel Pinheiro, 2000 – Campus Universitário – Tel.: 3279 5575

3 – INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE :

3.1) Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem por objetivo compreender os efeitos da Escola em Tempo Integral, neste bairro onde você mora.

3.2) Antes de aceitar participar desta pesquisa, por favor, leia atentamente as explicações abaixo que informam como o estudo será realizado:

3.3) Nosso convite é para que você participe de uma entrevista na qual a pesquisadora fará perguntas sobre dados pessoais (nome, sexo, endereço, idade, escolaridade, trabalho e renda). A pesquisadora fará a você essas primeiras perguntas e anotará as respostas. Além disso será perguntado a você sobre a escola neste bairro, e como a família participa da escola.

3.4) Se você estiver de acordo, a entrevista também será gravada, somente para facilitar a entrevistadora de se recordar do que foi conversado na entrevista. Ela acontecerá em um local reservado na escola e participará você e a pesquisadora. O tempo de duração estimado para a entrevista é de 50 minutos, podendo se estender, à medida que forem conversando.

3.5) Durante a entrevista, você poderá se recusar a responder a qualquer pergunta que não seja de sua vontade ou que lhe cause qualquer desconforto.

3.6) Você poderá também se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

3.7) Sua participação se dará de maneira voluntária, não recebendo nenhum privilégio, seja ele de caráter financeiro ou de qualquer natureza. Entretanto, lhe serão garantidos todos os cuidados necessários à sua participação, de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

3.8) Sua participação poderá envolver os seguintes riscos ou desconfortos: dificuldade ou insegurança quanto à melhor resposta a ser fornecida às perguntas na entrevista, conflitos entre o que pensa e o que imagina que deve ser respondido, temor de que possa ser no futuro identificado como fornecedor de algum dado levantado nesta pesquisa, ou sentir-se incomodado, triste, ao relembrar alguma situação vivida com relação à escola e ao bairro. Caso sejam identificadas algumas dessas situações, a atividade será interrompida, você será acolhido pela pesquisadora e poderá não continuar a entrevista se assim desejar.

3.9) Serão garantidos o sigilo e a privacidade a você, assegurando-lhe o direito de omissão de sua identificação e/ou de dados que possam comprometê-lo. Na apresentação dos resultados, o seu nome será substituído por pseudônimo.

3.10) Preveem-se como benefícios da realização dessa pesquisa uma compreensão mais ampla sobre os efeitos da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares – ETI e sua importância para a família, neste bairro e na cidade.

3.11) Os resultados obtidos com a pesquisa serão apresentados em eventos ou publicações científicas, artigos e dissertação de mestrado.

Confirmo ter sido informado e esclarecido sobre o conteúdo deste termo. A minha assinatura abaixo indica que concordo com a minha participação nesta pesquisa e por isso dou meu livre consentimento.

Governador Valadares, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) participante:

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Rubricar todas as páginas e assinar no local indicado.