

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Marcos Alan Viana

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
INFÂNCIA, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO MORAL**

São Paulo
2021

Universidade de São Paulo
Instituto de Psicologia

Marcos Alan Viana

**EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL:
INFÂNCIA, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO MORAL**

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Caetano

São Paulo

2021

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE
TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catlogação na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Viana, Marcos Alan

Educação em tempo integral: infância, família e desenvolvimento moral / Marcos Alan Viana; orientadora Luciana Maria Caetano. -- São Paulo, 2021.
203 f.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Educação em tempo integral. 2. Infância. 3. Família. 4. Desenvolvimento moral.
5. Crianças. I. Caetano, Luciana Maria, orient. II. Título.

Folha de Aprovação

Nome: Marcos Alan Viana

Título: Educação em tempo integral: infância, família e desenvolvimento moral

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em psicologia escolar e do desenvolvimento humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Caetano

Aprovado em: 30/09/2021.

Banca examinadora

Profa. Dra.:	Luciana Maria Caetano
Instituição:	USP

Profa. Dra.:	Maria Thereza Costa Coelho de Souza
Instituição:	USP

Profa. Dra.:	Solange Franci Raimundo Yaegashi
Instituição:	UEM

Profa. Dra.:	Mônica Carolina Miranda
Instituição:	Universidade Ibirapuera

Profa. Dra.:	Valéria Amorim Arantes de Araújo
Instituição:	USP

Aos meus filhos, Lucas, Alessandro e Rodrigo, que me incentivaram a ser um adulto melhor, ao não me deixarem esquecer o valor e a beleza da infância.

Agradecimentos

Aos grandes cientistas e pensadores que já se foram, mas que nos deixaram um legado de luz e sabedoria e ainda hoje conduz nossos passos para uma melhor compreensão da infância.

Aos pesquisadores e docentes do presente, que todos os dias lutam para manter e ampliar o conhecimento humano, em busca de construir um mundo melhor para adultos e crianças.

Aos artistas, que, ao retratar a infância na arte, conseguem aquecer nosso coração, renovando nossa esperança na beleza e na bondade.

Aos ativistas e idealistas que todos os dias resistem à barbárie social e política e persistem na luta pelos valores fundamentais que sustentam a infância enquanto projeto humanitário.

À professora Luciana Maria Caetano, que me acolheu calorosamente no seu grupo de pesquisa, me ajudou a trilhar novos caminhos e tolerou as dificuldades “geográficas”.

Aos meus pais e à minha avó, que, a despeito das adversidades, fizeram o possível para me proporcionar uma infância feliz.

À minha esposa, que me incentivou carinhosamente e tolerou minhas ausências.

À Deus, pela dádiva da vida e pelo privilégio que me concedeu de conviver com tantas pessoas sensacionais...

Lá vem as férias

Chegam as férias
Que bom que vai ser!

Eu vou passear,

Pular e correr!

Eu vou dormir tarde,

Vou brincar lá fora...

Ver televisão

Até fora de hora.

Vou ler o que eu quero,

De noite e de dia...

Brincar com o cachorro,

Ou fazer folia!

Com todos amigos

Vou ficar de bem,

Só volto pra escola

No ano que vem!

Ruth Rocha

Resumo

Viana, M. A. (2021). *Educação em tempo integral: infância, família e desenvolvimento moral*. (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A partir da década de 1990 podemos dizer que as crianças brasileiras estão passando mais tempo nas escolas (em relação às gerações anteriores), tendo em vista a diminuição da idade escolar obrigatória, o aumento do calendário letivo e, especialmente, a expansão da escolarização em tempo integral, que é uma das propostas mais enfatizadas e recorrentes na área de educação. Contudo, apesar de se tratar de uma prática que implica em alterações significativas no cotidiano das crianças, ainda encontramos poucas pesquisas e reflexões sobre o assunto no campo da psicologia. Tendo em vista este panorama, foi realizada uma pesquisa do tipo survey com a proposta de descrever as principais características da infância na educação em tempo integral, destacando a rotina das crianças, os papéis da escola e da família e o desenvolvimento moral. A pesquisa foi desenvolvida com base em dois procedimentos: 1) Estudo quantitativo, baseado em questionários fechados; 2) Investigação qualitativa, baseada em entrevistas abertas. Os participantes foram 95 escolas públicas e privadas, 63 professores, 132 pais e 125 crianças de 6 a 12 anos de ambos os sexos. Os dados foram tratados com base na estatística descritiva e análise de conteúdo. A reflexão sobre os resultados nos permitiu inferir que, apesar da escola em tempo integral ser importante no sentido de proteção da criança e aprendizagem de conteúdos diferenciados, a infância neste contexto é basicamente marcada por um ritmo de vida fragmentado, com excesso de atividades agendadas e pouco tempo livre para brincar e criar espontaneamente. As crianças permanecem a maior parte do tempo confinadas em espaços fechados, tendo pouco contato com a natureza. O convívio com a família fica bastante restrito e praticamente não ocorre interação com a comunidade e outros contextos sociais. Há o predomínio de uma vida essencialmente coletiva, fazendo com que as crianças fiquem submetidas a um excesso de regras e recebam pouca atenção individual. E, por fim, a socialização entre pares é constantemente supervisionada, havendo pouco espaço para a resolução de conflitos sem a interferência adulta, o que pode prejudicar o desenvolvimento da iniciativa, da criatividade e da autonomia moral. Num contexto social mais amplo, a educação em tempo integral parece se inserir num projeto social de infância voltado para as necessidades e demandas do mundo adulto, numa sociedade marcada pelo excesso de trabalho, pelo consumismo, pela desigualdade de gênero, pelo descaso com a vida privada e comunitária e pela desvalorização da infância. Esse quadro repercute na priorização da segurança da criança e sua formação (preparação para o futuro), deixando em segundo plano as peculiaridades da infância presente (o brincar, o ócio e a fantasia), o que nos permite concluir que, na rotina de uma educação em tempo integral, a infância acaba sendo parcial.

Palavras-chave: Educação em tempo integral, escola, infância, família, educação moral.

Abstract

Viana, M.A. (2021). Full-time schooling: childhood, family and moral development. (PhD Thesis). Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

Since the 1990s, it can be said that Brazilian children are spending more time in schools (compared with previous generations), as the compulsory school attendance age has lowered, the school year has become longer, and full-time schooling has gained strength as one of the most emphasized and recurrent approaches in the field of education. But while it brings about significant changes in the daily lives of children, we still find little research and insights on such subject in the field of psychology. In view of this scenario, we have conducted a survey research with the purpose of describing the main characteristics of children enrolled in full-time schooling, highlighting their routine, the roles of both the school and the family, as well as their moral development. The survey was based on two procedures: 1) A quantitative study, based on close-ended questions; 2) A qualitative research, based on open interviews. It included subjects from 95 public and private schools: 63 teachers, 132 parents and 125 children aged 6 to 12 years of both genders. The data analysis used descriptive statistics and content analysis. The results allowed us to infer that, although full-time schooling is important to protect children and for them to learn different skills, children who spend most of their daytime at school live a fragmented life, with too many scheduled extracurriculars and little free time to play and create spontaneously. Children spend most of their time confined in closed spaces, having little contact with nature. Family time is very limited and there is virtually no interaction with the community and other social contexts. Their lives is predominantly collective, making children subject to over-regulation and little individual attention. Finally, peer group socialization is constantly supervised, with little room for independent conflict solving, which can hinder the development of their initiative, creativity and moral autonomy. In a broader social context, full-time schooling seems to be part of a social project for childhood that takes into account the needs and demands of adults, in a society marked by excessive workloads, consumerism, gender inequality, disregard for private and community life and devaluation of childhood. This situation exposes that safety and education, in a sense of preparing children for the future comes first, to the detriment of childhood peculiarities (such as play, leisure and fantasy), which allows us to conclude that, in a full-time schooling routine, childhood is lived only part-time.

Keywords: Full-time schooling, school, childhood, family, moral education.

Lista de quadros e tabelas

Quadro 1: Aspectos quantitativos levantados na revisão integrativa.....	19
Quadro 2: Aspectos qualitativos levantados na revisão integrativa.....	20
Quadro 3: Desenvolvimento da heteronomia para Piaget e La Taille.....	56
Quadro 4: Diferenças entre família e escola.....	79
Quadro 5: Participantes da pesquisa.....	82
Quadro 6: Visão geral do questionário Q1.....	84
Quadro 7: Visão geral do questionário Q2.....	85
Quadro 8: Visão geral do questionário Q3.....	87
Quadro 9: Visão geral do questionário Q4.....	88
Quadro 10: Visão geral dos roteiros de entrevista E1 e E2.....	90
Quadro 11: Categoria prévias para análise de conteúdo temático categorial.....	92
Quadro 12: Delineamento da pesquisa: resumo.....	93
Quadro 13: Análise de conteúdo - Categoria 1: Ideias sobre a escola em tempo integral..	111
Quadro 14: Análise de conteúdo - Categoria 2: Ideias sobre educação moral	111
Quadro 15: Análise de conteúdo - Categoria 3: Ideias sobre família.....	112
Quadro 16: Análise de conteúdo - Categoria 4: Ideias sobre infância.....	112
Quadro 17: Indicadores de tempo.....	131
Quadro 18: Indicadores de restrição de espaço.....	134
Quadro 19: Indicadores de cansaço e estresse.....	135
Quadro 20: Indicadores de contato com família e comunidade.....	138
Quadro 21: Indicadores de atenção individual prejudicada.....	140
Quadro 22: Discurso e prática da família em relação à infância	149
Quadro 23: Responsabilidade pela educação moral das crianças.....	151
Quadro 24: O peso da família na educação moral das crianças.....	153
Tabela 1: Características das crianças do integral na ótica dos professores.....	98

Tabela 2: Rotina das crianças segundo as famílias.....	102
Tabela 3: Referências morais das crianças.....	104
Tabela 4: Como as crianças preferem brincar.....	105
Tabela 5: Como as crianças controlariam o tempo escolar se pudessem escolher.....	105
Tabela 6: Se as crianças passassem por uma fonte da juventude, o que desejariam?.....	106
Tabela 7: O que as crianças gostariam de ser no futuro.....	107
Tabela 8: Rotina das crianças no tempo integral.....	109

Lista de figuras

Figura 1. O papel da escola integral segundo os professores.....	96
Figura 2. O papel da família na percepção dos professores	97
Figura 3. Melhores lembranças da infância, na ótica dos professores.....	97
Figura 4. Referências morais dos professores.....	99
Figura 5. Motivação maior das famílias para matricular os filhos no integral.....	100
Figura 6. Onde as crianças se sentem mais felizes, em comparação com a escola.....	103
Figura 7. Principal função do contraturno nas EIs.....	108
Figura 8. Tempo de permanência diário das crianças nas EIs.....	109

Sumário

1 Introdução	14
2 Revisão de Literatura	17
2.1 Escola em tempo integral: revisão integrativa de literatura	18
2.1.1 Aspectos quantitativos	21
2.1.2 Conceito e aspectos históricos	22
2.1.3 Aspectos políticos, ideológicos e estruturais	26
2.1.4 Aprendizagem e desempenho escolar	29
2.1.5 Profissionais da educação (opinião, papel, relacionamento com alunos)	31
2.1.6 Família	32
2.1.8 Formação moral e ética	34
2.1.9 Infância e adolescência	35
2.1.10 Síntese da revisão	37
2.2 O conceito de infância	38
2.2.1 Construção e desaparecimento da infância	38
2.2.2 Psicologia da criança e desenvolvimento	43
2.3 Educação e desenvolvimento moral	52
2.3.1 Heteronomia: a primeira moral da criança	54
2.3.2 Autonomia: a moral da cooperação	60
2.3.3 Educação moral para Piaget	61
2.3.4 Teoria do Domínio Social	63
2.4 O papel da família e da escola na infância	69
3 Método	81
3.1 Objetivos	81
3.1.1 Objetivo geral	81
3.1.2 Objetivos específicos	81
3.2 Participantes	81
3.3 Instrumentos	83
3.3.1 Percurso de construção dos instrumentos	83
3.3.2 Descrição do instrumento Q1: Perspectiva dos Professores	83
3.3.3 Descrição do instrumento Q2: Perspectiva dos Pais	85
3.3.4 Descrição do instrumento Q3: Perspectiva das Crianças	86
3.3.5 Descrição do instrumento Q4: A rotina das crianças no tempo integral	88
3.3.6 Descrição dos roteiros de entrevista E1 e E2	89
3.4 Delineamento e procedimentos de coleta de dados	90
3.4.1 Procedimento 1: Aplicação de questionários	91

3.4.2 Procedimento 2: Entrevistas	91
3.5 Procedimentos de análise de dados	92
3.5.1 Análise estatística	92
3.5.2 Análise temático categorial	92
3.6 Resumo do delineamento de pesquisa	93
3.7 Recursos	93
3.8 Considerações éticas	94
4 Resultados	95
4.1 Resultados da aplicação de questionários	95
4.1.1 Perspectiva dos professores	95
4.1.2 Perspectiva dos pais	99
4.1.3 Perspectiva das crianças	103
4.1.4 A rotina das crianças	107
4.2 Resultados das entrevistas	110
4.2.1 Categoria 1: Falas sobre a escola em tempo integral	112
4.2.2 Categoria 2: Falas sobre educação moral	117
4.2.3 Categoria 3: Falas relativas ao papel da família	121
4.2.4 Categoria 4: Falas relativas à infância	122
5 Discussão	128
5.1 Pontos positivos ou vantagens da educação em tempo integral	128
5.2 Características da infância na educação em tempo integral	131
5.2.1 Restrição do tempo livre e rotina fragmentada	131
5.2.2 Cerceamento dos espaços de socialização	133
5.2.3 Cansaço e estresse	135
5.2.4 Contato com família e comunidade reduzido	137
5.2.5 Atenção individual reduzida e institucionalização	140
5.2.6 Vida supervisionada	145
5.2.7 Desenvolvimento da autonomia moral prejudicado	148
5.2.8 A desvalorização da dimensão presente da infância	149
5.2.9 Distanciamento dos adultos na educação moral	151
5.2.10 Fragilidade das referências familiares na construção da heteronomia moral	153
5.2.11 Felicidade e o direito de brincar em segundo plano	155
5.3 Uma breve análise social da educação em tempo integral	156
6 Considerações finais	164
Referências	170

Apêndice A: Referências específicas da revisão integrativa	179
Apêndice B: Trajetória profissional do autor	180
Apêndice C: Survey Q1 - Perspectiva dos professores	182
Apêndice D: Survey Q2 - Perspectiva dos pais	186
Apêndice E: Survey Q3 - Perspectiva das crianças	191
Apêndice F: Survey Q4 - A rotina das crianças	195
Apêndice G: E1 - Roteiro de entrevista com professores	199
Apêndice H: E2 - Roteiro de entrevista com pais	200
Apêndice I: TCLE para adultos	201
Apêndice J: TCLE para crianças	202
Apêndice K: TALE	203

1 Introdução

A vida das crianças sofreu grandes transformações ao longo da história. Antes da idade contemporânea, a criança era, “no máximo, uma figura marginal em um mundo adulto” (Heywood, 2004, p.10), pois praticamente não havia leis de proteção, estudos científicos, produção de materiais, arte, literatura, enfim, toda uma bagagem cultural destinada especificamente às crianças (Ariès, 1981; Heywood, 2004). A modernidade, com suas grandes invenções, trouxe também a invenção da infância, definida como um período especial e único do desenvolvimento. A infância passou a ser estudada e defendida em diversas áreas e contextos sociais, e inúmeras leis e políticas públicas foram criadas com o objetivo de estimular o desenvolvimento integral dos pequenos, incluindo a declaração dos direitos da criança (ONU, 1959), que simbolizou a nova concepção de infância construída na contemporaneidade.

No Brasil, contudo, o grande divisor de águas foi o ano de 1990 no qual tivemos a formalização do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), um documento que efetivamente materializou a concepção de infância na nossa sociedade, ao considerar a criança como sujeito de direitos e como ser em desenvolvimento, destacando a responsabilidade dos adultos (família, comunidade, escola, estado) na sua formação (Brasil, 1990).

Em 2020 o ECA completou 30 anos. Em pleno século XXI, podemos considerar que houve muitos avanços em prol da infância, como a ampliação do acesso à escola, a melhoria da assistência à saúde e a criação das redes de proteção. O combate aos castigos físicos ganhou o estatuto de lei, sendo uma das grandes conquistas no caminho de superar a violência contra as crianças.

Porém, tomando como referência uma concepção complexa da história humana, adotamos como ponto de partida uma perspectiva não-linear (Gandler, 2011), que sustenta que não há uma marcha inexorável rumo ao progresso, tampouco algo como um declínio geral da civilização. O que ocorre são transformações que precisam ser avaliadas com cuidado, dentro de cada sistema social. Assim, da mesma forma que reconhecemos os pontos positivos, devemos assinalar que temos vários estudos destacando fatores preocupantes que cercam a infância contemporânea: o aumento considerável do sedentarismo e da obesidade infantil (Bertoletti & Garcia-Santos, 2012); o confinamento e o distanciamento da natureza nos grandes centros urbanos (Louv, 2016); o aumento dos casos estresse infantil (Facchin, Pacífico & Santos, 2017); a queda nas coberturas vacinais impulsionadas pela propagação de movimentos antivacina (Sato, 2018); o aumento dos diagnósticos de transtornos mentais (como TDAH) e do uso de remédios controlados numa escala bastante preocupante (Missawa & Rossetti, 2014).

Verificamos ainda algumas questões contemporâneas mais controversas, cujos impactos em relação à infância ainda não estão muito claros. Um exemplo é a interação das crianças com a Internet, que apresentou um crescimento significativo: em 2011 cerca de 67% das crianças tinham acesso à rede, chegando a 89% em 2019 (TIC Kids, 2020). Inegavelmente a vida online representa o acesso a diversos benefícios como entretenimento, aprendizagem, cultura, comunicação, etc. Contudo, as preocupações relatadas também são relevantes, como a possibilidade de dependência virtual (crianças que ficam horas conectadas em jogos online e deixam de realizar outras atividades), a exposição precoce de crianças pequenas a conteúdos inadequados (como pornografia e violência) e cyberbullying (SBP, 2016).

Além destes fatores, tivemos ainda as transformações sociais relativas à escola. Algumas, foram evidentemente positivas como a democratização do acesso à escola e as diversas lutas (ainda inconclusas) para melhorar a qualidade da educação formal, superar o conteudismo e tornar a escola um ambiente menos autoritário. Outras mudanças, entretanto, já são mais polêmicas. Dentre estas, podemos destacar as mudanças relativas ao tempo de permanência das crianças na escola.

Entre as décadas de 1990 e 2020 vivenciamos a ampliação do calendário escolar, a diminuição da idade obrigatória para entrar na escola, o aumento do número de crianças que são inseridas em creches antes dos 6 meses de idade e, por fim, o crescimento da educação em tempo integral, que envolve a permanência das crianças na escola por mais de 7 horas diárias. Desde 2007 tivemos políticas indutoras específicas, que impulsionaram um crescimento substancial das matrículas no ensino integral, especialmente no período de 2009¹ a 2015, quando tivemos um aumento de 253% nesta modalidade², o que representou um salto de 4,7% para 19,4% de alunos matriculados no ensino fundamental em tempo integral (INEP, 2009; INEP, 2015).

A educação em tempo integral é uma das propostas políticas e pedagógicas mais enfatizadas para atender a demanda de melhorar a qualidade de ensino, especialmente no caso das crianças em situação de vulnerabilidade social. O pressuposto fundamental dessa prática é que mais tempo na escola proporciona mais aprendizagem, uma premissa que ainda está longe

¹ Antes de 2009 o censo escolar do MEC nem sequer divulgava os dados específicos sobre o tempo integral no Brasil (INEP, 2009).

² Por questões relacionadas à falta de financiamento e estrutura, houve uma queda no número de alunos matriculados no período integral no sistema público entre 2016 e 2019 (de 18,3% para 14,2% do total de alunos matriculados). No sistema privado, entretanto, persistiu uma tendência de crescimento (cerca de 25% entre 2016 e 2019) (INEP, 2019).

de ser consensual, uma vez que as pesquisas sobre o assunto ainda não revelaram evidências sugestivas desta suposta relação de qualidade.

Além disso, constatamos que o assunto “tempo integral” em geral é tratado numa perspectiva eminentemente pedagógica. Contudo, ampliar (dobrar) o tempo que as crianças permanecem na escola não tem implicações exclusivamente educacionais, pois estamos falando do estabelecimento de uma rotina de vida que implica na construção de um determinado tipo de infância. Afinal, como as crianças continuam tendo 24 horas por dia, cada hora que ela “ganha” no ensino formal, implica também um tempo que ela deixa de ter na rotina de vida informal.

Portanto, para além das questões pedagógicas (se as crianças aprendem mais e/ou melhor), também faz sentido indagar: Como é a rotina destas crianças nesta forma de gerenciamento do tempo? Como ficam seus relacionamentos com sua família, sua comunidade e seus pares? Como se dá o desenvolvimento moral neste contexto?

Com base nestes questionamentos, realizamos uma pesquisa com o objetivo de descrever as principais características da infância na educação em tempo integral. Dentro deste escopo, elegemos três fatores específicos: a rotina das crianças; os papéis da escola e da família; e o desenvolvimento moral verificado neste contexto.

A pesquisa foi desenvolvida com base no delineamento survey, a partir de dois estudos empíricos envolvendo escolas públicas e privadas. O primeiro, de caráter quantitativo, envolveu a aplicação de questionários fechados (online e presencial). O segundo estudo, de caráter qualitativo, foi baseado em entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram gestores, professores, pais e crianças de 4 a 11 anos - todos vinculados a escolas de regime integral.

Tendo em vista a complexidade do tema, os referenciais teóricos que nortearam esta tese vieram de áreas e abordagens distintas, num diálogo que incluiu não somente a psicologia, mas também autores da pedagogia, da sociologia e da filosofia, tendo como eixo comum a noção de infância, o desenvolvimento moral da criança e os papéis da escola e da família em relação às crianças. Compreendemos que a busca de diálogo envolvendo múltiplas abordagens é uma tarefa arriscada (tendo em vista a diversidade e as divergências típicas da ciência), mas extremamente necessária, uma vez que concordamos plenamente com Piaget (Piaget, 1973, p.11) quando o autor afirma que “o grande problema das ciências humanas é a pobreza das relações interdisciplinares”.

Iniciaremos o texto com uma revisão integrativa a respeito da educação em tempo integral, na qual poderemos compreender as principais questões e problemas que cercam este tema (2.1). Na sequência, faremos um resumo sobre a concepção de infância (2.2), o

desenvolvimento moral da criança (2.3) e o papel da família na educação das crianças (2.4). Por fim, apresentaremos os detalhes da pesquisa empírica (item 3), descrevendo o método adotado e finalizando com a apresentação dos resultados (item 4) e discussão (item 5), bem como as conclusões fundamentais (item 6).

2 Revisão de Literatura

2.1 Escola em tempo integral: revisão integrativa de literatura

O Plano Nacional de Educação (PNE) define educação em tempo integral como "a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo" (PNE, 2014, p.28).

Partindo deste conceito oficial como parâmetro, neste capítulo vamos apresentar os resultados de uma revisão integrativa de literatura a respeito da educação em tempo integral no Brasil, realizando uma análise crítica do panorama atual, que servirá de base para a discussão dos resultados da pesquisa empírica.

Uma revisão integrativa pode ser definida como:

a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado. Combina também dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. (Carvalho, Silva & Souza, 2010, p.103)

Em função desta amplitude que permite trabalhar com diversos objetivos e uma variedade grande de métodos, a revisão integrativa se mostrou adequada para o nosso propósito de analisar os artigos publicados sobre a educação em tempo integral no território nacional.

Carvalho, Silva & Souza (2010) sugerem 6 passos para a realização da revisão integrativa: 1) elaboração da pergunta norteadora; 2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa. Vamos descrever brevemente estas etapas:

Pergunta norteadora: Quais são as principais discussões realizadas a respeito do ensino integral na literatura científica? Essa questão surgiu da necessidade de contextualizar o estado da arte referente ao assunto e encontrar elementos para discutir os resultados empíricos deste trabalho. A pergunta deu origem ao objetivo da revisão integrativa que foi mapear criticamente as principais contribuições científicas realizadas a respeito do assunto "educação em tempo integral" em periódicos brasileiros.

Busca na literatura: Em primeiro lugar, foram definidos quatro critérios de inclusão, ou seja, os requisitos mínimos necessários para que o artigo seja selecionado pela revisão integrativa: 1) Artigo indexado em uma (ou mais) das seguintes bases de dados: Scielo, Pepsic e Web of Science; 2) Publicações nacionais, em língua portuguesa; 3) Satisfazer o seguinte critério de busca: (Educação OR Escola OR Tempo OR Período OR Ensino OR Jornada) AND

Integral. 4) Somente artigos publicados em periódicos revisados por pares. Essa busca ocorreu no período de 25 a 30 de abril de 2018, resultando em 95 artigos.

Por fim, procedemos à leitura de todos os resumos e aplicamos dois critérios de exclusão: 1) O artigo não trata de educação em tempo integral, mesmo tendo aparecido nos critérios de busca; 2) O artigo aborda o tempo integral, mas apenas como fator secundário.

Ao fim do processo restaram 21 artigos sobre educação em tempo integral que atenderam a todos os critérios: Amaral, Brandolin & Soares (2017); Azevedo e Betti (2014); Barra (2017); Barros et. al. (2010); Bernardo, Espírito Santo e Souza (2015); Bocchi & Chizzotti (2016); Boschetti & Caiuby (2015); Branco (2012); Cavaliere & Maurício (2012); Faria, Lobato & Mendonça (2013); Fernandes de Souza & Schmitz (2016); Gomes Souza & Peruzzo (2018); Lima, Moreira & Silva (2015); Lobato & Santos (2013); Miranda & Santos (2012); Moreira et al. (2016); Sales & Silva (2017); Schimonek (2015); Silva (2017); Souza (2016); Zanardi (2016). (as referências destes artigos encontram-se no apêndice A).

Coleta de dados. O procedimento seguinte foi a leitura na íntegra de todos os artigos selecionados, realizando-se um fichamento sistematizado, levando em conta aspectos quantitativos e qualitativos, tendo como base os roteiros descritos nos quadros 1 e 2.

Quadro 1

Informações quantitativas levantadas na revisão integrativa

Informação	Descrição
Ano	Ano em que o artigo foi publicado
Área	Área de origem do artigo (educação, ciências sociais, filosofia, psicologia...)
Método	Método utilizado (Pesquisa qualitativa, quantitativa ou teórica)
Participantes	Participantes das pesquisas empíricas (pais, professores, gestores, estudantes)
Região	Região pesquisada (estado brasileiro)
Tipo da(s) escola(s) estudada	Pública ou privada
Posicionamento	Favorável, crítico ou misto
Autoridades	3 autores mais citados nos artigos
Textos de referência	3 artigos ou capítulos mais citados

Fonte: Elaborado pelo autor

O objetivo do roteiro descrito no quadro 1 foi levantar um breve perfil das publicações nacionais acerca do tema educação em tempo integral, para nos auxiliar na compreensão do estado atual das pesquisas que têm se desenvolvido neste campo do saber.

Passamos agora à descrição do quadro 2.

Quadro 2

Aspectos qualitativos levantados na revisão integrativa

Item	Descrição
1	Conceito e aspectos históricos: Categoria que tem o objetivo de analisar se o artigo define o que é educação integral e se apresenta aspectos históricos relacionados ao tema.
2	Aspectos políticos, ideológicos e estruturais: Categoria que visa descrever os aspectos políticos e ideológicos que perpassam a educação integral, além dos aspectos estruturais - ou seja, as condições materiais concretas de funcionamento de modalidade de ensino.
3	Aprendizagem e desempenho escolar: Categoria que visa descrever se há (e quais são) os indícios de qualidade no que se refere à aprendizagem e ao desempenho escolar.
4	Percepção dos professores: Categoria que objetiva retratar a percepção dos professores acerca da sua experiência no tempo integral.
5	Percepção da família: Categoria que pretende descrever a percepção dos pais acerca da escolarização dos filhos no período integral.
6	Formação moral e ética: Categoria que visa descrever questões relacionadas à educação moral das crianças no integral.
7	Aspectos da infância: Categoria que objetiva descrever a concepção de infância, a percepção dos alunos e a rotina das crianças no tempo integral.

Fonte: Elaborado pelo autor

O quadro 2 foi elaborado em função dos temas mais recorrentes dos artigos (com base em leituras preliminares) e também levando-se em conta aspectos da educação em tempo integral relacionados aos nossos objetivos específicos de pesquisa (item 3.1).

Análise crítica, discussão e apresentação dos resultados: A partir dos fichamentos realizados com base nos roteiros de pesquisa, procedemos a uma análise crítica do material, levando em conta um diálogo entre os diversos autores. Uma síntese dos resultados deste processo é apresentada nos próximos itens.

2.1.1 Aspectos quantitativos

Em termos de ano de publicação, tivemos como resultados apenas artigos publicados no período de 2010 a 2018, sendo 67% entre 2015 e 2018, o que destaca a atualidade do tema pesquisado.

Em relação à origem, 90% (19 artigos) das publicações são provenientes da área da educação. Apenas dois artigos tiveram origem nas ciências sociais. Portanto, não encontramos nenhum artigo da área de psicologia abordando o tema, o que revela uma lacuna importante, uma vez que o ensino integral é uma modalidade de educação que afeta a rotina das crianças de forma significativa, trazendo muitas implicações não só para a educação, mas para diversos aspectos do desenvolvimento infantil.

Em termos metodológicos, encontramos 42% dos autores realizando discussão teórica e revisão de literatura, 38% trazendo relatos de pesquisas qualitativas e 20% apresentando resultados de estudos empíricos com análise quantitativa. Nas pesquisas empíricas, a maior parte baseou-se em entrevistas ou questionários dirigidos aos professores e aos gestores (8 artigos), seguido por entrevistas com pais (4 artigos), com crianças (3) e adolescentes (1), o que revela que as crianças e adolescentes, apesar de serem os sujeitos mais impactados pelas políticas educacionais, constituem um grupo que ainda permanece negligenciado nas pesquisas em torno do ensino integral.

As pesquisas encontradas foram provenientes de 8 estados da Federação, sendo 90% referentes ao espaço urbano e 10% debatendo aspectos da educação no campo. As regiões mais representadas foram Sudeste, Sul e Centro-Oeste, nesta ordem. Tivemos 2 artigos do Nordeste e nenhum da região Norte.

Os artigos foram quase na sua totalidade (95%) focados na educação pública, sendo que nenhum artigo se debruçou especificamente sobre a educação privada em tempo integral. Porém, entre 2013 e 2018 essa modalidade de ensino também apresentou crescimento no setor privado (INEP, 2018), o que sugere uma realidade que ainda foi pouco explorada no meio acadêmico.

Nesta pesquisa também foi possível destacar as referências acadêmicas mais importantes na produção científica acerca da educação em tempo integral. As autoras mais citadas foram Ana Maria Cavaliere (29 citações), Jaqueline Moll (15 citações) e Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (11 citações).

Ana Maria Cavaliere é cientista social, professora aposentada da faculdade de educação da UFRJ e membro do Neephi³. Jaqueline Moll é professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e foi uma das coordenadoras da implantação do programa Mais Educação de 2005 a 2007. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho é professora da área de educação na UNIRIO e coordenadora do Neephi.

Os textos mais citados, por sua vez, foram artigos destas mesmas autoras: “Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral” (Cavaliere, 2009), “História da educação integral” (Coelho, 2009) e “A agenda da educação integral: compromisso para sua consolidação como política pública” (Moll, 2012).

2.1.2 Conceito e aspectos históricos

Em termos conceituais, podemos dizer que uma das preocupações principais da maioria dos artigos é diferenciar o que seria educação integral de educação em tempo integral. Educação integral, de maneira geral é entendida como uma educação multidimensional, que contempla aspectos sociais, cognitivos e afetivos, enquanto que educação em tempo integral seria a extensão do tempo escolar propriamente dita (7 horas ou mais) (Fernandes de Souza & Schmitz, 2016). Alguns autores (como Cavaliere & Maurício, 2012) ainda trazem o conceito de jornada escolar ampliada, um padrão intermediário que pode significar 5 ou 6 horas na escola ou ficar apenas um ou dois dias no contraturno.

No entanto, apesar da diferenciação teórica apresentada entre educação integral e educação em tempo integral, normalmente há uma confluência dos dois fatores, pois a literatura consultada defende que uma não pode ficar sem a outra, ou seja: a educação integral precisa de mais tempo para ser concretizada (Fernandes de Souza & Schmitz, 2016).

Apesar de reconhecermos essa tentativa de distinção conceitual, no escopo da presente tese não será nosso objetivo falar da concepção de “educação multidimensional” e suas implicações, mas sim analisar a ampliação do tempo escolar propriamente dita e seus possíveis desdobramentos em relação à infância.

O ensino integral não é assunto novo. Conforme relata Branco (2012) e outros autores, no início do século, o educador Anísio Teixeira⁴ se consolidou como um grande defensor da educação em tempo integral, chegando a realizar diversas experiências. Anísio Teixeira

³ - Núcleo de Estudos-Escola Pública de Horário Integral, hoje Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral – fundado em 1995 na Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO).

⁴ Nascido na Bahia, Anísio Teixeira (1900-1971) foi um educador brasileiro reconhecido como um dos pioneiros na defesa de uma educação universal e democrática, tendo se engajado em diversas pautas pedagógicas e políticas, especialmente entre as décadas de 1930 e 1960 (Nunes, 2000).

construiu suas concepções com base numa reflexão sobre a educação das classes populares. Para Teixeira (1994), seria preciso criar um ambiente seguro e estimulante, de caráter público, com uma educação multidimensional (intelectual, social, afetiva, profissional, esportiva ou corporal), para poder auxiliar as crianças socialmente desfavorecidas no seu processo educativo.

Essa concepção fundamental de “compensar as crianças socialmente desfavorecidas” atravessou o século e constitui hoje um dos maiores pilares por trás das políticas públicas de educação integral (Gomes Souza & Peruzzo, 2018).

Entretanto, apesar da iniciativa de Anísio Teixeira constituir um marco histórico importante, o panorama político das décadas de 50, 60 e 70 (particularmente o advento da ditadura militar no Brasil) não foi favorável à expansão ou aperfeiçoamento dos seus ideais, pois Anísio Teixeira foi afastado do cargo e o assunto educação integral ficou um tanto quanto estagnado, só voltando a entrar novamente na pauta educativa nos anos 80 com a iniciativa do antropólogo Darcy Ribeiro⁵, que era admirador de Anísio Teixeira. Entre os anos de 1983 e 1987, Ribeiro foi vice-governador do Rio de Janeiro e neste período idealizou e implantou os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público), que tinham justamente a proposta de implantar um sistema de educação em tempo integral que promovesse assistência, recreação e atividades culturais para além do ensino formal. (Branco, 2012).

Foram construídas mais de 500 unidades de CIEPs, mas o projeto não teve continuidade política direta. Porém, os fundamentos deste projeto inspiraram, nos anos 90, a implantação dos CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), durante o governo Collor⁶, que se focou principalmente na educação infantil.

A partir da década de 90 iniciou-se três importantes transformações históricas relacionadas ao tempo escolar: 1) A redução da idade obrigatória de ingresso na escola: até 1995, a idade obrigatória de entrada na escola era de 7 anos; em 1996 passou a ser de 6 anos e em 2013 houve uma nova atualização da lei que reduziu de 6 para 4 anos (matrícula na pré-escola). 2) A ampliação da carga horária escolar (1996) que aumentou de 180 para 200 dias letivos e 800 horas anuais, reduzindo os períodos de férias. 3) A ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos em 2005. (MEC, 2018a).

⁵ Natural de Brasília, Darcy Ribeiro (1922-1997) foi um antropólogo, historiador, sociólogo, escritor e político brasileiro. Sua obra de destaque é “O Povo Brasileiro”. Foi ministro da educação (1962-1963) e senador (1991-1997), sendo o responsável pelo projeto de lei que deu origem à atual LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

⁶ Fernando Collor de Mello (Rio de Janeiro, 1949-) foi o presidente do Brasil no período de 1990 a 1992.

Adentrando nos anos 2000, tivemos uma nova retomada da ideia de educação integral, tanto no Brasil como no mundo. Silva (2017), que realizou um estudo específico sobre o panorama na América Latina, comenta que a ampliação da jornada escolar sofreu influência da EPT (Educação para Todos, organizada pela UNESCO), instituída em 2000 e assinada por 164 países, além de um encontro específico realizado em 2011 organizado pela Internacional de la Educación América Latina⁷, que teve o objetivo de discutir a educação pública de qualidade. A partir deste marco, verificamos a efetivação de propostas de educação em tempo integral em diversos países latinos: Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela.

Neste movimento, Silva (2017) constatou três marcas ideológicas comuns às políticas de ampliação da jornada escolar na América Latina: 1) as políticas apresentam um caráter essencialmente assistencialista de proteção das crianças da classe baixa, facilitando que as famílias (a mulher em especial) estejam no mercado de trabalho; 2) elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames de aferição de aprendizagem e à qualificação mais imediata da força produtiva (política neoliberal); 3) busca a emancipação econômica, política e cultural dos grupos sociais marginalizados.

O Brasil acompanhou esta tendência da América Latina, sendo que o grande marco político em torno da educação em tempo integral foi o ano de 2007, no qual foi lançado o programa Mais Educação, com a finalidade de promover ações para “ampliar a oferta de educação em tempo integral, por meio de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais” (MEC, 2014, p.29).

Este programa foi reforçado pelo novo PNE (Plano Nacional de Educação), formalizado em 2010, que estabeleceu 20 metas para melhorar a educação brasileira, sendo que a Meta 6, a ser realizada até 2024, propõe o seguinte: “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” (PNE, 2014)⁸.

Além de preconizar uma meta quantitativa, o ministério da educação também estabeleceu uma série de diretrizes com o propósito de balizar o período integral no sistema público. De acordo com o manual do MEC (2012), a educação em tempo integral deve ser

⁷ De acordo com o próprio site (<http://www.ei-ie-al.org>), a IEAL (Internacional de la Educación para América Latina) “es una federación internacional de sindicatos de la educación. Representa a más de 30.000.000 de docentes, trabajadores y trabajadoras de la educación. Cuenta con más de 400 organizaciones integrantes en 177 países de varias regiones de todo el mundo”.

⁸ O MEC criou um sistema de monitoramento das metas (<http://www.observatoriodopne.org.br/>) no qual é possível verificar seu andamento. Em 1o de fevereiro de 2020 o site informava que 40,7% das escolas apresentavam matrículas em tempo integral (meta = 50%), atendendo 15,5% dos alunos (meta = 25%).

multifatorial (deve considerar as múltiplas dimensões do ser humano) e conectada aos interesses e possibilidades dos estudantes. Ou seja: o tempo integral precisa ser aproveitado com uma educação diferenciada, e não como a repetição dos conteúdos regulares. Deve haver articulação entre família, escola e comunidade, com uso de outros espaços além da escola, a parceria com outras instituições e o apoio de voluntários (chamados de monitores) para desenvolver atividades no contraturno. Deve auxiliar as crianças a desenvolver bons hábitos de estudo e proporcionar aprendizagem mais significativa para as crianças em vulnerabilidade social, além de cuidado e proteção.

As atividades do período integral são balizadas por algumas áreas do saber que são chamadas de microcampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica/economia criativa (MEC, 2012).

Por fim, tivemos em 2016 a criação do Programa Novo Mais Educação, que foi idealizado com o objetivo de “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola” (MEC, 2018b, p.3). Este programa tem o foco maior no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio.

Em função deste considerável aporte político, temos vivenciado um período de franca expansão do ensino integral público no Brasil na última década. Os números nos ajudam nesta constatação: em cerca de 10 anos o ensino integral cresceu 152,9% no ensino fundamental, de acordo com o censo escolar de 2017. No caso do ensino médio, tivemos um aumento de 22% de matrículas de 2016 para 2017 (INEP, 2017). Além do número de matrículas, o número de artigos publicados sobre o assunto também é sugestivo: 70% foram publicados entre 2013 e 2018 (dentro dos critérios dessa revisão integrativa).

Analisando as propostas para a educação dos candidatos a cargos públicos nas eleições de 2016 e 2018, também é possível verificar que o tema da escola integral foi plenamente absorvido no âmbito dos discursos políticos, tornando-se quase um consenso entre as mais diversas linhas ideológicas. Um dos candidatos à prefeitura de São Paulo em 2016 propôs a meta de inserir todas as crianças de 6 a 10 anos no ensino integral até o fim da gestão. Nas mesmas eleições, no Rio de Janeiro, um candidato a prefeito afirmou “Eu quero ser reconhecido como o prefeito que colocou todas as crianças no horário integral” e manifestou ainda o plano

de futuramente ampliar o horário de permanência das crianças na escola pública de 7 para 9 horas diárias (G1, 2016).

2.1.3 Aspectos políticos, ideológicos e estruturais

O posicionamento claramente favorável à educação integral esteve presente em 70% dos artigos analisados nesta revisão integrativa. Isso significa que os artigos, não obstante apresentar críticas em relação à implantação/funcionamento da educação em tempo integral, apoiam a sua concepção de base, ou seja, a premissa de que permanecer mais tempo na escola é necessário para aumentar a qualidade da educação formal (Fernandes de Souza & Schmitz, 2016).

Esta modalidade de educação costuma ser associada especialmente a três pontos positivos ou vantagens: 1) As crianças permanecem em um ambiente seguro enquanto seus pais trabalham (especialmente em contextos de vulnerabilidade social) (Barros et. al., 2010); 2) Há uma percepção disseminada entre pais e professores de que a aprendizagem é maior (aprende-se mais e/ou aprende-se melhor) (Zanardi, 2016); 3) O ensino integral proporciona relações mais estreitas entre alunos e professores; (Boschetti & Caiuby, 2015).

Alguns autores (Gomes Souza & Peruzzo, 2018; Zanardi, 2016; Branco, 2012) apontam como ponto positivo o fato da educação em tempo integral ser a efetivação de “um direito da criança”, devendo, portanto, ser estendido a todas as crianças. Trata-se, na nossa concepção, de uma interpretação equivocada, pois de acordo com o ECA (Brasil, 1990) a criança tem o direito à educação, sendo que a educação em tempo integral é uma forma (não exclusiva) de realizar este direito. Evidentemente, a educação, para se concretizar, exige tempo e é óbvio que a escola se beneficia tendo mais tempo ao seu dispor. Porém, devemos lembrar que as crianças não têm apenas direito à educação, mas também têm direito a conviver com a família, a interagir com sua comunidade e a usufruir de momentos de lazer, e estes outros direitos também precisam de tempo. Se uma criança fica o dia todo na escola, inevitavelmente sobrarão pouco tempo para viver outras experiências (Souza, 2016), uma questão importante que ainda é pouca enfatizada na literatura atual e que será amplamente discutida no item 5.

A concepção de educação multidimensional preconiza que o tempo escolar ampliado seja utilizado para realizar atividades diferenciadas, que contemplem outras dimensões dos saberes (esportes, dança, artes marciais, música, artes, jardinagem, culinária, etc.). A literatura consultada sugere que esta educação é de fato realizada e aponta que normalmente os alunos gostam das atividades, sendo que as modalidades físicas e artísticas costumam ser as mais

populares entre as crianças e adolescentes (Gomes Souza & Peruzzo, 2018). Entretanto, por se tratarem de atividades condicionadas às habilidades dos monitores e professores e aos materiais e espaços físicos disponíveis, nem sempre é possível ofertar tais atividades ou manter uma qualidade/frequência suficientes (Amaral, Brandolin & Soares, 2017). Além disso, apesar da educação integral apresentar avanços em termos da valorização do corpo, do movimento, do esporte e da arte, a sua concretização ainda é precária porque, para além das questões estruturais, a dimensão intelectual e as matérias tradicionais continuam sendo mais valorizadas em detrimento das outras dimensões preconizadas no conceito de educação integral (Gonçalves-Silva, Moreira, Simões & Souza, 2016).

Analisando os comentários sobre a escola integral presentes nos artigos, percebemos uma espécie de dicotomia entre turno e contraturno, pois o turno normal acaba sendo o período das aulas “de verdade”, de cumprir o currículo, os prazos, os protocolos, a parte mais chata e desinteressante. Já o contraturno acaba sendo o espaço de fazer coisas criativas e diferentes. Esta dicotomia sugere um mal aproveitamento do tempo: porque não ter um ensino diferente, interessante, que faça sentido, no próprio turno regular?

Outro ponto importante da escola integral é o conceito de “cidade educadora”, defendido por autores como Cavaliere & Maurício (2012). Trata de um conceito que remete à compreensão da cidade como um território educativo, propondo que a educação não se limite ao espaço físico da escola, podendo a criança transitar em outros espaços da comunidade ou da cidade, como parques, igrejas, museus, clubes, monumentos, etc. Apesar do conceito ser extremamente interessante, trata-se de um dos aspectos menos viáveis na realidade brasileira. Como ressaltam Cavaliere & Maurício (2012), a maioria absoluta das atividades do período integral são realizadas dentro da própria escola, por pelo menos três motivos: 1) a maioria das comunidades não dispõem de espaços urbanos interessantes e adequados para crianças nas imediações; 2) é inviável economicamente levar as crianças com regularidade para lugares que exijam o uso de transporte; 3) retirar as crianças do espaço escolar requer autorização dos pais (nem todos autorizam) e redobrado cuidado dos profissionais da educação no deslocamento destas crianças - procedimentos aceitáveis como exceção (passeios), mas complicados se fizerem parte da rotina (o que seria ideal, em teoria). O efeito, portanto, do distanciamento entre a concepção dos territórios educativos e sua concretização é o confinamento das crianças, no mesmo espaço, 8 horas por dia, fazendo com que a educação em tempo integral nesse modelo se torne uma experiência social limitadora, podendo trazer prejuízos para o processo educativo (Cavaliere & Maurício (2012).

Como vimos, o programa Mais Educação enfatiza que a educação em tempo integral não deve ser centrada unicamente nos profissionais da escola, sugerindo parcerias com a sociedade civil e instituindo a figura do monitor voluntário para conduzir atividades no contraturno, o qual é contratado e recebe uma ajuda de aproximadamente meio salário mínimo para transporte e alimentação. Schimonek (2015) tece algumas críticas em relação a este modelo: 1) normalmente o monitor não tem qualificação suficiente para o trabalho pedagógico, pois em sua maioria são estudantes sem experiência; 2) apesar do monitor, em tese, ser um voluntário, a ajuda de custo realizada acaba atraindo na verdade uma mão de obra desqualificada que trabalha por baixo salário; 3) na condição de voluntário, o monitor acaba sendo uma mão de obra extremamente volátil, sendo comuns as faltas ou o abandono de turmas no meio do processo; 4) os próprios monitores se queixam que não se sentem respeitados pelo corpo docente oficial da escola, já que não ficam em pé de igualdade profissional; 5) trata-se, em última instância, de uma maneira do estado se desresponsabilizar pela educação, revelando uma política de cunho neoliberal.

Por fim, como o programa Mais Educação prevê estas parcerias externas (voluntários e instituições) e como elas são bastante raras ou ineficazes, há uma oneração da escola, que se vê obrigada a improvisar espaços e mobilizar energia extra do corpo docente. Muitas escolas não têm refeitórios adequados, sala para dormir, área verde, quadras amplas em número suficiente, salas para dança, artes, teatro, artes marciais, etc. E as atividades do contraturno dependem das habilidades dos professores, ou seja, muitas oficinas não acontecem porque não há profissionais capacitados. Aulas de música, por exemplo, são interessantes, mas na maioria dos casos faltam instrumentos musicais e/ou professores com formação musical (Amaral, Brandolin & Soares, 2017).

Neste sentido, concordamos com Schimonek (2015, p.500) que ressalta que o governo “em vez de promover a contratação de docentes qualificados, implanta ações paliativas, assistencialistas e compensatórias por meio do voluntariado e de parcerias público-privadas”. Para a autora o programa Mais Educação segue uma concepção mercadológica, uma linha de atender mais com menos, disponibilizando espaços escolares inadequados (sem o devido investimento em estrutura) e recursos humanos (professores, monitores) mínimos.

Por fim, um aspecto ideológico importante a ser discutido é a teoria da compensação, que tem suas origens desde a concepção de escola integral de Anísio Teixeira, como já foi exposto. De acordo com Piaget (1974) a teoria da compensação diz respeito a uma concepção americana muito influente na primeira metade do século XX, cujo objetivo é compensar a pobreza do meio familiar, oferecendo uma experiência cultural mais rica. Kramer (1981, p.33)

afirma que a premissa por trás das teorias compensatórias é que “as classes populares fracassam porque apresentam desvantagens socioculturais” sendo necessário “compensar através de métodos pedagógicos adequados”.

Nesta perspectiva, vemos atualmente uma releitura da teoria da compensação aplicada ao tempo integral, pois se sugere que ampliar a carga horária escolar (e os respectivos conteúdos) é essencial para proporcionar às crianças de classe baixa o acesso à cultura nas suas múltiplas dimensões, uma vez que a criança de classe média já tem este acesso, fazendo com que a criança pobre tenha uma defasagem educativa/cultural em relação à criança mais abastada. Ou seja, o tempo extra na escola serviria para compensar esta deficiência. Aqui, alguns apontamentos críticos se fazem necessários: o primeiro é que esta teoria da compensação carrega uma certa dose de preconceito de classe, pois supõe que todo o tempo que a criança pobre não está na escola é de alguma forma perdido ou mal empregado, sendo o conhecimento escolar formal a única referência boa que ela pode experimentar. Em segundo lugar, é uma concepção que parte do pressuposto da falha, do defeito (carências sociais), e não da diferença. Em terceiro, concentra demasiadamente na escola o papel de superação das desigualdades, ocultando as condições gerais de vida das crianças atendidas (saúde, moradia, relações familiares). E por último, considerando as novas tendências das próprias classes mais privilegiadas colocarem as crianças no período integral, a teoria da compensação acaba perdendo o sentido, já que a classe alta continuará tendo essa suposta “vantagem” em relação aos mais pobres, se o fator de sucesso realmente for a quantidade de tempo que os alunos dedicam ao ensino formal.

2.1.4 Aprendizagem e desempenho escolar

Um dos principais argumentos - talvez o central - em defesa da escola integral é a possibilidade de melhorar a aprendizagem, incluída nas bases do programa Mais Educação (MEC, 2012).

Esta relação entre aprendizagem e tempo é apoiada pelo senso comum e muitas vezes reproduzida pela própria mídia, que difunde a informação de que a carga horária das escolas brasileiras é menor em relação aos países desenvolvidos, insinuando que esta é a principal causa do mau desempenho da educação brasileira nas medidas internacionais. Sobre este assunto, é preciso separar os fatos do senso comum.

Bernardo & Christovão (2016) avaliaram o impacto do programa Mais Educação na realidade escolar no Rio de Janeiro. A conclusão das autoras (a partir de dados de 2005 a 2013) foi que:

Não foi possível verificar indícios positivos satisfatórios no tocante à relação entre a implantação do Programa Mais Educação e alguma melhoria nos indicadores de desempenho das escolas de anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro ao longo dos últimos anos. (Bernardo & Christovão, 2016, p.1128)

Fernandes de Souza & Schmitz (2016) analisaram revisões sobre a aprendizagem na escola integral, em comparação com o regular, sugerindo que não há melhora no desempenho relativo ao aumento no número de horas. Da mesma forma, Bocchi & Chizzotti (2016, p.70) ressaltam que: “É consenso (...) que a simples ampliação do tempo não garante, necessariamente, mais sucesso na aprendizagem, tampouco é fator mais importante para a recuperação eficaz de aprendizagens não alcançadas”.

Na sua análise de políticas de educação integral na América Latina, Silva (2017) aponta que nenhum dos países que ampliaram a jornada (entre 35 e 50 horas semanais) e realizaram medidas de avaliação da aprendizagem (Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela), relataram melhora significativa no desempenho acadêmico e intelectual dos estudantes.

A relação entre aprendizagem e tempo integral também é contestada quando levamos em conta o perfil da educação europeia. O relatório Eurydice (2014) (que anualmente traça um levantamento estatístico comparado da educação europeia) destaca que, na União Europeia (UE), a educação pré-escolar não é obrigatória na maioria dos países. E as crianças que frequentam a escola dos 3 aos 6 anos (minorias), permanecem em média 26 horas semanais nas escolas (meio período). A Finlândia é o país que apresenta os melhores resultados mundiais nos índices de educação (matemática, ciências e leitura) e, no entanto, possui um dos menores índices de escolarização precoce da União Europeia. Neste país, a idade obrigatória de entrada na escola é de 7 anos e a carga horária dos anos iniciais gira em torno de 750h/ano – menor que a carga horária regular brasileira, que é de 800h. A carga horária das escolas finlandesas vai aumentando a cada ciclo, chegando a 900h apenas no ensino médio, enquanto no Brasil “ao contrário do que acontece em países desenvolvidos, o tempo escolar ampliado ocorre com mais frequência na educação infantil” (Flach, 2015, p.756).

O relatório Eurydice (2014) realizou um estudo comparado da questão da carga horária letiva na UE, concluindo que “Em média, nos 28 países participantes (UE), a frequência de estruturas de educação pré-escolar e cuidados para a infância justificou cerca de 2% da variação nos resultados dos alunos” (Eurydice, 2014, p.69-70). Ou seja, na realidade dos países europeus

não foi verificado um ganho significativo, em termos de aprendizagem, a partir da permanência das crianças por longas horas na educação pré-escolar.

Além disso, é possível verificar que na Europa prevalece uma carga horária letiva semelhante ou menor que a média brasileira de 800h do período regular, pois num rol de 37 países, 14 adotam períodos menores do que 700h anuais e apenas 13 superam a marca de 800h (Eurydice, 2018). Podemos verificar também que quatro países aumentaram a carga horária, 4 diminuíram e 32 não realizaram modificações nos últimos 4 anos (Eurydice, 2018).

De fato, como afirmam Charlot e Souza (2016, p.1076):

não existe uma correlação sistemática entre aprendizagem efetiva e tempo passado na escola. Assim, países como a Finlândia, que aparecem entre os primeiros nas avaliações internacionais das aprendizagens, não têm uma jornada escolar mais longa do que outros com piores resultados

A maioria das tentativas de aferição de aprendizagem, tanto em âmbito nacional como internacional, parece corroborar a afirmação de Charlot e Souza (2016), sugerindo que não há correlação direta entre qualidade e quantidade de tempo dentro da escola. Muitos países que se destacam como modelos na educação apresentam carga horária semelhante ou menor que a carga horária regular brasileira e a idade obrigatória de entrada na escola raramente é menor do que 6 anos como acontece no Brasil.

No entanto, há autores que contestam esta interpretação (Fernandes de Souza & Schmitz, 2016), afirmando que o que é aprendido efetivamente na educação em tempo integral não pode ser quantificado, pois vai além dos conteúdos avaliados nos exames de aferição. Além disso, as avaliações não traduzem outros ganhos da escola integral como o relacionamento mais estreito entre professor e aluno e o processo de socialização. Porém, isto não elimina o fato de que dobramos a carga horária escolar com objetivos pedagógicos (em primeiro plano) e não estamos encontrando resultados palpáveis, que permitam uma efetiva e honesta avaliação desta política.

2.1.5 Profissionais da educação (opinião, papel, relacionamento com alunos)

Os profissionais mais envolvidos com a educação em tempo integral são os gestores, monitores e professores. E, no caso do sistema público, há consenso que o ensino integral, em geral, foi implantado de maneira rápida, sem investimento e sem discussão com estes profissionais (Branco, 2012).

O grupo dos gestores (coordenadores, diretores) parece ser o segmento que mais apoia a educação integral (Boschetti & Caiuby, 2015), relacionando o mesmo ao direito ou necessidade de aprendizagem por parte do aluno e ao papel de proteção social da escola.

Amaral, Brandolin & Soares (2017) comentam que a maioria dos monitores de ensino integral são jovens com pouca experiência que se utilizam do sistema como complementação de renda. Trata-se de uma mão de obra barata e desqualificada. Há dificuldade de encontrar monitores e há alta rotatividade.

Os professores se queixam que não foram preparados para a experiência do ensino integral (Barros et. al, 2010), sendo que alguns não chegaram nem mesmo a ler um único texto sobre o assunto (Lobato & Santos, 2013). Porém, muitos professores estão se capacitando aos poucos (durante o processo), fazendo cursos e treinamentos.

Dentre os diversos segmentos pesquisados, os professores parecem constituir o grupo mais crítico. Reconhecem os pontos positivos do tempo integral, principalmente o tempo maior para aprender conteúdos diferenciados, de investir em atividades não tradicionais e a possibilidade de conhecer e criar mais vínculos com os alunos. Entretanto, muitos reclamam do peso e da intensidade do tempo passado na escola, que se torna cansativo para professores e alunos, gerando indisciplina (Boschetti & Caiuby, 2015). E muitos acrescentam que mesmo no tempo integral precisam seguir um rigoroso calendário formal, fazendo com que a relação com o tempo seja aprisionante, e o tempo de trabalho virtuoso fique comprometido. Momentos de convívio são bastante limitados (Bocchi & Chizzotti, 2016).

Zanardi (2016) comenta que os professores costumam enfatizar mais a função social da escola integral, de “tirar as crianças da rua”. Os docentes dizem que representam o estado, que as famílias não dão conta dos filhos e que os professores são pagos para zelar pelas crianças enquanto os pais trabalham (terceirização). E se queixam que alunos do integral são mais carentes e convivem pouco com a família. A expressão “depósito de crianças” é muito utilizada, porque o professor tem a sensação de que a criança recebe pouca atenção dos pais.

2.1.6 Família

Na revisão integrativa que realizamos, somente 4 artigos ouviram os pais no que diz respeito à educação em tempo integral. Ao que tudo indica, a opinião das famílias sobre a escola tende a ser positiva (Barros et. al., 2010; Branco, 2012; Lobato & Santos, 2013), sendo que as famílias em que os pais trabalham fora de casa e as famílias urbanas parecem aprovar mais o

sistema do que aquelas em que pelo menos um adulto permanece em casa e as famílias do campo.

A maioria dos autores acredita que a família, de modo geral, valoriza a escola integral especialmente pelo aspecto assistencialista, pois a instituição assume o papel de cuidar e proteger os filhos para que os pais possam trabalhar (Amaral, Brandolin & Soares, 2017; Branco, 2012). Bocchi & Chizzotti (2016) reforçam esta posição, afirmando que a família cada vez mais exige que a escola cuide dos filhos no tempo de trabalho e costuma ter dificuldade para se adaptar a qualquer mudança temporal ocorrida na escola (reuniões, recessos, feriados...).

Porém, Branco (2012) comenta que muitos pais que permanecem em casa não acham necessário a escola em tempo integral e se queixam quando ela é obrigatória (em algumas comunidades é a única opção), uma vez que ela rouba muito tempo do convívio familiar. Os alunos, por sua vez, queixam-se da mesma coisa (Souza, 2016), pois a rotina pesada implica muitas vezes em ter que sair de casa muito cedo e só voltar à noite, mal tendo tempo de se relacionar com os familiares.

A maior insatisfação familiar com o tempo integral (nos artigos analisados) vem da zona rural. Sales & Silva (2017) relatam que muitas famílias do campo questionam a real necessidade de ficar tantas horas na escola uma vez que o programa Mais Educação tem um caráter fortemente assistencialista e seu objetivo é combater ou reduzir problemas típicos dos centros urbanos, que não fazem sentido na vida campesina. Os autores afirmam que 68% dos pais se mostraram desfavoráveis à escola integral. O motivo principal foi o fato de desejarem ter mais tempo de convívio com os filhos (afeto e cuidado), e não a falta que os filhos fazem no trabalho no campo (só 10% cita esta questão).

Porém, os autores que citam estas queixas familiares (que lamentam o tempo que deixam de conviver com seus filhos), não legitimam sua demanda e lamentam a “falta de percepção” e “consciência” dos pais, que não estão entendendo o potencial da escola integral em termos de ampliar possibilidades para os filhos. No entanto, devemos lembrar que:

A escola não é o único lugar em que se aprende. Fora dela, aprendem-se outras coisas que valem a pena ser aprendidas. Desse ponto de vista, a escola deve prestar bastante atenção para não ceder a uma certa tentação de arrogância em relação a outras formas de aprender. (Charlot, 2008, p. 179)

Entendemos que a posição acadêmica muitas vezes aparece agarrada a uma visão onipotente da escola, desvalorizando a experiência doméstica e comunitária como espaços de vida significativos. Nem tudo acontece e precisa acontecer dentro da escola.

2.1.8 Formação moral e ética

A educação moral tem sido considerada por muitos educadores como um dos pilares mais importantes da educação moderna, uma vez que a ética e a cidadania são assuntos essenciais para a garantia do bem-estar e justiça em qualquer sociedade. No caso do Brasil, a questão é particularmente urgente, uma vez que a “crise ética” tem sido apontada frequentemente um dos maiores problemas da sociedade brasileira. (La Taille & Menin, 2009).

A formação ética frequentemente é tratada na escola sob a ótica da educação para a cidadania. Trata-se de um assunto delicado, pois as escolas (regulares) apresentam algumas dificuldades importantes: 1) Transdisciplinaridade: os PCNs preconizam que a ética seja trabalhada preferencialmente de modo transversal, ou seja, incorporada de diferentes maneiras em todas as disciplinas. Entretanto, percebemos que muitos professores têm dificuldade de relacionar os conteúdos a questões éticas, seja por falta de tempo ou capacitação; 2) Divisão de papéis: muitas escolas acreditam que formação moral é papel exclusivo da família (educação vem de casa) e se desobrigam de realizar esta função; 3) Nos tempos atuais (que chamamos de contemporâneo ou pós-moderno, dependendo da abordagem) apresentam uma tendência de relativização ou flexibilização da autoridade e dos valores, o que muitas vezes repercute na prática pedagógica fazendo com que o professor tenha insegurança de trabalhar alguns valores humanos.

Estas questões atravessam toda educação formal de maneira geral, afetando também a escola em tempo integral (lembrando que um dos temas propostos pelo programa Mais Educação é a educação em direitos humanos). Porém, o período integral coloca a importante questão do tempo: como fica a responsabilidade da escola pela educação moral numa rotina em que as crianças passam a maior parte do tempo nas escolas?

Na revisão integrativa pudemos constatar que essa questão - a formação moral e ética no tempo integral - ainda não foi discutida a fundo na literatura. Três artigos discutiram brevemente a questão da cidadania, destacando sua importância no ensino integral, porém sem se aprofundar nos seus desdobramentos metodológicos ou desenvolvimentais (Fernandes de Souza & Schmitz, 2016; Sales & Silva, 2017; Zanardi, 2016). Ou seja, como se apresenta o desenvolvimento moral da criança num contexto de socialização coletiva, institucionalizada e supervisionada? Como fica a responsabilidade da escola pela educação moral, uma vez que as crianças permanecem sob seus cuidados a maior parte do tempo?

2.1.9 Infância e adolescência

Dos 21 artigos analisados, apenas 3 pesquisas ouviram crianças (Azevedo e Betti, 2014; Boschetti & Caiuby, 2015; Gomes Souza & Peruzzo, 2018) e 2 pesquisas envolveram adolescentes (Souza, 2016; Zanardi, 2016).

O primeiro ponto a ressaltar é que apenas 1 artigo (Azevedo e Betti, 2014) discutiu exatamente o conceito de infância (associada à criança como sujeito ativo, que tem o direito de brincar e não deve ser inserida numa agenda de adulto), relacionando esta experiência à escola integral. Os demais se limitaram a relatar as respostas das crianças.

Azevedo e Betti (2014) constataram que os momentos que as crianças mais gostam na escola são os momentos lúdicos, chamados de “hora da brincadeira”. As crianças não costumam considerar atividades em sala de aula como lúdicas e também não as consideram as mais divertidas. Preferem as brincadeiras fora da sala.

Azevedo e Betti (2014, p.267) destacam que “a rotina de sala de aula parece ser cansativa demais para as crianças”. Apesar dos educadores perceberem o interesse da criança pelo brincar, as autoras acreditam que o lúdico e o movimento (fundamentais para a infância) são pouco valorizados por serem percebidos apenas como passatempo e lazer, em oposição às atividades escolares consideradas “sérias” e importantes (como ler, escrever e realizar operações matemáticas). Muitos profissionais consideram o jogo livre uma espécie de tempo perdido ou jogado fora (*laissez-faire*), uma vez que, na sua ótica, este modo de brincar não contempla nenhum objetivo pedagógico.

Porém, em relação ao valor do brincar, Azevedo e Betti (2014, p.260) defendem que “O prazer que se pode obter ao jogar (...) está relacionado à liberdade proposta pelo “clima”, pelo ambiente que denominamos lúdico, pois, se o jogo e a brincadeira não são livres, tornam-se uma obrigação”. As escolas, no entanto, não parecem apostar na valorização do brincar livre.

No final da sua análise, Azevedo e Betti (2014, pp.268-9) sinalizam que:

a principal conclusão é que as crianças querem ser crianças. As crianças querem brincar (...) Todavia, há claramente um movimento em nossa sociedade, que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, para um contexto social em que cada vez mais predominam o individualismo e a competição.

O cansaço é um dos pontos mais recorrentes nas falas das crianças e adolescentes no tempo integral (Amaral, Brandolin & Soares, 2017; Boschetti & Caiuby, 2015; Souza, 2016; Sales & Silva, 2017). Os alunos comentam que permanecer 8 horas no ambiente escolar costuma ser bastante cansativo, sendo que normalmente as escolas não contam com espaços e

tempos apropriados para descanso. Souza (2016, p.779) diz que “o cansaço se apresenta como uma marca das vivências em tempo integral dos/das estudantes do campo”. Zanardi (2016) afirma que as crianças se queixam também do cansaço e do tédio de realizar as mesmas atividades, evidenciando que nem sempre o contraturno consegue ser atrativo para os estudantes.

Boschetti & Caiuby (2015) dizem que alguns alunos comentam que a escola é cansativa, mas que estão “acostumados” com o tempo integral. Esse tipo de resposta deve ser ouvida com atenção, pois “se acostumar”, apesar de ser um processo natural nas relações sociais, não sugere necessariamente algo positivo, pois o ser humano é muito flexível tendo o potencial de se adaptar a uma variedade infinita de situações, incluindo ambientes opressores. Se um cozinheiro perguntar “você gosta da comida?” e obtiver como resposta a frase “ah, estou acostumado!”, esse retorno certamente seria muito frustrante para um cozinheiro realmente preocupado com a qualidade da comida.

Por fim, como sugere a pesquisa de Amaral, Brandolin & Soares (2017), o tempo integral cerceia outras experiências vitais significativas. As crianças e adolescentes se queixam de sobrar muito pouco tempo para ficar com a família e para fazer outras coisas interessantes. Como diz Carvalho:

De fato, devemos questionar se esse modelo de experiência com a escola de tempo integral, na qual as atividades são mediadas permanentemente por professores, monitores e inspetores, não estaria cerceando outras experiências possíveis da sociabilidade infantil que ocorrem em outros espaços não escolares – praça, playground, rua etc. (Carvalho, 2014, p. 8).

Nas pesquisas consultadas, os adolescentes foram o grupo que mais sinalizou este mal-estar. Um estudo conduzido por Charlot e Souza (2016) revelou que a maioria dos adolescentes se queixa do ensino integral afirmando que é um processo cansativo, que acaba impedindo outras atividades de socialização, que não gera mais aprendizado e que não protege os adolescentes de perigos (como drogas e criminalidade). Esta última informação é importante, pois se trata de uma das maiores justificativas para a escola integral: a proteção contra os perigos da rua. O estudo conclui que, de forma geral “o tempo integral cerceia a participação juvenil em outros espaços de socialização e aprendizagem” (Charlot & Souza, 2016, p. 1083).

O tempo integral parece ter um efeito de cerceamento especialmente na vida do estudante do campo, que normalmente possui uma rotina de atividades na família e tem mais liberdade para brincar e explorar a natureza. De acordo com Souza (2016), os estudantes dizem que aprendem muito (e querem aprender mais coisas) com a família e comunidade. Na pesquisa da autora, ela relata o seguinte depoimento de uma adolescente:

Se eu ficasse na escola das 7h às 11h30, o que eu aprenderia em questão? Aprenderia como ter um bom fim de tarde, ter mais tempo de conversar com os amigos, ler um livro que você tanto gosta, e o principal: ajudar e passar uma tarde com minha mãe e meu pai, que eu vejo tão pouco. E isso tudo eu aprenderia com as pessoas, com o mundo, ou até sozinha. Aqui fala uma aluna que ama viver no mundo da lua. [aluna de escola integral no campo, sexo feminino, 14 anos] (Souza, 2016, p.776)

Esse depoimento revela uma perspectiva bastante sensível e lúcida sobre o assunto, uma vez que a estudante está chamando atenção para três fatores importantes para além da educação formal: tempo com a família, lazer e ócio (poder ficar no “mundo da lua”).

No entanto, este ócio parece ser mal visto na sociedade atual. Lobato & Santos (2013) destacam que alguns pais, mesmo não trabalhando fora de casa, elogiam a escola integral justamente porque ela impede que a criança permaneça ociosa. Amaral, Brandolin & Soares (2017, p.1069) também encontraram esta questão, pois afirmam que na visão dos pais e professores prevalece o caráter assistencialista de “proteger as crianças dos perigos da rua” e “evitar que eles fiquem com o tempo ocioso e fazendo atividades à toa”. Assim, vemos que existe uma concepção de ocupar o tempo da criança com atividades, não permitindo que ela possa viver momentos de ócio que são fundamentais na infância para descansar, fantasiar e criar suas próprias brincadeiras.

2.1.10 Síntese da revisão

A educação em tempo integral se apresenta como uma modalidade de escolarização importante e necessária para muitas famílias, com diversos pontos positivos como a proteção das crianças enquanto os pais trabalham, mais tempo para aprender, diversificação de conteúdos, socialização, e estreitamento das relações entre professores e alunos. No entanto, há muitos fatores preocupantes a serem levados em consideração: trata-se de uma política de cunho neoliberal que amplia o tempo escolar mas não oferece as condições necessárias para atender os objetivos com qualidade; apesar de ser associada à maior/melhor aprendizagem, não há (ainda) evidências de ganhos significativos em termos de aprendizagem; há queixas associadas a cansaço e em relação ao excesso de tempo que acaba dificultando a interação com outros contextos sociais, como a família, a comunidade e outros espaços educativos. Contudo, verificamos que as críticas apresentadas pelos artigos, em geral, referem-se às questões de implantação, ou seja, há um apoio tácito ou explícito dos autores à permanência e expansão da política de educação em tempo integral, desde que os problemas encontrados sejam contornados.

Tal panorama servirá como base para a análise dos nossos dados empíricos. No entanto, se compreendemos que a infância, de alguma forma, está sendo afetada pela escolarização em tempo integral, é necessário compreender melhor esta fase da vida e destacar quais aspectos da mesma estamos tomando como referência para reflexão. Esse é o objetivo do próximo item.

2.2 O conceito de infância

2.2.1 Construção e desaparecimento da infância

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera criança a pessoa de até doze anos de idade incompletos. No senso comum, é costume dizer que este período de 0 a 12 anos trata-se da "infância" e, pois muitas vezes utilizamos as noções de "ser criança" e "ter infância" como equivalentes. Porém, para a finalidade deste trabalho, adotaremos uma concepção que distingue esses termos. O vocábulo criança fica bem definido pelo ECA: trata-se de um momento cronológico, constituindo a primeira etapa da vida (Brasil, 1990). Neste sentido, trata-se de um conceito universal, pois podemos dizer que todos os seres humanos adultos necessariamente já foram crianças um dia.

O termo infância, no entanto, tal qual esclarece Heywood (2004) refere-se a uma abstração moldada no tempo e no espaço. Trata-se de uma construção histórica moderna que foi possível a partir de mudanças profundas na sociedade, incluindo a descoberta e valorização de determinados aspectos do desenvolvimento infantil.

O livro "a história da criança e da família", do historiador Ariès (1981), é talvez a obra mais citada e comentada no que diz respeito a este assunto, uma das pioneiras a afirmar que o conceito de infância não é natural, mas sim, uma construção social. De acordo com o autor, "na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes" (Áries, 1981, p.156). Ou seja, na Idade Média e nas eras anteriores, não encontramos indícios (pinturas, textos, esculturas, leis...) que atestem algum sentimento de infância particular, tal qual o que circula na sociedade contemporânea. Não havia roupas especiais para crianças, pedagogias apropriadas, leis de proteção ou manifestações afetivas públicas de valorização. Daí surgiu a noção de que as crianças eram consideradas apenas adultos em miniatura⁹.

⁹ A ideia da criança medieval retratada apenas como adulto em miniatura foi contestada por Heywood (2004) em função do seu caráter linear e generalista. Heywood (2004) sustenta uma visão mais cíclica da infância, destacando épocas em as crianças foram mais valorizadas e épocas em que foram mais ocultadas. Entretanto, a ideia de que a infância é uma construção social permanece e o próprio Heywood admite que a Idade Moderna trouxe uma nova concepção de infância na sociedade ocidental.

A partir da Idade Moderna, eventos históricos como o renascimento, o desenvolvimento da medicina, a reforma, os avanços da pedagogia e da psicologia, provocaram grandes mudanças no conceito de infância (Áries, 1981; Heywood, 2004).

No chamado renascimento (meados do século XIV ao XVI) tivemos uma geração de intelectuais e artistas que se propuseram a romper com a visão de mundo teocêntrica que permeava a Idade Média, apresentando obras de caráter humanista, o que possibilitou um esforço maior no sentido de entender a vida terrena do homem, incluindo aí a vida das crianças. Tanto que, nas obras de arte que retratavam as crianças na Idade Média, encontramos os pequenos representados com traços adultizados e austeros, ao passo que no renascimento já é possível encontrar diversas obras nas quais podemos contemplar representações que retratam a criança de um modo mais realista e afetivo (Áries, 1981).

Kramer (1981, p.17), referindo-se ao período medieval, nos lembra que “era extremamente alto o índice de mortalidade infantil que atingia as populações e, por isso, a morte das crianças era considerada natural”. As descobertas da medicina (particularmente o movimento higienista, a invenção das vacinas, o desenvolvimento da pediatria e os métodos de contracepção) proporcionaram a diminuição considerável da mortalidade infantil e a redução progressiva do número de filhos, dando condições materiais para que as pessoas pudessem investir mais afeto nas crianças.

A reforma e a contrarreforma¹⁰ também constituíram movimentos importantes, pois estabeleceram regras morais em relação à criança, particularmente proibindo o infanticídio (praticado extensamente na Idade Média) e desencorajando o abandono de crianças. Além disso, de acordo com Heywood (2004), o discurso religioso que sobreveio depois da reforma protestante trouxe à tona a importância das crianças na teologia cristã, com destaque para três fatos: o culto ao menino Jesus, a condenação do massacre dos inocentes realizado por Herodes e as falas de Jesus que incitavam os adultos a “serem como as crianças” para entrar no reino dos céus. Fatos que contribuíram para a construção social das noções de pureza e inocência infantis, que, surgindo no âmbito religioso, ganharam força também na filosofia com a publicação da obra *Emílio* (Rousseau, 1762/1995), que defendia que a criança nascia na sua essência mais pura e o homem (sociedade) era o responsável por sua degeneração.

Na sociedade medieval a criança mal completava 7 anos e já passava a exercer um papel produtivo direto na sociedade, assumindo funções na agricultura, no trabalho doméstico ou em

¹⁰ A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão liderado por Martinho Lutero no século XVI. A Contrarreforma foi um movimento católico criado em resposta à Reforma Protestante, no mesmo século.

ofícios específicos (Costa & Santa Bárbara, 2009). Na idade moderna surgiu a noção de que a criança era imperfeita e precisava ser preparada para o futuro, necessitando ter contato com uma ampla base de educação (intelectual, profissional, moral), para se tornar um adulto produtivo na sociedade. Nesse contexto temos o surgimento da escola (na sua forma moderna) e seu aperfeiçoamento, acompanhada do desenvolvimento de diferentes tipos de pedagogia (Formigoni, 2010).

Esses dois pontos fundamentais - inocência e incompletude - constituíram a base para a consideração da criança como ser diferente do adulto, estimulando o estabelecimento de práticas específicas voltadas para esta faixa etária. Entretanto, a questão da inocência colocava a criança como uma entidade angelical e abstrata, enquanto a questão da incompletude colocava a criança ainda como um ser “inacabado” e passivo, devendo ser moldado inteiramente pelos adultos. Kramer (1981) considera que tais concepções se assentaram na naturalização e generalização de um ideal de criança burguesa, construído nos últimos séculos.

Porém, no século XX a preocupação com a infância foi ganhando cada vez mais força e destaque no cenário social. Janusz Korczak (1878-1942), médico polonês, promoveu experiências inovadoras na defesa dos direitos da criança, inclusive publicando o livro “O direito da criança ao respeito” (Korczak, 1929/1984), que mais tarde influenciou o texto da Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgada pela UNESCO em 1959 (ONU, 1959).

Além disso, começam a aparecer novas correntes pedagógicas, com propostas mais humanistas e voltadas para as necessidades e características infantis. Maria Montessori (1870-1952), por exemplo, foi uma pedagoga de destaque que se posicionou a favor da autonomia, da liberdade e do respeito ao tempo de desenvolvimento da criança. Outro exemplo foi Emília Ferrero (1936), que inovou nas práticas de alfabetização, ao considerar o papel ativo da criança neste aprendizado.

Paralelamente, tivemos a importante participação da psicologia, que contribuiu para compreensão da criança como ser em desenvolvimento e como sujeito humano com características específicas. Neste cenário destacam-se Piaget, Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Winnicott, Wallon e Vygotsky para citar alguns nomes (Piovesan et al, 2018).

Por fim, não podemos deixar de citar o papel da indústria e do comércio, que também influenciaram e foram influenciados pelas novas ideias vigentes, de modo que, além de práticas e concepções, vimos também um grande aumento na produção de artigos voltados para as crianças, como roupas, livros, filmes, desenhos animados e uma infinidade de brinquedos para todas as idades (Mefano, 2005).

Essa série de eventos somados contribuiu para o estabelecimento de uma visão de infância individualizada, sendo a criança alvo de preocupação e interesse. Nas últimas décadas, ainda nesse movimento de “invenção da infância”, mas ao mesmo tempo numa perspectiva mais crítica, tivemos avanços na proposta de superar a visão de criança idealizada ou incompleta, passando a dar mais ênfase na criança como ser ativo e histórico. Podemos dizer que a criança passou a ser considerada um sujeito tanto no sentido psicológico - um ser humano que pensa, sente, deseja (Piaget, 1964; Freud, 1996) - como no sentido histórico-social - um ser humano que também modifica a realidade e não apenas é moldado passivamente por ela (Vygotsky, 1984) e no sentido jurídico - um ser humano com direitos e deveres (Brasil, 1990), devendo ser considerada como ser completo e singular, tendo status de cidadão (e não apenas um projeto de cidadão).

Na prática, tais concepções (inocência, incompletude, subjetividade, cidadania) se misturam no cotidiano da sociedade, seja no interior das escolas, famílias e comunidades onde as crianças vivem, seja no discurso político e científico, ora prevalecendo um ou outro ponto de vista.

Para Kramer (1981) não existe uma forma de infância idealizada ou universal. O que existe são crianças que vivem uma realidade material concreta, dentro de um determinado tipo de sociedade, e a naturalização da infância acaba por desconsiderar a diversidade do universo infantil dentro das culturas específicas em que as crianças estão inseridas. Entretanto, a construção humanista de um ideal de infância não necessariamente precisa descambar para uma abstração burguesa, mas pode ser um guia útil para o adulto - uma referência para que possamos lutar pelos direitos de todas as crianças, na sua diversidade.

Neste sentido, entendemos que aqueles que trabalham pelos direitos das crianças se apoiam de alguma forma num conceito de infância que tem como base o projeto humanista iniciado na Idade Moderna, ainda que modificado por críticas e avanços teóricos em diversas disciplinas. Alguns pontos parecem ser amplamente compartilhados:

- I. A infância é um período especial ou único da vida humana (Piaget)
- II. A criança é um sujeito (psicológico, histórico, jurídico), e, portanto, precisa ser ouvida e respeitada nas suas necessidades e singularidade
- III. A atividade mais importante da infância é o brincar. (Kishimoto, Winnicott, Piaget, etc)
- IV. Pela sua vulnerabilidade (não inferioridade), a criança necessita de cuidado e proteção por parte do mundo adulto. Ou seja, a noção de infância implica também a construção de uma noção de adulto responsável. (Arendt, 1961)

Além destes pontos, é preciso levar em conta ainda os aspectos culturais e as diferenças de classe social (Kramer, 1981). A criança indígena, a criança do campo, a criança urbana, a criança pobre, a criança de classe média: todas são crianças, mas inseridas em contextos sociais radicalmente diferentes, de modo que, o que pode ser interpretado como problema ou risco numa cultura, pode não o ser em outra. Nos meios urbanos, em geral, podemos considerar que a proteção inclui tanto os riscos físicos e psicológicos (acidentes, violência, exploração) como os cuidados em relação às atividades que são particularmente voltadas para o mundo adulto (trabalho formal, sexualidade, bebidas alcoólicas, etc.).

Em suma, concluímos que a infância constitui um projeto humanitário e não uma condição natural dada apenas pela idade. Nesse sentido, vale reforçar novamente o fato de que nem toda criança passa necessariamente por uma infância, pois isso dependerá das condições materiais e sociais envolvidas no contexto, conforme nos lembra Kramer (2000, p.3): “até hoje não conseguimos tornar o projeto da modernidade real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil: o direito que as crianças deveriam ter de desfrutar do ócio, de brincar, de não trabalhar”.

Em contrapartida, há alguns autores (Elkind, 2004; Lima, 2008; Brei, Netto e Pereira, 2010; Postman, 2012; Menezes, 2016) que sustentam que, além da infância não ter se concretizado plenamente, já está em curso uma espécie de desaparecimento da infância, compreendido como um tempo em que a vida das crianças tende novamente a se assemelhar à vida dos adultos. O primeiro autor a defender e analisar esta ideia foi Postman (1982/2012), no contexto norte-americano. Evidências do desaparecimento da infância estariam na tendência de muitas crianças modernas estarem cada vez mais inseridas numa agenda de adulto e de usarem símbolos indistintos do mundo adulto (eletrônicos, redes sociais, roupas de marca e da moda, poder de consumo...).

Mais recentemente, a colonização do cotidiano pelo capitalismo tem sido apontada como um movimento que modifica a infância, ao transformar as crianças em consumidores, padronizando os brinquedos, demarcando espaços destinados (ou não) às crianças e esvaziando as possibilidades do brincar espontâneo nos centros urbanos (Debortoli, 2008).

O termo “desaparecimento” faz sentido se pensarmos que o conceito de infância está atrelado a um projeto moderno de valorização das crianças e à diferenciação das mesmas em relação aos adultos. Ou seja, a palavra infância não se aplica a qualquer modo de vida das crianças (justamente por isso usamos os termos criança e infância com conotações distintas). Porém, como já ressaltamos em trabalho anterior (Viana, 2018), a situação contemporânea das crianças não pode ser vista de maneira simplificada como um retorno ao padrão “adulto em

miniatura” da Idade Média. Isso porque a vida das crianças do século XXI (no contexto urbano, ocidental) não se apresenta completamente mesclada à vida dos adultos, como ocorria na época medieval. As crianças modernas tendem a permanecer em espaços delimitados e “apropriados” para sua faixa etária como playgrounds/áreas de recreação, creches e escolas, e acabam por ter uma interação bastante restrita com outros contextos sociais como ruas, praças, transporte público e comércio em geral, o que faz com que o contato entre adultos e crianças se torne mais esporádico e ocasional (Viana, 2018).

Ou seja, quando falamos em desaparecimento da infância no mundo contemporâneo temos que levar em conta essa complexidade: a vida das crianças e adultos podem se assemelhar em muitos pontos, mas ao mesmo tempo há um movimento de distanciamento entre o mundo infantil e a sociedade em geral, em função da profissionalização/institucionalização dos cuidados com a infância (Debortoli, 2008; Viana, 2018).

2.2.2 Psicologia da criança e desenvolvimento

Como já ressaltamos, a psicologia teve um papel fundamental na construção do conceito de infância, ao destacar as necessidades, interesses e particularidades das crianças. Ao longo de pouco mais de um século, foram várias linhas de pesquisa abertas, explorando temas como o brincar, a interação social, a inteligência, a linguagem, o desenvolvimento (cognitivo, afetivo e moral), os processos inconscientes, dentre tantos outros temas. Muitas ideias que compartilhamos atualmente a respeito da infância foram formuladas ou reforçadas ao longo do século XX por autores ligados à psicologia. Portanto, vamos destacar algumas destas contribuições que podem ser relevantes para os objetivos deste trabalho, citando alguns autores e teorias clássicas sobre a infância. O objetivo aqui não é aprofundar uma única abordagem, mas compor um quadro mais geral da infância, de acordo com a psicologia.

Um grupo importante de pesquisas diz respeito ao papel da afetividade e à necessidade infantil de cuidado e proteção. Estas pesquisas enfatizam a importância de figuras afetivas e de atenção especial e individualizada na primeira infância. Podemos destacar três grandes nomes que desenvolveram pesquisas nesta linha: Bowlby (1981), Spitz (1979) e Winnicott (1987).

Psiquiatra e psicanalista, John Bowlby¹¹ (1981) foi convidado pela ONU para estudar o comportamento de crianças órfãs na segunda guerra mundial. Neste contexto, o autor formulou a teoria do apego (Bowlby, 1981), que sustenta que no início da vida o ser humano tem a necessidade de construir pelo menos uma figura de apego seguro para ter um desenvolvimento

¹¹ Edward John Mostyn Bowlby (1907-1990) foi um psicólogo, psiquiatra e psicanalista britânico, que se dedicou a pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e destacou-se pela formulação da teoria do apego.

emocional saudável. O estabelecimento do apego seguro nos primeiros anos de vida seria a base para a constituição do sentimento de “segurança básica” que a criança precisará desenvolver para poder lidar com outras relações afetivas no decorrer da vida. No caso de crianças órfãs ou afastadas precocemente da mãe (privação materna), a ausência do apego seguro seria responsável por sintomas como ansiedade, depressão, agressividade e exagerada necessidade de atenção. Bowlby (1981) fundamentou seus achados inclusive em estudos de psicologia animal, demonstrando que há outras espécies de primatas que também sofrem com a separação prematura da mãe.

Na mesma direção de Bowlby, Winnicott¹² (1987) realizou algumas contribuições notáveis para a compreensão da primeira infância e seu desenvolvimento. O autor também teve a oportunidade de acompanhar centenas de crianças órfãs de guerra, formulando teorias sobre o desenvolvimento saudável (em contraste com formas patológicas de desenvolvimento). Winnicott (1987) afirma que a criança nasce com uma tendência inata para o amadurecimento - este entendido como a integração psique-soma. Para que este processo de integração se realize, faz-se necessária a presença de um ambiente seguro e acolhedor.

Para Winnicott (1987), a criança nasce com um ego indiferenciado e estabelece com a mãe uma relação de dependência. No início, será fundamental a presença corpórea da mãe (ou substituto), que em atitudes como segurar, manejar e amamentar, dá suporte para que o bebê possa construir sua psique. A psique, para o autor, inicia-se a partir das elaborações imaginativas das funções corporais, ou seja, na medida em que o bebê tem suas necessidades físicas e emocionais atendidas pela mãe ele desenvolve lentamente um processo de ligar o passado (experiências vividas) ao presente e começa a construir expectativas de futuro, o que esperar desta mãe.

No início da vida, os bebês não possuem um ego diferenciado, tampouco apresentam noções de espaço e de tempo, sendo incapazes de lidar adequadamente com as angústias evocadas pelas ausências das figuras afetivas. Winnicott (2011) enfatiza o papel de uma mãe suficientemente boa, capaz de ser um ego auxiliar para o desenvolvimento da criança, oferecendo suporte afetivo (holding), para que o bebê possa lidar com as angústias provocadas pelas ausências. As crianças que têm suas necessidades atendidas por um cuidado “suficientemente bom” (Winnicott, 2011, p. 46), adquirem um sentimento de segurança, avançando no seu desenvolvimento psicológico, pois sentirão tanto a proteção em relação ao

¹² Donald Woods Winnicott (1896-1971) foi um pediatra e psicanalista inglês bastante influente no campo das teorias sobre o desenvolvimento psicológico.

mundo (ameaças externas) como em relação aos seus próprios impulsos (ameaças internas). A tendência, então, seria que o cuidado fosse aos poucos internalizado, gerando um sentimento de autocontrole, o que levaria a criança a uma nova fase marcada pela luta contra o excesso de controle ou segurança, buscando sua independência. Nas palavras do autor:

As boas condições de cuidado num primeiro estágio de vida geram um sentido de segurança, que por sua vez gera o autocontrole; e, quando o autocontrole se realiza de fato, a segurança imposta do exterior transforma-se num insulto” (Winnicott, 2011, p.48)

Se Winnicott (1987) enfatizou genericamente o cuidado individualizado, Spitz¹³ (1979) trouxe elementos para pensarmos a importância dos cuidados especificamente afetivos nos primeiros anos de vida. Quando foi chamado para investigar as causas do alto índice de mortalidade de bebês órfãos internados em hospitais (pós-guerra), sem causas físicas aparentes, o autor sugeriu que a causa da mortalidade era o fato dos bebês não receberem qualquer tipo de afeição. Bebês filhos de presidiárias (que viviam em lugares de condições bem precárias) que tinham contato diário com seus filhos tinham mais chance de sobreviver que os órfãos dos hospitais. Isso trouxe um grande insight sobre a importância da afetividade na infância, especialmente nos primeiros anos de vida.

Os três autores que destacamos, não obstante terem construído teorias independentes, apresentam em comum a constatação e a defesa da importância das primeiras figuras afetivas - especialmente a família - nos primeiros anos de vida das crianças. Estas pesquisas clássicas foram reforçadas por estudos mais contemporâneos que destacaram os efeitos deletérios da institucionalização e da privação da vida em família. As crianças institucionalizadas podem apresentar uma série de limitações psicológicas e sociais, como prejuízo no desenvolvimento cognitivo, embotamento afetivo, comportamento antissocial e dificuldade de estabelecer planos, sonhos ou perspectivas de futuro (Weber, 1995; Rizzini & Rizzini, 2004). Altoé (2008) ainda destaca que a impossibilidade de estabelecer vínculos afetivos seguros e permanentes na infância é o fator mais deletério da institucionalização, podendo trazer consequências muito graves para o desenvolvimento como atraso na área da linguagem, problemas de aprendizagem e dificuldade em estabelecer e manter relações significativas com outras pessoas.

Killen & Rutland (2011) também destacam que foram conduzidas diversas pesquisas sobre a relação entre os vínculos afetivos na primeira infância e a moralidade, mostrando o quanto o apego seguro auxilia a criança a ser independente, explorar e se engajar mais nas

¹³ René Spitz (1887-1974) foi um psicanalista austro-americano mais conhecido por suas pesquisas com crianças órfãs hospitalizadas durante a segunda guerra mundial.

relações com os pais, o que contribuiu para uma tendência ao comportamento inclusivo e pró-social, facilitando o desenvolvimento moral.

Além dos estudos sobre o desenvolvimento afetivo, tivemos ainda um segundo grupo de pesquisas que destacou a infância como período essencial de desenvolvimento cognitivo, social e moral. Neste grupo, vamos dar um destaque especial para Piaget¹⁴ (1964; 1987), cujos estudos influenciaram de uma maneira ímpar a nossa compreensão atual sobre a criança.

Piaget (1964) pesquisou vários aspectos da psicologia da infância, com destaque para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que o autor dedicou a maior parte de sua vida a estudar a epistemologia genética, ou seja, como o conhecimento é construído no decorrer do desenvolvimento humano da infância à vida adulta. No entanto, também encontramos contribuições relevantes do autor em outras áreas, como é o caso do desenvolvimento do juízo moral na criança.

Em primeiro lugar, Piaget se posicionou no campo do interacionismo, pois para ele “o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto mas da interação indissociável entre eles” (Piaget, 1973, p.14). Assim, podemos entender que a criança não se desenvolve automaticamente, nem tampouco repete mecanicamente os estímulos recebidos do exterior. A criança só pode se desenvolver plenamente se estiver em constante interação com o meio físico e social. O bebê humano nasce com alguns instintos inatos (como o reflexo de sucção, preensão palmar, de moro, etc.) que lhe permitem entrar em contato com o mundo, e o mundo, por sua vez, provoca desequilíbrios no organismo, estimulando a formação de novos recursos cognitivos para lidar com novos estímulos advindos do meio.

O referencial interacionista de Piaget também fica demarcado quando ele discute a origem das transformações no pensamento e na linguagem infantil, enfatizando que “toda conduta humana é ao mesmo tempo social e individual” (Piaget, 1964, p.42), não fazendo sentido dizer que as transformações do pensamento são fruto de interiorização de processos sociais ou que as novas habilidades das crianças seriam fruto de uma externalização de processos mentais, já que o individual e o social são indissociáveis.

A infância é um período de “adaptação progressiva ao meio físico e social” (Piaget, 1998, p.156). Esta adaptação, diga-se, não se trata de passividade, mas refere-se ao processo de tomar contato com o meio em que o sujeito é inserido ao nascer, desenvolvendo os esquemas necessários para a vida.

¹⁴ Jean Piaget (1896-1980), biólogo de formação, fundou a epistemologia genética, caracterizada pelo estudo do processo de construção do conhecimento da infância à vida adulta.

A criança não é passiva, ou seja, não se limita a copiar o conhecimento que lhe é transmitido, de modo que, para Piaget (1974, p.18) a educação precisa se basear em métodos ativos que estimulem a redescoberta ou a reconstrução e não apenas a transmissão do conhecimento. A criança não seria uma “tábula rasa”, tal qual preconizou Locke (1999), em quem podemos imprimir qualquer conteúdo, mas sim um sujeito, que constrói o conhecimento ativamente, a partir da interação com o meio ambiente.

Para Piaget (1998) a criança segue um curso de desenvolvimento constante, sofrendo transformações qualitativas e quantitativas. Este desenvolvimento sempre tende para o equilíbrio - porém um equilíbrio dinâmico, móvel.

Piaget (1964) sugere que há no desenvolvimento infantil funções que são constantes e outras que são variáveis. Uma função constante seria o interesse ou motivação, que pode partir de uma necessidade física, afetiva ou intelectual e que costuma estar na origem das ações (energética). Para o autor, sempre há um interesse ou motivação inicial que desencadeia uma ação - e o interesse é uma manifestação de desequilíbrio (fome, necessidade afetiva, curiosidade, etc). Por isso a atividade intelectual pode ser descrita resumidamente como uma forma de equilíbrio, e a ação humana como um processo de contínuo reajustamento.

Há, porém, estruturas variáveis que constituem padrões de organização mental, determinando níveis distintos de desenvolvimento, que respondem de modo distinto aos desequilíbrios internos ou externos. Nas palavras de Piaget (1964, p.15), as estruturas variáveis constituem “formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte, e afetivo, de outra, com suas duas dimensões: individual e social”.

Na medida em que vão aparecendo, essas estruturas marcam, por assim dizer, novos estágios do desenvolvimento, já que representam mudanças qualitativas importantes na trajetória da criança. Para o autor:

Cada estágio é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores. O essencial dessas construções sucessivas permanece no decorrer dos estágios ulteriores como subestruturas sobre as quais se edificam as novas características (Piaget, 1964, p.15).

Segundo Piaget (1964), o desenvolvimento humano é marcado por estágios que são definidos por mudanças qualitativas importantes, pois novas estruturas mentais são construídas a partir de estruturas anteriores. No início da vida a criança interage basicamente por intermédio de reflexos. Porém, a necessidade de equilíbrio colocará em curso os mecanismos de assimilação e acomodação, e a criança começará a desenvolver os primeiros hábitos motores e as primeiras percepções mais organizadas da realidade. O processo de interação auxiliará a criança a refinar cada vez mais seus sentidos e sua motricidade, evoluindo para o estágio da

inteligência senso-motora ou prática. Essas etapas fazem parte do período de lactância (até um ano e meio ou dois anos), e são anteriores ao aparecimento da linguagem e do pensamento.

A partir daí temos a entrada no estágio da inteligência simbólica (representação), que se inicia com a conquista da chamada permanência dos objetos, na qual a criança desenvolve inicialmente uma inteligência intuitiva. O advento maior desse estágio é “o desenvolvimento da função simbólica ou semiótica” (Piaget, 1998, p.39). Neste período há grandes avanços de processos como linguagem, desenho, jogos simbólicos, imagem mental e imitação. Contudo, a criança ainda sustenta um pensamento egocêntrico que não lhe permite desenvolver operações lógicas elaboradas (reversibilidade, noção de conjunto, etc.). Como diz Piaget (1964, p.34) “até cerca de 7 anos a criança permanece pré-lógica e suplementa a lógica pelo mecanismo da intuição; é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas”.

No decorrer do desenvolvimento a criança passa por um movimento de descentração, no qual o egocentrismo típico da primeira infância (tanto social e como intelectual) começa a ceder terreno para relações interindividuais mais cooperativas e as crianças se tornam capazes de trocar pontos de vista. A superação do egocentrismo auxilia a criança a se descolar das formas de percepção mais rígidas (condicionadas aos seus próprios sentidos). Esse processo permitirá a construção de processos mentais novos, que levarão a criança à reversibilidade operatória (pensamento lógico propriamente dito) e à capacidade de coordenar pontos de vista diferentes. As noções de conjunto, seriação, classificação e conservação serão particularmente desenvolvidas. Isso acontece em geral a partir dos 7 anos de idade, e tal etapa foi nomeada de “estágio das operações intelectuais concretas” (Piaget, 1964, p.15). Entretanto, a capacidade lógica desenvolvida neste estágio ainda é muito limitada, pois realizam-se sempre de maneira muito próxima da ação de onde deriva, não podendo se descolar da experiência palpável e imediata.

Serão necessários mais alguns anos para que o pensamento comece a se desprender da realidade concreta e adquirir contornos mais abstratos. Piaget (1964) enfatiza que no decorrer da adolescência observa-se um interesse crescente do sujeito por problemas que não têm relação direta com as vivências do dia-a-dia, surgindo uma capacidade crescente de elaborar teorias abstratas. Ocorre, então, mais um salto de qualidade nos processos mentais, pois o sujeito conquista progressivamente a capacidade de raciocínio hipotético, que ultrapassa as realidades diretamente representáveis. Nas palavras de Piaget:

Por volta de 11 a 12 anos efetua-se uma transformação fundamental no pensamento da criança que marca o término das operações construídas durante a segunda infância; é a

passagem do pensamento concreto para o “formal”, ou, como se diz em termo bárbaro, mas claro, “hipotético-dedutivo”. (Piaget, 1964, p.58)

Não obstante Piaget nos deixar algumas referências em termos de faixa etária, o mais importante não é a idade, mas a compreensão de que a inteligência segue um curso de desenvolvimento sempre no mesmo sentido, e as novas conquistas são sempre construídas em cima das conquistas anteriores.

Então, percebemos que a grande contribuição de Piaget foi demonstrar que a infância é um período de intensas transformações (desenvolvimento), que a criança é um sujeito ativo na interação com o meio e que passa por estágios, que determinam formas diferentes de aprender e lidar com o meio. Piaget (1974) ressalta que o desenvolvimento infantil precisa se dar no seu devido tempo, sendo a favor da educação, mas se posicionando contra as tentativas de superestimular as crianças com vistas a acelerar o seu desenvolvimento. Na suas palavras:

não é por nada que a infância é bem mais longa no homem que nas espécies animais inferiores: é então bastante verossímil que a todo desenvolvimento impõe-se uma velocidade correta, sendo os excessos de rapidez tão nocivos quanto uma lentidão (Piaget, 1974, p.23)

Além desta perspectiva de desenvolvimento, vamos citar ainda um terceiro conjunto de pesquisas consolidadas sobre a infância, que diz respeito ao papel do brincar e da fantasia. O brincar foi identificado como a linguagem infantil por excelência e foi associado a uma forma da criança aprender sobre o mundo, de expressar e lidar com emoções, de desenvolver habilidades, de relaxamento/prazer e de socialização. A maioria das pesquisas se refere ao brincar espontâneo, ou seja, sem fins pedagógicos, não sistematizado, não supervisionado (Vygotsky, 1984; Aberastury, 1972). Kishimoto (1996) enfatiza que a brincadeira ou jogo infantil precisa ser uma iniciativa voluntária (iniciada e controlada pela própria criança) e proporcionar prazer pela atividade em si mesma, ou seja, não ter um objetivo pedagógico. De acordo com a autora (Kishimoto, 1996, p.26-27), as crianças “concebem como jogo somente as atividades iniciadas e mantidas por elas”.

Vygotsky¹⁵ (1984) enfatizou que no ato de brincar a criança representa simbolicamente a realidade, o que a auxilia a compreender aspectos do mundo físico e da vida social. O brincar, para o autor, é importante para o desenvolvimento da afetividade e dos processos psicológicos superiores como percepção, memória, imaginação, linguagem e atenção. A criança que brinca exerce o papel ativo de modificar a realidade, modificando-se a si mesma.

¹⁵ Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo russo, iniciador da chamada psicologia histórico-cultural, sendo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais.

O brincar também foi objeto de reflexão de Piaget, que destacou a importância do jogo simbólico na infância. Para o autor, “A função primitiva do pensamento é assegurar a satisfação dos desejos” (Piaget, 1996, p.27), de modo que o jogo simbólico ou fantasia entra como uma forma da criança superar os limites da realidade, realizando simbolicamente desejos que estão além da capacidade infantil. De maneira que o jogo simbólico “se explica pela assimilação do real ao eu (...) ele é o desenvolvimento do eu e a realização dos desejos por oposição ao pensamento racional socializado que adapta o eu ao real e exprime as verdades comuns”. (Piaget, 1998, p.159-60).

Neste processo de realizar seu desejo, utilizando seu pensamento na criação de mundos ou narrativas fantasiosas (faz-de-conta), a criança “desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais, etc.” (Piaget, 1998, p.158)

Piaget & Inhelder (1999, p.110) consideram que o jogo simbólico tem seu apogeu no período dos 2 aos 7-8 anos, no qual ocorre “uma assimilação do real ao eu e a seus desejos, para evoluir em seguida na direção dos jogos de construção e de regras, que assinalam uma objetivação do símbolo e uma socialização do eu”. Sendo assim, as crianças menores são mais propensas a brincar com jogos e brincadeiras que envolvam menos regras sistemáticas, atendo-se mais ao prazer da fantasia, ao passo que as crianças mais velhas valorizam mais jogos e esportes coletivos, com interação social mais intensa e regras mais complexas.

Para Winnicott (2008), as crianças adquirem experiências de vida e se desenvolvem especialmente através das brincadeiras. As crianças brincam por prazer, mas também usam a brincadeira para lidarem com suas próprias angústias, de forma segura. As crianças podem dar vazão aos seus impulsos e afetos negativos, sem se sentirem ameaçadas pela repreensão da sociedade (ameaças externas) ou pela sua própria agressividade (ameaças internas).

Ainda neste horizonte do brincar, temos a contribuição de Walter Benjamin (2005), que sugere que a infância é uma oportunidade de suspensão do tempo cronológico. Não mais uma fase da vida, mas uma fresta que exige uma temporalidade outra, mesmo que breve, em relação ao tempo maquínico, ao tempo dos relógios e do produtivismo contemporâneo. Ou seja, a infância seria uma oportunidade privilegiada de ócio, entendido aqui como uma ausência de compromissos e preocupações, no qual a criança dispõe de tempo livre para agir ou criar de acordo com seu próprio ritmo, sem os imperativos de uma agenda produtiva. É tão somente neste tempo livre, sem objetivos pedagógicos, que a criança poderá fantasiar e inventar brincadeiras que realmente façam sentido para ela.

Por fim, a noção de infância também implica em compartilhar a visão de que a criança não é um adulto incompleto ou falho, mas um ser inteiro e distinto por excelência, não obstante

sofrer mudanças rápidas e radicais. Wallon¹⁶ (2007) adverte que, ao olhar para a criança, o adulto (mesmo em situações de pesquisa científica) tem a tentação de tomá-la a partir do seu próprio ponto de vista e reduzi-la a uma versão em miniatura de si mesmo. Porém, é preciso atentar para o caráter único das crianças, conforme enfatiza o autor:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade. (Wallon, 2007, p. 198).

Apesar da criança sofrer mudanças rápidas e radicais no curso do desenvolvimento, isso não significa que podemos tomar estas mudanças de modo fragmentado, como se cada mudança fosse uma parte ou um passo a mais em direção a um padrão adulto em potencial. Neste sentido, em termos temporais, reconhecer a infância também pressupõe a valorização da criança na sua dimensão presente, pelo que ela é, e não pelo que ela pode se tornar no futuro. Kramer (1999, p.272), enfatizando este ponto de vista, destaca que a criança:

não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança). Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem.

Aqui vemos a autora defendendo uma concepção de criança que procura superar a noção de ser incompleto, reconhecendo sua especificidade e seu caráter ativo - a criança como sujeito cultural que não apenas reflete ou copia a realidade, mas que também é produtora de cultura, na forma de brincadeiras e de fantasia.

Em resumo, a concepção de infância que adotamos neste trabalho é influenciada por diversas perspectivas teóricas e envolve 6 pontos fundamentais: 1) As crianças são sujeitos ativos, que constroem conhecimento em interação com o meio material e cultural; 2) são seres em desenvolvimento que passam por estágios diferentes ao longo da vida, envolvendo transformações cognitivas, afetivas e morais; 3) precisam de cuidado, proteção, afeto e atenção especial, principalmente na primeira infância; 4) o brincar (associado à imaginação, fantasia e criatividade) constitui a principal manifestação da infância, tendo valor afetivo e cognitivo; 5) as crianças precisam de tempo livre (ócio) para viver plenamente e criativamente esta fase de vida; 6) devem ser respeitadas e valorizadas no presente, em função daquilo que são e não

¹⁶ Henry Wallon (1879-1962), foi um médico, psicólogo e político francês, que se dedicou ao estudo do desenvolvimento infantil, elaborando uma concepção holística do ser humano que enfatiza as relações entre cognição, afeto e motricidade e as relações da criança com o meio.

daquilo que podem se tornar. Estas características nos ajudarão posteriormente a refletir sobre a infância no contexto de educação em tempo integral.

Dentre as múltiplas possibilidades de estudo do desenvolvimento infantil, no próximo item vamos nos aprofundar um pouco mais sobre o desenvolvimento moral da criança e fazer algumas considerações sobre a educação moral, tendo em vista que um de nossos objetivos envolve a reflexão sobre essa modalidade de educação no período integral.

2.3 Educação e desenvolvimento moral

Neste capítulo vamos abordar as principais contribuições de Piaget para a compreensão da educação e do desenvolvimento moral da criança. Vamos dar um destaque especial para o papel da heteronomia moral, assunto menos debatido na literatura, porém relevante para os objetivos deste trabalho uma vez que tem relação direta com o papel dos adultos (especialmente os pais) na vida das crianças. Por fim, vamos examinar alguns aportes mais contemporâneos da educação moral na chamada Teoria do Domínio Social.

A primeira premissa de Piaget (1932/1994) é que a moralidade não é inata: nos primeiros meses de vida, o ser humano demonstraria um estado de anomia (de a = não e nomos = lei), ou seja, um período em que a criança ainda não apresenta sinais de moralidade propriamente dita, prevalecendo as regras puramente motoras. A superação da anomia começa a partir do trabalho interno da criança, que é um sujeito ativo no processo de construção de conhecimento (incluindo regras de convivência), associado à interação social, sem a qual não seria possível o desenvolvimento moral, pois para Piaget (1932/1994, p.155) “sem relação com outrem não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia”. E se o desenvolvimento moral ocorre por intermédio de relações, este dependerá evidentemente da qualidade das interações das crianças com os adultos e com outras crianças (pares).

No decorrer do desenvolvimento, graças ao processo incessante de interação, Piaget (1932/1994) identificou a construção de dois tipos de moralidade na infância. A primeira moral da criança seria a chamada heteronomia, que seria baseada no respeito unilateral da criança pelo adulto e caracterizada pela obediência às regras decorrentes de uma fonte externa de autoridade, portanto imutáveis e não sujeitas à negociação (Piaget, 1994). A criança considera a regra "sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna" (Piaget, 1994, p.34) e obedece a certos imperativos morais sem consciência do seu sentido social, uma vez que ainda está presa ao seu egocentrismo. La Taille (2006, p.98) diz que a criança heterônoma se prende às regras imutáveis “por não conceber o princípio moral que lhes dá sentido”.

Além das relações unilaterais, as crianças também vão aprendendo e se relacionando cada vez mais com outras crianças, em situações não hierárquicas. A superação gradual do egocentrismo ajuda as crianças a desenvolverem relações de cooperação entre pares, na qual podem trocar pontos de vista, negociar as regras das brincadeiras e assim desenvolverem valores baseados na necessidade do respeito mútuo. Trata-se da moral autônoma. Nesta modalidade de moral, a regra, em vez de ser vista como imutável, é "considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo" (Piaget, 1932/1994, p.34).

Estas duas formas de desenvolvimento moral, heteronomia e autonomia, num primeiro momento parecem constituir uma sequência de estágios à semelhança das etapas da inteligência de Piaget. Contudo, Piaget (1932/1994) ressalta que as etapas do desenvolvimento moral não devem ser entendidas como estágios no sentido de padrões globais do desenvolvimento (de consciência e prática das regras), mas devem ser concebidos como "fases sucessivas de processos regulares", de modo que não podemos falar de estágios de heteronomia ou autonomia, mas sim de fases "definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras" (Piaget, 1932/1994, p.75). Ou seja, o aprendizado de um conteúdo moral parece começar sempre pela heteronomia, porém não podemos dizer que um sujeito é heterônomo para todos os conteúdos, pois apresentará consciência moral heterônoma para alguns conteúdos ao mesmo tempo que demonstrará autonomia para outros.

Apesar de não haver uma organização em estágios globais, a ordem de sucessão da heteronomia para a autonomia, para cada conjunto de regras, é enfatizada por Piaget (1932/1994) em várias citações: "a regra de cooperação deriva da regra coercitiva e da regra motora" (p.76); "a cooperação aparece como o tempo-limite, como o equilíbrio ideal para o qual tende toda relação de coação". (p. 79); o respeito mútuo é a "forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral" (p.83); heteronomia e autonomia são dois "pólos" da evolução moral. (p.87)

Piaget (1932/1994) destaca ainda que, numa determinada idade, há prevalência de uma moral sobre outra. Nas crianças mais novas o respeito unilateral (baseado na coação) prevalece sobre as relações de cooperação, apesar de nunca existir coação pura. A criança pequena apresenta dificuldade de cooperar, uma vez que é dominada por um egocentrismo inconsciente, fazendo com que seja praticamente impossível uma autêntica troca de pontos de vista. O desenvolvimento cognitivo (que inclui a superação gradual do egocentrismo), desta forma, acaba sendo uma condição necessária, embora não suficiente, para o desenvolvimento moral.

Uma vez compreendido este panorama geral, passamos agora a analisar mais especificamente a heteronomia, a autonomia e a educação moral, para Jean Piaget.

2.3.1 Heteronomia: a primeira moral da criança

Como enfatizamos no item anterior, a entrada no mundo moral, na primeira infância, começa pela heteronomia, que seria uma tendência moral constituída essencialmente na relação das crianças com os adultos. Para Piaget (1964) o desenvolvimento afetivo da criança dos 2 aos 7 anos (idade de referência) leva à construção de certas relações assimétricas caracterizadas pelo respeito unilateral da criança em relação aos adultos, respeito este que se torna a base para os primeiros traços da moralidade humana. Nas palavras do autor:

O respeito, como Bovet já mostrou, está na origem dos primeiros sentimentos morais. Com efeito, é suficiente que os seres respeitados dêem aos que os respeitam ordens e sobretudo avisos, para que estas sejam sentidas como obrigatórias e produzam assim o sentimento do dever. A primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é, durante muito tempo, para os pequenos, a vontade dos pais. (Piaget, 1964, p.40)

Essa obediência, que pode ser desenvolvida na relação entre pais e filhos, teria um caráter essencialmente afetivo, uma vez que o respeito unilateral “consiste numa combinação sui generis de medo e amor” (Piaget, 1932/1994, p.261), combinação esta que está na base do que poderíamos definir como autoridade na relação pais e filhos.

No contexto familiar, o amor incentiva a criança a agir para não desagradar os pais (por amor a eles) ao mesmo tempo que impele a criança ao desejo de imitá-los, identificando-se com os mesmos. O medo costuma ser despertado nos filhos tanto pela possibilidade de perder este amor quanto pelo exercício de poder (físico, intelectual, moral, etc...) do adulto, que pode limitar ou sancionar o comportamento infantil caso este não corresponda às expectativas (Caetano, 2009). O poder dos adultos de proibir e sancionar, e que conseqüentemente pode provocar temor nas crianças, faz parte do exercício de estabelecer limites restritivos, essenciais para a educação e o processo civilizador, conforme ressalta La Taille (2003).

Assim, se a educação moral for bem sucedida, na primeira infância, teremos uma criança capaz de obedecer ao adulto, pois na heteronomia, a noção de bem “se define rigorosamente pela obediência”. (Piaget, 1994, p.93)

A origem heterônoma da moral também é presente na teoria do filósofo Comte-Sponville (1995). Apesar de não utilizar o termo heteronomia, o autor afirma que a entrada da criança no mundo moral é pela polidez, que seria a “primeira virtude e, quem sabe, a origem de todas”. (Comte-Sponville, 1995, p.13). Concordando com Piaget, o autor ressalta que a moral não é inata:

O recém-nascido não tem moral, nem pode ter. Tampouco o bebê e, por um bom tempo, a criança. O que esta descobre, em compensação, e bem cedo, são as proibições. (...) Bem? Mal? A regra basta, ela precede o julgamento e o funda. Mas a regra é, então,

desprovida de outro fundamento além da convenção, de outra justificção além do uso e do respeito aos usos - regra de fato, regra puramente formal, regra de polidez! (Comte-Sponville, 1995, p.15)

A polidez seria, então, um processo de obediência às regras sem a respectiva compreensão dos princípios que as fundamentam, tal qual a definição de heteronomia. A ação, a obediência e a imitação são anteriores à constituição da consciência dos princípios e valores morais. Antes de aprender o significado das virtudes, a criança aprende com os adultos o que deve ou não deve fazer, o que é bom ou mau, feio ou bonito. Antes de aprender a virtude ou o princípio da gratidão, por exemplo, a criança deverá simplesmente aprender a dizer "obrigado".

Sobre a importância da heteronomia, escreveu Piaget (1932/1994, p.91):

Parece-nos incontestável que, no decorrer do desenvolvimento mental da criança, o respeito unilateral ou o respeito do menor pelo maior desempenha um papel essencial: leva a criança a aceitar todas as instruções transmitidas pelos pais e é assim o grande fator de continuidade entre as gerações.

O legado moral, como produto da riqueza cultural humana acumulada ao longo das gerações, só pode ser transmitido às crianças pelos adultos que participam da sua educação. Os adultos seriam os porta-vozes da cultura moral de uma determinada sociedade.

Concordando com Piaget, Comte-Sponville (1995) afirma que a moral se inicia por uma coação externa que garante a transmissão da cultura e a continuidade das gerações, pois "o que a criança, por falta de instinto, não pode fazer por si mesma, é preciso que outros façam por ela, e é assim que uma geração educa a outra". (Comte-Sponville, 1995, p.17)

La Taille (2003), explorando mais os aspectos afetivos envolvidos no desenvolvimento moral, acrescenta ainda a importância da admiração, que ocorre quando a criança julga certas características como superiores ou importantes nos adultos que participam da sua educação. Esses "três sentimentos juntos (amor, temor, admiração) fazem surgir um outro sentimento essencialmente moral, que é o respeito" (La Taille, 2003, p.92). Uma ideia que se alinha ao pensamento de Piaget (1973, p.215), que considera o respeito um "sentimento complexo formado por medo e afeição combinados". Esta combinação é muito poderosa, pois predispõe as crianças a acatar e a obedecer às regras advindas do mundo adulto, como enfatiza o próprio Piaget (1996, p.4): "é suficiente que as crianças respeitem seus pais ou professores para que os conselhos prescritos por esses sejam aceitos por ela".

Ao respeitar os pais, a criança tende a "assumir seus valores e a obedecer às suas ordens" (La Taille, 2003, p.92), ou seja, além de obedecer, as crianças vão incorporando os valores familiares, num processo contínuo de imitação. Comte-Sponville (1995, p.18) comenta que, na primeira infância é basicamente "imitando a virtude que nos tornamos virtuosos".

A imitação é complementada pelas orientações (ou instruções) morais que os adultos dão às crianças. Para Piaget & Inhelder (1999, p.106), do ponto de vista afetivo “o poder das instruções está inicialmente ligado à presença material daquele que as deu (...) Com o passar do tempo esse poder se torna duradouro e produz-se, então, um jogo de assimilações sistemáticas, que os psicanalistas exprimem falando em identificações”. Ou seja, a moralidade que a criança aprende nas relações assimétricas com os adultos tem o potencial de ficar fortemente atrelada à personalidade, graças ao processo de identificação que as crianças têm com as figuras afetivas.

Por fim, La Taille (2006) destaca o papel da confiança da criança no adulto e na consequente necessidade de que o mesmo possua integridade moral. Nas palavras do autor “a criança pequena precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral para que estas de fato o sejam, e que, do contrário, sua influência no despertar moral fica abalada, com os prejuízos decorrentes para a construção do sentimento de obrigatoriedade” (La Taille, 2006, p.112-3) e mais adiante “a criança pequena está atenta à integridade das figuras de autoridade”. A integridade moral, que se manifesta pelo exemplo de agir moralmente na vida cotidiana, é condição incontornável para que os adultos sejam confiáveis e, portanto, tornem-se figuras centrais de autoridade na vida de uma criança.

Então, do ponto de vista da criança, há uma predominância de aspectos afetivos na gênese da moralidade: ela precisará amar, temer, admirar e confiar num adulto, o que levaria ao respeito, que por sua vez se traduz em obediência e imitação de comportamentos morais. Como bem lembra Piaget (1932/1994, p.90) “não é o caráter obrigatório da regra prescrita [ou obedecida] por um indivíduo que nos incita a respeitar esse indivíduo, é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele”.

Do ponto de vista do adulto, este deverá ser uma figura de autoridade na vida da criança: amar, estabelecer limites restritivos, zelar pela própria integridade (ser exemplo) e dar orientações para a criança (Caetano, 2012). O quadro 3 resume estas ideias.

Quadro 3

Desenvolvimento da heteronomia para Piaget e La Taille

ADULTO		CRIANÇA	
Amor		Medo	
Limites		Amor	
Integridade	⇒ Assimetria	Admiração	⇒ Respeito
(exemplo	Autoridade	Confiança	⇒ Obediência
Orientação)			⇒ Imitação
			⇒ Identificação
			⇒ HETERONOMIA MORAL

Fonte: Elaborado pelo autor

Essa breve análise sobre o desenvolvimento da heteronomia nos leva a algumas conclusões:

1) A heteronomia tem uma importância relativa e temporária. Apesar de admitir a importância da heteronomia, Piaget (1994) realiza uma crítica ao uso da coação na educação de forma geral, considerando que a sociedade tende a reforçar a heteronomia. Concluímos, então, que o respeito unilateral tem seu lugar apenas na gênese da moral, especialmente na primeira infância, mas constitui algo a ser superado durante o desenvolvimento, ou seja, a autonomia moral é o horizonte ideal. Mas, para que esta transformação seja possível é preciso que o adulto mude junto com a criança, diminuindo o uso da coação, incentivando a reflexão e facilitando a relação da criança com seus pares. O adulto que não muda sua abordagem e persiste no uso da coação, acaba por dificultar o desenvolvimento moral rumo à autonomia (Caetano & Yaegashi, 2014).

2) O desenvolvimento da heteronomia não é natural. A educação que promove a heteronomia depende da qualidade das relações que se estabelecem entre adultos e crianças. La Taille (2006) enfatiza esta ideia quando comenta que o despertar da moralidade é um potencial que depende tanto da maturação quanto do entorno social:

potencialmente, todas as crianças podem despertar para a moralidade. Todavia, como não se trata de um potencial exclusivamente determinado pela maturação biológica, a qualidade das relações sociais desempenha papel de maior relevância. Pode acontecer, por exemplo, de a criança não encontrar pessoas que desempenhem um papel social de autoridade (fato que pode ser frequente, hoje em dia). Pode também acontecer de as pessoas que desempenham este papel não serem merecedoras de confiança. (La Taille, 2006, p.132)

Portanto, não podemos negligenciar a responsabilidade que aqueles que ocupam posições de autoridade (como os pais, educadores, professores) têm em relação aos pequenos.

3) A heteronomia é condição necessária (mas não suficiente) para a autonomia. A autonomia é o grande objetivo da educação moral na concepção piagetiana, e é sem dúvida um ideal buscado por grande parte dos educadores que se preocupam com a formação ética das crianças. Porém, conforme afirma Piaget (1964, p.57) "Geneticamente, o respeito mútuo se origina do respeito unilateral, do qual constitui uma forma limite". Ou seja, estaria incorreto dizer que a moral autônoma é gerada ou criada na relação com os pares. Mais preciso seria dizer que a relação com os pares modifica a qualidade da moral da obediência, transformando-a em respeito mútuo.

La Taille (2002, p.30) também considerou essa ideia quando escreveu:

Ora, como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade, logo, do senso moral, depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não se concebe que a criança entre no que podemos chamar de

mundo moral. Uma vez desenvolvido este senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia.

As crianças precisam ser introduzidas no mundo moral pela ação dos adultos, pois o respeito unilateral é o primeiro passo para as formas superiores de respeito. Deste modo a heteronomia tem sua importância enquanto condição necessária e temporária para o desenvolvimento moral, enquanto a autonomia seria o objetivo final e permanente do mesmo desenvolvimento. Assim como, para atingir o grande objetivo de andar, as crianças precisam primeiramente aprender a engatinhar. A heteronomia seria uma espécie de engatinhar da moral.

Comte-Sponville (1995), na sua análise da polidez, chega a uma conclusão parecida. A polidez "é insuficiente no adulto e necessária na criança. É apenas um começo, mas o é." (1995, p.17) A polidez é "essencial durante a infância, inessencial na idade adulta (...) é uma pequena coisa que prepara para grandes coisas" (p.19-20). E acrescenta "mas como essa moral emergiria, se a polidez não fosse dada primeiro? As boas maneiras precedem as boas intenções e levam a estas. (...) E que criança se tornaria virtuosa sem essa aparência e essa amabilidade?" (p.16). Ou seja, a polidez, que se trata de uma moral da ação, não embasada em princípios, seria uma preparação necessária para a moral plena, baseada nos princípios de cooperação.

Se a heteronomia é necessária, mas seu despertar não é natural, decorre que é fundamental estudar qual é o seu processo de desenvolvimento e incentivá-la, na primeira infância, tanto quanto devemos incentivar a autonomia nas etapas posteriores do desenvolvimento.

4) A heteronomia não é necessariamente ruim. É comum encontrarmos textos acadêmicos que se debruçam sobre o desenvolvimento moral que colocam a heteronomia em oposição à autonomia, caracterizando a primeira como algo essencialmente problemático, que revela uma falha na educação moral. Porém, de acordo com nossa reflexão, nem sempre isso é verdade. A heteronomia só pode realmente ser considerada um problema para a educação moral quando não é ultrapassada pela autonomia.

Neste sentido, se uma criança na faixa de 2 a 7 anos aprende a obedecer os adultos, isso não indica um problema, mas sim um avanço no desenvolvimento moral, pois revela que a criança saiu da anomia, da mesma forma que engatinhar é, num primeiro momento, um avanço, que antecede o ato de andar. Porém, um adolescente que tem uma moral exclusivamente baseada na obediência já está sinalizando uma limitação, tal qual uma criança mais velha que insiste em engatinhar, em vez de caminhar.

Dizendo de outra forma: a presença da heteronomia pode ser um problema na vida adulta, mas a falta de heteronomia pode ser o problema moral central da primeira infância. Essa

ideia pode ser sustentada se levarmos em conta as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas.

No contexto histórico de Piaget, a autoridade familiar era considerada algo dado, natural, inabalável, de modo que nem Piaget nem os principais sociólogos da época fizeram considerações sobre a possibilidade de uma sociedade sem relações assimétricas, conforme constatamos na parte final do livro *Juízo Moral da Criança* (Piaget, 1932/1994, p.244-302).

A contemporaneidade, porém, trouxe à tona novas configurações e fenômenos familiares. Observamos queixas constantes sobre crianças pequenas consideradas sem limites e desobedientes, juntamente com a proliferação de livros sobre limites e os famosos programas de TV no estilo *Super Nanny*. Se a colocação de limites restritivos é mínima, La Taille (2003, p.64) sugere que estamos diante de um possível “descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo”. Descompromisso que já havia sido sinalizado por Hannah Arendt (1961, p.240) quando ela escreveu que “a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”.

Essa recusa da autoridade pode ser observada nas famílias em que os pais desenvolvem relações simétricas com as crianças (amizade), isentando-se de orientá-las no início de sua formação (Caetano, 2012). E às vezes ocorre a constituição de uma nova assimetria na qual são as crianças que exercem alguma autoridade sobre os pais, determinando a rotina familiar e os hábitos de consumo.

Ora, abrir mão da autoridade traz como consequência a ausência de assimetria e uma consequente interrupção da transmissão da moralidade entre as gerações. E sem assimetria, seria possível o desenvolvimento da heteronomia moral nas crianças? As dificuldades atuais na educação das crianças poderiam ter alguma relação com falhas no desenvolvimento da moral da obediência? La Taille acredita que sim, pois comenta:

o que pode estar acontecendo, hoje, com certas crianças e jovens, é que eles não desenvolveram um senso moral, não aceitam limites de forma alguma, recusam qualquer restrição de liberdade. Este quadro não corresponde nem à heteronomia moral, nem à autonomia: corresponde à anomia. Para que alguém conquiste a autonomia moral, é preciso que aceite pertencer a uma comunidade moral. Tal aceitação se dá antes da autonomia. (La Taille, 2002, p.30).

Uma vez não encontrando figuras de autoridade significativas no mundo adulto, os pequenos terão mais dificuldade no despertar do sentimento de obrigatoriedade característico da heteronomia, o que por sua vez prejudicará a desejada trajetória rumo à autonomia moral.

5) Há vários tipos de heteronomia. Piaget não desenvolveu uma análise qualitativa mais aprofundada sobre a heteronomia, uma vez que sua preocupação maior recaiu sobre a necessidade de se estimular o desenvolvimento da autonomia, tendo em vista especialmente o contexto histórico em que formulou sua teoria, marcado pelo autoritarismo que levava as crianças à obediência por medo das punições impostas pelos adultos.

No entanto, o próprio Piaget afirma que o respeito unilateral se desenvolve por uma mistura de amor e temor. Assim, apesar da coação ser normalmente associada à imposição autoritária ou até mesmo violenta, há espaço nessa teoria para pensar numa postura de autoridade do adulto que seja mais baseada no amor e menos no temor. Ou seja, podemos vislumbrar uma educação moral que possa ser exercida com firmeza, mas também com gentileza, fazendo uso do diálogo, da instrução e do exemplo (integridade), tal qual enfatizou La Taille (2006).

2.3.2 Autonomia: a moral da cooperação

A autonomia é a segunda moral da criança. Para Piaget (1994), as relações assimétricas não são suficientes para o desenvolvimento da autonomia moral, que deve passar pelas relações de reciprocidade que as crianças estabelecem com seus pares. Interagindo com iguais, as crianças começam a perceber o valor do respeito mútuo: não é possível brincar com um jogo se todos não respeitarem as regras do mesmo; a mentira provoca desconfiança; a injustiça prejudica o grupo. Como ressalta Caetano (2005, p.62) “o respeito mútuo só é possível se as relações interindividuais vivenciadas pela criança forem pautadas na cooperação, de modo que ela possa descentrar-se, compreender diferentes pontos de vista e conceber as regras enquanto acordos mútuos, combinados por iguais”.

Kamii (2005, p.54) afirma que a autonomia envolve a “capacidade de tomar decisões por conta própria, sobre o certo e o errado, (...) levando em consideração fatores relevantes, independentemente de recompensa e castigo”. Na autonomia o sujeito não precisa necessariamente de uma ordem ou modelo externo, pois age moralmente de acordo com sua própria consciência, independentemente das punições previstas na lei, dos olhares reprovadores da sociedade ou do reconhecimento público.

Apesar de não descrever o desenvolvimento moral em termos de estágios globais, tal qual o desenvolvimento cognitivo, Piaget & Inhelder (1999, p.109) enfatizam que há um “paralelismo notável” entre os aspectos morais e cognitivos na trajetória infantil. No estágio pré-operatório, antes dos 7 ou 8 anos de idade, há o predomínio do egocentrismo, o que faz com

que a criança tenha uma tendência ao monólogo coletivo, em vez da real cooperação. A superação do egocentrismo facilitará o desenvolvimento da troca de pontos de vista, possibilitando a negociação democrática, na qual as crianças poderão modificar e adaptar as regras pelo acordo mútuo.

Na heteronomia prevalece o realismo moral, que implica uma responsabilidade objetiva na qual as ações são avaliadas em conformidade material com a lei e não em função das intenções ou do contexto social. Já no respeito mútuo “há responsabilidade subjetiva e julgamento em função das intenções” (Piaget, 1996, p.7). Aos poucos as crianças desenvolvem a capacidade de avaliar e julgar fatores que vão além da mera aparência.

Por fim, Piaget (1996) ressalta que, na autonomia, a obediência tende a dar lugar à justiça como maior fator de regulação moral do sujeito. A justiça acaba, então, impondo-se como o valor moral mais saliente na teoria piagetiana.

2.3.3 Educação moral para Piaget

Se a interação com figuras de autoridade constitui a base da primeira moral da criança, as interações entre pares, pautadas pela cooperação, constitui a base para a superação da heteronomia, rumo a uma moral baseada no respeito mútuo. O que significa dizer que o desenvolvimento moral é um processo social, pois “nenhuma realidade moral é completamente inata. (...) é nas relações interindividuais que as normas se desenvolvem (...) Não há, portanto, moral sem sua educação moral ” (Piaget, 1996, p.2-3).

A educação moral poderá envolver estratégias formais ou informais, que poderão contribuir para despertar / desenvolver a heteronomia ou a autonomia.

Os exemplos vindos do adulto, as orientações e os limites (quando obrigamos a criança a guardar os brinquedos, tomar banho ou comer determinados alimentos) são exemplos de modos de educar no sentido da heteronomia, pois se baseiam essencialmente na autoridade dos adultos (Caetano, 2012). Para que façam algum sentido, as orientações morais precisam se adequar ao nível cognitivo da criança. Neste ponto, a criatividade será de grande valia, pois uma orientação moral poderá ser feita de diversos modos: com frases diretas, brincadeiras, fábulas, contos de fada, animações, teatro, etc.

Para Piaget (1996) os métodos orais de ensino da moral tem sua importância, mas sua base depende muito do adulto, ou seja, são métodos que trabalham mais na linha do respeito unilateral. O modo como o adulto conduz uma conversa ou conta uma história seria mais determinante do que o conteúdo em si, ou seja, um adulto entusiasta poderia levar as crianças a

apreciarem os conteúdos morais, ao mesmo tempo que um adulto apático ou despreparado, poderia levar até mesmo a uma postura de antipatia contra a moral.

Entretanto, como já frisamos, a heteronomia teria uma importância temporária na primeira infância, mas a finalidade última da educação moral seria, nas palavras de Piaget (1996, p.9) “constituir personalidades autônomas aptas à cooperação”. A autonomia seria a base de uma educação voltada para o desenvolvimento de valores e princípios que pudessem regular as relações de justiça entre os homens.

Nesta linha, Piaget (1996) defendeu uma pedagogia que considerasse o papel ativo da criança. Deveria haver liberdade para vivenciar conflitos e conversar sobre os mesmos entre pares. A intervenção do adulto viria depois, como complemento. Além de permitir que as crianças desenvolvam a capacidade de diálogo, a intervenção “posterior” do adulto também seria melhor ouvida, uma vez que seria contextualizada (ao contrário da lição de moral proposital realizada em matérias específicas, por exemplo).

Piaget (1996) também defendeu os métodos ativos de educação moral, baseados no trabalho cooperativo das crianças em torno do conhecimento, sendo a moral algo inerente ao próprio trabalho coletivo. Para o autor, as crianças poderiam participar, inclusive, da construção das regras de convivência, e que as sanções expiatórias (incluindo castigos físicos) e recompensas poderiam ser eliminadas dos métodos ativos de educação moral, pois o esforço rumo à autonomia “rejeita tais procedimentos” (Piaget, 1996, p. 32).

Contudo, Piaget se mostrou cético quanto às experiências pedagógicas fundadas na liberdade absoluta das crianças:

Podemos nos perguntar se não é queimar etapas querer constituir na criança uma moral do respeito mútuo antes de toda a moral unilateral (...) A verdade nos parece estar entre os dois e consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, as duas fontes essenciais da vida moral infantil” (Piaget, 1996, p.14)

Considerando que a entrada no mundo moral se dá pela heteronomia, não seria apropriado ignorar o papel importante do adulto enquanto autoridade para introduzir a criança no universo moral.

Em resumo, o nível de desenvolvimento das crianças exigirá estratégias diferentes do adulto, que deverá mudar com a criança (diminuindo os limites/orientações unilaterais, proporcionando mais liberdade para diálogo e reflexão). Nucci (2000, p.85) também chamou atenção para a importância deste ponto, destacando que "os educadores precisam adequar as práticas educacionais à fase em que o aluno se encontra a fim de que o trabalho de desenvolvimento social e moral dos mesmos seja efetivo".

Por fim, vale lembrar que a educação moral é um processo de construção contínua, pois supõe “um poder ou uma autoridade inicial, com passagem possível desta heteronomia para uma autonomia gradual e, aliás, sempre relativa” (Piaget, 1973, p.213). Jamais poderemos dizer que somos plenamente autônomos ou que chegamos no degrau máximo da vida moral, pois se trata de um aprendizado para a vida inteira, que jamais se completará integralmente.

2.3.4 Teoria do Domínio Social

A teoria do domínios social se origina das teorias clássicas desenvolvimentistas e estruturalistas, uma vez que se inspira no referencial piagetiano e sugere que a moralidade é construída nas interações recíprocas entre indivíduos e ambiente social. No entanto, esta teoria se diferencia das abordagens tradicionais ao propor que o conhecimento social não está necessariamente atrelado a outras formas de conhecimento (físico, lógico-matemático...), tendo características particulares e distintas.

De acordo com a teoria, a criança tem experiências sociais qualitativamente distintas, marcadas por diferentes orientações, motivos e objetivos, que a levam a construir sistemas de conhecimento distintos ou domínios sociais (Smetana, 1997). Nesta perspectiva, Turiel (1983) propôs a existência de três domínios fundamentais: pessoal, moral e convencional, que se desenvolvem paralelamente desde a infância.

O domínio moral é definido por um sistema de regras que regulam as interações sociais com base em preceitos como justiça, bem-estar, confiança e direitos humanos (Smetana, 1999). Tratam-se dos conteúdos que indicam como nós devemos nos comportar em relação uns aos outros, envolvendo julgamentos que não se traduzem por meras convenções, uma vez que são marcados por quatro aspectos:

- a) Generalidade: uma regra moral pode ser aplicada para qualquer contexto humano, em diferentes grupos e culturas;
- b) Obrigatoriedade: as regras morais são percebidas como imperativos e as pessoas normalmente não concebem a possibilidade de agir de outra forma;
- c) Inalterabilidade: não se concebe a possibilidade de alterar a regra em questão, sem que se anteveja injustiça ou prejuízo de algum indivíduo ou grupo humano.
- d) Não contingência à autoridade: as regras morais são consideradas válidas mesmo quando contraria uma autoridade (religiosa, política, administrativa, parental, acadêmica...).

Além disso, as regras morais são analisadas em termos das suas consequências intrínsecas e não dependentes do contexto, ou seja, a transgressão moral costuma trazer claros prejuízos aos sujeitos envolvidos, ao passo que as violações de muitos hábitos e costumes

sociais dependem de uma interpretação cultural particular para serem consideradas (ou não) deletérias (Smetana, 1999).

Isso porque muitos hábitos e costumes fazem parte do chamado domínio convencional, que abarca o conjunto das convenções sociais construídas num determinado grupo ou sociedade humana. Diferentemente da moralidade, as convenções são relativas ao contexto: são as normas e uniformidades que têm o papel de regular as interações sociais, definindo comportamentos e expectativas em um determinado sistema (Smetana, 1999). Neste sentido, uma norma convencional se diferencia de uma regra moral por ser arbitrária, alterável, não universalizável e dependente da autoridade, cultura/contexto ou do consenso entre os participantes. Exemplos de convenção incluem os modos de se vestir que identificam homens e mulheres numa cultura, comer com ou sem talheres, usar ou não pronomes de tratamento (senhor, senhora...), permanecer em pé durante a execução de um hino, etc. Sendo arbitrárias, as convenções podem até estar ligadas a questões morais como no caso de certos rituais de respeito (tirar o chapéu, apertar a mão, curvar-se, etc.), mas também podem ser moralmente neutras (usar calça ou vestido) ou, em certos casos, podem estar em contradição direta com algum princípio moral, como no caso de práticas culturais racistas ou excludentes.

O domínio pessoal inclui as preferências e escolhas que não afetam o outro necessariamente, dizendo respeito ao campo individual ou íntimo. São os aspectos referentes à esfera privada, dispensando, desta forma, as regulações morais ou convencionais. Os exemplos mais comuns são os gostos alimentares, o modo de se vestir e a escolha dos amigos. Este domínio responde pela questão da identidade e da personalidade, demarcando as fronteiras entre o indivíduo e a sociedade, o que possibilita ao sujeito desenvolver autonomia e distinção em relação aos outros (Smetana, 1999).

A teoria dos domínios sociais propõe que esses três domínios - moral, convencional e pessoal - se desenvolvem desde muito cedo concomitantemente, transformando-se qualitativamente de acordo com a idade. Neste sentido, considera-se que a moralidade não segue necessariamente o caminho da heteronomia para a autonomia, como fica subentendido em Piaget, pois desde muito cedo observa-se que as crianças conseguem diferenciar algumas regras morais como não sendo atreladas à autoridade ou à contingência do meio social (Turiel, 1983; Caetano, 2019).

De fato, estudos com crianças pequenas sugerem que as mesmas são capazes de diferenciar os domínios moral e convencional desde, pelo menos, 4 anos de idade, quando se trata de situações morais concretas e prototípicas (por exemplo, bater ou machucar alguém). Apesar disso, as situações concretas costumam ser complexas e frequentemente envolvem mais

de um domínio, fazendo com que as crianças tendam a coordenar vários fatores para elaborar julgamentos morais, levando em conta aspectos pessoais e convencionais, além dos critérios morais propriamente ditos (Smetana, 2006; Nucci, 2014).

Dentro de cada domínio é possível observar mudanças / evoluções relativas à idade (desenvolvimento). Por exemplo, as crianças pequenas são capazes de identificar o domínio moral em situações mais próximas, concretas, menos ambíguas e menos dependentes de avaliações do estado interno do outro (por isso é mais fácil a criança considerar como transgressão moral a agressão física e tem mais dificuldade de avaliar as agressões psicológicas). Porém, isso vai mudando com a idade e a criança vai refinando seu julgamento na medida em que cresce (Smetana, 2006).

Para Smetana (2006) as crianças aprendem as primeiras noções de moral participando de situações de conflito nas quais são vítimas ou sendo observadores de situações de injustiça e sofrimento. Observando (ou sofrendo) atos de violação da moral, as crianças conseguem generalizar concepções éticas a partir das consequências intrínsecas destes atos (Smetana, 1997). Neste sentido as diversas experiências sociais, notadamente entre pares, exercem um papel fundamental neste desenvolvimento.

No entanto, os adultos também exercem um papel importante, especialmente a família. Smetana (1999) comenta que, embora muitas teorias sobre o processo de socialização destaquem o papel da família no desenvolvimento, a tradição estruturalista da psicologia moral acabou por assumir a premissa inicial de Piaget de que a família dificulta o desenvolvimento moral¹⁷, fazendo com que as pesquisas se focassem mais nas relações entre pares e no contexto escolar.

Para Smetana (1997), entretanto, os pais desempenham um importante papel no desenvolvimento moral da criança, da infância à adolescência, proibindo ações, dando instruções ou respondendo às transgressões. Quando se preocupam com o bem-estar da criança, lutam por seus direitos e procuram ensinar a ela como se comportar em relação aos outros, os pais estão no campo do domínio moral, ainda que cometam equívocos no processo educativo.

Apesar da influência da família não ser considerada determinística, ela constitui uma base que servirá como fundação para posteriores transformações no desenvolvimento moral (Turiel, Killen & Helwig, 1987). Além do que, este papel será mais significativo no início da vida (infância), pois verifica-se uma tendência da influência familiar declinar durante a

¹⁷ Piaget (1994, p.147) escreveu que “a maioria dos pais são medíocres psicólogos e praticam a mais contestável das pedagogias morais”, deixando clara sua opinião de que a família atua mais no sentido de atrapalhar do que estimular o desenvolvimento moral.

adolescência, na qual diversos contextos sociais (mídia, escola, amizades, etc.) passam a se destacar mais na vida do sujeito.

Smetana (1999) cita alguns achados importantes sobre o papel da família na educação moral. Em primeiro lugar, foi encontrada uma conexão entre as relações afetivas estabelecidas entre pais e filhos e desenvolvimento moral: a relação afetiva calorosa é um forte motivador para que a criança consiga ouvir e acolher as mensagens educativas transmitidas pelos pais, além de ajudar na compreensão e codificação das regras morais, porque as crianças são incentivadas a focarem mais sua atenção nos danos e injustiças causados por seus atos.

Quando as crianças realizam alguma transgressão moral, se os pais, além de realizar uma orientação racional sobre o assunto, reagirem com afetividade (demonstrando tristeza e preocupação com os potenciais danos morais), as crianças têm mais chances de entender a situação e realizar uma reparação em relação ao ato cometido (Smetana, 1999).

No entanto, a autora adverte que há um limite, pois reações excessivas de ódio por parte dos pais podem resultar no efeito contrário, fazendo com que a criança deixe de considerar o outro (plano moral) e se foque em si mesma, pois ficará mais motivada a evitar a carga de ódio por parte dos pais do que considerar os possíveis danos causados ao outro num conflito, por exemplo.

Além do aspecto emocional, a comunicação entre pais e filhos é importante uma vez que as crianças aprendem regras morais vivenciando, observando, mas também ouvindo e conversando com seus pais (Smetana, 1999). Basicamente, os pais podem ensinar aos filhos as razões das regras morais e responder adequadamente às violações morais, estimulando as crianças a refletirem sobre suas ações. Para Killen & Rutland (2011) as conversas entre pais e filhos ajudam estes últimos a perceberem as consequências negativas de determinados atos, além de auxiliar a criança a tirar o foco de si mesma e priorizar o outro, desenvolvendo as primeiras marcas de empatia e senso de justiça. De modo que o diálogo focado nas explicações racionais sobre as regras e consequências das transgressões é mais efetivo para a educação moral do que outras estratégias de disciplina, pois geram mais maturidade moral e autonomia (Smetana, 2006).

De mesma maneira, a repreensão pura e simples (coerção) é pouco efetiva na promoção da internalização da moral. A coação muitas vezes gera obediência imediata ou promove o fim do comportamento indesejado, podendo funcionar a curto prazo, mas falha em comunicar as razões das regras e proibições, dificultando o amadurecimento moral (Smetana, 1999). A situação piora quando a coação é muito pesada ou severa, trazendo sofrimento, pois neste caso a criança tende a manter o foco no seu próprio sofrimento em vez de se focar no bem-estar e

justiça interpessoal. Porém, como ressalta Smetana (2006), uma certa dose de afeto negativo associada a explicações lógicas sobre os comportamentos costumam ajudar as crianças, que terão parâmetros emocionais e afetivos para compreender as injustiças causadas.

No entanto, Smetana (1999) enfatiza que as explicações somente são efetivas se combinarem com o domínio em questão - ou seja - explicações morais para domínio moral, explicações convencionais para domínio convencional, explicações de natureza pessoal para questões pessoais. Mais especificamente, as razões de natureza moral devem se concentrar nas consequências dos nossos atos para os direitos e o bem-estar do outro. As crianças tendem a rejeitar as orientações ou explicações que não condizem com o domínio considerado. Por exemplo, elas não aceitam a regra de não usar boné como sinal de respeito, uma vez que não compreendem a relação do respeito com o ato de ter um boné na cabeça.

As pesquisas ainda demonstram que, mesmo sem ter conhecimento formal da noção de domínios, a reação dos pais frente às transgressões dos filhos tende a ser diferente dependendo do domínio envolvido. Quando o assunto é pertencente ao campo moral, ou seja, envolve risco de interferir no bem-estar e na justiça, os pais tendem a ser mais firmes, negociam menos e costumam apelar mais para motivos morais, relacionados aos direitos e deveres em relação ao outro. Entretanto, quando se trata de convenções e de questões do domínio pessoal (como roupas e preferências musicais), os pais tendem a negociar mais, havendo mais espaço para que as crianças façam suas próprias escolhas (Smetana, 2006).

A autora também destaca o quanto as crianças são ativas no processo, pois não recebem passivamente as instruções dos pais, mas interpretam, negociam e às vezes modificam as regras, de modo que, tão importante quanto a mensagem familiar é o modo como as crianças interpretam a mesma. Isso significa inclusive que não necessariamente as crianças pequenas manifestam o respeito unilateral pelo adulto, dependendo do tipo de regra (se é do domínio pessoal, moral ou convencional) e da forma (coercitiva ou não) com que o adulto lida com a situação (Smetana, 2006). Ou seja, as crianças avaliam constantemente a legitimidade das imposições paternas, fato que também é destacado na teoria de La Taille (2006), que nos lembra o quanto as crianças são observadoras e questionam desde cedo a coerência dos adultos em relação às regras.

Para Smetana (2006) as crianças tendem a aceitar melhor as justificativas dos adultos se as mesmas forem coerentes com o domínio pessoal, moral ou convencional. Por exemplo, quando os pais exigem que se cumpra uma tradição convencional ou uma regra pessoal e procuram justificar estas exigências com argumentos morais, não dando margem para a negociação, as crianças costumam ter mais reações de revolta ou resistência.

Crianças pequenas também são capazes de fazer julgamentos sobre mensagens injustas e incoerentes, se suas consequências forem suficientemente concretas e visíveis para a faixa etária envolvida. Por exemplo, são capazes de rejeitar ordens adultas para machucar ou roubar alguém. (Smetana, 2006).

Na primeira infância é esperado que as crianças obedeçam aos adultos e este é um dos sinais mais corriqueiros de boa educação moral. Contudo, Nucci (2000) destaca que este não pode ser o único objetivo da educação moral, pois a criança também precisa ser estimulada a ter iniciativa e autonomia, concordando, portanto, com a teoria de Piaget. A diferença é que Piaget destacou mais, na sua obra, o papel das relações entre pares como fonte da autonomia, enquanto que na teoria dos domínios encontramos mais referências sobre o papel dos adultos como facilitadores da autonomia (Nucci 2000, 2014). Mesmo no caso da obediência, é possível distinguir duas modalidades: aquela que ocorre livremente, por livre acordo e aquela que é imposta coercitivamente. A obediência por medo não gera um aprendizado moral, posto que ocorre apenas para evitar a punição. Porém, a obediência também pode ocorrer por admiração e/ou pelo fato da criança concordar ou entender a argumentação dos pais.

No entanto, na relação entre pais e filhos, um dos maiores conflitos se dá no domínio pessoal (Nucci, 2014), pois normalmente os adultos sentem que devem ter mais controle e interferência sobre as questões pessoais das crianças e adolescentes, ao passo que estes últimos desejam mais autonomia e liberdade, e acabam resistindo à autoridade adulta naquilo que julgam se tratar de escolhas pessoais.

Para a teoria do domínio social, o domínio pessoal tem seu foco na dimensão psicológica individual e na liberdade pessoal. Esse foco tem uma relação estreita com o desenvolvimento da individualidade e da identidade e as pesquisas sugerem que a saúde mental está associada ao respeito a esta dimensão (Nucci, 2014).

Nucci (2014) sugere que o excesso de controle e coerção aplicado ao domínio pessoal, anulando a capacidade de escolha e decisão, pode causar sofrimento e potencializar a formação de psicopatologias, como depressão e excesso de ansiedade. No entanto, quando os pais conseguem legitimar a vida pessoal dos filhos, permitindo que eles tomem decisões e façam suas próprias escolhas, este respeito dos pais pelo direito à liberdade constitui uma das bases para que a criança, ao crescer, possa ela mesma compreender e valorizar a liberdade do outro. Quanto mais o sujeito tem sua dimensão pessoal respeitada, mais ele tende a perceber a importância do respeito à individualidade dos demais. Ou seja, parece que a satisfação das necessidades psicológicas básicas (domínio pessoal) proporciona uma base para que o sujeito possa ampliar o conceito de justiça e bem-estar (domínio moral) com a noção de direitos

humanos, uma vez que a liberdade passa a ser um dos valores fundamentais, que deve ser generalizado a todos os seres humanos.

Em resumo: para a teoria do domínio social a fonte primeira da moralidade é a experiência social vivida pela criança, na qual ela pode perceber e experimentar as consequências intrínsecas dos seus atos (e dos outros). No entanto, as reações, respostas e opiniões dos pais sobre estes atos constituem outra fonte importante de conhecimento moral. A maturidade moral é estimulada quando: 1) os pais mantêm boas relações afetivas com os filhos; 2) os pais proporcionam explicações a respeito da natureza das transgressões morais e ajudam a criança a refletir sobre ela; 3) os pais conseguem dialogar dentro dos domínios específicos, ou seja, conseguem dar justificativas morais para incentivar a criança a agir moralmente; 4) Os pais respeitam a dimensão pessoal, permitindo e estimulando a liberdade de escolha dos filhos.

2.4 O papel da família e da escola na infância

Este capítulo tem o objetivo de traçar um panorama do papel da família - em relação às crianças - na sociedade contemporânea. Tendo em vista que a família e a escola são as duas esferas mais importantes que agregam a responsabilidade de cuidar, proteger e educar as crianças, entendemos que é imprescindível discutir as duas instâncias simultaneamente, para que seja possível sinalizar as semelhanças e diferenças de papel entre ambas as esferas.

Certamente não seria muito sensato procurar traçar fronteiras absolutamente claras ou estabelecer papéis rígidos tanto para a família como para a escola, pois para além dos objetivos ou especificidades de cada uma, temos que compreender que há algo comum, incontornável em ambas as esferas: são adultos em relação com crianças! E nesta relação sempre há uma assimetria presumida: os adultos são os responsáveis pela relação e suas implicações. E do ponto de vista das crianças sempre é bom lembrar que, seja no papel de aluno ou de filho, sempre haverá necessidades cognitivas, sociais, afetivas e morais a serem satisfeitas e as crianças não são robôs que podem simplesmente entrar no “modo aluno” ou no “modo filho”, atendo-se exclusivamente a um determinado papel social.

Portanto, ao traçar um paralelo dos papéis de cada instância, não podemos cair na tentação de dizer "a família deve fazer apenas isso, a escola deve fazer somente aquilo" como alguns tentam sugerir. Porém, essa ausência de fronteiras claras e de objetivos bem delineados não significa absolutamente que família e escola têm as mesmas funções e o mesmo peso nas diferentes fases do desenvolvimento humano. Se assim fosse, chegaríamos ao absurdo de considerar família e escola como sinônimos, o que colocaria em xeque a própria existência

dessas esferas: se família e escola fazem a mesma coisa, por que as crianças precisam ir para a escola? Ou, por que precisam permanecer na família?

Além disso, evitar a necessária reflexão sobre os papéis da família e da escola em relação às crianças acaba por alimentar um efeito negativo bastante comum na atualidade: uma espécie de jogo de "empurra empurra", no qual a escola se queixa da família e a família se queixa da escola, ficando a criança sem o suporte de que necessita. Para Caetano et al (2016, p.4) "As duas instituições [família e escola] têm papéis específicos e a confusão entre os papéis desempenhados pela escola e pela família pode representar um dos entraves para a efetivação da parceria".

Concordamos, assim, com a perspectiva de Silveira (2011, p.182) que diz que "é fundamental que se entenda que pais e professores assumem lugares distintos e cumprem funções diferentes e complementares na educação de crianças e adolescentes". Ou seja, ambas as instituições são importantes, mas deve haver diferenças fundamentais entre elas. Mas, quais serão elas? Se há complementaridade, qual é ou deve ser o papel de cada parte nesta parceria?

Um dos primeiros passos para uma reflexão coerente sobre este tema é o cultivo de uma postura crítica em relação ao senso comum, que muitas vezes traz a concepção de que a família atual está "desvirtuada" em função dos novos arranjos familiares modernos (recasamentos, mães solteiras, famílias lgbt, etc.). No entanto, após muitas décadas de reflexão e ativismo de vários movimentos sociais, precisamos mais do nunca aceitar a pluralidade dos modelos de família e entender que é dentro desta diversidade que vivem as crianças e somente nela podemos encontrar as brechas para incentivar princípios de educação que possam proporcionar às crianças o seu pleno desenvolvimento, garantindo seus direitos, e ao mesmo tempo respeitar as características singulares de cada família. Neste sentido, precisamos avançar no intuito de compreender que o papel da família na educação não está atrelado a uma estrutura rígida ou ideal de grupo familiar (Caetano, 2009).

No senso comum também escutamos, muitas vezes, que a escola é aquela que ensina e a família aquela que educa, uma frase que, em vez de resolver o problema, torna-o ainda pior, pois as palavras educar e ensinar estão longe de apresentar diferenças precisas, bastando ver o quanto as mesmas se misturam nas próprias instituições oficiais: educação infantil, ensino fundamental, ensino superior, educação à distância, etc.

Podemos começar, então, resgatando um ponto de vista clássico que envolve a relação escola e família: o aspecto institucional. Em geral, percebemos duas formas de se referir à família: uma institucional e outra não institucional, dependendo do conceito de instituição adotado.

Na primeira perspectiva, tanto escola como família são consideradas instituições, ainda que instituições com características distintas. Nesta ótica, destaca-se a posição teórica de Guirado (2009, p.327) para quem uma instituição é "um conjunto de relações sociais que se repetem e, nessa repetição, legitima-se". Nessa linha, tanto escola como família são instituições, posto que ambas preenchem o critério de possuir relações sociais legitimadas, sejam as relações entre pais e filhos, sejam as relações entre professores e alunos. O ponto de partida, portanto, é a semelhança e não a diferença.

Na segunda perspectiva, escola e família são diferentes, porque escola é uma instituição e a família não. Trata-se de uma oposição entre uma instituição e uma não instituição. Esta definição é sustentada, por exemplo, por Bleger (1984), que define instituição como uma:

organização de caráter público ou semipúblico que supõe um grupo diretório e, comumente, em um edifício ou estabelecimento físico de alguma índole, destinada a servir a algum fim socialmente reconhecido e autorizado. A esta categoria corresponde unidades tais como os asilos, universidades, orfanatos, hospitais, etc." (Bleger, 1984, p. 37).

Aqui o autor enfatiza o caráter público de uma instituição, como é o caso da escola, em detrimento da família que seria uma organização social de âmbito privado. As pesquisas clássicas sobre crianças institucionalizadas partem sempre (ainda que implicitamente) desta diferenciação, uma vez que a criança institucionalizada é definida como aquela que não é criada pela família mas por outra organização profissional da esfera pública (orfanatos, abrigos, casaslares) autorizada para este fim.

Para nossa análise, adotaremos este segundo ponto de vista: a escola é uma instituição (caráter público) e a família uma organização social de caráter privado, sendo que a palavra "privado" aqui se associa à ideia de intimidade, e não de "iniciativa privada". Essa diferenciação é coerente com diversos autores que abordam o tema família-escola. Para Caetano (2009, p.19) na educação de crianças "a relação entre família e escola começa a se distinguir exatamente diante dessa determinação do que pertence ao âmbito público e o que pertence ao âmbito privado".

Nessa linha do "público versus privado" podemos encontrar diversos elementos para tecer as diferenças mais salientes entre instituição escolar e grupo familiar.

Carvalho (2008) argumenta que a escola possui um caráter profissional. Sendo um ambiente de trabalho, a constituição ou organização desta instituição se dá primordialmente pela ordem racional: planejar o ensino, contratar profissionais capacitados, executar um cronograma, avaliar os resultados. Como instituição atrelada ao poder estatal (mesmo as escolas privadas precisam prestar contas e seguir padrões nacionais), a escola também segue uma série

de documentos que delimitam seu campo de atuação (PNE, PCNs, LDB). Como ressaltam Caetano e Yaegashi (2014, p.22-3), a educação escolar é formal pois “conta com profissionais que estudaram para exercer suas funções”, que são remunerados e têm sua prática balizada por legislação nacional.

Em contraposição, a constituição familiar na atualidade costuma se realizar por intermédio de vínculos de amor, paixão, desejo e prazer. Um casal normalmente se une por algum tipo de afetividade que se dá pela convivência, de modo espontâneo. Os filhos podem ou não ser planejados, mas o fato é que independentemente desse planejamento, a consolidação dos vínculos entre pais e filhos se dá pelo convívio diário, exigindo constantemente que os pais se adaptem às intensas e ininterruptas mudanças que ocorrem no desenvolvimento infantil.

O caráter profissional da escola está profundamente conectado aos seus objetivos. La Taille (2009, p.119) afirma que o papel da escola é a "transmissão do patrimônio acumulado ao longo dos séculos pela humanidade". O professor, então, é uma espécie de guardião de memórias, que tem a tarefa profissional e ética de não deixar que se perca o conhecimento, transmitindo-o às gerações seguintes. Para realizar esta tarefa, é evidente a necessidade de planejamento na seleção e organização deste legado cultural. É necessária a escolha de profissionais capacitados, familiarizados com os aspectos essenciais do conhecimento. É necessária uma definição metodológica, o “como” transmitir essa cultura com qualidade. Contudo, isso não significa defender uma pedagogia tradicional, do tipo expositiva, pois quando falamos em “transmissão” estamos falando do objetivo maior da escola e não dos seus métodos e princípios pedagógicos. Neste sentido, muitos preferem o termo “construção” ou “reconstrução”, para evitar qualquer problema com a palavra transmissão. Para Aquino (1998) o papel do professor é reconstruir, com os alunos, a história do pensamento humano.

Se a forma de organização da escola é profissional, a família, por outro lado, é uma organização de base afetiva. Já houve momentos da história em que tivemos o predomínio da formação da família por motivos econômicos (heranças, arranjos por conveniência) ou de manutenção das tradições, com a valorização dos laços biológicos. Porém, na modernidade, a organização familiar segue muito mais um padrão socioafetivo, envolvendo a motivação principal de compartilhar a vida em busca de felicidade (Magalhães, 2008). Para Sayão (2011, p.46), essa forma de organização também delimita uma distinção importante entre família e escola, pois "o papel educativo de pai e mãe é afetivo, por excelência". As relações mais íntimas e profundas que se estabelecem na unidade familiar (em relação a outras interações sociais), permitem que a afetividade se desenvolva e se constitua num poderoso meio de facilitar a educação. Para a teoria do domínio social, por exemplo, a afetividade dos pais interfere

diretamente no aprendizado da moral, ajudando a criança a entender as consequências dos seus atos e estimulando o desejo de reparar o erro (Smetana, 1999).

Silveira (2011, p.182) destaca ainda que “a escola é responsável pela educação formal das crianças e dos adolescentes, enquanto a família, pela educação informal”. A educação formal é uma consequência do papel profissional da escola: trata-se de um ensino sistematizado, que segue parâmetros definidos institucionalmente, com objetivos bem definidos e a execução de um calendário planejado.

No caso da família, a educação é um processo informal, possuindo um caráter espontâneo, mais imprevisível, que não segue calendários ou metas específicas. Normalmente o aprendizado no meio familiar não se baseia em conteúdos planejados ou sistematizados, mas em experiências cotidianas singulares ou tradições familiares, ocorrendo naturalmente pelas situações que se desenrolam no dia a dia, em função do convívio estreito entre as gerações. Para Aquino e Sayão (2006, p.65) a educação familiar se dá "no detalhe, no desvio, no erro, muitas vezes" sendo o aprendizado mais efetivo aquele em que "os mais velhos ensinam sem a intenção de ensinar".

Outro aspecto muito importante é que, historicamente, a escola também está relacionada ao papel de ser um lugar seguro para cuidar das crianças enquanto os pais trabalham, viabilizando especialmente a entrada e permanência da mulher no mercado de trabalho (Kramer, 2005). Essa situação, inclusive, ampliou-se muito nas últimas décadas, sendo uma das razões importantes do crescimento da procura pela escola integral (Branco, 2012; Silva, 2017).

Em comparação com a escola (que tem um planejamento formal a ser seguido), podemos considerar que nas famílias e comunidades (quando estas efetivamente funcionam), as crianças acabam tendo mais tempo para o brincar espontâneo, sem a supervisão dos adultos. Podem inventar mais brincadeiras, iniciar uma atividade e terminá-la no seu ritmo, descansar quando sentem necessidade e, quando entre pares, podem negociar suas próprias regras e exercitar a resolução de conflitos. Por outro lado, observa-se que nos meios urbanos modernos as brincadeiras espontâneas entre pares fora do âmbito escolar foram reduzidas drasticamente, em função do medo das ruas e do aumento das jornadas de trabalho das famílias, que acabam implicando na ausência de adultos que possam observar e cuidar das crianças nas casas e comunidades (Debortoli, 2008).

Uma das diferenças mais relevantes entre escola e família nos é dada por Aquino que diz que a escola pode ser vista como "o espaço da perda da condição de um, para se tornar mais um" (Aquino, 2011, p. 126). Ou seja, a família tem como foco o indivíduo na sua singularidade,

enquanto a escola tem como foco desenvolver o espírito coletivo, tendo como ponto forte a noção de cidadania.

A família é basicamente a instância da individualidade - na qual o ser humano, de fato, tem a condição de ser "um". A criança normalmente ocupa um lugar único e especial, podendo ser vista e ouvida nas suas necessidades particulares. Salvo nos casos mais graves de abandono e desafeto, mesmo famílias com conflitos e problemas diversos costumam conferir um lugar privilegiado para seus filhos, sendo uma referência permanente (Aquino & Sayão, 2006).

Sendo um relacionamento individualizado e afetivo, se houver um investimento de tempo considerável (convívio) e cuidado por parte dos adultos, é natural que este convívio se aprofunde, caracterizando o que podemos chamar de intimidade. De acordo com Elkind, (2004, p.176) "As crianças encaram a presença de seus pais como um símbolo visível de cuidado e conexão". Esta última palavra, conexão, parece muito apropriada para caracterizar a intimidade entre pais e filhos, pois podemos entender intimidade como um canal exclusivo de comunicação e afetividade que se forma entre ambas as partes - uma verdadeira conexão.

Porém, simplesmente pertencer a uma família não é garantia de desenvolvimento de relacionamentos profundos, que devem ser construídos diariamente. E é importante ressaltar que nada indica que o vínculo estreito que pode se formar entre os familiares têm alguma relação com a consanguinidade. Apesar de vivermos numa sociedade que valoriza muito a filiação biológica, exemplificada pela frase "sangue do meu sangue", os estudos sobre famílias adotivas indicam que a formação de vínculos entre pais e filhos nesta modalidade é tão intensa quanto nas famílias com filiação biológica (Weber, 2001). Outro argumento é que não é tão incomum haver ausência ou falta de afeto e cuidado nas famílias biológicas, fato que muitas vezes leva ao abandono e à institucionalização de crianças.

Também é interessante destacar o caráter de permanência da família, quando comparada à instituição escolar. Como ressalta Aquino (2006, p. 43) a família é uma "forte matriz de nossas formas de orientação no mundo" sendo o lugar materno "um dos únicos que resiste à erosão do tempo". A família costuma ser uma referência profunda, cuja presença simbólica permanece em relação ao tempo. Os laços familiares, especialmente os laços entre pais e filhos, não são dissolvidos facilmente: uma mãe sempre será mãe, um filho sempre será filho, ao passo que o papel de aluno é contingente, contextual e temporário.

Ao contrário da família, a escola constitui o espaço no qual perdemos a condição de um, pois o seu caráter é coletivo (Caetano, 2014), e nela vamos aprender as primeiras lições da vida pública. A escola possui um corpo docente e um corpo discente, no plural, o que, em termos práticos, significa que a escola X será sempre a Escola X enquanto houver professores e alunos.

Para existir e funcionar, ela não depende de nenhum professor em especial, tampouco de um aluno em particular.

Logo, se na família ocupamos um lugar especial e único (a condição de um), a escola representa o momento em que nos deparamos com a coletividade, aprendendo que há outras pessoas na sociedade, todas diferentes e igualmente importantes, de forma que ninguém deve ter privilégios. Por isso a escola não pode depender de nenhum professor ou aluno em especial, mas manter seu foco no grupo. E o fato de ser coletiva não é uma fraqueza ou um defeito da escola, mas justamente a sua maior força e especificidade, pois cabe a ela o papel de mediadora entre o sujeito e a sociedade mais ampla, introduzindo as crianças na vida das instituições sociais.

O valor da escola enquanto uma via de transição da vida familiar (intimidade) para o público é enfatizado por Hannah Arendt (1961, p.10) para quem “A escola é antes a instituição que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo, de forma a tornar possível a transição da família para o mundo”. Ideia que também encontra eco em Piaget (1994, p.274-5), que afirma que a escola é “o lugar de transição necessário” entre a vida familiar e a educação social mais ampla (humanidade).

É importante frisar que numa escola podemos ter relacionamentos individuais importantes de amizade, podemos ter relações mais estreitas entre alguns professores e alguns alunos, podemos ter uma política que não anule a individualidade e que valorize também a afetividade, em detrimento do conteúdo. Contudo, nada disso nega o fato de que a natureza da escola é, acima de tudo, coletiva e que os desejos e aspirações individuais terão que se subordinar, de algum modo, às questões de interesse público. A qualidade da instituição escolar (número de alunos reduzido, ambiente que valorize a liberdade de expressão, pedagogias construtivistas...) não modifica o seu papel peculiar, apenas faz com que ela atenda seus objetivos de maneira mais interessante e eficaz. É neste sentido que concordamos com Biddulph (2003, p.90), para quem “cuidar profissionalmente com qualidade ainda é apenas cuidar profissionalmente”, de modo que a escola realmente não pode substituir a família, mas sim atuar nesta linha de parceria e complementação.

Por fim, com relação à educação moral, haveria alguma distinção entre escola e família? Nesta esfera encontramos mais nebulosidade, tanto na literatura como no senso comum. Muitos afirmam que a educação moral é prerrogativa exclusiva da família. Outros insistem que ambas as instâncias são igualmente responsáveis, compartilhando esta tarefa. Outros, ainda, acreditam que é a escola que deve assumir este papel, pois os professores são mais capacitados e dispõem de mais tempo para tal intento (especialmente na educação em tempo integral).

Aquino (1998) defende a noção de especificidade de funções como algo imprescindível na relação família e escola. Segundo o autor, “precisamos admitir um consenso básico, muitas vezes esquecido no dia-a-dia escolar: o de que aluno não é filho, e professor não é pai” Aquino (1998, p.192). Mais adiante ele explica:

o trabalho familiar diz respeito à moralização da criança – essa é a função primordial dos pais ou seus substitutos. A tarefa do professor, por sua vez, não é moralizar a criança. O objeto do trabalho escolar é fundamentalmente o conhecimento sistematizado, e seu objetivo, a recriação deste. O resto é efeito colateral, indireto, mediato. (Aquino, 1998, p.192)

De fato, o autor insiste na importância de a escola não abrir mão do seu papel fundamental, não se desviar da razão maior da sua existência que é o conhecimento. Se a escola quiser transmitir religião, será confundida com igreja. Se a escola quiser ensinar ordem unida, será confundida com o exército. Se a escola for um lugar para se divertir, será confundida com um parque ou um clube. Se a escola resolver tratar os problemas sociais ou emocionais das crianças e famílias, será tomada por assistência social ou consultório de psicologia. E, finalmente, se a escola assumir a função de moralizar como sua principal bandeira, será confundida com a família, correndo o risco de se descaracterizar, desviando-se do seu eixo fundamental.

É evidente que a escola, ao trabalhar com seres humanos (especificamente com crianças), poderá, eventualmente, desempenhar outras funções (de lazer, aconselhamento familiar, assistência social) na medida em que tem uma responsabilidade para com os alunos e não pode se omitir de exercer o seu dever de cuidado e proteção, conforme preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). No entanto, mesmo extrapolando suas atribuições em caráter excepcional, ela não pode perder de vista o seu papel maior. Para Aquino (1998, p.202) “o âmbito de atuação do professor é o essencialmente pedagógico. Portanto, ater-se ao seu campo de conhecimento e suas regras particulares de funcionamento, nunca à moralização dos hábitos, é uma medida fundamental”.

Nesta concepção, a educação moral seria prioritária na família, enquanto que, na escola, seria um elemento de segunda ordem – subordinado ao seu papel na sociedade. Ater-se ao seu papel – a transmissão do conhecimento sistematizado – e realizá-lo com qualidade – limitando-se a trabalhar a moral envolvida nessa situação particular – seria um imperativo ético da escola, na concepção de Aquino (1998), que propõe uma reflexão honesta sobre os limites e potenciais da instituição escolar, que para cumprir seu papel com qualidade, não pode (e não deve) ser vista como salvadora.

Contudo, apesar de concordarmos com Aquino a respeito da importância da delimitação do papel da escola em relação à família, talvez a sua concepção de “moralização” seja mais restrita do que aquilo que entendemos por “educação moral”, no sentido de “constituir personalidades autônomas aptas à cooperação” (Piaget, 1996, p.9). Compreendemos que a relevância social e o caráter abrangente da moral, implica que seu escopo ultrapassa os limites da família. A escola, por ser marcada por relações humanas diversas, é um palco no qual ocorrerá experiências únicas e conflitos específicos, gerando a necessidade da educação moral (La Taille, 2009).

Piaget (1996) entende que a escola tem um papel relevante na educação moral, apesar da mesma frequentemente se focar apenas nos procedimentos orais de caráter expositivo, o que mais uma vez reforçaria o respeito unilateral. No entanto, o autor vislumbra possibilidades diferentes para a escola, ao sugerir a perspectiva de troca de ideias entre as próprias crianças, com base em situações vivenciadas no dia a dia, de modo a facilitar o desenvolvimento da autonomia moral. E cita algumas experiências de escolas que ousaram permitir que as crianças tomassem decisões e conversassem livremente sobre as regras no ambiente escolar. No entanto, enfatiza Piaget (1996), tais experiências ainda estavam carentes de avaliação científica na ocasião (comentário realizado por Piaget em 1930).

Para La Taille (2009), uma das maneiras de se realizar educação moral na escola é trabalhar o assunto de maneira transversal. Ou seja, não é preciso necessariamente que o professor “desvie” de seu papel em relação ao conhecimento, pois ele pode tecer relações morais e éticas a partir do seu próprio objeto de estudo. Assim, é possível trabalhar noções de justiça e igualdade na matemática (um belo exemplo é a abordagem do livro *O homem que calculava*), noções de cidadania e ética na história e na geografia, textos que abordem aspectos da educação moral na língua portuguesa, etc.

A educação moral também se faz necessária na medida em que há, no ambiente escolar, relações humanas que se estabelecem diariamente, envolvendo professores e alunos, o que implica naturalmente no aparecimento da questão moral, seja na construção de regras que possam balizar as ações (combinados ou acordos mútuos), seja como uma referência para resolver conflitos e buscar uma relação mais saudável nesta caminhada em direção ao conhecimento (Caetano & Dell’Agli, 2017).

Por fim a educação moral tem total relação com a escola no que diz respeito ao seu papel em relação à cidadania, que seria o exercício de direitos e deveres de modo a garantir uma vida digna em sociedade (Covre, 1995). Podemos dizer que o exercício da cidadania é um desdobramento público e político da educação moral. Questões como direitos e deveres e

respeito à diversidade (racial, econômica, religiosa, sexual...) constituem temas morais que tocam diretamente a escola. Normalmente é o ambiente escolar que propicia às crianças a experiência de se deparar com a multiplicidade humana, tendo em vista que as famílias costumam ser formadas por grupos mais homogêneos. E é a escola que acaba sendo a primeira referência de “direitos” e “deveres” mais amplos, nesta perspectiva de transição da vida privada para o mundo público.

Piaget (1973, p.207) enfatiza que o ponto de partida da vida moral tem como fonte “uma autoridade superior: em espécie semelhante à do pai e da mãe”. Ou seja, Piaget coloca as figuras maternas e paternas (ou adultos em posição semelhante) como importantes na primeira infância, nas primeiras etapas do desenvolvimento moral. Entretanto, Piaget (1994) demonstra bastante desconfiança em relação ao modo como este papel é exercido. O autor enfatiza que os pais costumam ser “psicólogos medíocres”, que acabam realizando uma educação que reforça o egocentrismo natural da criança, e conseqüentemente a heteronomia, prejudicando o desenvolvimento moral do sujeito no decorrer da vida.

A crítica de Piaget, no entanto, não retira a responsabilidade da família, mas a reforça ainda mais uma vez que o autor admite o quanto a postura da família pode ter uma influência decisiva no desenvolvimento:

a criança, em seus momentos de afeto, acaba interiormente por dar razão à sua autoridade [dos pais]. Tornando-se adulta, só muito excepcionalmente conseguirá desfazer-se dos esquemas afetivos assim adquiridos e será tão estúpida com seus próprios filhos quanto o foram com ela. (Piaget, 1932/1994, p. 152-153)

Piaget considera, então, a importância que a afetividade tem na gênese da moral, tal qual reforçamos no item 3.3. Se considerarmos a educação moral na primeira infância, de acordo com Piaget (1932/1994) e La Taille (2006), percebemos que o adulto exerce um papel fundamental na heteronomia, pois a criança aprende regras e preceitos morais motivada principalmente por sentimentos de amor, medo, admiração e confiança. Isso significa que tanto os professores como os pais poderão influenciar os alunos. Porém, se a escola tem a vantagem da formação profissional, que pode auxiliar o professor a planejar intencionalmente a educação moral, a família tem como pontos fortes o fato de permanecer mais tempo com as crianças em uma diversidade maior de ambientes e de estabelecer relações mais íntimas, afetivas e profundas. Contudo, isso depende, evidentemente, da qualidade das relações familiares. Se os pais forem “medíocres”, como ousou dizer Piaget, o efeito pode ser bastante prejudicial.

Fica assim demonstrado que há diferenças e especificidades nos papéis da escola e da família, porém não se trata de dizer que a escola ensina e a família educa, tampouco defender que a educação moral é prerrogativa exclusiva da família, já que ambas as instâncias serão

marcadas por oportunidades distintas de educação. A família tem a possibilidade de atuar em situações informais e pode manter seu foco nas esferas da intimidade e da individualidade. Já a escola, por seu caráter coletivo, poderá se apoiar na diversidade do seu público e na riqueza da especificidade da formação profissional dos professores

Nesta perspectiva, é incontestável a importância de uma parceria escola-família, para que a educação seja potencializada em nome do desenvolvimento das crianças (Caetano, 2009). Entretanto, o que se vê na prática é uma relação, em geral, bastante conflituosa. Os pais parecem delegar um excesso de funções e exigir cada vez mais da escola, ao passo que os professores, apesar de reconhecerem a importância da família para a vida do educando, costumam criticar a família tendo como base uma família ideal, organizada nos moldes burgueses. Uma vez que a família contemporânea é marcada pela diversidade e multiplicidade de configurações, essa visão da escola acaba por atravancar a relação família-escola. (Caetano et al, 2007)

* * *

Neste capítulo pudemos refletir sobre os papéis da escola e da família em relação às crianças. Vimos que a escola é uma instituição profissional e coletiva, responsável pelo ensino formal e planejado, que tem o objetivo de transmitir ou reconstruir com a criança o conhecimento sistematizado, acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. A família é uma união afetiva entre pessoas, que realiza uma educação informal, baseada nas experiências cotidianas e nas tradições, e tem como foco cultivar a individualidade, estabelecendo relações potencialmente profundas e duradouras. O quadro 4 resume os principais pontos de distinção entre escola e família abordados neste item.

Quadro 4
Diferenças entre família e escola

	Família	Escola
Forma de organização	Aliança afetiva	Instituição profissional
Objetivo maior	Cultivar laços afetivos sólidos e a individualidade; formação moral	(Re) construção do conhecimento e cidadania
Vínculos	Permanentes	Circunstanciais
Foco	Indivíduo	Coletivo
Educação (tipo)	Informal	Formal

Educação (fonte)	Tradições, cotidiano	Meio acadêmico e científico
Ensino-Aprendizagem	Espontâneo	Sistematizado

Fonte: Elaborado pelo autor

3 Método

3.1 Objetivos

3.1.1 Objetivo geral

A presente pesquisa teve como objetivo descrever as características da infância na educação em tempo integral.

3.1.2 Objetivos específicos

Objetivo 1: Descrever a rotina das crianças na educação em tempo integral.

Objetivo 2: Investigar os papéis da escola e da família - em relação às crianças - no ensino integral.

Objetivo 3: Descrever aspectos do desenvolvimento moral das crianças neste contexto.

3.2 Participantes

A investigação contou com a participação presencial de pais, professores e crianças, que foram selecionados em duas escolas públicas e duas escolas privadas da região de Curitiba-PR/Brasil, além de gestores de 95 instituições que forneceram (à distância) dados sobre a rotina de escolas integrais nas cinco regiões brasileiras.

A amostra de 132 pais foi obtida por conveniência, a partir da disponibilidade voluntária em reuniões escolares. Nesse grupo, 49% dos respondentes foram de escolas públicas e 52% de escolas privadas, sendo que 81% dos respondentes foram do sexo feminino e 19% do sexo masculino. Além disso, 72% dos respondentes vivem com companheiro (a) (50% em união legal), e cerca de 20% se declararam solteiros (destes, 85% são mulheres).

A amostra de professores também foi constituída em reuniões pedagógicas, por conveniência. Foram 63 professores, 49% oriundos de escola privada e 51% de escola pública, sendo 92% mulheres e 8% homens.

Tivemos a participação de 125 crianças de 6 a 12 anos de idade, estudantes das 4 escolas envolvidas na pesquisa. A média de idade dos participantes foi de 8,6 anos, sendo que a maior parte da amostra (72%) estava na faixa dos 8 a 10 anos ($s = 2,04$). Nesta amostra, 66% dos respondentes foram de escola pública e 34% de escola privada, sendo que 49,5% dos respondentes foram meninos e 50,5% meninas. Estes alunos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão: 1) Idade compatível; 2) Disponibilidade de tempo no horário escolar; 3) Desejo de participar.

Por fim, tivemos uma etapa online (descrita no item procedimentos), que contou com a participação de 95 escolas. Os respondentes foram gestores de escola que aceitaram um convite (enviado por e-mail) para responder a um questionário eletrônico sobre a rotina das suas escolas. Como os dados, neste caso, referem-se às escolas e não às opiniões individuais, contabilizamos os participantes como instituições.

No caso da etapa qualitativa, as amostras foram propositais, tendo como critério fundamental a inclusão de pessoas realmente interessadas e disponíveis para falar sobre o tema “educação em tempo integral”. Os participantes foram 13 pais e 7 professores atuantes nas quatro escolas selecionadas. Esse grupo foi composto por 17 mulheres e três homens (dois pais e um professor). As idades variaram de 25 a 58 anos.

No caso dos adultos participantes da pesquisa, o único critério de exclusão foi a presença de questionários rasurados ou incompletos. Ao todo, foram excluídos 11 questionários. No caso dos alunos, o critério de exclusão foi a constatação de que a criança não estava compreendendo as questões abordadas, mesmo com a ajuda do pesquisador, o que acabou não se verificando em nenhum caso.

O quadro 5 resume o número de participantes que foram envolvidos em cada procedimento:

Quadro 5

Participantes da pesquisa

Procedimento	Categoria	Participantes
Aplicação de questionários	Professores	63
	Pais	132
	Alunos	125
	Escolas	95
Entrevistas	Professores	7
	Pais	13

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3 Instrumentos

3.3.1 Percurso de construção dos instrumentos

A educação em tempo integral envolve diversos segmentos sociais: professores, crianças, gestores, pedagogos, pais, voluntários, profissionais da educação em geral. Não obstante a importância de todos os pontos de vista, para coletar os dados relevantes para nossos objetivos de pesquisa optamos por ouvir os três grupos mais diretamente envolvidos no contexto: professores, crianças e familiares. Por isso procuramos construir instrumentos adequados para registrar a percepção destes grupos (Q1, Q2 e Q3). Além disso, surgiu a necessidade de coletar também informações objetivas sobre a rotina das crianças nas escolas, de modo que elaboramos ainda o instrumento Q4 focado na instituição escolar. Assim, o survey foi realizado por meio de 4 instrumentos de pesquisa, cada um com um foco distinto.

Elaboramos ainda dois roteiros de entrevistas (E1 e E2) para coletar aspectos mais subjetivos que nos ajudaram a ampliar a compreensão sobre as opiniões dos pais e dos professores no cenário da educação em tempo integral. Esta estratégia nos possibilitou reunir elementos quantitativos e qualitativos para descrever o fenômeno do modo mais abrangente possível.

Os instrumentos foram desenvolvidos em três etapas, com duração aproximada de 6 meses. Primeiramente, o pesquisador elaborou uma versão inicial dos questionários com base na literatura consultada e na sua experiência de atuação em psicologia escolar (a trajetória profissional do autor é descrita no apêndice B).

Num segundo momento, os questionários foram submetidos à confiabilidade dialógica (Akerlind, 2005), no qual foram avaliados e aperfeiçoados pelo Grupo de Estudos em Psicologia e Desenvolvimento Moral (GPDM), sob a supervisão da professora Dra. Luciana Maria Caetano.

Na sequência os questionários foram aplicados em um estudo piloto, visando corrigir erros, melhorar a linguagem, precisar os conceitos. Os questionários (juntamente com as respostas do piloto) foram novamente submetidos ao processo de confiabilidade dialógica (Akerlind, 2005) e as correções finais foram realizadas, chegando-se, assim, às versões finais dos instrumentos (apêndices C, D, E, F, G e H).

3.3.2 Descrição do instrumento Q1: Perspectiva dos Professores

O questionário que chamamos de Q1 (apêndice C) foi desenvolvido para coletar informações de professores que atuam diretamente na educação em tempo integral. É composto

por 16 questões fechadas, visando investigar a percepção sobre a escola integral, o papel da família, a educação moral e a infância - ou seja, os itens referentes aos objetivos específicos desta tese.

Na etapa inicial (piloto), as questões 11 e 12 foram realizadas de maneira aberta e as respostas foram classificadas em categorias que serviram de base para a construção das questões fechadas.

No quadro 6 resumimos as informações específicas que foram solicitadas no survey Q1.

Quadro 6

Visão geral do questionário Q1

Objetivo específico	Questões	Informação solicitada
Escola integral	1	Se o professor estudou (ele próprio) em escola regular ou integral
	2	Idade adequada para uma criança entrar na escola integral.
	3	Opinião sobre a escola integral.
	4	Papel da escola integral.
	5, 6, 7	Opinião sobre a ampliação do tempo escolar (criança passar as férias na escola, passar finais de semana na escola, tempo ideal de permanência de uma criança na escola por dia)
Papel da família	8	Papel da família na vida das crianças.
	9	Relações das famílias com as crianças no contexto atual.
Educação moral	10	A quem os professores atribuem maior responsabilidade pela educação moral das crianças.
	11	Conteúdos mais valorizados na educação moral
	12	Métodos mais utilizados para a educação moral
	13	Referências mais importantes na própria educação moral.
Infância	14	Mudanças (positivas ou negativas) observadas no comportamento dos alunos nos últimos anos.
	15	Características dos alunos do integral em comparação com o

regular: adaptação à escola; aprendizagem; relação entre pares; relação com os adultos; respeito a regras, limites e combinados; humor; disposição; sentimentos; saúde mental.

16 Momentos mais significativos da própria infância.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3.3 Descrição do instrumento Q2: Perspectiva dos Pais

O questionário Q2 (apêndice D) é muito semelhante ao instrumento destinado aos professores na sua estrutura, sendo composto por 20 questões fechadas que foram formuladas de acordo com os mesmos temas presentes nesta tese: escola integral, papel da família, educação moral e infância. No projeto piloto as questões 12, 13, 14 e 15 foram realizadas de maneira aberta. Classificamos as respostas em categorias e transformamos as perguntas em questões fechadas para compor o instrumento definitivo. O quadro 7 apresenta um resumo da estrutura geral do questionário.

Quadro 7

Visão geral do questionário Q2

Objetivo específico	Questões	Informação solicitada
Escola integral	1	Se o pai/mãe estudou em ensino regular ou integral
	2	Idade em que o filho iniciou a rotina na escola integral.
	3	Principal motivo de escolher a escola integral.
	4	Papel da escola integral.
	5, 6, 7	Opinião sobre a ampliação do tempo escolar (criança passar as férias na escola, passar finais de semana na escola, tempo ideal de permanência de uma criança na escola por dia)
Papel da família	8	Se os pais pensaram em mudar rotina de trabalho para permanecer mais tempo com os filhos.
	9, 10	Adultos que permanecem mais tempo com as crianças; participação do pai e da mãe na vida da criança.
	10	Papel da família na vida das crianças.
Educação	11	Maior responsabilidade pela educação moral.

moral	12	Conteúdo que os pais mais valorizam na educação moral
	13	Método mais utilizado na família para educação moral
	14, 15	Conteúdos morais: O que os pais consideram mais importante para os filhos no mundo de hoje; O maior sonho dos pais para a vida dos filhos.
	16	Referências mais significativas na própria educação moral (com quem aprendeu as lições de vida mais importantes)
Infância	17, 18	O que significa ter uma boa infância; lembranças mais significativas da própria infância.
	19	Rotina do filho durante uma semana comum.
	20	Características dos filhos: adaptação à escola; aprendizagem; relação entre pares; relação com os adultos; respeito a regras, limites e combinados; humor; disposição; sentimentos; saúde mental.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3.4 Descrição do instrumento Q3: Perspectiva das Crianças

O questionário Q3 (apêndice E), destinado às crianças, teve um processo mais longo de construção do que os instrumentos anteriores. Inicialmente realizou-se uma tentativa de realizar um questionário tradicional, no qual o pesquisador levava as questões por escrito, lia para a criança e marcava as respostas que ela escolhia. Um piloto foi realizado com crianças de 4 a 12 anos e depois foi submetido ao processo de confiabilidade dialógica (Akerlind, 2005).

A análise revelou que o questionário tinha pontos fortes e fracos. Por um lado, as crianças demonstraram interesse pelas questões e a linguagem pareceu acessível. Por outro, o questionário pareceu muito longo e as crianças tiveram dificuldades em questões que apresentavam mais de 4 opções de respostas. Além disso, as crianças de 4 e 5 anos realmente não demonstraram o mesmo nível de compreensão das crianças acima de 6 anos.

Procurando contornar as complicações do instrumento sem perder a qualidade das informações geradas, foi produzido um questionário eletrônico baseado em imagens, aplicado através do uso de tablet, de modo que a própria criança pudesse responder, com o auxílio do pesquisador. O questionário foi construído com ilustrações desenhadas por crianças de 8 anos, de modo a tornar o instrumento mais atrativo e intuitivo, além de provocar uma identificação das crianças com o estilo dos desenhos.

A fim de poder aplicar o mesmo questionário para todas as crianças, optamos por excluir a faixa etária de 4 e 5 anos. Desta forma foi possível manter um questionário relativamente longo, criando questões mais simples (com menos alternativas) e usando a interatividade digital como recurso para manter a atenção. Esta solução foi aplicada como projeto piloto e pareceu resolver os principais problemas, tornando o questionário adequado para a finalidade proposta. Além disso, inserimos algumas perguntas abertas no próprio instrumento, evitando assim a necessidade de criar outro formulário de entrevista para as crianças, como realizamos no caso dos adultos.

A versão final do questionário Q3 ficou com 13 questões, direcionadas a discutir os mesmos itens (escola integral, papel da família, educação moral e infância), porém com um foco maior na questão da infância. Apresentamos no quadro 8 a descrição das informações solicitadas pelo instrumento.

Quadro 8
Visão geral do questionário Q3

Objetivo específico	Questões	Informação solicitada (percepção)
Escola integral	1	Se o aluno gosta da escola e qual o motivo.
	2	Que sentimentos a criança tem quando termina o horário escolar.
	3	Que sentimentos a criança tem quando começam as férias e quando terminam as férias.
	4	Qual é a melhor hora do dia escolar e quais são as aulas de que a criança mais gosta.
	9	Opinião sobre o tempo de permanência na escola.
Papel da família	5	Tempo de convívio: Com quem a criança gostaria de passar mais tempo junto.
	6a	Influência: Quem a criança acredita que precisa respeitar mais
Educação moral	6b	Referências morais: Quem a criança acredita que é sua principal referência moral.

	13	Em que medida a questão moral está presente nos sonhos das crianças
Infância	7	Como a criança gosta de brincar: com brincadeiras que ela mesma inventa ou com brincadeiras que um adulto inventa; sozinha, com amigos ou com adultos; em lugares fechados ou ao ar livre; perto da natureza ou longe da natureza.
	8	Em que lugar a criança se sente mais feliz
	10	Em que lugar a criança prefere estar com os amigos
	11	Em que lugar a criança prefere brincar
	12	Em que medida a criança gosta da idade que tem, ou seja, gosta da fase de vida em que se encontra, gosta da infância.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3.5 Descrição do instrumento Q4: A rotina das crianças no tempo integral

O questionário Q4 (apêndice F) surgiu da necessidade de coletar informações objetivas sobre a rotina das crianças nas escolas em tempo integral, uma vez que a compreensão sobre o modo concreto de vida das crianças é fundamental para a finalidade de descrever a infância neste contexto. Inicialmente o questionário foi formulado para aplicação presencial, porém, logo vislumbramos a possibilidade de transformar este questionário num formulário online com o objetivo de coletar dados de um número maior de escolas em diversas partes do Brasil. Submetemos uma nova proposta para o comitê de ética, que aprovou prontamente esta nova modalidade de pesquisa. O questionário também passou pelo processo de confiabilidade dialógica (Akerlind, 2005), corrigido e disponibilizado em formato online, com divulgação via correio eletrônico.

Pelas suas características, o questionário Q4 é orientado sobretudo para atender ao primeiro objetivo específico: descrever a rotina das crianças na educação em tempo integral. O quadro 9 resume as informações solicitadas por este instrumento.

Quadro 9

Visão geral do questionário Q4

Questão	Informação solicitada
1	Número de alunos da escola e média de alunos por turma.
2	Se as vagas nas turmas em tempo integral são suficientes ou insuficientes e se há critérios para selecionar (ou excluir) alunos do integral.
3	Se os professores possuem formação ou capacitação para o ensino integral.

- 4 Qual é a principal função do contraturno, uma vez que, em teoria, é no contraturno que as atividades do integral se diferenciam do regular.
- 5 Quanto tempo as crianças permanecem na escola por dia
- 6 Como é a organização do tempo na escola
- 7 Como se caracteriza o brincar da criança: qual é o tempo para brincar livremente, os momentos em que isso acontece, como as crianças brincam, se têm materiais à disposição e se há também momentos de brincar dirigidos pelos adultos.
- 8 Se as crianças convivem com idades diferentes ou se permanecem o dia todo na mesma turma.
- 9 Se há e como se organiza a lição de casa em termos de tempo
- 10 Se há suficiente contato com a natureza
- 11 Se as crianças brincam ao ar livre ou permanecem a maior parte do tempo em espaços fechados.
- 12 Se as crianças participam de atividades fora da escola ou se permanecem na escola o tempo todo.
- 13 Se as crianças recebem atenção individual ou se o tratamento é sempre coletivo.
- 14 Se há espaço para descanso.
- 15 Com que frequência as crianças são supervisionadas por adultos
- 16 Se há e quais são as atividades proibidas ou desestimuladas na escola
- 17 Como é a rotina de férias das crianças do integral
- 18 Se há parcerias com a comunidade ou o trabalho é realizado integralmente pela escola

Fonte: Elaborado pelo autor

3.3.6 Descrição dos roteiros de entrevista E1 e E2

Os instrumentos E1 e E2 (apêndices F e G) são basicamente dois roteiros de entrevista bastante similares, um direcionado aos professores (E1) e outro direcionado aos pais (E2), compostos por apenas quatro perguntas abertas. As entrevistas foram concebidas de modo a constituir um processo distinto da aplicação dos questionários padronizados, valorizando mais aspectos subjetivos, para que fosse possível gerar dados novos e complementares em vez da repetição das mesmas informações.

As perguntas foram realizadas sempre de modo aberto e as palavras descritas entre parênteses (indutores) foram eventualmente utilizadas para incentivar os entrevistados a falarem de outros aspectos, quando as respostas abertas foram muito curtas ou não forneceram informações significativas. González Rey (2002) afirma que podemos utilizar indutores de informação para facilitar a expressão da subjetividade, criando uma abertura maior para temas ou assuntos importantes na investigação científica.

A descrição dos roteiros de entrevista pode ser observada no quadro 10.

Quadro 10

Visão geral dos roteiros de entrevista E1 e E2

Objetivo específico	Roteiro - Questão	Informação solicitada (percepção)
Escola integral	E1 - 1 E2 - 1	A questão 1 tem o objetivo de entender melhor a percepção das pessoas sobre a escola em tempo integral, considerando suas vantagens e desvantagens, as motivações que levam os pais a matricular seus filhos neste tipo de ensino e os fatores que levam os professores a apoiar ou criticar tal modalidade
Papel da família	E1 - 2 E2 - 2	A questão 2 tem o objetivo de entender melhor as expectativas de pais e professores em relação aos papéis da escola integral e da família.
Educação moral	E1 - 3 E2 - 3	A questão 3 tem como objetivo compreender melhor como pais e professores percebem a educação moral na educação em tempo integral (responsabilidade, tempo de dedicação, conteúdo e métodos).
Infância	E1 - 4 E2 - 4	A questão 4 tem como meta compreender a percepção dos adultos sobre a infância das crianças no contexto da educação integral.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.4 Delineamento e procedimentos de coleta de dados

Para realização da investigação proposta, utilizamos o delineamento conhecido como survey, que pode ser descrito como uma metodologia de pesquisa que tem como objetivo a obtenção de dados sobre características, ações ou opiniões de grupos de pessoas, em relação a um determinado fenômeno ou temática (Freitas et al, 2000). A pesquisa survey é adequada quando se deseja responder questões descritivas do tipo: “o que está acontecendo” e “como e por que isto está acontecendo”, sem preocupação com controle de variáveis. Ou seja, trata-se de um delineamento adequado ao nosso objetivo uma vez que a proposta é compreender as ações e opiniões do grupo de pessoas envolvido no fenômeno da educação em tempo integral, formado por professores, pais, e estudantes. Além disso, as questões sugeridas pelo survey são condizentes com as questões que estamos pesquisando. Alguns exemplos:

O QUE está acontecendo e COMO está acontecendo? Como é a rotina das crianças na educação em tempo integral? Com qual idade as crianças estão sendo matriculadas? Como se percebe os papéis da família e da escola neste contexto? Como se percebe a educação moral? Qual é a opinião dos adultos sobre a infância?

POR QUE está acontecendo? Quais são as motivações das famílias para matricular no integral? Qual é a opinião das famílias e profissionais sobre o ensino integral?

Para a operacionalização da pesquisa, dividimos o survey em dois procedimentos: aplicação de questionários e entrevistas.

3.4.1 Procedimento 1: Aplicação de questionários

Pais e professores. Para o público de pais e professores, o levantamento foi realizado por intermédio de questionários fechados, autoaplicáveis, preenchidos por escrito, individualmente. Estes instrumentos (descritos nos itens 3.3.2 e 3.3.3) foram: Q1 (apêndice C) aplicado a 63 professores e Q2 (apêndice D) aplicado a 132 pais.

Crianças. Para o público infantil, aplicamos o instrumento Q3 (descrito no item 3.3.4) baseado num questionário eletrônico fechado (apêndice E), intercalado com algumas perguntas abertas. Participaram desta etapa 125 crianças que responderam às questões via tablet, com a ajuda do pesquisador.

Escolas. Para investigar a rotina das crianças nas escolas em tempo integral, utilizamos o questionário eletrônico fechado Q4 (apêndice F), descrito no item 3.3.5, disponibilizado na Internet e divulgado via email, que foi respondido por 95 escolas.

3.4.2 Procedimento 2: Entrevistas

A pesquisa qualitativa é considerada importante para compreender aspectos mais subjetivos dos fenômenos, como as motivações mais profundas dos comportamentos e os sentidos que os sujeitos atribuem aos fenômenos (González Rey, 2002). Assim, em caráter complementar à aplicação de questionários, realizou-se uma pesquisa qualitativa com professores e pais, fazendo uso dos instrumentos E1 (Roteiro de entrevista com professores, apêndice G) e E2 (Roteiro de entrevista com pais, apêndice H), ambos descritos no item 3.3.6. As entrevistas foram individuais, com cerca de 30 a 45 minutos de duração e registradas em diário de campo.

No caso das crianças, não utilizamos entrevistas complementares, mas inserimos algumas perguntas abertas no próprio survey para investigar questões mais subjetivas (apêndice

E, questões 1b, 2b, 4b).

3.5 Procedimentos de análise de dados

3.5.1 Análise estatística

Os dados gerados pelos questionários foram tabulados e organizados com base na estatística descritiva, procedimento mais adequado para descrever e sumarizar um conjunto de dados quantitativos no delineamento survey, uma vez que:

A estatística descritiva consiste em gráficos, tabelas e números tais como médias e percentuais. O principal objetivo da estatística descritiva é reduzir os dados a formas mais simples e de fácil entendimento sem distorcer ou perder muita informação. (Agresti & Finlay, 2012, p.20).

Além da sumarização dos dados mais relevantes para os objetivos desta pesquisa, também apresentamos informações básicas sobre o perfil da amostra estudada.

3.5.2 Análise temático categorial

Para análise dos dados produzidos no procedimento 2 (entrevistas), utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2011), especificamente a análise temático categorial. Bardin (2011) definiu a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2011, p. 47)

A análise temático categorial de conteúdo deve passar, basicamente, por três etapas: 1) Pré-análise: Leituras flutuantes para apreender os significados mais gerais das enunciações; 2) Exploração do material: formulação de categorias (especialmente por analogia) ou grandes enunciados que possam exprimir significados e elaborações importantes a partir dos conteúdos empíricos analisados; 3) Tratamento dos resultados: Etapa que envolve inferências, interpretações das categorias levantadas e a análise crítica do material.

No caso do presente estudo, para a etapa 1 (pré-análise), foram definidas 4 categorias prévias (relativas aos objetivos específicos desta tese) como ponto de partida para organizar os dados. No quadro 11 podemos visualizar estas categorias.

Quadro 11

Categoria prévias para análise de conteúdo temático categorial

Categoria	Descrição
------------------	------------------

Categoria 1	Falas sobre a escola em tempo integral
Categoria 2	Falas sobre a educação moral
Categoria 3	Falas relativas ao papel da família
Categoria 4	Falas relativas à infância

Fonte: Elaborado pelo autor

3.6 Resumo do delineamento de pesquisa

O quadro 12 resume o delineamento metodológico da pesquisa, incluindo procedimentos de coleta e análise, participantes, locais e instrumentos utilizados.

Quadro 12

Delineamento da pesquisa: resumo

	Questionários (adultos)	Questionários (crianças)	Entrevistas
Locais	Escolas públicas e privadas	2 escolas públicas 2 escolas privadas	2 escolas públicas 2 escolas privadas
Amostra	Por conveniência	Por conveniência	Proposital
Participantes	95 escolas 63 professores 132 pais	125 crianças	7 Professores 13 Pais
Procedimento de coleta	Questionário autoaplicável, com questões fechadas	Questionário ilustrado, eletrônico, fechado, com algumas perguntas abertas	Entrevistas com perguntas abertas.
Instrumentos	Q1 e Q2 (presencial) Q4 (online)	Q3	E1, E2
Procedimento de análise	Estatística descritiva	Estatística descritiva Análise de conteúdo	Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pelo autor

3.7 Recursos

O presente trabalho contou com o auxílio do CNPQ, cujos recursos foram imprescindíveis para viabilizar a pesquisa, cobrindo os gastos essenciais com materiais, assinatura de plataforma de pesquisa, viagens e congressos.

3.8 Considerações éticas

A pesquisa empírica teve seu projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos em 13/11/2017, de acordo com o parecer número 2.380.094. Iniciamos a coleta de dados presencial em fevereiro/2018, com previsão de término para dezembro/2018. Em julho de 2018 submetemos uma emenda ao Comitê de Ética solicitando a autorização para coleta de dados pela Internet, por intermédio de formulário eletrônico. Esta emenda foi aprovada em 17/09/2018 sob o parecer 2.899.779. A pesquisa online teve seu início em outubro/2018.

Todos os participantes adultos preencheram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) (Apêndice I) antes de participar de qualquer etapa da pesquisa. As crianças que participaram foram autorizadas pelos pais, também via TCLE (apêndice J) e, além disso, foram consultadas sobre seu desejo de participação e esclarecidas sobre os aspectos éticos por intermédio do TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) (apêndice K).

Não houve situações visíveis de sofrimento / desconforto na participação da pesquisa. Pelo contrário, o tema gerou grande interesse e entusiasmo em participar.

Sendo o objeto de estudo em questão (a escolarização integral), uma tendência atual e crescente na área da educação formal, tal qual destacado na literatura, esta pesquisa tem o potencial de trazer alguns benefícios para a sociedade ao propor questões ainda pouco discutidas no meio acadêmico, ao estimular os pais a pensar na escolarização dos seus filhos, ao auxiliar os professores a refletirem sobre sua prática e compartilhar suas opiniões, dúvidas e angústias sobre o processo educativo, ao dar voz às crianças para que possam manifestar suas queixas e anseios. Além disso, ao propor uma reflexão crítica sobre a educação em tempo integral também abrimos a possibilidade de influenciar as tomadas de decisões políticas e pedagógicas neste segmento.

4 Resultados

Neste item faremos a apresentação dos dados levantados na presente investigação. Primeiramente, mostraremos os resultados quantitativos referentes aos questionários do procedimento 1 e, na sequência, apresentaremos os principais pontos encontrados na etapa qualitativa, depois de aplicada a análise de conteúdo.

Para tornar mais clara a apresentação, faremos referências aos instrumentos de pesquisa utilizando a seguinte notação: (Nome do Instrumento, número da questão). Por exemplo: (Q1, 3) refere-se ao questionário 1 (“Perspectiva dos professores”) e à pergunta número 3 (apêndice C).

No caso das entrevistas, com o objetivo de preservar o anonimato, faremos referências aos participantes por uma letra sem relação com o nome, seguido da sua função ou papel. Por exemplo: (A., professora).

4.1 Resultados da aplicação de questionários

4.1.1 Perspectiva dos professores

Tivemos a participação de 63 professores, sendo 49% oriundos de escola privada e 51% de escola pública. A grande maioria (88,5%), estudou em escola regular em sua própria infância, ou seja, temos basicamente uma geração que estudou em escola regular trabalhando com escola integral.

Perguntamos aos professores qual é a idade ideal para uma criança começar a frequentar uma escola (Q1, 2a). A Idade Média foi de 4,4 anos e a maioria (58%) se posicionou a favor da criança entrar com mais de 5 anos na escola, sendo que 27% defenderam a idade de 6 anos. Já no caso da idade ideal para aderir uma educação em tempo integral (Q1, 2b), percebemos que todos os números aumentaram: a média foi para 6 anos de idade, sendo que a maioria (59%) acredita que seria melhor entrar no integral com 6 anos ou mais. Cerca de 23% dos respondentes apoiaram a idade mínima de 7 anos para frequentar a o ensino integral.

Em relação à opinião sobre a educação em tempo integral (Q1, 3), a maioria dos profissionais revelou dúvida sobre o assunto, pois 54% acreditam que é “uma proposta ainda difícil de ser avaliada”, 25% acreditam que é uma proposta ruim e 21% defendem o tempo integral como “uma ótima proposta, que precisa ser incentivada”.

Em relação ao papel da escola em tempo integral, podemos verificar as opiniões dos profissionais na figura 1.



Figura 1. O papel da escola integral segundo os professores

Percebemos que os profissionais valorizam mais a função de socialização das crianças (Q1, 4). Entretanto, é importante notar o quanto é alto o número de professores que associa o integral especialmente à função de “cuidar das crianças enquanto os pais trabalham”. Por fim, no mesmo gráfico, podemos perceber que a formação moral e ética não se apresenta como uma das funções mais importantes da escola integral na opinião da maioria dos entrevistados.

Em relação ao tempo (Q1, 7a e 7b), a maior parte dos profissionais (56%) acredita que é necessário que o tempo escolar diminua e apenas 24% acreditam ser 7 ou 8 horas o tempo ideal de permanência de uma criança na escola. Apenas 1 professor apoiou a carga horária de 9 ou 10 horas e nenhum defendeu mais de 11 horas. Entretanto, os dados mostram que 80% das crianças permanecem justamente mais de 9 horas diárias na escola (Q4, 5).

Os professores demonstram, de modo quase unânime, uma posição contrária às possibilidades dos alunos frequentarem a escola nas férias (95% de discordância) e nos fins de semana (100% de discordância) (Q1, 5 e 6), o que é coerente com a posição crítica que os professores manifestam em relação ao tempo de permanência das crianças nas escolas.

77% dos professores acreditam que a família não cumpre o seu papel (Q1, 9) e 90% acreditam que a família é a principal responsável pela formação moral (Q1, 10). Como podemos observar na figura 2, os professores tendem a valorizar tanto a formação moral como o caráter afetivo das relações entre pais e filhos.

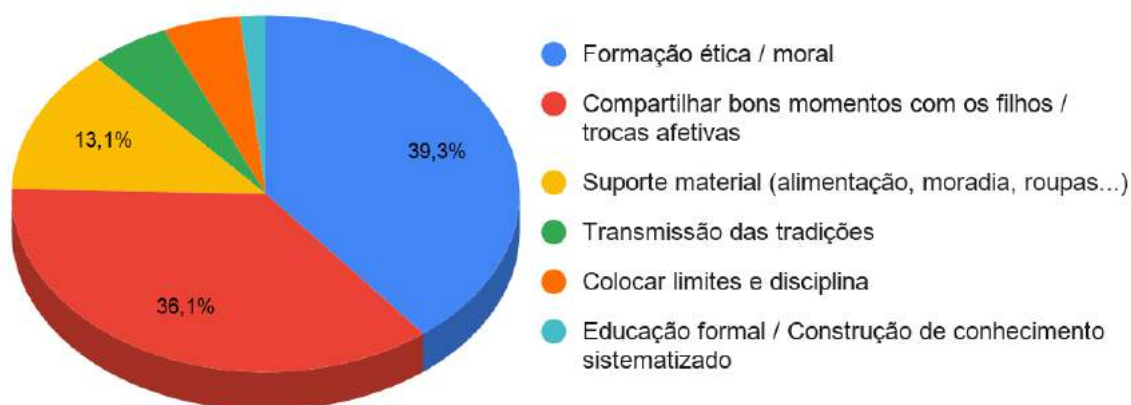


Figura 2. O papel da família na percepção dos professores

A maioria dos profissionais elegeram como conteúdo moral mais importante a ser ensinado (Q1, 11) o eixo “respeito, justiça e não violência” (53%) e o principal método de ensino (Q1, 12) o diálogo (43%). A obediência é defendida como mais importante para 13% das pessoas, enquanto 9% não acreditam que é papel da escola integral ensinar moral. O foco em regras e punições é defendido por 16% dos respondentes.

Na questão 13 (Q1, 13) procuramos investigar as principais referências morais dos professores, perguntando a eles com quem aprenderam as principais lições de vida. A figura 3 demonstra que as figuras familiares foram mais relevantes para 97% dos respondentes.

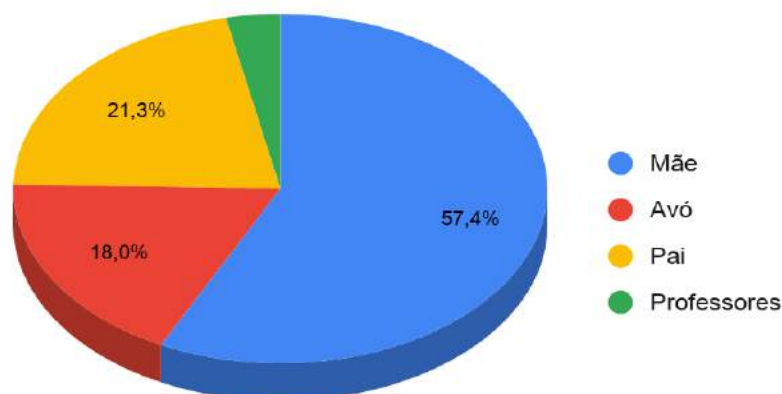


Figura 3. Referências morais dos professores.

Nas questões 14 e 15 investigamos a percepção dos professores sobre o comportamento dos alunos. Em termos gerais (sem referência específica ao integral) a maioria dos respondentes (59%) percebeu mudanças negativas nas crianças nos últimos anos (Q1, 14).

Na questão 15 (Q1, 15) os professores foram solicitados a manifestar sua percepção sobre as crianças do integral em comparação com as crianças do regular, em 9 quesitos: adaptação, aprendizagem, relacionamento com pares, relacionamento com adultos, respeito a

regras e combinados, humor, disposição, sentimentos e saúde mental/psíquica. Na tabela 1 fizemos um recorte apenas dos números mais altos em todos os itens:

Tabela 1

Características das crianças do integral na ótica dos professores

Característica	Respondentes (%)
a) Adaptação: Adaptação é muito difícil	55%
b) Aprendizagem: Aprendem normalmente	45%
c) Relacionamento entre pares: Têm muitos conflitos	41%
d) Relacionamento com adultos: Têm relacionamentos normais	50%
e) Regras e limites: Demonstram menos respeito às regras	47%
f) Humor: São mais agitadas	80%
g) Disposição: Demonstram mais estresse e cansaço	73%
h) Sentimentos: Demonstram mais sentimentos negativos	43%
i) Saúde mental: Apresentam mais problemas / diagnósticos	53%

Fonte: Elaborado pelo autor

A tabela 1 sugere que a adaptação dos alunos ao integral é mais difícil que o regular, na percepção dos docentes. Porém, uma vez adaptados sua aprendizagem é normal e apresentam relacionamentos normais com os professores. No entanto, um número considerável apresenta uma visão mais positiva destes dois aspectos, pois 33% acreditam que os alunos do integral aprendem com mais facilidade e 30% acreditam que a relação dos alunos do integral com os professores é melhor, percepção que vai na mesma linha de estudos anteriores, ainda que não seja compartilhada pela maioria.

A tabela 1 ainda sugere que as crianças respeitam menos as regras e são vistas como mais agitadas e cansadas/estressadas na percepção dos professores. A percepção da presença considerável de sentimentos negativos (tristeza, tédio, raiva) e diagnósticos de transtornos (como tdah) completa esta breve consideração sobre o perfil dos alunos na perspectiva dos professores.

Por fim, para investigar a concepção de uma “boa infância” na percepção dos professores, perguntamos sobre os melhores momentos que tiveram em sua própria infância (Q1, 16). As respostas são destacadas na figura 4.

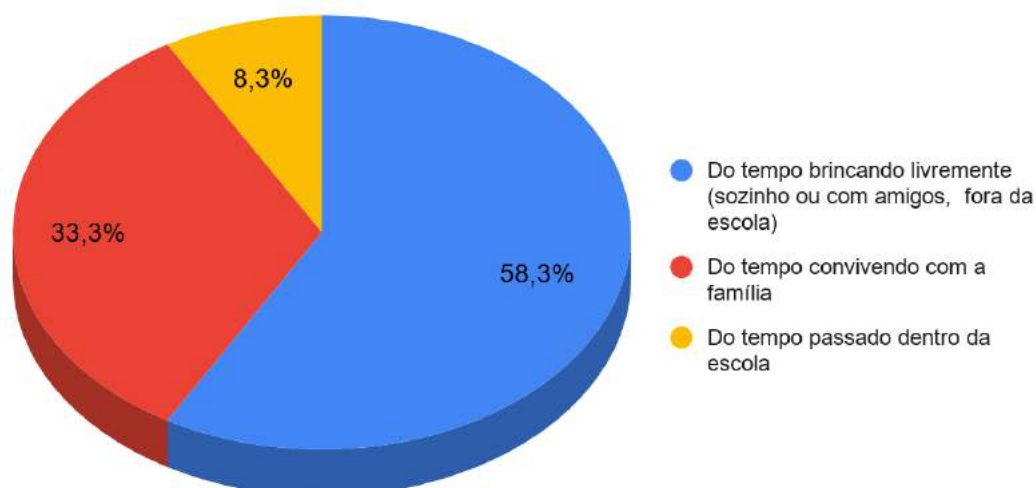


Figura 4. Melhores lembranças da infância, na ótica dos professores.

A figura 4 sugere que os melhores momentos da própria infância dos docentes foram atrelados à possibilidade de brincar livremente (58%), seguido pelos momentos de convívio com a família (33%). Cerca de 8% dos profissionais associaram as boas lembranças da sua vida de criança ao tempo passado na escola.

4.1.2 Perspectiva dos pais

Neste item faremos a descrição dos resultados referentes ao questionário Q2 (perspectiva dos pais, apêndice D). Um total de 132 pais participaram da pesquisa, sendo que 49% dos respondentes foram de escola pública e 52% de escola privada. É relevante dizer que 91% dos pais estudaram em escola regular e 81% dos respondentes foram mães (Q2, 1).

Os dados demonstram que 42% das crianças começaram a educação em tempo integral entre os 0 e 2 anos de idade e 75% até os 5 anos de idade (Q2, 2a). Na maioria das vezes as crianças já iniciam a vida escolar no integral ou permanecem pouco tempo no regular e logo migram para o integral, pois a diferença média entre a idade em que a criança começou a frequentar a escola e a idade que começou o integral é de apenas 10 meses (Q2, 2a e 2b).

Em relação à motivação (Q2, 3), vemos que a grande maioria dos pais (85%) elege realmente a necessidade ou o desejo de trabalhar como principal fator para matricular seus filhos na educação em tempo integral, conforme a figura 5. Em segundo lugar vem a preocupação com a qualidade de ensino (8%).



Figura 5. Motivação maior das famílias para matricular os filhos no integral

A maioria dos pais (79%) responde que o principal papel da escola é a educação formal. Apenas 1% admite que a questão principal é cuidar das crianças para que os pais possam trabalhar (Q2, 4). Além disso, um número considerável (18%), acredita que a formação moral não é papel da escola.

Cerca de um quarto (24%) dos pais gostariam que seus filhos passassem todo o período de férias na escola e 10% manifestaram o desejo de que os filhos pudessem frequentar a escola pelo menos uma parte das férias. Portanto, mais de um terço dos pais defendem a presença da criança na escola integral no período de férias (Q2, 5). Um número menor, 15%, gostaria que seus filhos frequentassem a escola também nos fins de semana (Q2, 6).

Os pais, na sua maioria (78%), acreditam que o tempo que seus filhos permanecem na escola está adequado, 4,5% gostariam que o tempo aumentasse e 17% manifestou o desejo de diminuir este tempo. Quando perguntamos sobre o tempo ideal de permanência da criança na escola, a situação fica um pouco mais dividida: 45% apoiam o horário regular e 55% permanecem apoiando o integral, mesmo quando a questão diz “se você não tivesse problemas com seu período de trabalho”. No entanto, a decisão de colocar ou não no integral gera dúvidas e conversas na família, pois 75% dos participantes admitem que cogitaram modificar sua rotina de trabalho para permanecer mais tempo com o filho, diminuindo assim o número de horas que a criança permanece na escola.

Quando a criança está em casa, a maior parte do tempo é cuidada pela mãe (64%) e as outras respostas se dividiram em: pai (15%), avó (11%), babá ou outra pessoa (9%) (Q2, 9a). O número de casos em que o pai não participa ou participa pouco da vida dos filhos chega a 28%, o que ocorre somente em 4% dos casos, considerando a presença das mães (Q2, 9b e c).

Os participantes acreditam que o principal papel da família é “compartilhar bons momentos com os filhos/trocas afetivas” (64%), ficando a educação moral como a segunda função mais escolhida por 23% dos entrevistados (Q2, 10). Nesta última questão, as outras respostas juntas somaram 11% (Preparar a criança para o mundo do trabalho, colocar limites e disciplina, educação formal, nenhum destes papéis é o principal). Já na questão seguinte (Q2, 11) tivemos quase unanimidade, com 96% dos respondentes considerando que a maior instância responsável pela educação moral das crianças é a família.

Em relação aos conteúdos morais (Q2, 12), ou seja, que assuntos as famílias consideram mais importantes para ensinar a seus filhos no campo da moral, as prioridades escolhidas foram: 46% “respeito, justiça e não violência” (46%), “cooperação, trabalho em equipe, solidariedade” (21%), “valores religiosos” (14%), “obediência aos adultos” (10%) e “obediência às regras, estatutos e leis” (9%). Já em relação aos métodos (Q2, 13), ou “como” as famílias ensinam valores morais às crianças, tivemos mais ênfase no diálogo (52%) e um certo equilíbrio entre as demais respostas: “Uso de regras, limites e castigos” (15%), “Conselhos e orientações” (14%), “Punição física” (9%), “Contação de histórias e/ou livros e filmes” (6%), “Permitir que as crianças sofram as consequências dos seus atos” (4%). Apesar de não ser um número tão alto, a punição física ainda chama atenção, tendo em vista que muitos pais provavelmente não relatam esta prática em pesquisas, ou seja, o número de pessoas que utiliza a palmada deve ser consideravelmente superior a 9%.

Quando solicitamos aos pais que completassem a frase “Para viver no mundo de hoje, quando for adulto, meu(minha) filho(a) precisará...” (Q2, 14), vemos que apareceram questões valorizadas na sociedade contemporânea, como conhecimento, capacidade de adaptação e determinação (54%), e 23% escolheram “cultivar bons valores morais”. Entretanto, quando perguntamos “qual é seu o maior sonho para a vida de seu(sua) filho(a)?” (Q2, 15) a resposta mais importante foi “Que seja feliz e realizado(a)”, com 64%, deixando para trás fatores como autonomia, sucesso e independência. Soma-se a isso o fato de 13% dos respondentes terem marcado a opção “que tenham boas lembranças dos momentos significativos da sua vida”. Ou seja, parece que a palavra “sonho” evocou mais motivações afetivas por parte das famílias, enquanto que as sentenças “mundo de hoje” e “precisará” despertou questões mais relacionadas ao sucesso profissional.

Os pais indicam que as lições de vida mais importantes (Q2, 16) foram aprendidas principalmente dentro de suas famílias (81%), sendo que a referência moral principal é a mãe (48%), seguida pelo pai (17%) e pela avó (12%). Cerca de 7% das pessoas assinalaram que os seus professores foram as principais referências morais.

Podemos verificar ainda (Q2, 17) que os pais consideram que uma boa infância significa principalmente “poder brincar muito, livremente e criativamente, sem responsabilidades de adulto” (60%), ao passo que as melhores lembranças ou momentos mais significativos da própria infância (Q2, 18) se referem ao tempo brincando livremente (sozinho ou com amigos, fora da escola) (59%), seguido pelo tempo convivendo com a família (27%). Cerca de 11% atribuem suas melhores lembranças aos momentos vividos na escola.

Em termos de rotina (Q2, 19), as respostas das famílias nos permitiram traçar algumas médias, sintetizadas na tabela 2.

Tabela 2
Rotina das crianças segundo as famílias

Atividade	Tempo médio diário
a Brinca livremente	1h20min
b Brinca ou conversa com a mãe	1h37min
c Brinca ou conversa com o pai	1h16min
d Assiste à TV	1h16min
e Brinca na rua / bairro	16min
f Usa celular / internet / jogos eletrônicos	16min
g Frequenta um shopping	15min
h Permanece no transporte escolar	12min

Fonte: Elaborado pelo autor

Considerando o horário mais comum de saída da escola em tempo integral, entre 17 e 18h, concluímos que as crianças chegam em casa entre 17:30 e 18:30. Inferimos que o tempo que a criança terá para ficar em casa, à noite, será aproximadamente das 17:30/18:30h até a hora de dormir (entre 21h e 22h). Um tempo de aproximadamente 3h que será dividido entre brincar (1h20), ver TV (1h16) e interagir com seus pais (1h16 a 1h37), além de jantar e tomar banho (lembrando que essas atividades podem ser simultâneas, como conversar com os pais e ver TV ao mesmo tempo).

Em relação a questões de comportamento e adaptação ao período integral (Q2, 20), podemos observar que mais de 91% dos pais assinalaram como normal ou bom (acima da média) a maioria dos itens perguntados (relacionamento com pares, relacionamento com adultos, disposição, sentimentos e saúde mental/psíquica). Apenas 4 itens “negativos” apresentaram valores acima de 9%: a adaptação dos filhos ao integral foi considerada difícil

para 9,3% dos entrevistados; 11% consideraram que os filhos têm mais dificuldade para aprender; 17% acreditam que seus filhos são mais agitados do que o normal e 18% percebem que seus filhos demonstram menos respeito às regras do que o esperado.

4.1.3 Perspectiva das crianças

Passamos agora à descrição dos resultados referentes ao questionário Q3 (Apêndice E, perspectiva das crianças), que contou com a participação de 125 crianças do ensino fundamental I.

Dentre os participantes, 49,5% dos respondentes foram meninos e 50,5% meninas, na faixa etária de 6 a 12 anos, sendo que a grande maioria (72%) contavam com 8, 9 ou 10 anos de idade na ocasião da pesquisa. Em termos de categoria escolar, 66% dos respondentes foram de escola pública e 34% de escola privada.

A maioria das crianças (80,6%) afirma gostar da escola, especialmente por ser o lugar no qual podem brincar e encontrar os amigos (Q3, 1). Entretanto, quando contrastamos a escola com outros ambientes (Q3, 8), podemos ter uma visão melhor das preferências das crianças, conforme demonstra a figura 6:

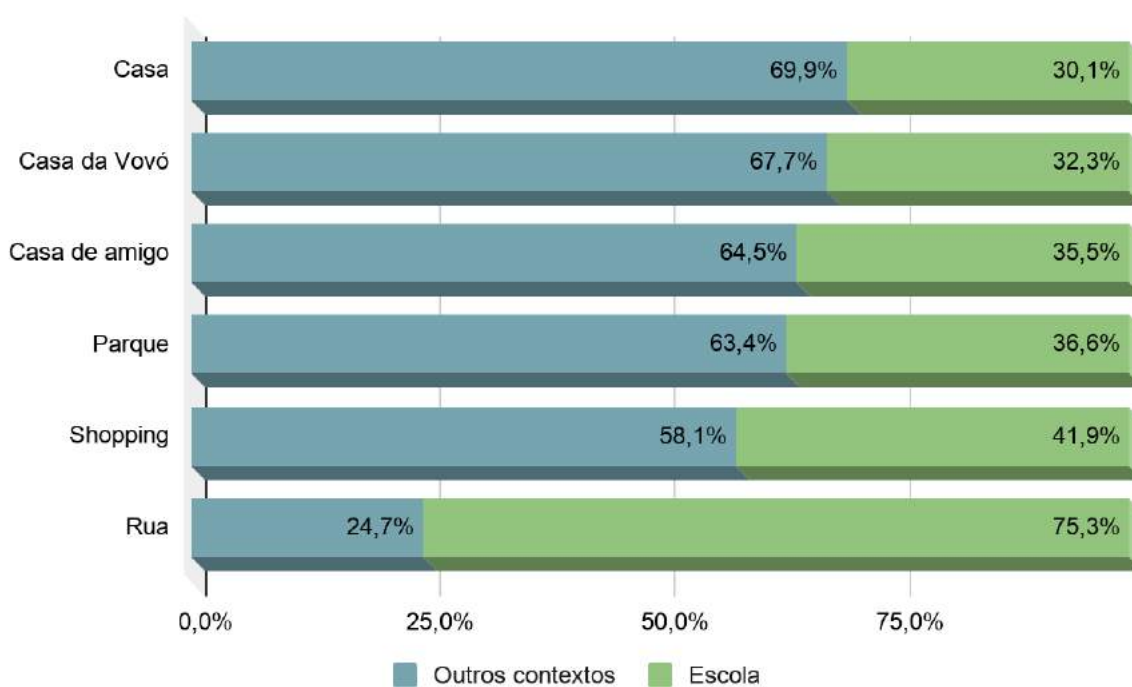


Figura 6. Onde as crianças se sentem mais felizes, em comparação com a escola

Observando a figura 6, verificamos que a escola é preferível em relação à rua de acordo com 75% das crianças. Porém, a maioria dos entrevistados se percebe mais feliz na própria casa, na casa de amigos, na casa da avó ou num parque, em comparação com a escola.

As crianças (70%) ficam particularmente felizes quando bate o sinal para ir embora (Q3, 2) e mais felizes ainda (86%) quando chegam as férias (Q3, 3a). As crianças que dizem ficar “mais ou menos felizes” (21%) quando bate o sinal para ir embora argumentam que ficam um pouco tristes porque normalmente costumam ter um tempo livre para brincar antes de bater o sinal. Então, ir embora para casa, para algumas crianças, costuma ser um momento de interrupção da brincadeira livre.

Já com relação ao retorno ou volta das férias (Q3, 3b), encontramos uma situação muito dividida, pois 1/3 das crianças desejaria esticar mais as férias, não demonstrando nenhuma vontade de voltar, 1/3 fica em dúvida, porque sente saudade dos amigos, mas ao mesmo tempo gosta das férias, e o último terço deseja realmente retornar, porque querem rever os colegas.

Em relação ao que mais gostam de fazer na escola, o recreio foi escolhido como a atividade predileta por 43% das crianças (Q3, 4). As aulas especiais (33%) e a educação física (17%) ocupam também a preferência das crianças, pois são atividades que normalmente envolvem corpo, movimento e ludicidade. Cerca de 6,5% das crianças assinalaram a hora do lanche como momento preferido.

Na questão seguinte (Q3, 5), as crianças revelam que sentem falta e gostariam de passar mais tempo especialmente com a mãe (58%). O restante, assinalou as seguintes respostas: amigos (21,5%), pai (18%) e professores (6,5%).

Como podemos ver na tabela 3, a mãe também é a maior referência moral na percepção das crianças: 58% acreditam que devem obedecê-la mais do que o pai, a professora e os amigos (Q3, 6a). Também acreditam que ela é a pessoa que mais ensina o que é certo e errado (48%) (Q3, 6b). Se incluirmos o pai na porcentagem, vemos que, mesmo na escola integral (na qual as crianças passam a maior parte do tempo em que estão despertas), a família tem um peso moral bem maior do que a escola na percepção da criança, e a influência dos pares não é considerada.

Tabela 3
Referências morais das crianças

	Família	Escola	Pares
Deve obedecer	80%	20%	0
Ensina o certo e o errado	75%	23%	2%

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação ao jeito de brincar (Q3, 7), podemos observar na tabela 4 os fatores que mais se destacaram:

Tabela 4
Como as crianças preferem brincar

Preferências	Respondentes (%)
Com brincadeiras que um adulto inventa	73,1%
Com amigos	78,5%
Ao ar livre	77,4%
Perto de árvores e plantas	91,4%

Fonte: Elaborado pelo autor

A grande maioria das crianças preferem brincar com amigos, ao ar livre e perto da natureza. Quando apresentamos a questão abordando o brincar ao ar livre em comparação com ambientes fechados, exemplificamos com itens como “jogar video game” e “usar o celular”, e mesmo assim 77% das crianças insistiram na preferência por brincadeiras ao ar livre.

Fizemos algumas perguntas no plano da fantasia, para verificar o quanto as crianças estão realmente satisfeitas com a própria realidade social em que vivem. Em relação ao tempo da escola, pedimos para que cada criança participante imaginasse morar num outro planeta onde não há perigos nas ruas e as crianças têm liberdade para decidir quando ir para escola e quando brincar. Nesta situação, perguntamos às crianças: “Um botão mágico deixa você controlar o tempo da escola: qual botão você aperta?” (Q3, 9). As respostas estão sintetizadas na tabela 5:

Tabela 5
Como as crianças controlariam o tempo escolar se pudessem escolher

Preferência	Respondentes (%)
Prefere ir para escola de manhã e ficar em casa à tarde	39%
Prefere ficar como está, na escola integral	27%
Prefere não ir para escola, ficar em casa o dia todo	20%
Prefere ficar em casa de manhã e ir para a escola à tarde	14%

Fonte: Elaborado pelo autor

Aqui podemos ver que cerca de 1/4 das crianças não mudariam de modalidade escolar nem mesmo se fosse possível escolher outra realidade, no plano da fantasia. Em compensação, 53% das crianças gostariam de alterar sua rotina escolar para o período regular e, no outro extremo, 20% das crianças assinalaram a opção de não frequentar mais a escola.

Ainda no plano da fantasia, fizemos a seguinte solicitação para as crianças: “Um tapete mágico pode levar você e seus amigos para qualquer lugar. Você escolhe?” (Q3, 10). As respostas foram as seguintes: shopping (41%), escola (19%), casa (18%), parque (14%), rua (8%).

Quando perguntamos “Um gênio diz que você pode escolher um lugar para brincar por muito muito tempo. Você escolhe?” (Q3, 11), as crianças citaram o parque (37%), o shopping (20%) e a casa (15%), ficando a escola com 15% e a rua com 13%.

Questionamos as crianças em relação à idade que elas escolheriam ter se pudessem jogar uma moedinha numa fonte da juventude (Q3, 12). As respostas estão resumidas na tabela 6.

Tabela 6
Se as crianças passassem por uma fonte da juventude, o que desejariam?

Resposta	%
Ter a mesma idade	35,5%
Ser adolescente	30,1%
Ser mais novo	25,8%
Ser adulto	8,6%

Fonte: Elaborado pelo autor

Pouco mais de um terço (36%) das crianças demonstraram estar satisfeitas com sua idade atual. Assim, fizemos uma sondagem em relação aos motivos para querer ter uma idade diferente. As crianças que gostariam de ser adolescentes citaram: poder ter um celular, ficar acordado até mais tarde, frequentar festas, passear mais. As crianças que desejaram ficar mais novas citaram: brincar mais, ganhar mais brinquedos, não ir para a escola, ficar menos na escola.

Por fim, a última pergunta do questionário (Q3, 13) foi relativa às fantasias que a criança tem em relação ao futuro (Um mago diz que você pode ser qualquer pessoa quando crescer. Você escolhe ser...). Essa questão resultou nas seguintes respostas, conforme a tabela 7:

Tabela 7
O que as crianças gostariam de ser no futuro

Resposta	%
Feliz	38,7%
Inteligente	18,3%
Rico	15,1%
Bom	15,1%
Famoso	8,6%
Forte	4,3%

Fonte: Elaborado pelo autor

Na tabela, vemos que a questão da felicidade é bastante destacada, com quase 40% e o desejo de ser alguém “bom”, ou seja, com presença marcante de valores morais, é escolhido por 15% das crianças. Os desejos normalmente considerados típicos da sociedade de consumo (ser rico e/ou famoso) foram escolhidos por quase um quarto das crianças (24%).

4.1.4 A rotina das crianças

Tivemos a participação de 95 escolas do território brasileiro, sendo 62% públicas e 38% privadas. Juntas, essas escolas atendem cerca de 17.615 alunos em tempo integral (Q4, 1a). Em relação ao número total de escolas com período integral no Brasil (aproximadamente 56.517 escolas, de acordo com o MEC¹⁸), esta amostra apresenta um nível de confiança de 95%, com margem de erro de 11%. Destas escolas, 64% são da região sul, 23% do Sudeste e 13% das demais regiões do Brasil. A participação maior da região sul se deve provavelmente ao fato do pesquisador residir e trabalhar na região metropolitana de Curitiba, o que facilitou o processo de divulgação da pesquisa.

Nas escolas pesquisadas, temos um número médio de 23 alunos por turma (Q4, 1b). Na maioria das escolas (55%) a procura pela educação em tempo integral é sempre maior do que a oferta, faltando vagas para atender toda a demanda (Q4, 2a). Apesar da matrícula ser realizada em função do desejo dos pais na maior parte dos casos, em uma parcela considerável - 26% dos casos - a matrícula no integral é obrigatória (não há opção de meio período) (Q4, 2b).

¹⁸ Número é baseado no censo escolar 2018, ano em que o Brasil contava com 116.000 escolas de ensino fundamental (com 34% oferecendo educação em tempo integral) e 69.700 creches, com tempo integral ofertado em 24,7% dessas instituições.

Fontes: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/6-educacao-integral/indicadores> e http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-escolar-numero-de-matriculas-na-educacao-infantil-cresceu-11-1-de-2014-a-2018/21206

Em termos de capacitação, vemos que cerca da metade dos professores (49%) não foram preparados formalmente para esta modalidade de educação, com cursos ou treinamentos específicos (Q4, 3).

Na figura 7 podemos verificar as características do contraturno.

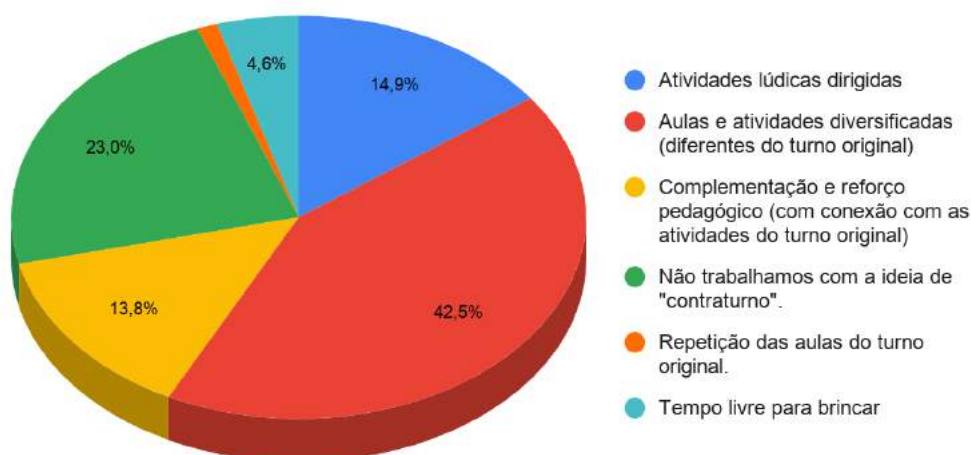


Figura 7. Principal função do contraturno nas EIs.

No contraturno a maior parte das crianças (59%) permanece na sua própria turma (Q4, 8), participando de aulas e atividades diversificadas, reforço pedagógico e atividades lúdicas (Q4, 4). Uma parte do tempo é utilizada para fazer a “lição de casa” referente ao turno original em 37% das escolas (Q4, 9). Mais de um quarto das escolas pedem lição de casa para ser feita à noite ou nos fins de semana, mesmo com a carga horária intensiva do integral.

Com relação ao tempo que as crianças permanecem na escola, encontramos uma média de 9h18min por dia, pois a grande maioria das crianças (80%) ficam na escola por mais de 9 horas diárias (Q4, 5), como podemos observar na figura 8. Cerca de 60% das escolas seguem um modelo de organização do tempo fragmentado, com aulas ou atividades de 50 a 100 minutos durante todo o dia (Q4, 6).

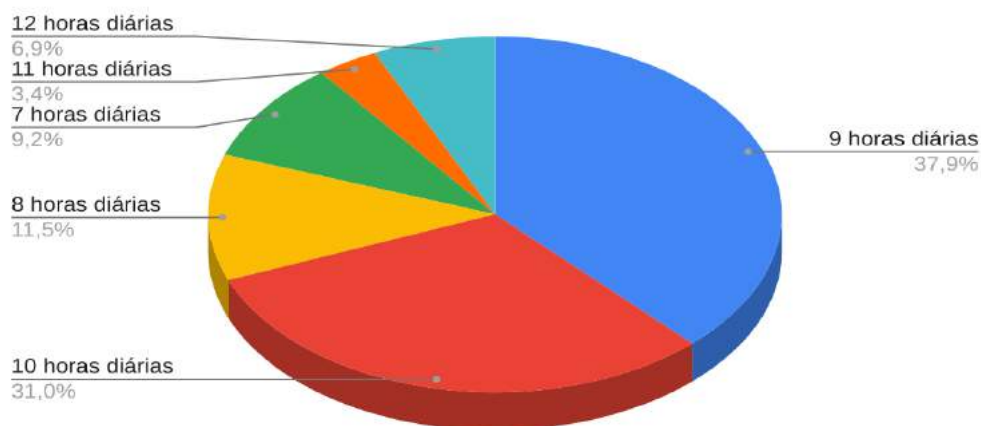


Figura 8. Tempo de permanência diário das crianças nas EIs

Em relação à rotina de atividades das crianças, a tabela 8 resume os principais pontos relevantes encontrados no questionário Q4.

Tabela 8

Rotina das crianças no tempo integral

As crianças:	%	Questão
Têm no máximo 1h por dia para brincar livremente	54%	7a
Brincam livremente no recreio	35%	7b
Brincam livremente na hora do parque e intervalo de almoço	38%	7b
Preferem brincadeiras que envolvem o corpo	94%	7c
Contam com materiais nos momentos de brincar	81%	7d
Participam de brincadeiras dirigidas (facultativas ou obrigatórias)	90%	7e
Participam de brincadeiras dirigidas obrigatórias	31%	7e
Têm pouco ou nenhum contato com a natureza	65%	10
Permanecem a maior parte do tempo em espaços fechados	91%	11
Permanecem a maior parte do tempo na própria turma	59%	8
Raramente saem da escola	98%	13

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando o assunto é o tempo de brincadeira das crianças, vemos que a maior parte das crianças conta com no máximo 1h por dia para brincar livremente (Q4, 7a). As brincadeiras ocorrem principalmente no recreio (35%), na hora do parque e no intervalo de almoço (Q4, 7b).

As crianças demonstram preferência por brincadeiras tradicionais, que envolvam o corpo (correr, pular, atividades esportivas, etc.) (Q4, 7c), costumam contar com o apoio de materiais esportivos, sucatas ou brinquedos na maior parte das escolas (Q4, 7d), e a maior parte das escolas realiza também brincadeiras dirigidas pelos adultos, de caráter não obrigatório (Q4, 7e). Podemos dizer ainda que a maior parte das crianças têm pouco ou nenhum contato com a natureza (Q4, 10), passam a maior parte do tempo em espaços fechados (Q4, 11), convivem pouco com crianças de idades diferentes (Q4, 8) e raramente saem da escola, fazendo todas as atividades na própria instituição (Q4, 12).

As escolas também não contam com parcerias em 77% dos casos, realizando todas as atividades programadas durante o dia (Q4, 18). 42% das escolas admitem que as crianças não têm momentos de interação individual, participando apenas de atividades coletivas (Q4, 13). Mais da metade das crianças não contam com a possibilidade de dormir ou descansar durante o dia (Q4, 14). As crianças são supervisionadas pelos adultos 100% do tempo em 98% das escolas (Q4, 15).

Ainda são poucas as escolas que oferecem atividades nos fins de semana, porém cerca de 1/3 das escolas já contam com colônia de férias e em 20% dos casos as férias são mais curtas para as crianças do período integral (Q4, 17).

4.2 Resultados das entrevistas

Neste item vamos apresentar os resultados da etapa qualitativa da pesquisa, a partir da análise de conteúdo das entrevistas realizadas.

Como já foi ressaltado no método, foram entrevistados 13 pais e 7 professores, totalizando 20 pessoas. Foram utilizados os roteiros de entrevistas E1 e E2 (apêndice G e H), com perguntas abertas, com o propósito de complementar as informações obtidas nos questionários.

Na primeira etapa da análise, organizamos todas as respostas dos entrevistados dentro de 4 grandes temas (categorias prévias), definidas de acordo com os objetivos da pesquisa:

- Categoria 1: Falas sobre a escola em tempo integral
- Categoria 2: Falas sobre a educação moral
- Categoria 3: Falas relativas ao papel da família
- Categoria 4: Falas relativas à infância

Dentro destas categorias, fizemos uma nova leitura e organização, procurando agrupar as falas em subcategorias semelhantes, que chamamos de ideias. Tais resultados são apresentados nos quadros 13, 14, 15 e 16.

Quadro 13

Análise de conteúdo - Categoria 1: Ideias sobre a escola em tempo integral

Ideia	Respostas
1 A escola integral gera cansaço para as crianças	13
2 O principal motivo para matricular as crianças no integral é o trabalho dos pais associado à necessidade de manter as crianças seguras	9
3 Na escola integral há atividades interessantes e diversificadas	7
4 A aprendizagem é maior no período integral	6
5 Crianças entram muito cedo na escola, ficam tempo demais e não têm tempo para fazer outras coisas	4
6 As crianças parecem ter uma certa carência afetiva no integral	3
7 As crianças têm dificuldade de se adaptar ao período integral no início mas depois se acostumam	3
8 A rotina do integral é institucionalizada, estruturada, com excesso de regras	3
9 Os pais se desresponsabilizam, a escola se sobrecarrega	1
10 No integral, há falta de tempo e estrutura para descanso e lazer e pouco contato com área verde	1
11 A escola integral é um local seguro para as crianças	1

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 14

Análise de conteúdo - Categoria 2: Ideias sobre educação moral

Ideia	Respostas
1 A educação moral é papel primordial da família	12
2 Pouco tempo é dedicado à educação moral	9
3 Em relação ao conteúdo da educação moral, os pais se preocupam em ensinar respeito e não violência	7
4 Em relação ao método de ensinar moral, o diálogo é ressaltado	5
5 Em relação ao método de ensinar moral, o castigo é ressaltado	4
6 Há crise moral, pais não ensinam ou ensinam pouco valores morais	4
7 A educação moral é papel igualmente da família e da escola	3
8 A educação moral é mais importante que conteúdos escolares tradicionais	2

- 9 Escolas também têm dificuldade na educação moral porque precisam dar conta do conteúdo 1

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 15

Análise de conteúdo - Categoria 3: Ideias sobre o papel da família

	Ideia	Respostas
1	Os pais convivem pouco com os filhos	11
2	Pais tendem a delegar funções para a escola	3

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 16

Análise de conteúdo - Categoria 4: Ideias sobre infância

	Ideia	Respostas
1	Infância boa ou ideal é: brincar ao ar livre, brincar livremente, brincar de fantasia e faz de conta	19
2	A infância está acabando ou está prejudicada	16
3	Não há tolerância ao ócio infantil*	6
4	Crianças são protegidas demais, não podem se arriscar	5
5	Infância boa tem segurança, proteção, carinho e necessidades atendidas	4
6	A infância fica controlada em função do medo do perigo das ruas e da ausência de comunidade	2

* Ócio infantil, neste caso, significa a condição em que a criança não tem compromissos, dispendo de tempo livre para escolher suas próprias atividades.

Fonte: Elaborado pelo autor

Passamos agora à apresentação de excertos que exemplificam as ideias compiladas nas falas sobre a escola em tempo integral:

4.2.1 Categoria 1: Falas sobre a escola em tempo integral

Ideia 1: A escola integral gera cansaço para as crianças (13 respostas)

- a. “É cansativo e puxado”. (A., professora);

- b. “É muito cansativo. Sempre tem atividades extras, sempre alguma programação” (B., professora);
- c. “Ficam muito, muito cansadas. Dormem em algumas atividades, não prestam atenção, não rendem mais depois de um horário”. (C., professora);
- d. “Eu vejo que as crianças são bastante agitadas e no final do dia estão bastante cansadas.” (E., professora);
- e. “Alguns chegam aqui às 7:00 e ficam até 18h... onze horas na escola e não podem dormir, descansar. Eu lembro que quando eu era criança, até uns 12 anos, eu tirava um cochilinho (risos). Eu mesma vivi essa experiência... Minha mãe me colocou na escola integral muito cedo. Eu odiei. Hoje eu faço análise por causa disso (risos). Eu sentia muita falta dela, ficava muito cansada... desenvolvi uma mágoa muito grande disso. (F., professora);
- f. “É bom, só que é muito puxado!” (L., pai);
- g. “Acho bom o integral porque tem muitas atividades diferentes (...) Mas é puxado... Realmente é cansativo”. O pesquisador pergunta para Melissa o que ela prefere. Ela responde que queria ficar só meio período na escola. A mãe não se surpreende e diz: “É claro, se fosse possível seria bem melhor ficar meio período, porque eu sei o quanto é cansativo!”. (M., mãe);
- h. “Meu filho precisava de remédio para dormir, mas hoje não precisa mais, pois ele chega exausto e dorme antes das 8 da noite”. (N., mãe);
- i. “Se eu não trabalhasse tiraria do integral, porque acho que sobrecarrega. Às vezes a gente sobrecarrega as crianças (risos). Além do integral, minhas filhas fazem escoteiro, natação, fonoaudiologia, reforço no almoço. Às vezes estuda à noite e no fim de semana, por causa da lição e dos trabalhos. Tem trabalho para fazer até nas férias. Mesmo em julho e janeiro tem colônia de férias e elas ficam aqui. Acho que minhas filhas gostam do integral por causa das amigas e também porque elas não sabem o que é “não ficar no integral”. (P., mãe);
- j. “Ela [filha] gosta, mas fica cansada, às vezes reclama. Se eu não tivesse que trabalhar, não sei se eu colocaria no integral. Fico na dúvida”. (Q., mãe);
- k. “Minha filha reclama do integral, diz que tem preguiça de levantar, que quer continuar dormindo.” (R., mãe);
- l. “É cansativo. Ela [filha] prefere ficar em casa”. (T., mãe).

Ideia 2: O principal motivo para matricular as crianças no integral é o trabalho dos pais associado à necessidade de manter as crianças seguras (9)

- a. “A escola integral é muito útil para ajudar os pais que precisam trabalhar o dia inteiro.” (E., professora);
- b. No Brasil, a escola integral tem a ver principalmente com uma função social, basicamente tirar as crianças da rua ou manter as crianças seguras para os pais poderem trabalhar. (F., professora);
- c. “Colocamos os dois filhos por motivo de trabalho.” (L., pai);
- d. “Eu escolhi o integral. Assim eu posso trabalhar, posso limpar minhas casas (trabalha de diarista) e meu filho fica num lugar bom.” (N., mãe);
- e. “O motivo principal de colocar no integral é o trabalho”. (P., mãe);
- f. “Eu escolhi integral por necessidade de trabalho.” (Q., mãe);
- g. “Coloquei principalmente por causa do trabalho.” (T., mãe);
- h. “Os pais colocam no integral por causa do trabalho, mas nem todos precisam trabalhar tanto fora de casa... Tem pais que perdem o crescimento dos filhos. Tudo para ganhar dinheiro (...) E a criança? A criança cresce, você perde os momentos com ela, não vê seu desenvolvimento... Para quê?” (C., professora);
- i. “A gente pensou em ficar mais com as crianças, mas optamos por trabalhar os dois para manter um padrão melhor de vida”. (L., pai).

Ideia 3: Na escola integral há atividades interessantes e diversificadas (7)

- a. “Oferecemos um pacote profissional completo, com alimentação balanceada, atividades artísticas, artes marciais, horta, culinária”. (A, professora.);
- b. “Tem muitas atividades interessantes, desde capoeira até balé”. (B., professora);
- c. “No integral é possível trabalhar o conteúdo de maneira mais lúdica, recreativa, interativa” (G., professor);
- d. “Eu acho ótimo o integral, acho que tem mais relacionamentos, mais atividades diferentes, aprende mais coisas.” (I., pai);
- e. “Eu gosto porque tem muitas oficinas: robótica, informática, espanhol.” (K., mãe);
- f. “Acho bom o integral porque tem muitas atividades diferentes”. (M., mãe);
- g. “Tem outra didática, atividades mais lúdicas. Tanto que ele se identifica mais com o contraturno. Acho que quanto mais tempo de estímulo, melhor.”. (S., mãe).

Ideia 4: A aprendizagem é maior no período integral (6)

- a. “Acredito que a aprendizagem é maior.” (D., professora);
- b. “Acredito que o ponto positivo da escola integral é o aprendizado.” (F., professora);
- c. “Trabalho meio período, mas acho importante o integral porque estimula mais o aprendizado” (H., mãe);
- d. “Acho que o desenvolvimento é bem maior”. (J., mãe);
- e. “Acho que o integral é bom. Acaba estimulando a criança o dia todo. Ela se desenvolve mais.” (Q., mãe);
- f. “Já que preciso trabalhar, melhor que meu filho fique aprendendo alguma coisa útil neste tempo” (Q., mãe).

Ideia 5: Crianças entram muito cedo na escola, ficam tempo demais e não têm tempo para fazer outras coisas. (4)

- a. “É uma carga horária pesada(...) não sobra tempo para mais nada”. (A., professora);
- b. “Passam muito tempo na escola. Algumas começam o integral com 4 meses. Tem crianças que chegam 7 da manhã e saem 7 da noite.” (B., professora);
- c. “As crianças ficam tempo demais” (C., professora);
- d. “Claro que [minha filha] precisa de tempo para ser criança. Sempre que possível, mais no verão, eu deixo patinar, andar de bicicleta um pouco. Mas no inverno já chega em casa à noite, toma banho, janta, vai dormir, não sobra muito tempo (...) Eu gostaria que o horário fosse menor, mas a necessidade fala mais alto!” (Q., mãe).

Ideia 6: As crianças parecem ter uma certa carência afetiva no integral (3)

- a. “Há um distanciamento maior das crianças em relação às famílias. Elas se apegam às professoras. Algumas nem gostam de se despedir dos pais. (A., professora);
- b. “A gente vê que as crianças são carentes, pois vivem querendo colo, carinho. Tem aluno que chama a gente de mãe. É bem complicado. Eles se apegam muito na gente e se esquecem dos pais” (B., professora);
- c. “São crianças muito carentes. Algumas mostram essa carência abraçando e grudando na gente, outras infernizam a vida da gente (risos). Eu trabalho no regular também, e vejo que as crianças do integral pedem muito mais atenção, querem mostrar tudo o que fazem, querem receber elogios por tudo.” (F., professora);
- d. “Algumas crianças ficam chateadas com os pais por eles deixarem eles o dia inteiro aqui, e com razão (risos). Então, no fim do dia, fazem cara feia e não querem voltar pra casa com os pais...” (H. professora);

- e. Eu cheguei na sala e me apresentei para as crianças. Elas nunca haviam me visto. Eu era novo na escola. Eu dei uma atividade de desenho e depois fiz um momento mais descontraído, onde as crianças podiam andar pela sala e ver os desenhos umas das outras. De repente várias crianças começaram a me rodear, conversar comigo, mostrar os desenhos para mim e logo estavam me abraçando e sentando no meu colo. Fiquei desconcertado, porque era a primeira vez que via aquelas crianças... e elas tinham entre 9 e 10 anos... (U., professor).

Ideia 7: As crianças têm dificuldade de se adaptar ao período integral no início mas depois se acostumam (3)

- a. Ele só teve dificuldade no primeiro ano, quase tirei. Ele via como castigo e me dizia: Por que você me deixa 9h por dia numa escola? Mas depois ele se acostumou. (K., mãe);
- b. “No início era terrível! Ele não gostava! (...) Hoje já está melhor...” (N., mãe);
- c. “A minha filha não gostou no começo porque era o dia inteiro. Chorava, reclamava, gritava, era terrível! Hoje ela gosta, mas se pudesse escolher, tenho certeza que ela escolheria ficar meio período (risos)” (O., mãe).

Ideias 8: A rotina do integral é institucionalizada, estruturada, com excesso de regras (3)

- a. Acho que o pior problema da escola integral é que a criança fica o dia inteiro submetida a um monte de regras. Quando estamos num ambiente público (diferente da nossa casa), a gente precisa se comportar de uma determinada maneira. Tem regras para tudo, rotina, nada pode sair do lugar: uniforme, horários, materiais que você pode usar, as opções de brincadeiras. As crianças, por exemplo, só podem usar materiais de desenho (papel e lápis) na "hora da aula de desenho". Se quiserem desenhar fora de hora não podem. Regras e limites são importantes, mas o dia todo é muito cansativo! Um menino, esses dias, estava com um pedaço de papel, no chão, desenhando com os amigos. Pegou o papel da mesa do professor. Mas foi repreendido, porque não era “a hora” de desenhar, porque pegou o papel sem pedir para o professor, etc... Isso é o funcionamento de uma instituição! (F., professora);
- b. “No integral, a gente precisa ser mais tolerante com a maior "bagunça", as situações menos estruturadas, mas ao mesmo tempo não pode deixar a coisa se perder, ficar sem objetivo. Tudo deve ser intencional, planejado, ter uma direção pedagógica. Tudo é direcionado.” (G., professor);

- c. “Tem sempre algum adulto orientando, bolando alguma brincadeira, alguma atividade educativa envolvendo esportes, matemáticas e ciências.” (L., pai).

Ideia 9: Os pais se desresponsabilizam, a escola se sobrecarrega. (1)

- a. “No ensino integral fica tudo para a escola (...) Os pais participam pouco da vida dos filhos. Deixam eles aqui na escola e nem sabem direito o que acontece com os filhos deles.” (C., professora).

Ideia 10: No integral há falta de tempo e estrutura para descanso e lazer e pouco contato com área verde (1)

- a. “O contraturno deveria ser um momento diferente, mais rico, mais livre, mas o que acaba acontecendo é que vira uma "segunda escola". A gente tenta, acredito que aqui nesta escola (e em outras) os profissionais se esforçam para fazer o melhor. Mas é impossível... a escola não é preparada para ser integral. Não tem espaço, quase não tem área verde, faltam materiais mais diversificados e opções de atividades. Eu acho inadmissível que não tenha uma sala para os alunos dormirem.” (F., professora).

Ideia 11: A escola integral é um local seguro para as crianças (1)

- a. “Acredito que a escola integral tem um lado bom que é oferecer um local seguro para os pais que trabalham deixarem as crianças. Hoje em dia, ter uma pessoa em casa, como uma babá, gera insegurança”. (A., professora).

Passamos agora à apresentação de excertos que exemplificam as ideias compiladas nas falas sobre a educação moral:

4.2.2 Categoria 2: Falas sobre educação moral

Ideia 1: A educação moral é papel primordial da família (12).

- a. “A educação moral, para mim, é responsabilidade dos dois, mas principalmente dos pais.” (C., professora);
- b. “Acho que cabe à família o papel da educação moral, apesar da escola também precisar fazer sua parte, trabalhar com este tema.” (E., professora);
- c. “Acho que o papel principal da educação moral é dos pais, pois eles são a base e têm mais condições de ensinar.” (F., professora);

- d. “Acho que a família tem mais peso na educação moral, mas a escola, sendo agência socializadora, também tem seu papel. E a família é o primeiro espaço de socialização. A escola é onde a criança vai receber o conhecimento acadêmico. Mas um espaço interfere no outro.” (G., professor);
- e. “Acho que respeito vem de casa, é papel da família ensinar a criança. A escola também ensina, mas a família dá a base. Quando a família não ensina, é difícil a escola conseguir mudar”. (H., professora).
- f. “A educação moral tem que ser feita pela escola e pela família, mas acho que a família influencia mais, pelo exemplo.” (I., pai);
- g. “Acho que é verdade que educação vem de casa. A escola não tem obrigação de educar moralmente”. (L., pai);
- h. “O papel da família é educar, dar a base, dar os valores para a vida. A escola precisa se focar no conhecimento. Se a base familiar não existe a escola não vai funcionar.” (P., mãe);
- i. “A família é o norte para a formação de caráter. A escola é reponsável pelo conteúdo, o resto é com a família. A família ensina o respeito, a moral. A escola ensina também, mas é plus, a mais”. (Q., mãe);
- j. “A educação vem de casa. A escola só deve dar continuidade”. (R., mãe);
- k. “O papel da escola é ensinar o conteúdo (ler, escrever, continhas....) , já a família tem que educar em moral, valores, vida em comunidade, obediência.” (S., mãe);
- l. “Acho que a educação moral tem que vir de casa. A família serve para educar, orientar, dar afeto, valores e princípios. A escola se ocupa da instrução formal”. (T., mãe).

Ideia 2: Pouco tempo é dedicado à educação moral (9):

- a. “O momento que conversamos normalmente é à noite, no café, quando sentamos à mesa todos juntos”. (H., mãe);
- b. “Em casa a gente ensina bom dia, boa tarde, boa noite, licença, por favor, desculpe. Isso começa em casa. Converso com meu filho mais nos fins de semana ou quando vem algum bilhete reclamando do comportamento”. (J., mãe);
- c. “Eu gosto sempre de reforçar a postura, o que é certo e errado, o respeito. Eu ensino principalmente durante o transporte, quando estou levando para escola ou outro lugar. A educação moral dá mais trabalho porque muda a cada momento da vida e tem que repetir sempre”. (K., mãe);

- d. “É raro precisar conversar sobre alguma coisa mais séria... Normalmente falamos mais nos fins de semana”. Meus filhos são tranquilos, então a gente não se preocupa tanto com a moral”. (L., pai);
- e. “A gente conversa mais fim de semana e à noite”. (N., mãe);
- f. “A gente fica mais junto à noite ou quando chega sábado e domingo. Ela [filha] vê TV e mexe no celular à noite. Dorme umas oito e meia. Sobra pouco tempo para conversa”. (O., mãe);
- g. “Acho que faço a educação moral principalmente à noite e no fim de semana, mas sobra pouco tempo para conversar, porque elas [filhas] têm muitas atividades, mesmo no fim de semana, como escotismo, trabalho para casa, atividades da igreja...”. (P., mãe);
- h. “A gente ensina moral situação por situação, na medida em que acontece. (...) Normalmente à noite, a gente janta, conversa”. (Q., mãe);
- i. “Trabalhamos moral na medida em que acontece. Mas em geral é desgastante, tento fugir”. (R., mãe).

Ideia 3: Em relação ao conteúdo da educação moral, os pais se preocupam em ensinar respeito e não violência (7)

- a. “Obedecer, respeitar os mais velhos, não discutir, saber conversar”. (I., pai);
- b. “A regra mais importante é ser contra a violência, nunca revidar”. (K., mãe);
- c. “Respeito é o principal. Acho que hoje em dia as crianças estão faltando muito com o respeito. É uma geração difícil. Não ouvem o pai e a mãe. A gente luta, tenta ensinar, mas é complicado”. (M., mãe);
- d. “O que a gente mais ensina é não bater nos amiguinhos, ter respeito, não falar palavrões. A gente mesmo tem que tomar cuidado, porque ele é papagaio, repete tudo o que ouve...” (N., mãe);
- e. “Acho que o que eu mais tento ensinar é respeitar o outro e a si mesmo. Não falar mal dos outros, não julgar”. (P., mãe);
- f. “Também gosto de ensinar a não tratar mal, dividir, ensinar o respeito!”. (S., mãe);
- g. “Ensinaamos a não trapacear, sustentabilidade, cidadania, diálogo, respeito”. (T., mãe).

Ideia 4: Em relação ao método de ensinar moral, o diálogo é ressaltado (5)

- a. “Eu sou assim, como meu pai, não acredito em chinelo: prefiro uma boa conversa.”. (L., pai);
- b. “Eu acho que tem que tentar entender eles, conversar. Bater não resolve”. (M., mãe);

- c. “Eu converso, explico. O pai também (...) A gente acha que não adianta bater, pois a criança fica mais rebelde ainda. Só que tem que ter paciência!”. (O., mãe);
- d. “Às vezes ele desobedece a gente, mas primeiro tentamos conversar. Raramente precisa de castigo”. (S., mãe);
- e. “Quando ela desobedece tento dialogar...” (T., mãe).

Ideia 5: Em relação ao método de ensinar moral, o castigo é ressaltado (4)

- a. “Para ensinar, quando ele desobedece eu costumo dar um castigo, tirar uma coisa que ele gosta”. (N., mãe);
- b. “Uma regra importante lá em casa é “aqui se faz aqui se paga!”. Sempre falo que tudo são escolhas. Quando faz escolhas erradas, tem consequências. Nunca bati, tento sempre conversar e tirar algo de que ela gosta, como celular ou não deixo assistir a novela”. (P., mãe);
- c. “Quando ela desobedece a gente costuma tirar regalias, como televisão, sobremesa. Eu costumo dizer que tudo tem consequências: perdeu o casaco, tem consequências”. (Q., mãe);
- d. “Quando ela desobedece eu ameaço: você vai pro estadual assim! Eu tiro celular, internet...”. (R., mãe).

Ideia 6: Há crise moral, pais não ensinam ou ensinam pouco valores morais (4)

- a. “a família não tem tempo com a criança... não dedicam tempo para educação moral” (A., professora);
- b. “Os pais não ensinam... tem pouco tempo e o tempo que têm vão comer no Mac, passear no shopping final de semana. Vêm TV ou ficam no celular”. (B., professora);
- c. “Acho que hoje em dia as crianças estão faltando muito com o respeito. É uma geração difícil. Não ouvem o pai e a mãe. A gente luta, tenta ensinar, mas é complicado. Hoje em dia eles (crianças e adolescentes) são muito bocudos, respondem os pais. Chegam na adolescência, sei lá, parecem revoltados. Não sei se é por não ter dinheiro... querem só coisa de marca, querem comprar coisas de marca”. (M., mãe);
- d. “Moral é uma coisa que falta hoje em dia. Hoje parece tudo na base do grito. Tem filho estressado, rebelde, sempre brigando com pais. E tem pais que também brigam com filhos. Não ensinam valores.” (O., mãe).

Ideia 7: A educação moral é papel igualmente da família e da escola (3)

- a. “Acredito que a educação moral seja um objetivo da família e também da escola”. (D., professora);
- b. Mas acredito que o tempo que a criança passa aqui na escola faz com que a gente tenha mais poder de influenciar [moralmente] do que a família muitas vezes. (F., professora);
- c. “A família e a escola são importantes, igual.” (N., mãe).

Ideia 8: A educação moral é mais importante que conteúdos escolares tradicionais (2)

- a. “Acho que a educação moral é mais importante do que conteúdos, mas é difícil, leva mais tempo.” (H., mãe);
- b. A educação moral dá trabalho, leva mais tempo, mas vem em primeiro lugar. (J., mãe).

Ideia 9: Escolas também têm dificuldade na educação moral porque precisam dar conta do conteúdo. (1)

- a. “Na escola tentamos ensinar valores, mas também falta tempo, porque temos que dar conta do conteúdo e não podemos dar atenção individual”. (A., professora).

Passamos agora à apresentação de excertos que exemplificam as ideias compiladas nas falas sobre o papel da família:

4.2.3 Categoria 3: Falas relativas ao papel da família

Ideia 1: Os pais convivem pouco com os filhos (11)

- a. “Temos casos de criança que nós trocamos a última fralda um pouco antes das 19:00, antes da saída, e, no dia seguinte, ela volta com a mesma fralda. Os pais põem ela direto na cama, nem dão banho... Alguns pais já estão planejando os filhos contando com escola integral”. (A., professora);
- b. “os pais perdem muitos momentos importantes das crianças” (B., professora);
- c. “Eu acho que os pais deveriam ter mais tempo, ficar mais com os filhos. Têm muitos pais que perdem o crescimento dos filhos”. (C., professora);
- d. “Muitas crianças convivem pouco com os pais (...) em várias famílias o trabalho, a TV e outras mídias infelizmente acabam roubando o tempo que deveria ser dedicado às crianças. Isso inclui o tempo de brincar, a educação e a formação moral. Além de carinho e atenção, é claro”. (E., professora);

- e. “Eu vejo que o tempo que as crianças têm com a família é muito pouco e não é de qualidade (...) Acho que as crianças, em geral, sentem-se um pouco abandonadas, largadas, e ficam carentes de afeto.” (F., professora);
- f. “Meu filho já me disse: eu queria ir na escola só à tarde porque ficando o dia todo eu não vejo meu pai. (I., pai);
- g. “Gostaria de ficar mais tempo com meus filhos. Hoje é corrido, tem vez que saio de casa e meus filhos estão dormindo, volto e eles já foram dormir.” (J., mãe);
- h. “É desagradável, na verdade. Porque os filhos ficam muito pouco tempo com a gente”. (L., pai);
- i. “A família deveria ser mais unida, mas hoje é difícil. Fico com meus filhos mais no fim de semana. Mas, mesmo assim, cada um fica pra um lado”. (M., mãe);
- j. “Tem pais hoje em dia que ficam só usando celular e nem olha para o filho”. (O., mãe);
- k. “Acho que o pior é o pouco contato com a família. Às vezes ela me pede “só me abraça!”, fica carente.” (Q., mãe).
- l. “Um dia meu filho começou a reclamar de dor no pé. Eu olhei seu pezinho e não vi nada errado. Depois ele me disse que doía quando colocava o tênis. Eu fui ver e o tênis estava muito pequeno! Eu tive uma crise de choro, pois pensei: como eu não vi que meu filho cresceu?!” (V., mãe).

Ideia 2: Pais tendem a delegar funções para a escola (3)

- a. “Muitos pais delegam tudo para a escola... Temos também vários casos de mães que não trabalham e delegam a educação da criança para nós.” (A., professora);
- b. “Os pais delegam tudo para a escola... Tem alguns que não trabalham, ou poderiam se organizar, mas não querem”. (B., professora).
- c. “Os pais deixam eles aqui na escola e nem sabem direito o que acontece com os filhos deles”. (C., professora).

Passamos agora à apresentação de excertos que exemplificam as ideias compiladas nas falas relativas à infância:

4.2.4 Categoria 4: Falas relativas à infância

Ideia 1: Infância boa ou ideal é: brincar ao ar livre, brincar livremente, brincar de fantasia e faz de conta. (19)

- a. “Brincar, sujar-se, andar descalço ter contato com natureza, ficar com amigos, cair e levantar, subir em árvores” (A., professora);
- b. “Uma infância boa significa brincar, não ficar só em coisas digitais, caminhar ao ar livre, se sujar” (B., professora);
- c. “Ter uma boa infância é poder brincar livre, fora de casa, na rua, manter as brincadeiras antigas. Eu passei minha infância brincando na rua e fui muito feliz”. (C., professora);
- d. “Tem que ser alegre, com fantasia de criança na medida certa”. (D., professora);
- e. “Acho que ter uma infância feliz significa poder brincar muito!” (E., professora);
- f. “Acho que uma infância ideal foi a minha (risos) (com exceção do tempo que ficou em escola integral). É liberdade para brincar, criar, ter experiências diversas, explorar o corpo, a música, a natureza, os materiais (madeira, objetos, folhas, árvores, água). É brincar livremente, sem horários e sem regras prontas, dar diferentes usos para os materiais.” (F., professora);
- g. “Infância boa: é se sujar, subir em árvores, correr. Às vezes eu falo para os meus filhos: vocês não sabem o que é brincar! O legal de ser criança é poder descobrir as coisas”. (H., mãe);
- h. “Uma boa infância é aquela que a criança brinca, se diverte, se suja, interage. A gente, da nossa faixa etária, brincou na rua. Foi a melhor coisa da vida, são nossas melhores lembranças.” (I., pai);
- i. “O ideal é passar a infância na escola regular! E poder brincar na rua, como eu brinquei! Os pais deveriam ter mais tempo para ficar com os filhos, para poder brincar, almoçar, jantar, interagir, ajudar nos estudos, conversar (...)” (J., mãe);
- j. “Infância boa tem que ter tempo para brincar, participar da família, fazer bagunça com os amigos.” (K., mãe);
- k. “Infância ideal? A minha!!! Subia nas árvores, ia para a escola sozinho. Andava por aí com os amigos, ficava o dia todo na rua, andava de bicicleta por toda parte. Sem celular! (risos)” (L., pai);
- l. “Infância boa é quando a gente pode aproveitar para brincar de bola, vôlei, corda, jogar bets na rua, ficar com os amigos na rua. Eu tenho muita saudades disso. Hoje não dá para deixar”. (M., mãe);
- m. “Infância boa é ser alegre, poder brincar.” (N., mãe);
- n. “É ter uma vida sadia, de brincadeiras. Na minha infância meu pai era ruim, não deixava brincar. A gente fugia para brincar, quando meu pai tava trabalhando” (O., mãe);

- o. “Infância ideal para mim é poder brincar. Eu associo sempre com minha infância, que foi feliz. Eu brincava muito na rua. Hoje eu não tenho coragem de deixar minhas filhas na rua.” (P., mãe);
- p. “Ser criança, brincar. A minha infância eu vivi na rua, tinha liberdade, brincava a manhã toda e o dia inteiro nas férias. Só voltava pra cá quando anoitecia. Jogava vôlei, esticava corda na rua, bets. Os carros é que tinham que desviar da gente. A rua era das crianças”. (Q., mãe);
- q. “Infância ideal teria que ter liberdade, as crianças precisavam ser livres! Na minha infância havia liberdade. A gente vivia na rua o dia todo, jogava volei, bets, subia em árvore, muro, ralava o joelho e nem ligava”. (R., mãe);
- r. “Infância boa é poder brincar, aproveitar os momentos, ter liberdade para se expressar, ser bem cuidado. Tenho boas lembranças da infância: as viagens, os passeios, as amizades. Eu tinha três grandes amigas. A gente brincava muito na rua e uma na casa da outra”. (S., mãe);
- s. “Infância boa é poder brincar na rua, sair sozinho, andar de ônibus, conhecer os vizinhos. A criança tem que ter o direito de brincar, poder jogar jogos de tabuleiro, ter acesso à educação, cultura, cinema, TV, teatro, parque. Acho que os pais precisam apresentar o mundo para as crianças. Tenho boas lembranças, de ter brincado bastante. Eu lembro que brincava a tarde toda. Ia nos vizinhos sempre que queria”. (T., mãe).

Ideia 2: A infância está acabando ou está prejudicada (16)

- a. “Crianças usam muito eletrônicos - não tem contato com natureza... É protegida demais, não sabe se arriscar... Pais reclamam quando crianças se machucam ou se sujam”. (A., professora);
- b. “Mas as crianças não fazem mais isso. Tem crianças que parecem muito avançadas, mas só querem usar tecnologia e não brincam com coisas simples”. (B., professora);
- c. “A infância está se perdendo. A infância de hoje gira em torno de eletrônicos”. (C., professora);
- d. “Na escola integral a infância fica prejudicada, pois são muitas crianças, há pouco tempo e espaço para brincar. Recebem pouca atenção”. (E., professora);
- e. “Pra falar a verdade, às vezes me dá uma sensação de que a escola integral é um campo de concentração. Muita regra, não pode relaxar, não pode fazer o que se quer, limites estruturais... Eu tenho medo que sejam crianças com problemas no futuro... crianças

- psicologicamente adoecidas. Definitivamente, a infância não é prioridade da sociedade”. (F., professora);
- f. “Acredito que a infância de hoje é uma infância tolhida. Eu sinto pelas crianças... é uma pena”. (F., professora);
- g. “Hoje em dia isso (brincar na rua) faz muita falta. Acho que meus filhos não sabem subir numa árvore, num muro. O meu sonho seria dar isso pros meus filhos. Às vezes dá vontade de se mudar para o interior só para ter essa liberdade. Eles perdem muito, não tendo esse tipo de infância. A gente sente falta”. (I., pai);
- h. “Hoje em dia a vida é muita corrida e as crianças sofrem com isso. Quando eu era pequena, brincava na rua, conhecia todos os vizinhos. Hoje, meus filhos mal conhecem os vizinhos. Tenho medo de deixar eles saírem de casa. Isso vai fazer falta, com certeza. São coisas (a vida na rua) que você se lembra a vida toda e eles não terão isso! É uma grande lacuna!”. (J., mãe);
- i. “Meu filho não brinca, fica só na TV, no vídeo game, na Internet. Eu tento limitar, mas o duro é que não tenho como substituir...”. (K., mãe);
- j. “Hoje eu não tenho coragem de deixar os filhos na rua. Mas as crianças ficam muito penduradas nos eletrônicos. Acho que faz muita falta para esta geração, uma infância mais saudável, mais livre. O espaço aqui na escola quebra um galho (tem piores), mas nem se compara com a rua, antigamente”. (L., pai);
- k. “Não deixo ir pra rua. Ir para casa dos outros também é perigoso... hoje em dia tem até adultos que abusam das crianças. Acho que precisa ter mais segurança. Hoje dá muito medo”. (M., mãe);
- l. “Hoje é só computador, celular, não querem saber de brincar, correr”. (O., mãe);
- m. “Hoje também faltam limites. Tem criança que manda em casa. Faltam valores na infância. A gente também era mais independente, tinha autonomia, se virava. Pegava um ônibus, ia para qualquer lugar, fazia pesquisas sozinhos, ajudava em casa, ia para a casa dos amigos quando queria. Hoje, as crianças não fazem nada, dependem da gente para tudo. Tento pelo menos ensinar minhas filhas a arrumar o próprio quarto. Mas é difícil”. (P., mãe);
- n. “A gente está deixando as crianças muito adultas hoje em dia, a começar por mim (risos). Apesar de ser importante brincar, a prioridade é da lição, que tem bastante. Minha filha nem conhece os vizinhos. É raro brincar. Fica muito nos eletrônicos. Hoje a gente tem medo de deixar na rua. O que mais faz falta é a liberdade da infância”. (Q., mãe);

- o. “A liberdade foi tirada das crianças. Acho que isso é um problema da América Latina, há muita violência. A gente tem medo. E falta autonomia. Eu, com 12 anos, ninguém precisava falar nada. Hoje, a gente tem que ficar falando tudo o que se deve fazer. Eu ia no mercado com 11 anos. Hoje não deixo minha filha. Ficam o tempo todo na internet, celular”. (R., mãe);
- p. “É, meu filho não tem liberdade. Ele é muito sozinho, não tem com quem brincar. É sempre a única criança no meio de adultos. Nos dias de hoje é complicado soltar, todos os perigos...”. (S., mãe).

Ideia 3. Não há tolerância ao ócio (6)

- a. “Ir pro integral é melhor do que ficar em casa jogando video game ou vendo TV.” (G.);
- b. “Prefiro mil vezes o integral do que ele ficar em casa à toa vendo TV. “ (K., mãe);
- c. “Acredito que “cabeça vazia, oficina do diabo”. A escola mantém as crianças ocupadas o tempo todo e isso é bom”. (P., mãe);
- d. “Se ficar em casa é pior, fica à toa, vendo TV, no youtube...”. (Q., mãe);
- e. “Minha filha, agora com 12 anos, está muito ociosa, dormindo, mexendo em aparelhos eletrônicos, então pus no integral para estimular mais, dar mais responsabilidades”. (R., mãe);
- f. “Acho bom porque ela não fica ociosa no contraturno”. (T., mãe).

Ideia 4: Crianças são protegidas demais, não podem se arriscar (5)

- a. Eu queria por uma escada nas árvores aqui da escola para que as crianças pudessem ter essa experiência, essa alegria, mas se eu fizer isso os pais vão reclamar. Hoje em dia não pode ter nenhum arranhão... Quando levamos as crianças na areia, têm mães que reclamam da sujeira... (A., pedagoga)
- b. “Tem criança que não quer nem pôr a mão na terra”. (B., professora);
- c. “O que os pais não admitem é que seus filhos se machuquem. Qualquer arranhão eles vêm até a escola muito nervosos... Esse é um trabalho delicado, lidar com estas situações.”. (G., professor);
- d. “Hoje a gente tem tudo muito pronto, as crianças não inventam. Meus filhos no geral saem pouco de casa, tem preguiça, ficam na TV, na internet. Futebol e ar livre, bem pouco”. (H., mãe);
- e. “Não deixo ela [filha] mexer com fogão, fazer coisas em casa. Quando eu era criança, fazia tudo”. (Q., mãe).

Ideia 5: Infância boa tem segurança, proteção, carinho e necessidades atendidas (4)

- a. “Uma boa infância é aquela com proteção e amor, acolhimento e quando se tem, no mínimo, as necessidades básicas atendidas”. (D., professora);
- b. “Ter uma infância feliz significa ter suas necessidades atendidas e receber carinho e atenção”. (E., professora);
- c. “Uma infância boa é uma infância com todos os direitos garantidos”. (G., professor);
- d. “Infância boa acho que é ter um pai e uma mãe bons, que protegem”. (N., mãe).

Ideia 6: A infância fica controlada em função do medo do perigo das ruas e da ausência de comunidade (2)

- a. “Parece que o cuidar das crianças era, assim, mas dividido, porque a criança saía na rua para brincar e os pais não precisavam ficar olhando, cuidando, monitorando. Hoje isso acabou... Ninguém confia mais em ninguém, tudo parece perigoso e largamos as crianças nas escolas, entre muros”. (F., professora);
- b. “Acredito que dentro da instituição, aos cuidados do estado, a criança está protegida e monitorada. Na rua não... está sujeita a perigos, podem ofertar a ela coisas ruins, principalmente em comunidades de baixa renda”. (G., professor).

5 Discussão

Como enunciado anteriormente, o objetivo central da pesquisa realizada foi descrever as principais características da infância na educação em tempo integral, destacando a rotina das crianças, os papéis da família e da escola e o desenvolvimento moral neste contexto. Para concluir este objetivo passaremos, neste item, a realizar a discussão crítica sobre os dados apresentados.

A discussão será dividida em duas partes. Na primeira, de caráter mais geral, apresentaremos um panorama dos principais pontos positivos associados à educação em tempo integral, a partir das falas de pais, professores e crianças. A segunda parte discutirá itens mais específicos, procurando ressaltar os pontos mais preocupantes que cercam esta realidade, tomando como ponto de partida as teorias apresentadas sobre infância, desenvolvimento moral e os papéis da escola e da família no contexto atual.

A opção, nesta discussão, pela ênfase nos aspectos mais críticos da educação em tempo integral surgiu tanto em função dos próprios dados coletados (nos quais estes aspectos ficaram salientes), como na busca por uma abordagem mais comprometida socialmente (trazendo elementos para repensar e transformar a realidade) e menos explorada teoricamente.

5.1 Pontos positivos ou vantagens da educação em tempo integral

Como vimos nos resultados (item 4), a principal motivação das famílias para matricular os filhos na escola em tempo integral é o trabalho, pois a necessidade/desejo de trabalhar por parte dos pais implica em dificuldades objetivas para cuidar das crianças no contraturno. Isso indica que é necessário destacar o papel importante de cuidado e proteção das crianças exercido pela escola integral, que, apesar de ser previsto pelas diretrizes do MEC (2012), não seria, em teoria, a principal função do ensino em tempo integral.

Exercer a maternidade/paternidade e ao mesmo tempo trabalhar fora do contexto doméstico sempre foi um problema para o mundo adulto. Historicamente, tivemos a construção de diversos modelos de solução para tal dilema. Como relata Poster (1979), nas chamadas comunidades campesinas, por exemplo, havia o hábito praticado pelas mulheres de compartilhar os cuidados com as crianças pequenas, de modo a permitir o trabalho feminino no campo. Normalmente uma mulher se responsabilizava por um grupo grande de crianças, liberando as outras para a lida na lavoura. Já a família burguesa foi um modelo instituído a partir da revolução industrial, com base na divisão de tarefas rígidas entre homens e mulheres, ficando a mulher (individualmente) com o papel de cuidar das crianças (Poster, 1979). Com a ascensão da mulher ao mercado de trabalho a partir da segunda guerra mundial, as famílias

tiveram que se reorganizar, contando com a comunidade, com a família extensa (avós principalmente), com babás, creches e escolas integrais. Estas últimas modalidades têm sido cada vez mais empregadas no contexto contemporâneo.

Em termos de trabalho, a escola integral auxilia a resolver algumas situações de maior dificuldade ou vulnerabilidade, como por exemplo permite que famílias com pouco ou nenhum apoio social possam trabalhar, como é o caso de mães e pais solteiros e famílias de migrantes, que se encontram distantes da família extensa. A escola integral é um fator que facilita especialmente o trabalho feminino (Branco, 2012), permitindo que a mulher possa ter mais tempo para ela e exercer uma profissão fora do lar, fatores historicamente recentes, já que os homens já tinham participação ativa na vida pública (Poster, 1979).

Nas entrevistas também verificamos que, no caso de casais, também há a vantagem de que os parceiros podem somar a renda e melhorar sua qualidade de vida no sentido financeiro. Em muitas famílias, abrir mão de um trabalho remunerado implica sério risco de problemas financeiros para suprir as condições básicas de sobrevivência. Em outras, isso acarretaria queda no padrão de consumo, conforto e/ou qualidade de vida.

A escola se torna mais importante na medida em que outras opções são inviáveis ou mais arriscadas. No caso dos avós, por exemplo, temos que considerar que muitos ainda trabalham ou não moram tão perto, não podendo cuidar das crianças no contraturno. No caso das babás, percebemos que há um certo temor na atualidade, pois, a não ser em casos de indicação, considera-se o ambiente institucional, coletivo e profissional, mais adequado, seguro e preparado pedagogicamente para cuidar das crianças.

Sem contar com apoio da família extensa ou babás confiáveis, a última opção (fora a escola), seria a ajuda comunitária, que parece ser algo cada vez mais raro e inviável, uma vez que a maioria das pessoas está no mercado de trabalho, pelo menos no contexto urbano das grandes cidades, de modo que as relações comunitárias parecem ser bastante frágeis.

Por fim, os pais preferem a escola a outra instância porque sentem a necessidade de ocupar o tempo dos filhos com algo útil (como a educação), e se sentem mais desconfortáveis com pessoas que “apenas” cuidam das crianças, sem estimular ou desenvolver algum conteúdo.

Na escola integral, as crianças ganham mais tempo para aprender conteúdos curriculares. O contraturno é usado, pelo menos em parte, para reforço escolar, desenvolvimento de projetos complementares diretamente associados aos conteúdos regulares e como tempo de “lição de casa”, no qual as crianças necessariamente fazem as tarefas, já que contam com planejamento e auxílio pedagógico, fatores que nem sempre existem nas suas famílias.

Como vimos nos resultados (item 4.2.1, ideia 4), muitos pais e cerca de um terço dos professores acreditam que as crianças realmente aprendem mais no período integral. Como podemos notar, muitos associam a quantidade de horas que os alunos passam na escola a mais desenvolvimento e aprendizagem, fazendo com que algumas famílias optem por matricular seus filhos nesta modalidade de ensino mesmo quando têm a possibilidade de ficar em casa cuidando das crianças.

Um ponto positivo bastante destacado é o fato da escola ter mais atividades lúdicas, interessantes e diversificadas no contraturno (Item 4.2.1, ideia 3). Os pais percebem que seus filhos costumam gostar destas atividades e tomam essa empolgação dos filhos como um dos termômetros para apostar no tempo integral.

A possibilidade de aprender e participar de atividades diversificadas como esportes, artes, culinária, jardinagem, artes marciais e atividades lúdicas, é um ponto bastante valorizado também pelos alunos. Quando os estudantes pensam na escola integral e dizem gostar da mesma, ou estão se referindo ao tempo de brincar com os amigos ou estão falando justamente das aulas não tradicionais, que reúnem conteúdos que normalmente são ensinados de forma mais lúdica, informal, criativa e corporal.

Nas escolas de periferia, pode-se dizer que muitas crianças têm poucas oportunidades de acesso a estes conteúdos diferenciados, fazendo com que a escola integral seja uma oportunidade ímpar de entrar em contato com este tipo de ensino.

Destaca-se ainda a questão do vínculo, pois cerca de um terço dos professores acredita que a relação com os alunos do integral é melhor, ou seja, parece que o convívio maior em situações não tão formais e estruturadas facilita o estabelecimento de vínculos mais significativos, pois há mais tempo para se conhecer e mais oportunidades para ouvir e ser ouvido, ou seja, um tempo que ajuda a estreitar laços de convívio entre estudantes e professores.

Por fim, destacamos ainda o papel positivo da socialização. Qualquer escola, pelas suas características coletivas, ajuda a promover a socialização entre pares, porém a escola integral permite que os alunos tenham interações mais intensas - em comparação com a escola regular - já que vão compartilhar seu tempo por pelo menos 8 horas por dia. Haverá um convívio maior tanto nas atividades formais, programadas, como no tempo livre, pois as crianças terão pelo menos dois recreios e a hora do almoço para ficarem juntas, tendo a oportunidade de brincar com seus amigos, já que normalmente não conseguem isso na rua, no parque, na praça ou mesmo na casa dos vizinhos.

Em conjunto, estas características positivas são coerentes com os dados revelados pela nossa revisão integrativa de literatura (item 2.1).

5.2 Características da infância na educação em tempo integral

Neste item vamos fazer uma imersão nos dados de pesquisa levantados e eleger alguns indicadores que, no seu conjunto, sustentam uma crítica à educação em tempo integral tal qual ela se configura na realidade atual. Para tal, faremos o uso de indicadores, definidos aqui como um conjunto de dados que são sugestivos de um determinado fenômeno ou apontam para um determinado tipo de interpretação (não necessariamente a única possível).

5.2.1 Restrição do tempo livre e rotina fragmentada

A palavra tempo tem um valor fundamental nesta tese, uma vez que não se trata de uma crítica à escola em si, mas ao seu “excesso”, de modo que a maioria das considerações só fazem sentido quando se leva em conta o quantum de tempo que a criança permanece na escola.

Tendo em vista esta referência, iniciamos com uma discussão específica sobre o tempo e seus desdobramentos (no entanto este fator perpassa praticamente todos os itens).

No quadro 17 vamos fazer um recorte dos resultados (retirados de todos os instrumentos utilizados), destacando um conjunto de dados que chamaremos de indicadores de tempo:

Quadro 17

Indicadores de tempo

	I, Q	Indicador
a	Q4, 5	80% das crianças ficam mais de 9h por dia na escola
b	Q4, 6	53% das escolas segue uma organização de tempo fragmentada em períodos de 50 a 100 minutos.
c	Q4, 7a	A maior parte das crianças (54%) dispõe de no máximo 1h por dia para brincar livremente
d	Q4, 14	Cerca de 60% das crianças maiores de 4 anos não contam com tempo para descansar / dormir
e	Q3, 9	73% das crianças gostaria de ficar menos tempo na escola
f	Q3, 11	85% das crianças preferem brincar em parques, shoppings e na própria casa, em vez de brincar na escola.
g	Q1, 7a	56% dos professores acredita que é necessário que o tempo escolar diminua
h	Q1, 7b	Apenas 24% acredita que 7 ou 8 horas é o tempo ideal de permanência de uma criança na escola
i	Q1, 5-6	Os professores são contra as crianças frequentarem a escola nas férias e

nos fins de semana

- j Q2, 8 45% dos pais gostariam que seu filho estudasse no regular e 75% admite que pensou em modificar o horário de trabalho, ainda que isso não tenha sido possível
- k Q2, 17 As crianças da escola integral têm em média 1h20min livres por dia para brincar nas suas casas; assiste cerca de 1h16min de TV e não costuma brincar em outros ambientes como parques e ruas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na amostra de 95 instituições investigadas, o tempo médio de permanência das crianças na escola foi de 9h18min por dia, pois 80% dos alunos ficam de 9 a 11 horas diárias no ambiente escolar, conforme indica o item (a) do quadro 17. Considerando que as crianças dormem em torno de 8 a 10 horas por dia, é preciso destacar que este é um tempo bastante significativo: na modalidade integral, a escola é o contexto social que ocupa mais tempo das crianças.

O tempo escolar também tem outra característica: é dividido em aulas ou oficinas que costumam ter a duração de 50 a 100 minutos (item b), mais o tempo do recreio e do almoço. Isso cria o que podemos chamar de um ritmo de vida fragmentado, pois toda a rotina é organizada com base nos objetivos escolares e não no ritmo da criança. Esse fato já é considerado um problema na escola regular (Souza, 2018), porém na escola em tempo integral isso se potencializa, pois as crianças são submetidas a 9 horas diárias de atividades programadas, fracionadas em vários segmentos: oficina de matemática, hora da horta, aula de culinária, musicalização, esporte... A criança só pode iniciar atividades em função da orientação ou permissão da escola e é obrigada a interromper suas tarefas ou brincadeiras mesmo que ainda não tenha concluído (em função dos objetivos ou do simples desejo de continuar, caso esteja envolvido em uma atividade prazerosa).

Esse ritmo torna-se cansativo muitas vezes pois, mesmo que a atividade em si seja interessante, as crianças não estão motivadas, pois se trata de uma organização imposta pelo cronograma e não pela sua motivação intrínseca ou subjetiva, ou fruto da negociação espontânea entre os pares. Lembramos que o tempo regulado e fracionado por uma agenda é semelhante ao ritmo de trabalho característico do mundo adulto (Benjamin, 2005).

Além disso, verificamos que o tempo efetivamente livre das crianças para brincar é muito curto, tanto na escola (item c) como em casa (item k). Os alunos estão sempre se deslocando de uma atividade para outra, a espera de alguma instrução sobre o que fazer, com pouco tempo livre para brincadeiras realmente espontâneas e criativas. Em casa, o tempo livre só ocorre no período da noite, o que certamente limita mais as opções de brincadeira ao ar livre

e com outras crianças, fazendo com que o tempo passado assistindo à TV à noite seja uma das opções mais importantes de lazer (item k).

Esta configuração do tempo - agendada e fragmentada - muitas vezes atropela a experiência subjetiva necessária ao processo de aprendizagem (Souza, 2018; Torales, 2012), além de reduzir o prazer associado ao processo criativo (envolvendo imaginação e fantasia), uma vez que pesquisas anteriores sugerem que as crianças experimentam mais felicidade e bem-estar quando elas mesmas iniciam as suas atividades e controlam o tempo de duração das mesmas (Kishimoto, 1996; Koch, 2017).

Chama atenção também o fato das escolas não proporcionarem tempo e espaço adequados para o simples descanso (item d), mantendo as crianças sempre ocupadas com alguma atividade. Nas entrevistas, uma pedagoga destacou o quanto os pais valorizam o fato dos filhos permanecerem sempre em atividades, vendo com maus olhos o tempo “ocioso” (item 4.2.4, ideia 3).

Lembramos que um dos grandes pilares da infância é a relação não maquínica com o tempo, como destacado por Benjamin (2005), que dizia que a infância é uma época de suspensão do tempo cronológico ou uma oportunidade de viver um tempo não ditado pelos relógios. A necessidade de preencher o tempo com atividades educativas/produativas, e repudiar os momentos de ócio, parece ser um padrão de relação com o tempo típico do mundo do trabalho adulto, que está sendo transportado para a infância.

A questão do tempo é um fator que preocupa muito os professores, que revelam um posicionamento bastante crítico, pois a maioria apoia a redução do período escolar para um tempo menor do que 7 horas diárias (itens g e h) e são radicalmente contra as crianças frequentarem a escola nas férias e nos fins de semana (item i).

Em resumo, temos uma infância marcada pelo restrito tempo livre para brincar, pela rotina fragmentada, pelo excesso de estímulos/atividades agendadas e pelo reduzido tempo disponível para o ócio ou descanso.

5.2.2 Cerceamento dos espaços de socialização

A criança, enquanto sujeito humano, tem a possibilidade e o direito de circular por diversos espaços sociais, que oferecerão a ela diferentes estímulos e experiências, como casa, vizinhos, família extensa, quintal, escola e outras instituições educativas, ruas, parques, praças, museus, playgrounds, clubes, igrejas, etc.

Mas como se configura a mobilidade social das crianças que permanecem na escola mais de 9h diárias? No Quadro 18 apresentamos alguns indicadores para discutir esta questão.

Quadro 18

Indicadores de restrição de espaço

	(I-Q)	Indicador
a	Q4, 10	A maior parte das crianças têm pouco ou nenhum contato com a natureza
b	Q4, 11	As crianças passam a maior parte do tempo em espaços fechados.
c	Q4, 13	As crianças raramente saem da escola, fazendo todas as atividades na própria instituição.
d	Q4, 18	Em 77% dos casos os próprios profissionais da escola realizam as atividades, não havendo nenhuma parceria.
e	Q4, 8	Na maioria das escolas, as crianças permanecem na sua própria turma no contraturno
f	Q2, 17	As crianças raramente frequentam parques ou ruas durante a semana.
g	Q3, 7	As crianças preferem brincar com os amigos, ao ar livre e próximo à natureza
h	Q3, 8	As crianças associam felicidade mais a parques e shoppings do que à escola

Fonte: Elaborado pelo autor

Como a maioria das escolas não conta com espaços adequados e planejados para a educação em tempo integral, as crianças passam a maior parte do tempo nos espaços confinados das próprias salas de aula (item b), pois pouquíssimas atividades são feitas na área externa ou mesmo fora do âmbito da escola (item c).

As crianças também têm pouco contato com a natureza (item a), pois muitas escolas não possuem área verde significativa e as crianças têm pouco tempo para frequentar parques durante a semana (item f). Entretanto, as crianças precisam de espaços abertos para poder realizar atividades corporais nas quais podem aprender sobre o próprio corpo, desenvolver a coordenação motora, expressar certos estados afetivos e externalizar seus pensamentos (Wallon, 2007). Não só precisam, como demonstram preferência por atividades ao ar livre (item g) e associam mais a felicidade a parques e shoppings¹⁹ (item h), ou seja, lugares em que costumam ficar mais livres para correr, brincar e conversar.

¹⁹ As crianças participantes da pesquisa associaram o shopping a um lugar para passear e divertir-se, ou seja, a questão específica do “consumismo” não apareceu como fator mais relevante na faixa etária pesquisada.

Além disso, alguns autores modernos têm chamado a atenção para a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento infantil. Louv (2016) enfatiza que a natureza costuma ser um espaço não estruturado, que exige da criança criatividade e ajuda a desenvolver a coordenação motora e habilidades emocionais, como aprender a lidar com o medo em situações imprevistas. Essa constatação foi reconhecida inclusive por alguns países, como Dinamarca e Suécia, que criaram o conceito de *Forest School*, que são escolas cujas crianças passam a maior parte do tempo ao ar livre, explorando bosques e florestas (O'Brien, 2009).

Como vimos na revisão integrativa (item 2.1), a proposta da escola em tempo integral do MEC prevê a concepção teórica de “territórios educativos”, cujo objetivo central seria não limitar o ensino escolar ao interior da própria escola, ocupando outros espaços da comunidade ou da cidade. Porém, o que verificamos na nossa pesquisa (corroborando com os dados de Cavaliere & Maurício, 2012) é que essa proposta não tem sido realizada, fazendo com que as crianças permaneçam o dia inteiro dentro da escola (item c), quase todos os dias do ano. Além disso, como a maior parte das escolas não conta com nenhuma parceria com voluntários ou profissionais de fora da instituição, a maior parte do tempo a vida social das crianças fica restrita à convivência com os mesmos professores e os mesmos colegas de turma (item e), o que indica uma importante limitação social: as crianças ficam cada vez mais isoladas entre muros e têm menos contato com a sociedade como um todo.

Nesta configuração, a pergunta que fazemos é a mesma de Carvalho (2014, p. 8): será que a educação em tempo integral “não estaria cerceando outras experiências possíveis da sociabilidade infantil que ocorrem em outros espaços não escolares – praça, playground, rua etc”?

5.2.3 Cansaço e estresse

Quais são as consequências de uma vida marcada por uma carga horária longa de atividades escolares, com pouco tempo livre e confinada a espaços fechados, para a qualidade de vida das crianças? Os dados do quadro 19 nos permitem propor algumas inferências (apenas inferências, uma vez que foge do nosso escopo metodológico fazer correlações causais):

Quadro 19

Indicadores de cansaço e estresse

	(I-Q)	Indicador
a	Q1, 12	Professores percebem presença maior de cansaço, comportamento agitado, desrespeito às regras, irritabilidade e conflitos entre pares

- | | | |
|---|---------|---|
| b | Q1, 5-6 | Os professores são contra as crianças frequentarem a escola nas férias e nos fins de semana |
| c | Q3, 02 | As crianças ficam felizes quando bate o sinal para ir embora |
| d | Q3, 3a | 86% das crianças ficam felizes quando começam as férias
72% das crianças ficam tristes quando as férias acabam |
| e | Q3, 09 | 73% das crianças gostariam de ficar menos tempo na escola |
| f | Q4, 14 | Mais da metade das crianças não contam com a possibilidade de descansar durante o dia |

Fonte: Elaborado pelo autor

No quadro 19 podemos verificar que, na percepção dos professores, que são os profissionais que mais têm contato direto diário com as crianças, os alunos do integral apresentam mais cansaço e agitação do que alunos que estudam apenas 4 horas por dia (item a). Esse dado é reforçado pela crítica ao tempo que as crianças permanecem nas escolas, pois a maioria dos professores é a favor de diminuir o tempo e são radicalmente contra a extensão do tempo escolar nos finais de semana e nas férias (item b), como já vimos.

Os professores, tendo oportunidade de conviver com as crianças o dia todo e ainda fazer comparações com o período regular, relatam que as crianças do integral ficam muito tempo na escola, realizam muitas atividades e ficam esgotadas no final do dia, perdendo a capacidade de atenção, ficando mais agitadas ou mesmo dormindo em algumas atividades. Muitas crianças adormecem durante o deslocamento para casa ou chegam em casa e vão direto para a cama (Item 4.3.1, ideia 1).

Nos depoimentos dos familiares (item 4.3.1, ideia 1), foi possível verificar que os pais percebem o cansaço dos filhos e sentem uma certa culpa por mantê-los no período integral quando constatarem esta realidade. Apesar da percepção a respeito do integral ser, de modo geral, positiva, o fator cansaço é um dos elementos que trazem conflito, levando muitas famílias a refletirem sobre sua decisão.

Autores como Elkind (2004), Honoré (2009) e Lipp (2008) já ressaltaram em suas pesquisas que o excesso de atividades escolares costuma estar associado ao estresse infantil. Honoré (2009) comenta que a discussão sobre redução de carga horária escolar é fortemente presente em vários países como EUA, Coréia e Japão, países que já passaram por experiências de ampliação de jornada escolar, mas que vivenciaram críticas em função do estresse produzido em tais circunstâncias.

Tricoli (2008, p.123-4), destaca que "O ingresso cada vez mais cedo na escola, associado ao desejo de muitos pais de que seus filhos participem de um número cada vez maior de atividades diárias, pode estar gerando a intensificação do stress infantil na atualidade", com consequências importantes para a saúde das crianças, que acabam ficando mais irritáveis, tendo menos disposição para seguir regras e demonstrando um comportamento mais ansioso, revelado principalmente por agitação psicomotora, fatores que realmente coincidem com o relato dos professores (item a).

Kunsch (2014, p.100), autora que estudou o estresse relacionados ao excesso de atividades extraescolares, constatou que "não raras vezes são tantas as atividades que [as crianças] são levadas à exaustão". Se esse cansaço extremo ocorre numa rotina de ensino regular complementada por cursos e atividades de diversas naturezas, podemos supor que ocorrerá o mesmo fenômeno na escola integral, que concentra diversas atividades no mesmo ambiente.

O ponto de vista das crianças também foi sugestivo: 73% dos alunos manifestaram o desejo de diminuir o tempo de permanência na escola (e) por achar muito cansativo; 86% dizem que ficam muito felizes quando as férias começam (d) e 72% dizem que ficam tristes quando as aulas retornam, mesmo depois de um período de descanso. Tendo em vista que as crianças, em geral, gostam da escola, concluímos que o que incomoda realmente é o excesso dela, que gera bastante cansaço no final do dia e no final do período letivo. Esses dados são coerentes com os achados de outros autores que estudaram a infância no período integral, como Amaral, Brandolin & Soares (2017), Boschetti & Caiuby (2015), Souza (2016) e Sales & Silva (2017), citados na revisão integrativa (item 2.1).

5.2.4 Contato com família e comunidade reduzido

As duas primeiras características que destacamos - restrição de tempo e limitação dos espaços de socialização - são fatores que associados certamente redundam numa consequência inevitável: a criança terá algum tipo de restrição nas suas relações sociais. No entanto, como um dia sempre tem 24 horas, é natural que todo ser humano tenha limitações nas suas possibilidades de interação social. Resta saber se as implicações dessas limitações são ou não importantes.

Considerando nossos dados de pesquisa, vamos propor dois fatores que podem representar algum empobrecimento das relações sociais na infância: o contato das crianças com a família e a interação com a comunidade, destacados nos indicadores do Quadro 20.

Quadro 20

Indicadores de contato com família e comunidade

	(I-Q)	Indicador
a	Q2, 10	Os pais consideram que o papel principal da família é compartilhar bons momentos com suas crianças
b	Q2, 17	As crianças da escola integral têm em média 1h20min livres por dia para brincar nas suas casas; assiste cerca de 1h16min de TV e não costuma brincar em outros ambientes como parques e ruas
c	Q4, 5	80% das crianças ficam mais de 9h por dia na escola
d	Q1, 15	30% dos professores acredita que o relacionamento com os alunos é melhor no tempo integral

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o item (d), a relação professor-aluno tende a ser melhor no período integral, em função do tempo de convívio. Contudo, se isto é verdade, é lógico pensar que a relação entre pais e filhos pode sofrer um efeito contrário, tornando-se mais superficial, pois eles só se encontram no final do dia, quando estão cansados, ou nos finais de semana. Em alguns casos a criança adormece no carro ou no transporte escolar, indo direto para a cama quando chega em casa. Essa realidade não só é percebida, como lamentada por muitos pais, conforme vemos nos relatos dos sujeitos entrevistados (Item 4.2.3, ideia 1).

O cansaço acumulado durante a semana e o pouco contato com os filhos pode levar os pais a manterem com seus filhos um convívio orientado para o lazer (item a), pois há um certo sentimento de culpa e uma expectativa de evitar conflitos (pois o tempo é curto e é preciso aproveitá-lo), havendo poucas chances de conversar, orientar, dar limites e ouvir a criança com tempo e disposição, conforme os relatos dos entrevistados. Isso não quer dizer - ressalta-se - que basta ter tempo disponível para ter bons relacionamentos, porém, embora não suficiente, o tempo livre é condição necessária para o desenvolvimento de relações mais íntimas e profundas (Martins et al, 2012).

A falta de convivência pode provocar um certo nível de distanciamento, pois alguns pais reclamam que tem dificuldade de conviver com os filhos quando os mesmos estão em casa. Outros, lamentam não conseguir acompanhar com mais calma alguns marcos do desenvolvimento dos seus rebentos. Em alguns casos a falta de proximidade com os filhos é sentida de modo doloroso, como vemos no relato descrito no item 4.2.3:

Um dia meu filho começou a reclamar de dor no pé. Eu olhei seu pezinho e não vi nada errado. Depois ele me disse que doía quando colocava o tênis. Eu fui ver e o tênis estava muito pequeno! Eu tive uma crise de choro, pois pensei: como eu não vi que meu filho cresceu?! (V., mãe)

Na concepção de Winnicott (1975) nos primeiros anos de vida a criança dependerá especialmente das identificações que ocorrem no interior da família, pois necessita de alguém que olhe para ela, para seu self, e lhe devolva este olhar, tal qual um espelho. Este olhar dirigido, exclusivo, dificilmente ocorre dentro das instituições coletivas, como a escola. Durante o desenvolvimento, Winnicott (1975) ressalta que a criança dependerá menos das figuras familiares - mas na primeira infância a família terá um papel primordial.

Na mesma linha de Winnicott, outros autores sugerem que a necessidade da família é maior na primeira infância (Bowlby, 1981; Turiel, Killen & Helwig, 1987), porém no Brasil a carga horária escolar tem aumentado justamente nos primeiros anos da vida escolar (Flach, 2015). Tomando como referencial a psicologia do desenvolvimento temos, então, uma inversão, pois a teoria sugere que a escola deveria começar com uma carga horária menor e aumentar esse tempo gradativamente, para assim cumprir seu papel de instituição de transição para a vida pública (Arendt, 1961). Essa inversão ocorre porque não se matricula a criança no integral em função das necessidades infantis, mas sim em função das necessidades e demandas dos adultos em relação ao mercado de trabalho.

Por fim, podemos constatar que as crianças da amostra pesquisada praticamente não brincam nas ruas e não frequentam outros espaços além da escola durante a semana (item b). Isso implica que o contato com a comunidade também é bastante reduzido. As crianças não conhecem seus vizinhos e não têm a liberdade de explorar os espaços não estruturados de uma comunidade, como praças, árvores, construções diversas, bosques, playgrounds. Para Rocha & Souza (2014, p.76) “Faz sentido pensar que por terem seus espaços de circulação drasticamente reduzidos, as possibilidades de socialização também passaram a ser mais raras”.

As amizades ficam restritas ao ambiente escolar, o que certamente dificulta o desenvolvimento de relações mais íntimas com os amigos, uma vez que as crianças não moram perto dos colegas e não têm a liberdade para chamar os amigos e frequentar a casa dos colegas quando têm interesse. Ou seja: mais uma vez as crianças ficam na dependência dos adultos, pois vão precisar sempre de carona e/ou supervisão para manter um nível de amizade razoável. Na infância de rua tradicional (antes dos anos 90), quando uma criança quisesse brincar com a outra simplesmente ia até a casa do amigo e logo estavam as duas brincando na rua, sem necessidade de mediação adulta.

Esse cerceamento das amizades, do contato com a comunidade e do brincar livre é reconhecido por grande parte dos pais entrevistados (10 em 13), sendo que a maioria lamenta imensamente o fato dos próprios filhos não poderem ter essa experiência de liberdade (item 4.2.4, ideia 2).

A “correria” da vida adulta, os perigos, a violência e a insegurança são alguns dos principais motivos apontados pelos pais para não deixarem as crianças brincarem na comunidade. Os pais lamentam a perda da liberdade, da autonomia e da ausência da vida comunitária. E, em comparação com a liberdade de brincar que eles mesmos - os pais - vivenciaram na própria infância, referem-se à escola integral como um “quebra-galho”, como ilustra o depoimento de um entrevistado: “Acho que faz muita falta para esta geração, uma infância mais saudável, mais livre. O espaço aqui na escola quebra um galho (tem piores), mas nem se compara com a rua, antigamente”. (L., pai, item 4.2.4).

Na revisão integrativa que realizamos, vimos que alguns autores (como Boschetti & Caiuby, 2015) têm se posicionado no sentido de defender a educação em tempo integral como um direito da criança. No entanto, o capítulo II (art.16) do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) diz que a criança tem direito a: “I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais”; “IV – brincar, praticar esportes e divertir-se” e “V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação” (Brasil, 1990). Ou seja, tomando como referência o ECA, podemos sustentar a afirmativa de que a escola integral também pode funcionar como um fator limitador dos direitos da criança, se considerarmos a questão do cerceamento social decorrente do número de horas que a criança permanece na escola, uma vez que a vida familiar e comunitária são reduzidas drasticamente neste modelo de organização do tempo.

5.2.5 Atenção individual reduzida e institucionalização

No quadro 21, vamos destacar alguns indicadores que nos ajudarão a discutir um ponto bastante relevante: o processo de institucionalização da infância.

Quadro 21

Indicadores de atenção individual prejudicada

	(I-Q)	Indicador
a	Q3, 1b	A maioria das crianças gosta da escola pela oportunidade de encontrar os amigos.

- | | | |
|---|---------------------|---|
| b | Q3, 05 | As crianças sentem falta de passar mais tempo com a mãe, amigos e o pai. |
| c | Q3, 08 | As crianças se sentem mais felizes em casa, na casa da avó e e na cada de amigos do que na escola. |
| d | Q4, 1b | O número médio de alunos por turma é de 23 alunos; 35% das escolas possuem turmas com mais de 23 alunos. |
| e | Q4, 13 | 42% das escolas admitem que as crianças não têm momentos de interação individual, participando apenas de atividades coletiva. |
| f | Item 4.2.1, ideia 6 | Muitos professores percebem uma certa carência afetiva nas crianças do período integral. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Como podemos verificar no item (d), o número médio de alunos por turma é 23 e mais de um terço das escolas relataram trabalhar com turmas de mais de 23 alunos. É um número condizente com a realidade brasileira, sendo que algumas escolas chegam a ter mais de 40 alunos por turma. Na prática, podemos entender como é quase impossível para um professor conciliar seus objetivos pedagógicos, cumprindo com o currículo, e ao mesmo tempo dispensar atenção individual para as crianças. Se cada aluno recebesse apenas 10 minutos de atenção individual, isso ocuparia cerca de 4h diárias. Portanto, a atenção individual, quando ocorre, é mais pontual, rápida e superficial, normalmente dedicada aos alunos que mais demandam esta atenção. De fato, no item (e) percebemos que 42% das escolas admitem que não há momentos de interação individual, realizando um trabalho exclusivamente coletivo.

No item 3.4 da revisão de literatura, vimos que uma das diferenças mais enfatizadas entre família e escola é que a primeira é a instância que se foca na individualidade e a segunda é uma instituição coletiva, que auxilia na transição para a vida pública. Aquino resumiu bem esta diferença ao afirmar que a escola é "o espaço da perda da condição de um, para se tornar mais um" (Aquino, 2011, p. 126). Assim, a vida coletiva escolar não é exatamente um problema, mas uma característica necessária da escola, que complementa o papel da família. Entretanto, na escola integral o cenário é outro, pois a questão do tempo mais uma vez fica saliente: as crianças permanecem num ambiente coletivo institucional por mais de 9 horas por dia.

Esta condição seria a mais saudável para as crianças? Trata-se de uma rotina adequada para o desenvolvimento? O que acontece quando a criança se torna "mais um" antes de viver plenamente a condição de um?

As crianças demonstram que a vida afetiva e as situações mais íntimas e individualizadas são aquelas que despertam mais prazer e motivação. A maioria das crianças

gosta da escola não pelas aulas em si, mas por ser uma oportunidade de encontrar os amigos (quadro 21, item a). Então, se as crianças pudessem encontrar e brincar com estes amigos em outros contextos, como seria sua relação com a instituição escolar?

Nossos dados indicaram que as crianças gostam da escola, mas se sentem mais felizes em outros contextos como na própria casa, na casa da avó e na casa de amigos (item c). Quais são os fatores que podem explicar esta preferência, senão o fato de serem lugares que (por comparação) oferecem mais liberdade, menos pressão e mais referências afetivas, ou seja, que permitem que a criança tenha um lugar mais individualizado?

As crianças também sentem falta de passar mais tempo com a mãe, amigos e o pai (item b) ao mesmo tempo em que os professores relatam que as crianças demonstram mais carência afetiva no período integral (item f), fator já apontado por Zanardi (2016). Às vezes as crianças demonstram uma certa hostilidade, não querendo se despedir dos pais ou se recusando a ir embora no fim do dia (continuam brincando na escola, indiferentes à chegada da família), (item 4.2.1, ideia 6).

Como vimos no item 3.2 da revisão de literatura, a infância é um período particularmente sensível às necessidades individuais de cuidado e proteção, uma vez que os pequenos estão na fase de construção do apego seguro (Bowlby, 1981) e são marcados pelo egocentrismo (Piaget, 1932), ou seja, ainda não são capazes de estabelecer relações baseadas na troca de pontos de vista.

Para Winnicott (2011), se o cuidado individual é suficientemente bom, a criança adquire um sentimento de segurança, mas quando a criança perde sua família e passa a viver num abrigo (institucionalização), costuma demonstrar comportamentos que denotam insegurança e necessidade de afeto, indo desde manifestações agressivas e desafios à autoridade, até a entrega afetiva sem critérios. Bowlby (1981) fala que as crianças privadas de afeto podem ter uma exagerada necessidade de amor (precisar de elogios e colo o tempo todo) e alguns comportamentos de protesto ou vingança (não se despedir dos pais, recusar-se a ir embora com os pais).

Ora, de acordo com o relato dos professores, é possível hipotetizar que muitas crianças estejam manifestando - na escola em tempo integral - um comportamento típico de crianças institucionalizadas, revelando uma demanda afetiva que ora se manifesta por irritabilidade e desrespeito às regras (Q1, 12) (“infernizam a vida da gente”), ora por pedidos de atenção e carinho de um modo exagerado e sem critérios (dentro dos nossos referenciais culturais), como pedir colo para um professor desconhecido (item 4.2.1, ideia 6).

Alguns autores sustentam que temos vivido, de fato, um intenso processo de institucionalização da infância nas últimas décadas (Debortoli, 2008; Müller et al., 2007) uma vez que atividades formais realizadas em espaços profissionais tem ocupado cada vez mais o tempo das crianças. Para Debortoli (2008, p.76-7) “tem se acirrado o isolamento das crianças, que estão cada vez mais sozinhas, institucionalizadas em tempos e espaços específicos, experimentando relações restritas a seus próprios pares”. Para este autor, essa mudança tenderia a provocar especialmente uma perda da espontaneidade, uma vez que as crianças passam a depender de algum tipo de iniciativa adulta, em horários e espaços demarcados. O modo de brincar não estruturado e desafiador - o uso criativo que as crianças dão para os ambientes, acaba ficando muito reduzido.

É evidente que as instituições têm um papel importante na sociedade, pois ajudam a organizar e proporcionar experiências coletivas. A escola é uma instituição indispensável na medida em que tem o papel de construir o conhecimento, proporcionar educação formal e auxiliar as crianças na construção da cidadania, como já ressaltamos no item 3.4. Entretanto, quando uma instituição avança no sentido de abarcar todo o tempo e energia do indivíduo, corre o risco de descambar para uma instituição total, caracterizada pelo “controle de muitas necessidades humanas pela organização burocrática de grupos completos de pessoas” (Goffman, 1961, p.18). Se as crianças se alimentam, estudam, brincam e interagem no mesmo ambiente profissional, o dia inteiro, sob o mesmo conjunto de regras e sujeitas às mesmas autoridades, a escola integral acaba por apresentar um funcionamento muito semelhante a uma instituição total. Podemos justificar mais apuradamente esta ideia, analisando as quatro características de uma instituição total, na teoria de Goffman (1961, p.17):

- a) Todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade: Escola e professores.
- b) Cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas e todas elas são tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer as mesmas coisas em conjunto: as atividades das escolas são todas coletivas.
- c) Todas as atividades são rigorosamente estabelecidas em horários: segue-se uma agenda pedagógica e a organização do tempo é realizada em aulas e oficinas de 50 a 100min.

- d) As várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender os objetivos oficiais da instituição: os objetivos pedagógicos da escola acabam direcionando todas as atividades,

Os exemplos clássicos trazidos por Goffman são de hospitais, quartéis e prisões, porém podemos perceber que a escola integral também pode se enquadrar neste panorama geral, quando analisamos a rotina típica da criança que passa mais de 9h por dia nesse ambiente institucional.

Como citamos no item 3.2, diversas pesquisas foram conduzidas no sentido de mostrar que a institucionalização causa efeitos deletérios para o desenvolvimento e até hoje se faz presente um forte movimento em prol da adoção de crianças, tendo em vista a ideia de diminuir ou eliminar a necessidade de abrigo e permitir que as crianças tenham uma vida em família.

Assim, se a escolarização integral nos moldes atuais guarda algumas semelhanças com uma situação clássica de institucionalização, é preciso se perguntar em que medida estamos indo no caminho mais saudável do ponto de vista das crianças. Como diz Celestino & Rizzini (2016), se a história da cultura da institucionalização tem sido reveladora de que quase um século de experiências de confinamento não proporcionou a devida proteção e cuidado de que necessitam as crianças e adolescentes em nosso país, seria um total contrassenso pensar que no presente esta prática poderia ser positiva ou mesmo aceitável.

Também temos pesquisas que mostram que as crianças reagem mal à institucionalização e demonstram ativamente a necessidade de ter atenção individualizada. Uma das evidências é que, por melhor que seja o abrigo em termos estruturais e profissionais, as crianças dificilmente demonstram apego no sentido de permanecer na instituição. Normalmente desejam voltar para a família de origem ou serem adotadas (Weber & Kossobudzki, 1995). A necessidade de um “lugar individualizado”, por parte das crianças, parece ser maior que a necessidade de segurança e proteção (que é suprida por uma boa instituição). E, como vimos, essa necessidade ativa de atenção individualizada também foi percebida na nossa pesquisa, já que a maioria das crianças revelou que gostaria de passar mais tempo com a mãe. (item b).

Nos seus escritos, Hannah Arendt (1961) referiu-se ao processo de institucionalização - criticando o que ela chamava de “vida vivida inteiramente em público”, tendo em vista que ela considerava a necessidade de proteção da criança da vida coletiva:

as quatro paredes da propriedade particular de uma pessoa oferecem o único refúgio seguro contra o mundo público comum – não só contra tudo o que nele ocorre mas

também contra a sua própria publicidade, contra o fato de ser visto e ouvido. Uma existência vivida inteiramente em público, na presença de outros, torna-se, como diríamos, superficial (Hannah Arendt, 1961, p. 81).

Hannah Arendt realiza aqui uma crítica ao excesso de vida coletiva (existência vivida inteiramente em público), que, para ela, atuaria no sentido de prejudicar o desenvolvimento da liberdade individual, empobrecendo o mundo interior uma vez que este mundo necessita de um lugar especial, privado, para ser visto, ouvido e estimulado. Do contrário, o efeito seria a superficialidade, pois as tendências mais singulares seriam sufocadas pelos padrões coletivos. Haveria, portanto, uma necessidade de interação dialética entre a vida privada e a vida coletiva, para que não se incorresse em empobrecimento para indivíduo (excesso de vida pública) ou para a sociedade (excesso de vida individual).

Por fim, uma das principais características da vida escolar institucionalizada é que as crianças ficam sujeitas às regras da instituição o tempo todo, não havendo margem para a construção criativa das atividades e brincadeiras. Há a “hora certa” para desenhar, para ler, para brincar ao ar livre, para praticar esporte, etc., ou seja, um cenário que está bem longe do conceito de infância livre e despreocupada, fato que incomoda muitos professores que são sensíveis a essa questão da infância (item 4.2.1, ideia 8).

Vemos, então, que a institucionalização impõe um ritmo que cerceia bastante as iniciativas baseadas nos desejos individuais, uma vez que o coletivo sempre se impõe sobre o grupo. Isso, em meio período, não seria um grande problema, pois o espírito coletivo também é uma faceta da sociedade e seu aprendizado é necessário no desenvolvimento infantil. Entretanto, pensando que esse modo de vida ocorre 9h diárias por 5 dias seguidos, não há como não concordar com Muller et al (2007, p.1), para quem: “cada tempo controlado, planejado pelo adulto para ela [a criança] sem sua opinião, cada espaço reduzido e cada tempo corrido vão empobrecendo a experiência corajosa, destemida, atrevida, imaginativa, desafiante, enfim, vital do ser humano que leva consigo sua história”.

5.2.6 Vida supervisionada

Do processo de institucionalização, decorre também um excesso de gerenciamento da vida infantil. Um dos fatores que mais se destacam na rotina da escola em tempo integral é que, em 98% das escolas as crianças são supervisionadas 100% do tempo (Q4, 15), ou seja, ficam o tempo todo em interação direta ou indireta com pessoas que vigiam, supervisionam, orientam, aconselham, repreendem, dão sugestões, fazem mediação. Isso normalmente é visto como algo

positivo e as escolas nem ousam fazer nada diferente, porque desejam garantir a proteção total das crianças, entregando-as, ao final do dia, sem “nenhum arranhão” para seus pais. Ou seja, há uma demanda de proteção por parte de família e um empenho real das escolas para atender essa demanda (Item 4.2.4, ideia 4)

Essa vigilância constante das crianças por parte dos adultos implica uma espécie de superproteção, fazendo com que as crianças tenham poucas oportunidades de vivenciar alguns riscos, desenvolver a iniciativa e a capacidade de improviso. As crianças tenderão a esperar sempre a resposta ou intermediação dos adultos. Kunsch (2014, p.100) observou tal aspecto, afirmando que as crianças com excesso de atividades supervisionadas “mostravam ter pouca iniciativa e pouca espontaneidade. Pareciam estar à espera de alguma orientação sobre o que fazer”.

Para Piaget (1987), quando uma criança se defronta com uma situação nova, o seu primeiro movimento é aplicar seus esquemas já estabelecidos para dar conta da situação. Porém, se essa tentativa falhar, a criança entra num conflito cognitivo que a levará a buscar novas respostas para lidar com a questão. Neste processo há o potencial de ocorrer novas aprendizagens (ampliação dos esquemas, modificação dos esquemas). Esse modo de compreender a construção do conhecimento (seja ele de qualquer natureza) sugere que o aprendizado necessita de desafios, necessita que o mundo adulto não forneça para as crianças as respostas prontas, corretas e esperadas o tempo todo, pois a criança só mobilizará recursos cognitivos se realmente acontecer este desequilíbrio temporário gerado pela novidade.

Esse ponto de vista fundamenta uma crítica a este modelo de superproteção que os adultos tendem a estabelecer na relação com as crianças. E, uma vez que a educação moral depende (embora não exclusivamente) do desenvolvimento cognitivo, podemos nos perguntar o quanto a ausência de um quantum de “riscos calculados” não pode empobrecer o processo de aprendizagem, interferindo também no desenvolvimento moral.

Como relatamos, a supervisão constante das crianças acaba sendo uma demanda dos pais, uma vez que, ao terceirizar a educação dos filhos isso gera uma sensação de falta de controle e segurança, que se traduz no comportamento de cobrar da escola uma eficácia extrema nos cuidados dispensados aos rebentos. Entretanto, também podemos propor que o gerenciamento e a supervisão da vida das crianças não seja apenas um subproduto da ansiedade dos pais, mas também um reflexo da sociedade de controle, de acordo com a proposição de Deleuze (1990).

O filósofo afirma que a sociedade (até meados do pós guerra, anos 60) era organizada de modo disciplinar, com base em estruturas hierárquicas e padrões rígidos. Nesta época a

vigilância se dava por intermédio de qualquer figura de autoridade (pais, professores, padres, pastores, polícia). Se um sujeito realizasse uma transgressão das normas sociais vigentes, era punido. Porém, na ausência desta vigilância, havia espaço para a transgressão. Este quadro explica bem a vida social das crianças nesta época: elas se comportavam relativamente bem diante dos professores, pais e outras figuras de autoridade (dentro das expectativas sociais vigentes). Porém, não eram vigiadas o tempo todo, de modo que as crianças brincavam entre si (na rua ou no campo) sem a presença dos adultos, aproveitando esses hiatos de liberdade para realizar pequenas transgressões. Quando uma figura de autoridade tomava conhecimento da travessura, normalmente vinha uma punição em forma da perda temporária de liberdade ou de castigos físicos. Entretanto, após cumprir a sanção, as crianças podiam voltar para a rua e brincar com relativa liberdade, perpetrando novas traquinagens, recebendo mais castigos, e assim a infância se desenrolava.

Para Deleuze (1990) a ordem social sofreu transformações, evoluindo para uma sociedade de controle, que se caracteriza por mecanismos horizontais de vigília constante (seguranças, monitoramento, câmeras, redes sociais, senhas, celulares), com vistas não só a punir, mas preferencialmente evitar a transgressão. No caso das crianças, é fato que ainda encontramos a verticalidade da sociedade disciplinar, pois são os adultos que (ainda) exercem a repressão. No entanto, podemos observar um indício de transformação importante na infância, pois o papel dos adultos sofreu uma modificação e hoje a sociedade é menos repressora (diminuíram os castigos e punições severas) mas ao mesmo tempo é mais vigilante: a criança sempre está sob o holofote de algum adulto (além das câmeras e celulares) e dificilmente tem espaço para transgressões ou mesmo improvisos, fora da ordem social estabelecida.

A vigilância escolar entra em ação para identificar e repreender um comportamento que foge das normas da instituição, ainda que este comportamento não ofereça nenhum risco (como desenhar fora de hora). As crianças ficam muito tempo à mercê da interpretação do adulto a respeito do que é adequado e inadequado. No entanto, desta forma acabamos por subestimar a capacidade das crianças de usar sua criatividade e escolher suas próprias atividades, dificultando o desenvolvimento da autonomia.

Neste panorama de vigilância há pouca margem para a transgressão dos padrões esperados, que costuma ser um movimento normal e saudável no período da infância. Aliás, as crianças costumam associar bem-estar e felicidade justamente às brincadeiras caracterizadas por algum tipo de risco e subversão das convenções (Koch, 2017). Ou seja, o prazer maior da infância advém do uso criativo de objetos e contextos, como transformar uma vassoura em cavalinho, usar o escorregador para subir (em vez de escorregar), ficar em pé na balança (em

vez permanecer sentado), brincar de equilibrismo num muro, etc. Tratam-se de atividades muito estimulantes para as crianças, mas que normalmente são proibidas ou desestimuladas pelos adultos em ambientes supervisionados, com base nas regras institucionais, na adequação à agenda ou em função do medo do perigo (perigo este que costuma ser superestimado pelos adultos).

5.2.7 Desenvolvimento da autonomia moral prejudicado

Como vimos no item 2.3b, para Piaget (1932) a autonomia moral decorre das relações de cooperação que se estabelecem entre pares. Livre da coação que advém do mundo adulto, as crianças aprendem a trocar pontos de vista e negociar as regras para o bem comum. Isso implica na grande importância da socialização para o desenvolvimento moral.

Partindo de Piaget (1932), podemos refletir sobre as relações entre pares e adultos na educação em tempo integral, questionando especificamente quais seriam os possíveis impactos da qualidade destas interações para o desenvolvimento moral. Sobre esta temática, Kunsch (2014) nos traz a seguinte reflexão:

Se, para escapar da violência temida nos espaços públicos, as crianças estão sendo institucionalizadas (na escola, no clube, no curso de música, no curso de idiomas etc.), a convivência com outras crianças tende a ocorrer sempre em meio ao olhar vigilante de um adulto. Com isso, há o predomínio do que Piaget (1932) denomina “relações de coação”, caracterizadas pela verticalidade própria da obediência da criança ao adulto, em detrimento de relações mais horizontais, de cooperação entre pares. Como resultados, observam-se a imaturidade e a falta de autonomia. (Kunsch, p.104, 2014)

Com base na afirmação da autora, a premissa de que as crianças se desenvolvem mais na escola integral é abalada, pelo menos do ponto de vista do desenvolvimento moral, uma vez que a interação social é supervisionada 100% do tempo, reduzindo os momentos de liberdade nos quais as crianças podem lidar com seus conflitos e desenvolver a capacidade de negociação, a base da gênese da autonomia moral. Demasiadamente protegidas, as crianças podem ficar sempre à espera de uma solução ou palavra do adulto.

Nas últimas décadas, as escolas vêm substituindo as ruas enquanto espaços de socialização, especialmente no caso da educação em tempo integral. Porém, apesar de haver um ganho em termos de segurança, podemos estar presenciando um momento histórico de grande perda de qualidade, pois, de acordo com Oliveira (2004, p. 175), a importância e o prazer da rua “decorria do fato das crianças poderem realizar informalmente e com liberdade seus divertimentos, criações, e o aprendizado mental, emocional, corporal e social para construção de sua autonomia”. Ou seja, a ausência de supervisão e um certo nível de risco acabavam sendo

ingredientes que facilitavam os primeiros passos do exercício da liberdade, da criatividade e da autonomia, incluindo a autonomia moral.

É evidente que a escola em tempo integral oferece uma oportunidade de socialização, pois as crianças permanecem juntas, no mesmo ambiente, uma grande quantidade de horas. Porém, a questão central não é o número de horas, mas a qualidade das relações estabelecidas. Ou seja, na escola integral há convívio intenso entre pares, porém, qual é a qualidade deste convívio? Em primeiro lugar é um convívio marcado pela fragmentação do tempo, como vimos, de modo que dificilmente as crianças têm tempo livre o suficiente para negociar regras em jogos e brincadeiras. Em segundo lugar, há constante supervisão do mundo adulto, de modo que não podemos ignorar o quanto esta supervisão modifica a maneira como as crianças se relacionam, estimulando comportamentos corretos (esperados) e oferecendo à criança a possibilidade de contar sempre com os adultos para resolverem seus conflitos. Fatores que, de fato, podem dificultar o desenvolvimento da autonomia moral.

5.2.8 A desvalorização da dimensão presente da infância

Por intermédio tanto dos questionários como das entrevistas, tivemos a oportunidade de investigar a concepção que os pais têm da própria infância e da infância dos filhos. Esses dados nos revelaram algumas relações importantes entre o discurso e a prática das famílias que matriculam seus filhos na escola em tempo integral. No Quadro 22 vamos destacar alguns indicadores.

Quadro 22

Discurso e prática da família em relação à infância

	I-Q	Indicador
a	Q2, 1	91% dos pais estudaram em escola regular
b	Q2, 3	85% dos pais matriculam seus filhos no integral em função de necessidade/desejo de trabalhar
c	Q2, 12	54% dos pais acreditam que conhecimento, capacidade de adaptação e determinação são as qualidades mais necessárias para que seus filhos possam viver no mundo de hoje.
d	Q2, 13	64% dos pais manifestam que o maior sonho para a vida dos seus filhos é “Que sejam felizes e realizados”. 13% dos pais gostariam que os filhos tivessem boas lembranças dos momentos mais significativos de sua vida.
e	Q2, 14	60% consideram que uma boa infância é poder brincar muito, livremente.

		59% associa as melhores lembranças da infância ao tempo brincando livremente.
f	Q2, 15	27% associa as melhores lembranças ao tempo convivendo com a família 11% atribuem suas melhores lembranças ao tempo passado dentro da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor

Como já verificamos anteriormente, as famílias matriculam as crianças nas escolas integrais em função, primordialmente, das demandas de trabalho (item b). Portanto, a escola integral tem como ponto de partida as necessidades/demandas dos pais (e da sociedade, como um todo) e não das crianças. Mas isso não quer dizer que os pais necessariamente vão se contentar com qualquer escola, pois pensam também na criança - no sentido de dar a ela uma boa educação. Os pais desejam que seus filhos tenham acesso a uma educação de qualidade (seja pública ou privada), enquanto trabalham.

No entanto, no discurso das famílias podemos encontrar algumas contradições, que revelam o quanto este assunto não está bem resolvido no sistema familiar.

Em primeiro lugar, estamos diante de uma geração de pais que estudaram no período regular matriculando seus filhos no período integral (item a), o que poderia gerar uma dificuldade de empatia, ou seja, como os pais podem saber que seus filhos estão realmente felizes e adaptados a esta realidade, já que eles mesmos não têm uma noção real do que significa permanecer 9h por dia numa instituição escolar?

Além disso, tanto no questionário fechado como nas entrevistas, ficou evidente que as famílias valorizam uma concepção de infância livre e despreocupada. Nos itens (e) e (f) vemos que 60% dos respondentes consideraram que ter uma boa infância é poder brincar livremente e sem preocupações, 59% associam as melhores lembranças da própria infância ao tempo brincando livremente e 27% associam as melhores lembranças ao tempo convivendo com a família. Somente 11% dos entrevistados atribuem suas melhores lembranças ao tempo passado dentro da escola.

Já nas entrevistas (Item 4.3.4, ideia 1), 19 pais e professores (95% dos entrevistados) reconheceram na sua própria vida exemplos de infância feliz e destacaram diversos fatores como as marcas mais importantes de uma boa infância: brincar ao ar livre (“subir em árvores, sujar-se”), mexer o corpo (“correr”), não seguir uma agenda predeterminada (“sem horários e sem regras prontas”, “ficava o dia todo na rua”, “só voltava pra cá quando anoitecia”), ficar com os amigos, a ter liberdade e autonomia (“sair sozinho”, “ia nos vizinhos sempre que queria”). Poucos associam as melhores lembranças da infância à escola.

Neste ponto temos provavelmente a maior contradição da educação em tempo integral, pois fica claro que os pais lamentam e reconhecem que não estão proporcionando aos filhos a infância que eles gostariam que tivessem. É como se os pais agissem não com base nos seus desejos e convicções mais profundos, mas sim impelidos por uma série de imperativos e fatalismos associados ao mundo contemporâneo, notadamente resumidos em duas questões essenciais: é preciso trabalhar (1) e as ruas são violentas e perigosas (2). E os professores, por sua vez, também compartilham este lamento, acreditando que as crianças teriam uma infância melhor se tivessem uma vida social para além da vida escolar.

Para um sentimento de que o mundo mudou e não há mais como proporcionar uma infância com liberdade para os filhos. Essa interpretação é reforçada pela análise dos itens (c) e (d), pois percebemos que a maioria dos pais está preocupada que os filhos tenham conhecimento, capacidade de adaptação e determinação, qualidades típicas do universo do mercado de trabalho (item c). No entanto, quando pedimos para os pais falarem dos sonhos para seus filhos, felicidade e realização vêm em primeiro lugar (item d). A palavra sonho, portanto, evoca respostas mais afetivas e idealistas, menos vinculadas às preocupações com o futuro. Ou seja, os pais modernos realmente vivem numa contradição ou dilema, pois ao mesmo tempo que cultivam um ideal de felicidade para as crianças, sentem-se impelidos a abrirem mão desse ideal e se focam nas necessidades mais pragmáticas que transformarão seus filhos em pessoas bem sucedidas.

Assim, por mais que se valorize, no discurso, o brincar livre e despreocupado como marca da infância, destacando-se bastante a dimensão presente da vida infantil, na prática toda a rotina da criança é organizada em torno da preparação para o futuro: mais estímulos, conteúdos e educação de qualidade.

5.2.9 Distanciamento dos adultos na educação moral

A família e a escola são, na grande maioria dos casos, as principais referências adultas na educação moral das crianças. Porém, as duas instâncias muitas vezes não chegam a um acordo com relação às suas responsabilidades. No caso da educação integral, esta dificuldade permanece, mas ganha uma dimensão ainda maior. No Quadro 23, podemos visualizar alguns indicadores que tomaremos como ponto de partida nesta reflexão:

Quadro 23

Responsabilidade pela educação moral das crianças

(I-Q)	Indicador
a Q1, 4	Em relação ao papel da escola na opinião dos professores, a formação ética e moral das crianças aparece em 4o lugar, sendo apontada como prioridade por 8,2% dos docentes.
b Q1, 9	77% dos professores acreditam que a família não cumpre o seu papel
c Q1, 10	90% dos professores acreditam que a família é a principal responsável pela formação moral das crianças
d Q2, 11	96% dos pais acreditam que a família é a principal responsável pela educação moral.

Fonte: Elaborado pelo autor

Uma das queixas mais comuns manifestadas pelos professores é que os pais não cumprem seu papel (item b) e transferem para a escola as responsabilidades inerentes ao papel da família (incluindo a educação moral). No entanto, os dados indicam que tanto os pais como os professores são quase unânimes em acreditar que é a família a maior responsável pela educação moral das crianças, como podemos observar nos itens c e d do quadro 23. Este padrão foi verificado também nas entrevistas, nas quais tivemos 12 entrevistados dando mais peso à educação moral praticada na família (Item 4.2.2, ideia 1).

Alguns entrevistados manifestaram uma posição mais moderada, enfatizando que a família é mais importante, mas a escola também deve educar moralmente, enquanto outros sustentaram uma posição mais radical: educação moral é atributo exclusivo da família e a escola deve se focar no conteúdo formal. Muitos profissionais, inclusive, sustentaram essa opinião, confirmando achados de pesquisas anteriores (Menin, 2002).

Nas entrevistas também foi possível perceber outro ponto comum entre pais e professores: ambos se referem ao ensino da moral como fundamental, destacando os conteúdos morais como prioridade, sendo mais importante que os conteúdos escolares formais (Item 4.2.2, ideia 8).

Assim, a educação moral se apresenta como prioritária no discurso dos docentes e familiares. Mas como se configura essa educação na prática? Observando-se o tempo efetivamente dedicado à educação moral presente nas falas dos pais entrevistados (Item 4.2.2, ideia 2), percebemos que, mesmo convivendo muito pouco com seus filhos, as famílias acreditam de alguma forma que o tempo de que dispõem é suficiente para realizar uma boa educação moral. Porém, há um verdadeiro contraste quando analisamos a realidade de perto, pois a questão do tempo se impõe, revelando que a educação moral é relegada a fragmentos de

tempo (no transporte, à noite, nos fins de semana, quando há um bilhete ou só se a criança apresentar problemas).

Além disso, como verificamos no item (a), os profissionais não percebem a educação moral como um dos focos principais do ensino integral, mesmo diante do fato de que as crianças ficam mais de 9h por dia na escola. O que nos leva a concluir que pouco tempo é dedicado efetivamente à educação moral, tanto no âmbito familiar, quanto no âmbito escolar. A contradição que se revela é que a educação moral é bastante valorizada no discurso de pais e professores, mas não se configura como prioridade na rotina diária. Além disso, mesmo diante da realidade distinta da educação em tempo integral, os atores envolvidos parecem insistir na perspectiva de divisão de papéis típica do ensino regular. Contudo, se tal delimitação rígida de papéis (família responsável por moral e escola responsável pelo ensino formal) já é questionável no sistema regular, como seria possível sustentar esta divisão no ensino integral?

5.2.10 Fragilidade das referências familiares na construção da heteronomia moral

Como vimos no item 2.3, para Piaget (1994), a entrada no universo moral se dá pela heteronomia que, apesar de não configurar um “estágio”, é uma moral onde prevalece a obediência e tem relação com o modo pelo qual as crianças recebem das gerações anteriores uma certa bagagem moral. Neste sentido, as referências adultas devem ser levadas em conta, especialmente na primeira infância.

Vamos analisar mais de perto o peso da influência da família na educação moral das crianças, considerando como adultos e crianças elegem suas referências morais, conforme resumido no Quadro 24.

Quadro 24

O peso da família na educação moral das crianças

	(I,Q)	Indicador
a	Q1,14	97% dos professores elegem familiares como referências morais
b	Q2, 16	81% dos pais consideram que pessoas da família são suas maiores referências morais: mãe, pai e avó, nesta ordem. Apenas 7% dos entrevistados escolheram os professores como as maiores referências.
c	Q3,6a	As crianças acreditam que devem obedecer mais a mãe do que a professora
d	Q3,6a	As crianças acreditam que a pessoa que mais ensina o certo e o errado é a mãe

Fonte: Elaborado pelo autor

Como foi discutido no item 2.4, a maioria dos autores não apóia a ideia de que a educação moral é papel exclusivo da família, considerando que tanto a escola como a família terão um papel a desempenhar. A escola, por ser uma instituição de caráter coletivo tende a ser um ambiente mais propício para trabalhar a educação moral de maneira transversal, abarcando temas como cidadania, direitos e deveres e convívio com a diversidade. Já na família, a educação moral costuma se dar de forma mais individualizada e afetiva.

No entanto, não obstante ambas as esferas - família e escola - assumirem papéis importantes na formação moral do sujeito, não necessariamente estes papéis terão o mesmo peso nas diferentes etapas do desenvolvimento e ao longo da vida. Os nossos dados nos permitem fazer algumas inferências neste sentido.

Em primeiro lugar, as crianças acreditam que a mãe é a principal figura de influência moral, pois elas julgam que é o adulto de referência que mais devem obedecer (item c) e que mais ensina o que é certo e errado (item d). Ou seja, mesmo passando mais de 9h por dia na escola (a maior parte do tempo em que estão despertas), ainda assim este tempo não é suficiente para retirar a percepção de que a família tem mais peso enquanto influência moral, o que reafirma a relevância das relações mais individuais e afetivas na infância, em consonância com as pesquisas clássicas de Winnicott (1975) e Bowlby (1981).

Como vimos no item 2.3, a heteronomia é, para Piaget, a primeira moral da criança, sendo basicamente o resultado da relação assimétrica entre adultos e crianças. Na família, os pais conseguem “transmitir” essa moral para os filhos dentro de uma base afetiva, com seu exemplo, orientação e limites (La Taille, 2006). Portanto, se estes laços de afeto são de alguma forma prejudicados ou preteridos durante a infância, podemos inferir que poderá ocorrer um entrave no desenvolvimento da primeira moral da infância. E se há um déficit na primeira moral, isso pode gerar entraves para o movimento rumo à autonomia, conforme considerou La Taille (2002), uma vez que “o respeito mútuo se origina do respeito unilateral, do qual constitui uma forma limite” (Piaget, 1964, p.57).

A importância das referências familiares, entretanto, não se limitam à infância, uma vez que as marcas das experiências infantis costumam persistir ao longo do tempo, influenciando o adulto, fato defendido por vários pesquisadores. Esse aspecto também apareceu na nossa pesquisa, uma vez que a importância da família na educação moral também foi presente nas respostas dos próprios adultos, pois a grande maioria elegeu também seus próprios pais como referências morais: 81% dos pais consideram que pessoas da família são suas maiores referências morais (itens b): mãe, pai e avó, nesta ordem. Apenas 7% dos entrevistados escolheram os professores como suas maiores referências.

Como vimos no item 2.3d, para a teoria dos domínios sociais o peso da autoridade dos pais na educação moral é maior na infância e vai diminuindo na medida em que os filhos avançam para a adolescência. Contudo, a fase de vida em que a presença dos pais tem mais poder de influência coincide, no contexto atual, justamente com a fase em que os pais têm mais dificuldade de permanecer com as crianças.

5.2.11 Felicidade e o direito de brincar em segundo plano

Como já foi discutido, as crianças que participam da educação em tempo integral têm pouco tempo para brincar livremente, seja na escola - uma vez que a maior parte das atividades são programadas - seja em casa, uma vez que sobra pouco tempo no final do dia e elas chegam bastante cansadas. Na revisão de literatura (item 2.2) destacamos o quanto o brincar constitui a marca fundamental da infância para muitos autores, estando associado a prazer, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, podemos pensar nas possíveis consequências de se negar às crianças a possibilidade de viver mais tempo simplesmente brincando.

A primeira consequência é que, se as crianças brincam por prazer e alegria, se, enquanto sociedade, limitamos o brincar, negamos uma parcela de felicidade às crianças. Considerando que La Taille (2006) nos diz que a felicidade e a ética possuem uma ligação fundamental, não é demais afirmar que esta ligação começa na infância. Ou seja, se a resposta para a pergunta ética “qual vida vale a pena ser vivida” é essencial para o plano moral, sem dúvida a pergunta “qual infância vale a pena ser vivida” tem sua importância na gênese da moral. Em outras palavras: fazer as crianças mais felizes também não é uma forma investir no desenvolvimento moral?

Além de ser um momento de prazer e alegria, o brincar é considerado a linguagem infantil por excelência, de modo que, ao restringir o brincar estamos restringindo a própria liberdade da criança. Quando brinca livremente, a criança têm efetivamente a experiência de ser sujeito da própria vida, já que parte dela a iniciativa de imitar e modificar aspectos da realidade, além de usar seu potencial criativo no mundo da fantasia e da imaginação e subverter as convenções estabelecidas no mundo adulto (Koch, 2017).

Além disso, podemos fazer uma análise da rotina das crianças tomando por base a teoria dos domínio social (resumida no item 2.3d). Como vimos, esta teoria sugere que há três esferas de conhecimento no campo social, que são os domínios moral, convencional e pessoal. Os dois primeiros são definidos especialmente na relação com o outro, enquanto o domínio pessoal diz respeito ao campo da individualidade.

As pesquisas indicam que a falta de espaço para o exercício da individualidade está associada a sofrimento mental, provocando quadros de depressão e ansiedade, em graus variados, conforme destaca Nucci (2014). Esse adoecimento aparece especialmente em sociedades ditas coletivas, que exercem um excesso de pressão no campo das convenções sociais e trabalham no sentido de minimizar ou anular a individualidade, de modo a manter certas tradições e hierarquias. Ora, numa escola integral também podemos pensar na ideia de excesso de coletividade, pois a rotina pedagógica impõe uma supremacia do meio social sobre o indivíduo, deixando em segundo plano o campo da individualidade.

Assim, podemos sugerir que o domínio pessoal seria o campo mais prejudicado na organização do tempo imposta pela escolarização integral. E quais seriam as consequências desse fenômeno?

A teoria do domínio social sugere que o respeito à liberdade da criança de fazer escolhas pode ser uma das bases para a gênese da concepção (moral) de respeito aos direitos humanos (Nucci, 2014). Ora, seria possível conceber maior respeito à liberdade das crianças do que permitir que elas vivenciem um brincar livre e criativo? Mas, como ficaria essa liberdade num ambiente vigiado, regulado pelo relógio e atrelado a objetivos pedagógicos 9h por dia?

5.3 Uma breve análise social da educação em tempo integral

Uma vez que tenhamos um quadro descritivo da infância na educação em tempo integral, podemos considerar que o objetivo da pesquisa foi concluído. Entretanto, neste último item vamos dar um passo a mais e dirigir um olhar mais amplo sobre esta realidade, propondo uma análise social dos fenômenos aqui estudados e apresentando um modelo explicativo dentro do referencial interacionista, ou seja, como fatores e motivações individuais (família) podem estar interagindo dinamicamente com fatores sociais (sociedade) para culminarem no fenômeno específico que constitui a educação em tempo integral.

Em consonância com as análises de Celestino e Rizini (2016), esta pesquisa constatou que a infância de rua é praticamente inexistente no contexto atual, uma vez que a rua é percebida pelos adultos como perigosa e insegura. De acordo com estatísticas que levam em consideração violência e acidentes, não há indícios objetivos que comprovem que as ruas de hoje são mais inseguras do que as ruas dos anos 60, 70 ou 80. Pelo contrário, no nível internacional temos pesquisas que sugerem que houve uma diminuição da violência dirigida à criança (Aronica & Robinson, 2019) e os dados brasileiros sugerem que o perfil da violência contra as crianças é doméstica (apenas 11% são perpetradas por “estranhos”, fora do lar) e apresentou diminuição

na faixa de 1 a 11 anos de idade (ao passo que aumentou a violência contra adolescentes de 15 a 19 anos), segundo Waiselfisz (2015).

Além disso, há pesquisas que demonstram que a infância de rua também praticamente acabou em países desenvolvidos, com baixos índices de violência, como é o caso da Inglaterra (Honoré, 2009) e de Portugal (Neto, 2020). Ou seja, parece realmente que a sensação generalizada de insegurança nas ruas não se deve propriamente a fatores como índices objetivos de violência, tanto no Brasil como no mundo.

Neste caso, precisamos refletir sobre outras transformações pelas quais a sociedade passou e vem passando nas últimas décadas, que possam nos ajudar a explicar esta insegurança. Dentre os fatores sociais propostos, temos a maior divulgação (pela mídia) da violência que tem estimulado uma “cultura do medo” (Glassner, 2003), associada às mudanças profundas nas comunidades urbanas advindas da intensificação do trabalho fora de casa e do aumento do individualismo (Machado, 2001). As comunidades contemporâneas são marcadas pela erosão das relações baseadas na reciprocidade e no sentimento de pertencimento social, dando lugar a um código individualista caracterizado pelo anonimato e a dessensibilização em relação ao semelhante (Machado, 2001).

Neste quadro atual, podemos verificar a presença de um forte sentimento de estranhamento nas comunidades (Quem são meus vizinhos? Posso confiar neles?), um fator que certamente é uma das causas da insegurança associada às ruas no que concerne à infância. A vida comunitária de outrora não era marcada por segurança e ausência de problemas, mas havia uma maior familiaridade entre as pessoas, pois havia um número maior de pessoas circulando pelas ruas ou exercendo suas tarefas na própria residência, o que facilitava a interação entre vizinhos. Assim as crianças acabavam circulando por áreas conhecidas e o cuidado com a infância acabava sendo compartilhado por mais pessoas.

Além disso, ao mesmo tempo que as ruas e a vizinhança tornaram-se alvos de desconfiança, também podemos notar a falta de investimento em espaços públicos destinados à convivência. Raramente vemos novos parques e praças sendo construídos e os poucos existentes, em sua maioria, estão abandonados e sem manutenção, revelando que o descaso com a infância e com a vida comunitária atravessa também o nível governamental. Em alguns parques de Curitiba, por exemplo, temos opções de “academia ao ar livre” para adultos, mas nenhum playground para crianças.

O medo de deixar as crianças brincarem na rua tem um caráter fundamentalmente coletivo, pois, mesmo que um ou outro pai/mãe resolva fazer um movimento contracorrente e permita que sua criança brinque na rua, com quem ela brincará? A situação social gera um

círculo vicioso: não deixamos as nossas crianças brincarem nas ruas porque não há outras crianças nas ruas, mas não há crianças nas ruas porque não deixamos as nossas crianças brincarem nas ruas.

Porém, como foi enfatizado, o esvaziamento da comunidade (que gera estranhamento e sensação de insegurança), está bastante atrelado às configurações atuais do mercado de trabalho.

Como vimos, a motivação mais significativa que sustenta a escolha pela educação em tempo integral é a relação contemporânea dos adultos com o trabalho. Nas entrevistas que realizamos, foi possível destacar vários casos que culminam na procura pela escola integral: a) família de baixa renda em que ambos os cônjuges necessitam trabalhar para sobrevivência; b) famílias monoparentais que precisam trabalhar e não encontram suporte social ou empregos de meio período; c) famílias de classe média que não desejam interromper sua carreira profissional; d) famílias de classe média que desejam manter um determinado padrão de consumo. Em todos os casos, há uma relação evidente com o nosso sistema econômico atual, marcado por salários baixos, ausência de estabilidade, desemprego, cargas horárias excessivas e consumismo (Bourdieu, 1998; Castel, 1998; Druck, 2013).

Podemos destacar, dentre outros fatores, que o sistema econômico vigente não reconhece o valor da infância, quando não prevê alternativas de horários mais flexíveis (em benefício do empregado) que possam ajudar no exercício da paternidade e da maternidade sem prejuízo sério da carreira ou da renda familiar. Há uma espécie de invisibilidade das relações entre pais e filhos no modelo atual do capitalismo, uma vez que estas não são consideradas importantes em termos de necessidades humanas. O mercado de trabalho (tanto público como privado) parece se isentar de sua responsabilidade social em relação às crianças, deixando o assunto para que seja resolvido exclusivamente na esfera privada (Oliveira, 2003).

Ao mesmo tempo, vivemos num sistema que cria desejos e demandas altas de consumo, impulsionando uma carga de trabalho excessiva para sustentar um consumismo que vai muito além da necessidade (Bauman, 2007). Assim, também temos uma fatia da população que sacrifica o tempo livre com os filhos para sustentar um estilo de vida com alta demanda de consumo, incluindo pagar escolas caras, comprar presentes dispendiosos, manter roupas de marca, etc. Essa parcela da população também acaba demonstrando desgaste e estresse, pois, apesar da vida confortável, vive com a sensação de “correria” e pressão para manter as contas em dia e muitas vezes amarga um sentimento de culpa pelo pouco convívio com os filhos.

Em última instância, se temos adultos demasiadamente preocupados com as incertezas do futuro, focados como nunca na sobrevivência ou no consumo, isso é transferido também

para a infância, gerando pelo menos dois efeitos: (1) a falta de tempo para cuidar dos pequenos, o que implica na necessidade de terceirização dos cuidados com as crianças e (2) o excesso de preocupação em preparar a criança para enfrentar o mundo, o mesmo mundo que se apresenta incerto e hostil para as famílias. A escola integral acaba sendo uma resposta para atender estas duas demandas.

A terceirização dos cuidados com as crianças por vezes é designada pela expressão "terceirização da infância", definida como a "transferência das funções maternas e paternas para outras pessoas" (Martins Filho, 2012, p.13), o que significa delegar os cuidados integrais com as crianças pequenas para babás, avós, parentes e instituições como a escola. Esse processo se pauta num processo social, pois, de acordo com Martins Filho (2012, p.13) "no mundo contemporâneo, pautado pelo consumismo, imediatismo e individualismo, pouco tempo das gerações mais velhas tem sido destinado aos cuidados e à educação dos pequenos". E o grande problema (destacado pelo autor e também analisado nesta tese) é que essa terceirização ocorre justamente na fase em que as crianças precisam mais da família.

Como vimos, as pesquisas indicam que a terceirização da infância para creches e escolas aumentou consideravelmente entre 2007 e 2017, uma vez que houve diminuição da Idade Média de entrada na escola e aumento do número de alunos em tempo integral. Essa inserção precoce e intensiva na vida pública/coletiva pode implicar num processo de institucionalização, como foi discutido no item 5.2.5.

Hannah Arendt (1961) já identificava, na década de 60, uma tendência de terceirização da infância, analisando a questão em termos mais amplos: "a autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças" (Arendt, 1961, p.240). A autora identifica, para além das questões de tempo e trabalho, um movimento ativo de distanciamento do mundo adulto em relação à infância, como se a responsabilidade direta sobre os pequenos fosse por demais onerosa diante de um mundo incerto e hostil, fazendo com que seja vantajoso terceirizar a autoridade. Os pais, envolvidos por dúvidas, insegurança e a correria do mercado de trabalho, realizam tão somente os papéis de provedor ou companheiros de lazer, deixando em segundo plano as funções de orientar, conduzir e guiar os filhos na vida social.

Como já ressaltamos, o mercado de trabalho atual exerce uma pressão específica sobre as famílias, alimentando esta terceirização. No entanto, as pressões do mercado se somam a outros fatores sociais importantes, sendo um dos mais relevantes a questão da desigualdade de gênero.

No questionário destinado aos pais (Q2), tivemos a oportunidade de perguntar às famílias com quem as crianças permanecem a maior parte do tempo quando estão em casa (Q2, 9a), revelando as seguintes respostas: mãe (64%), pai (15%), avó (11%), babá (3%). Considerando apenas as respostas de quem é casado, a participação do pai é maior, mas ainda fica em 29%. Ou seja, recai sobre a mãe ou sobre outra mulher o papel de cuidar das crianças em pelo menos 78% dos casos. Já nas questões 9a e 9b perguntamos sobre a intensidade de participação de pais e mães na vida dos filhos, nas quais tivemos 28% de pais que participam pouco ou não participam da vida das crianças, contra apenas 4% de mães na mesma situação.

Estes dados são coerentes com outras pesquisas anteriores (Oliveira, 2003; Siqueira, 2000; Viana, 2016) que sugerem que, apesar de todas as mudanças na perspectiva de igualdade de gênero, ainda há um imenso desafio nesta trajetória: a questão da responsabilidade na criação/educação dos filhos.

É claro que houve alguns avanços nas últimas décadas e hoje podemos encontrar muitos homens participando mais ativamente dos cuidados com as crianças. No entanto, a ascensão das mulheres ao mercado e o despertar do homem para os cuidados domésticos são movimentos absolutamente desproporcionais (Guedes & Souza, 2016). Há poucos homens que exercem um papel de corresponsabilidade na educação dos filhos, sendo capazes de negociar a jornada de trabalho, assumir tarefas domésticas e até mesmo se afastar temporariamente de uma carreira. Assim, os cuidados com as crianças ainda acabam sendo um assunto essencialmente feminino, obrigando a mulher a oscilar entre dois extremos: colocar o filho no integral e manter sua rotina de trabalho inalterada ou abandonar sua carreira e se dedicar a ser mãe integralmente (ambas as posições podem gerar culpa, cansaço, frustração, dentre outras consequências). Daí o peso da desigualdade de gênero, pois dificilmente um homem passa por este dilema.

Isso sem considerar as famílias monoparentais chefiadas por mulheres, que segundo um levantamento de 2015 somam 16% ou seja, mais de 11 milhões de famílias (Alves & Cavenaghi, 2018). Nesta modalidade de organização familiar fica ainda mais difícil a mulher considerar livremente outras opções para conciliar trabalho e maternidade (como reduzir carga horária ou se afastar temporariamente do mercado), sem contar com o apoio da família extensa ou da comunidade.

Deste modo, numa sociedade marcada pela desigualdade de gênero, a escola integral acaba sendo uma das saídas para a mulher manter o papel de provedora, já que não terá apoio masculino em grande parte dos casos (como foi discutido no item 5.1).

Por outro lado, se a escola integral é uma “solução” em benefício da mulher, trata-se de um remédio para o sintoma e não para a causa, ou seja, trata-se de uma saída apenas paliativa,

pois ao mesmo tempo que ajuda a mulher no sentido mais pragmático e imediato, a simples disponibilização de vagas em creches e escolas integrais acaba por sustentar esta desigualdade de gênero, ao dar condições materiais para que o homem permaneça distante do seu papel de pai (tendo em vista que não há praticamente nenhum programa social de conscientização sobre a paternidade).

Além disso, sabemos que nas creches e escolas as crianças são cuidadas e educadas essencialmente por mulheres - que na maioria das vezes recebem baixos salários e também são mães, tendo que terceirizar a educação dos próprios filhos para se dedicar aos cuidados dos filhos dos outros (a nossa pesquisa apontou que apenas 12% dos professores das escolas integrais são do sexo masculino). Assim, vemos claramente o quanto a administração da infância se restringe ao universo feminino: Os filhos serão cuidados pelas mães ou serão cuidados por outras mulheres em escolas integrais? As mulheres cuidarão das crianças espontaneamente (na família) ou - as mulheres - cuidarão das crianças profissionalmente, nas escolas? O homem não é uma opção no cenário, revelando o “núcleo duro” da desigualdade de gênero. A escola integral “resolve” essa desigualdade, ao mesmo tempo em que a alimenta, mantendo a masculinidade distante da paternidade, gerando ainda mais a necessidade das escolas integrais.

Mas a desigualdade de gênero tem também uma faceta mais profunda: os papéis considerados femininos por tradição, como o ato de cuidar de crianças e os trabalhos domésticos, muitas vezes são desvalorizados, em detrimento do trabalho público atrelado ao sistema produtivo (Oliveira, 2003). Essa desvalorização tem raízes históricas, já que, nas famílias patriarcais tradicionais havia uma divisão relativamente rígida de papéis na qual os homens eram os provedores/chefes de família e as mulheres se responsabilizavam pelo trabalho doméstico e pela educação dos filhos, sendo subordinada ao marido (Poster, 1979). Neste sentido, as funções masculinas possuíam mais status social.

Na sociedade contemporânea diversas transformações sociais permitiram o acesso das mulheres ao mercado de trabalho e os espaços públicos deixaram de ser exclusividade masculina. Entretanto, como já ressaltamos, os homens de modo geral permaneceram no mercado de trabalho. E o que aconteceu com o trabalho doméstico e a educação dos filhos? É claro que não desapareceram... As crianças ainda precisam de limites, orientação, carinho e exemplos. As roupas ainda precisam ser lavadas e passadas. As refeições precisam ser preparadas. Ainda é preciso tirar o pó e lavar a louça. Mas, quem faz este papel? Com qual tempo? Ora, apesar das conquistas na esfera pública, o trabalho doméstico e a função primordial de cuidar (de crianças, idosos, doentes, etc.), continua recaindo sobre as mulheres que assumem

uma dupla jornada, uma vez que também estão no mercado de trabalho. Porém, com qual disposição ou nível de saúde mental esta dupla jornada é realizada?

Ou seja, acontece aqui o que Oliveira (2003) chama de “ocultação da vida privada”: o mercado e a sociedade se focam num ritmo de trabalho produtivo que simplesmente ignora a necessidade de tempo e disposição para a educação das crianças e a necessidade humana de ter uma vida afetiva, espontânea, não regulada pela agenda produtiva. Essa ocultação significa, em termos práticos, que instituições públicas e privadas não reconhecem o valor da infância, da vida doméstica e da vida comunitária, visto que não há preocupação concreta com projetos que tenham o foco de proporcionar mais tempo para cultivar relações humanas espontâneas e afetivas e valorizar também o trabalho não remunerado, realizado na esfera íntima.

Não é preciso muito aprofundamento para entender que essa ocultação da vida privada significará menos tempo para todas as atividades humanas que não geram lucro imediato: menos tempo para lazer, menos tempo para romance, menos tempo para apreciar a arte ou contemplar a natureza, menos tempo para cuidar dos idosos e menos tempo de convívio entre pais e filhos, conforme destaca Oliveira (2003). E se não há vida doméstica, isso implica também que não há vida comunitária, pois as casas acabam por se tornar apenas dormitórios, lugares para descansar do trabalho e da escola. E sem uma vida comunitária, a infância fica comprometida, já que a insegurança gerada dificulta a circulação das crianças nos bairros.

O que nos leva finalmente a examinar de perto a questão da infância contemporânea, em termos sociais. Como enfatizamos no início, a humanidade realizou um percurso histórico de reconhecimento da infância: criamos leis, materiais, brinquedos, projetos, escolas, enfim, um mundo especial direcionado às crianças. Nessa trajetória, podemos observar que construímos uma concepção de infância que destaca duas dimensões temporais na vida das crianças: presente e futuro.

Uma das bases do conceito de infância é que não podemos olhar a criança apenas como um futuro adulto, ou seja, como um ser incompleto (Wallon, 2007). Quando olhamos a criança como um sujeito único, integral, diferente do adulto, que deve ter a oportunidade de viver as características especiais de cada fase, estamos olhando a criança do presente. E se valorizamos esse presente, vamos certamente reconhecer e incentivar algumas características da infância: brincar, fantasiar e viver sem as preocupações e as responsabilidades do mundo adulto.

Mas, ao mesmo tempo, a criança está em desenvolvimento, pois sofre radicais transformações biológicas e sociais. Assim, a noção de infância também contempla uma dimensão de futuro, pois estando em desenvolvimento, a criança precisa receber certos cuidados físicos e uma determinada bagagem cultural para poder se tornar um adulto. Aqui, a palavra-

chave é educação. O direito à educação advém da dimensão futura que cerca o conceito de infância.

Nesta linha de reflexão, parece que estamos investindo todas as nossas fichas na educação (dimensão futura) e negligenciando bastante a dimensão presente da infância. A educação é superdimensionada, tornando-se praticamente um sinônimo de tudo o que a criança precisa e a escola acaba por se transformar numa espécie de guardiã e protetora da infância, no único lugar adequado para uma criança viver (“lugar de criança é na escola”). Mas como a escola é um ambiente institucional, supervisionado e regulado por uma agenda, o brincar espontâneo fica relegado a segundo plano e a dimensão presente da infância fica preterida, em nome de um projeto de cidadão do futuro.

O que isso nos sugere acerca do lugar da infância no mundo contemporâneo? No item 2.2 destacamos que alguns autores (como Postman, 2012) afirmam que estamos vivendo um processo social de desaparecimento da infância ou adultização, um período no qual as crianças vivem uma agenda de adulto e compartilham hábitos (uso de eletrônicos, acesso à mídia e consumismo) semelhantes aos hábitos dos adultos da sociedade. Porém, se o desaparecimento da infância é um fenômeno visível, não se trata de um retorno à Idade Média, pois naquele período as crianças e adultos viviam misturados ou indiferenciados na sociedade. Hoje, neste processo de institucionalização, o que está em curso é o confinamento da infância: as crianças vivem entre muros, sendo cuidadas e educadas por profissionais a maior parte do tempo.

Esses fatores brevemente apontados - excesso de trabalho/consumismo, terceirização dos cuidados infantis, desigualdade de gênero, esvaziamento das comunidades, ocultação da vida privada, desvalorização da infância, são algumas questões sociais que alimentam a demanda pela escola integral, que surge como uma solução para o problema “o que fazer com as crianças no contexto contemporâneo?”. Ao mesmo tempo, numa perspectiva interacionista, podemos compreender também que o aumento da oferta de escolas integrais viabiliza a manutenção ou aumento destes fenômenos, ou seja, quanto maior for a oferta de período integral, mais crianças estarão amparadas institucionalmente, viabilizando o trabalho de mais adultos, por mais tempo, fortalecendo o mercado de trabalho e esvaziando ainda mais a vida comunitária.

6 Considerações finais

Iniciamos esta tese com uma revisão integrativa que nos permitiu visualizar o quanto a educação em tempo integral teve amplo destaque nos âmbitos político e acadêmico, bem como na sociedade em geral, particularmente até o ano de 2017. No entanto, nos anos de 2018 e 2019 tivemos outra proposta política ganhando destaque no cenário nacional: a possibilidade de legalização do *homeschooling*²⁰ no Brasil. É possível que em breve tenhamos um quadro em que muitas crianças não sejam obrigadas a frequentar a escola. Isso nos remete ao termo cunhado por Hobsbawn (1995): “a era dos extremos”. Será que é bom uma criança que reside num contexto urbano, em pleno século XXI, deixar de frequentar uma escola? No entanto, seria adequado uma criança permanecer mais de 9h por dia numa instituição? Parece que faz sentido pensar nas duas posições como “extremas”, tendo em vista que ambas podem resultar em empobrecimento para as crianças.

Isso mostra o quanto é imperativa a necessidade de reflexão sobre o tempo escolar e sobre os papéis da família e da escola na sociedade. O diálogo aberto e crítico é um dos caminhos que se configuram para a superação dos extremos, procurando soluções que favoreçam mais as crianças.

O objetivo que norteou esta pesquisa foi descrever as principais características da infância na educação em tempo integral. Buscamos, especificamente, analisar a rotina das crianças, os papéis exercidos pela escola e pela família e o desenvolvimento moral neste contexto. Na trajetória de pesquisa realizamos um extenso levantamento de dados com pais, professores e crianças e construímos alguns indicadores que nos ajudaram a refletir sobre estes dados.

Vimos que a educação em tempo integral apresenta vantagens sociais importantes, como viabilizar o trabalho remunerado dos pais (ao oferecer um ambiente seguro para as crianças passarem o dia), proporcionar mais tempo e oportunidades para aprender conteúdos tradicionais ou inovadores, além de promover socialização ao aproximar mais alunos e professores.

No entanto, sugerimos que a infância, neste contexto, apresenta algumas características preocupantes: a criança vive uma rotina marcada por um quantum excessivo de planejamento e fragmentação, restando pouco tempo para descanso, ócio e a brincadeira livre. Os pequenos permanecem a maior parte do tempo em espaços fechados, dentro da própria escola, sem

²⁰ Homeschooling ou “ensino doméstico” é uma modalidade de ensino em que a criança pode realizar sua educação formal em casa, com tutoria da própria família. É um sistema legalizado em vários países como EUA, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, Noruega, França, Portugal, Rússia, Itália e Nova Zelândia, porém, até a data de publicação desta tese, é uma prática proibida no Brasil.

contato com área verde e sem interação com a comunidade, incluindo vizinhos. O contato com a família é bastante restrito, fato que incomoda tanto os pais como as crianças. Sendo supervisionadas 100% do tempo, as crianças não têm momentos de liberdade e autonomia para criar e resolver seus próprios conflitos dentro do seu ritmo de desenvolvimento. A vida essencialmente coletiva faz com que a atenção individual seja muito escassa justamente na fase em que a criança mais necessita de atenção e afeto personalizado.

Neste contexto, a família assume um papel bastante conflituoso, pois acaba primordialmente investindo na educação integral em função de demandas do mercado de trabalho e o foco recai sobre o futuro - sobre a formação da criança, deixando em segundo plano os próprios elementos que eles consideram mais importantes numa infância feliz, como a liberdade de brincar e interagir com outras crianças, sem responsabilidades e compromissos. O restrito tempo de convivência entre pais e filhos acaba por dificultar as relações mais íntimas, orientando o padrão de relacionamento das famílias para o lazer, e restringindo o tempo de educar (orientar, dar limites).

A educação moral é reconhecida pelos adultos como uma das questões mais importantes para as crianças, porém as escolas não assumem uma parcela maior de responsabilidade por esta educação, mesmo sendo de tempo integral. As famílias minimizam o papel ou importância do tempo e acreditam que podem realizar essa educação num contexto de pouco convívio. O caráter mais coletivo da educação em tempo integral sugere que pode haver prejuízos na formação de vínculos mais profundos, dificultando o desenvolvimento da heteronomia moral, que é justamente a moral baseada na obediência ou nos exemplos advindos do mundo adulto. Ao mesmo tempo, a moral autônoma, tão desejada, não parece encontrar um ambiente propício para se desenvolver, tendo em vista que as crianças são demasiadamente supervisionadas, encontrando poucas oportunidades para a negociação ou cooperação entre pares sem a interferência do mundo adulto.

Porém, vimos que a escolarização em tempo integral não diz respeito exclusivamente às relações entre escola e família, pois se trata essencialmente de um fenômeno social, sendo ao mesmo tempo causa e efeito de um sistema socioeconômico que se sustenta no excesso de trabalho, no desgaste das comunidades, no consumismo, nas relações desiguais de gênero, na ocultação da vida privada e na desvalorização da infância.

Tendo em vista a complexidade da crítica aqui apresentada, podemos concluir que a escola integral não pode ser considerada de maneira simplista exclusivamente como um problema, tampouco como uma mera solução ou avanço social. A escola integral se conecta com fenômenos sociais mais amplos, sendo efeito e ao mesmo tempo potencializadora destes

fenômenos, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola integral é necessária e surge como solução para uma demanda de uma sociedade que precisa trabalhar cada vez mais, ela acaba por se transformar também numa causa, ou seja, num facilitador que permite que a sociedade faça a escolha de trabalhar cada vez mais.

Neste sentido a escola integral pode ser entendida como uma redução de danos numa sociedade que não reconhece efetivamente o valor da infância e não se organiza para permitir que as crianças tenham uma vida mais livre e conectada à comunidade. Mas, ao circunscrever o espaço social e administrar integralmente o tempo das crianças, a escola integral acaba se configurando justamente como o espaço onde a vida não é integral, restringindo a infância a um único ambiente e a uma única lógica (profissional/formal), tal qual uma instituição total. Em outras palavras, na educação em tempo integral, a infância é vivida de forma parcial.

Porém, como já destacou Hannah Arendt (1961), uma vida vivida a maior parte do tempo na escola, por mais que a escola se esforce e faça diversas adaptações é uma vida incompleta. Além de educação e proteção, a criança também almeja liberdade para viver plenamente esta etapa única de vida. E o que estamos fazendo para garantir esta liberdade? Como podemos ajudar as famílias a permanecerem mais com seus filhos, se desejarem? Como valorizar mais a maternidade e aliviar o fardo feminino na educação das crianças? Como valorizar mais a paternidade e incentivar os homens a serem corresponsáveis pela criação dos filhos? Quais são as políticas públicas para tornar as ruas mais seguras? Há projetos de construção de parques, praças e espaços de lazer que possam revigorar a vida em comunidade? Há projetos para deixar a carga horária de trabalho dos adultos mais compatível com as necessidades infantis - e com as próprias necessidades afetivas dos adultos? Em suma: além de ampliar e melhorar as escolas (uma tarefa extremamente importante), quais são os outros projetos sociais para garantir os direitos da criança? O que temos no momento é uma tentativa de “encaixar” a infância dentro de um projeto de escola, mas, talvez, o que realmente precisamos é encaixar a escola dentro de um projeto mais amplo de infância.

Resta-nos lembrar que, quando institucionalizamos a infância, afastando os pequenos da vida em comunidade, as crianças podem perder um tempo precioso de brincar com liberdade e ousadia - um tempo que não é recuperável, pois a infância passa rápido e não volta mais. Mas os adultos também perdem, pois, quando a infância fica presa entre muros, paramos de ouvir o barulho das crianças nas casas, ruas, esquinas e praças. Paramos de ouvir as vozes das crianças e, assim, deixamos de aprender com elas, correndo o risco de esquecer o significado e a importância da infância para a própria vida adulta. Nas palavras de Paulo Freire:

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas.
É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas? Da policia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua
às crianças ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.

Paulo Freire

Post Scriptum

Em 2020/2021 tivemos o advento da pandemia do Coronavírus no mundo, o que repercutiu no estabelecimento de quarentena na maior parte das nações mundiais, paralisando diversas atividades produtivas e educacionais e fazendo com que milhões de crianças e adolescentes permanecessem longe das atividades escolares presenciais.

A pandemia não afetou a realização da presente pesquisa, uma vez que a coleta de dados se deu basicamente entre 2018 e 2019. Entretanto, tratou-se de um fato histórico importantíssimo que apresentou diversos desdobramentos sociais, sendo que alguns deles de alguma forma remeteram às questões tratadas neste trabalho.

Circulou pelas mídias e redes sociais dezenas de depoimentos de famílias estressadas com a ausência das aulas presenciais e diversos textos com “dicas” direcionadas aos pais sobre “o que fazer com os filhos?” na situação de quarentena. Essa questão explicitou questões como as cargas excessivas de trabalho e as dificuldades de relacionamento entre pais e filhos presentes na sociedade contemporânea, uma vez que o convívio mais intenso e a integração das crianças na rotina da casa foram vivenciadas como um imenso fardo.

Crianças atrapalhando os pais, prejudicando o home office, demandando atenção ou bagunçando a casa - foram temas comuns de mensagens, lives, vídeos e piadas que circularam nas redes sociais no período da pandemia. Ou seja, a criança foi tratada basicamente como objeto de estorvo ou incômodo. Raras foram as mensagens que enfatizaram as crianças como sujeitos, que também tiveram sua cota de sofrimento na pandemia, necessitando serem ouvidas nas suas necessidades e angústias.

Outro desdobramento da pandemia foi a intensa preocupação da sociedade com “conteúdo perdido” na vida escolar. Muitas escolas (pressionadas por gestores e/ou usuários do sistema) adotaram um esquema de aulas online bastante intenso e conteudista, o que provocou dificuldades por parte das crianças (e dos pais) no sentido de acompanhar e dar conta de conteúdos e tarefas. As instituições de ensino foram pressionadas a aderir a uma modalidade de ensino à distância que a sociedade não estava preparada, marcada por inexperiência dos docentes, improvisos, dificuldades técnicas, sociais e metodológicas diversas.

Nestes sentido, muitas crianças também aderiram ao “home office”, tendo que administrar uma rotina cansativa na frente da tela do computador. Neste ponto, faz sentido pensar na discussão que realizamos sobre “adultização das crianças”, uma vez que se trata, mais uma vez, dos adultos projetando nas crianças demandas de eficácia e produtividade: não há

tempo a perder, mesmo que o mundo esteja num momento de grande preocupação e ansiedade, numa crise sem precedentes.

A pandemia do Coronavírus foi um período muito difícil, quando uma ameaça biológica explicitou também alguns dos nossos piores problemas sociais. Esperamos, acima de tudo, que as crianças possam ser ouvidas e que os professores possam ter a sensibilidade de ajudar seus alunos a entender as questões morais e humanas que surgiram neste período. Que a pandemia possa ser lembrada não apenas como um tempo de conteúdos perdidos, mas também como uma oportunidade de reflexão e aprendizagem, auxiliando esta geração a enfrentar de maneira mais digna as próximas crises que virão.

Referências

- Aberastury, A. (1972). *A criança e seus jogos*. Petrópolis: Vozes.
- Agresti, A., & Finlay, B. (2012). *Métodos estatísticos para as ciências sociais*. Porto Alegre: Penso.
- Akerlind, G. (2005). Learning about phenomenography: Interviewing, data analysis and the qualitative research paradigm. In: J. Bowden & P. Green. (orgs.). *Doing developmental phenomenography* (pp.62-73). Melbourne: RMIT University Press.
- Alves, J. E. D., & Cavenaghi, S. (2018). *Mulheres chefes de família no Brasil: avanços e desafios*. Rio de Janeiro: ENS-CPES.
- Altoé, S. (2008). *Infâncias perdidas: o cotidiano nos internatos-prisão*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Amaral, D. P., Brandolin, F., & Soares, A. J. G. (2017). Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3), 1059-1079.
- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204.
- Aquino, J. G. (2011). Crise, acoso e reinvenção da experiência educativa contemporânea. In J. G. Aquino, S. Rizzo, R. Sayão, Y. de La Taille. *Família e educação: quatro olhares* (pp. 107-142). São Paulo: Papirus.
- Aquino, J. G., & Sayão, R. (2006). *Família: modos de usar*. São Paulo: Papirus.
- Arendt, H. (1961). The crisis in education. In H. Arendt. *Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought* (pp. 173-196). New York: Viking Press.
- Ariès, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Aronica, L. & Robinson, K. (2019). *Você, seu filho e a escola: trilhando o caminho para a melhor educação*. Porto Alegre: Penso.
- Azevedo, N. C. S., Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Barros, C. M., Duarte, J. C., Ferreira, A. A., Nunes, A. C., & Silva, R. V. (2010). Posicionamento estratégico para uma escola em tempo integral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (9), 1-16.
- Bauman, Z. (2007). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Benjamin, W. (2005). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34.

- Bernardo, E. S., & Christovão, A. C. (2016). Tempo de escola e gestão democrática: o programa mais educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educação & Realidade*, 41(4), 1113-1140.
- Bertoletti, J., & Garcia-Santos, S. C. (2012). Avaliação do estresse na obesidade infantil. *Psico*, 43(1), 32-38.
- Bocchi, R. M. B., & Chizzotti, A. (2016). O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, 54(42), 65-89.
- Boschetti, V. R., & Caiuby, B. B. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista* 1(1), 84-97.
- Bourdieu, P. (1998). *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bowlby, J. (1981). *Cuidados maternos e saúde mental*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1990). *Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*.
- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, (45) 111-123.
- Brei, V. A., Netto, C. F. S., & Pereira, M. T. F. (2010). O fim da infância? As ações de marketing e a “adultização” do consumidor infantil. *Revista de Administração Mackenzie*, 11(5), 129-150.
- Caetano, L. M. (2005). *O conceito de obediência na relação pais e filhos*. São Paulo: Universidade Metodista.
- Caetano, L. M. (2009). *Dinâmicas para reunião de pais: construindo a parceria na relação escola e família*. São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L. M. (2012). Concepções educativas de pais e professores sobre respeito: o sentimento de obrigação moral. In L. M. Caetano (org.). *A escola contemporânea e os novos desafios aos educadores* (pp.13-42). São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L. M., Choi, P. Y. C., Silva, C. O., Souza, J. M. (2019). Concepções educativas morais de crianças e adolescentes: diálogo entre teoria do juízo moral de Piaget e teoria do domínio social de Turiel. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19.
- Caetano, L. M., Cintra, E. P. U., Franco, L. C., Honório, G. M., & Yaegashi, S. F. R. (2007). Representações sociais de família: uma análise sobre a perspectiva dos professores. In I. B. Oliveira Júnior, A. R. Santos, S. F. R. Yaegashi (orgs). *Psicologia e educação: interfaces com as representações sociais* (pp. 133-155). Curitiba: CRV.
- Caetano, L. M., & Dell’Agli, B. A. V. (2017). Concepções educativas morais de professores. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 69(3), 167-182.
- Caetano, L. M., Mesti, R. L., Serconek, G. C., Souza, S., Teruya, T. K., Yaegashi, J. G., & Yaegashi, S. F. R. (2016). *Estado da arte da relação escola e família: as concepções de pais, responsáveis e professores. (Relatório)*, Universidade Estadual de Maringá.

- Caetano, L. M., & Yaegashi, S. F. R. (2014). A relação escola e família: reflexões teóricas. In L. M. Caetano, & S. F. R. Yaegashi (orgs). *Relação escola e família: diálogos interdisciplinares para a formação da criança* (pp. 11-40). São Paulo: Paulinas.
- Carvalho, L. D. (2014). Educação (em tempo) Integral e Institucionalização da Infância. *Anais da Reunião nacional da ANPED*, Florianópolis, 37.
- Carvalho, M. E. P. (2008). Família e escola: especificidades e limites. *Presente! Revista de educação*, 62, 30-33.
- Carvalho, R., Silva, M. D., & Souza, M. T. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer? *Einstein*, 8(1), 102-6.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social*. Petrópolis: Vozes.
- Cavaliere, A. M. (2009). Escolas em tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, 22(80), 51-63.
- Cavaliere, A. M., & Maurício, L. V. (2012). A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. *Educação em Questão*, 42(28), 251-273.
- Celestino, S., & Rizzini, I. (2016). A cultura da institucionalização e a intensificação das práticas de confinamento de crianças e adolescentes sob a égide da Funabem. In M. C. Freitas (org.). *História social da infância no Brasil* (pp. 229-250). São Paulo: Cortez.
- Charlot, B., & Souza, M. C. R. F. (2016). Relação com o saber na escola em tempo integral. *Educação e Realidade*, 41(4), 1071-1093.
- Coelho, L. M. C. C. (2009). História(s) da educação integral. *Em aberto*, 22(80), 83-96.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Costa, L. P.; & Santa Bárbara, R. B. (2009). A educação de crianças na idade antiga e média. In *Anais da VII Jornada de Estudos Antigos e Medievais*. Maringá: UEM. Recuperado de <http://www.ppe.uem.br/jeam/anais/2008/pdf/c008.pdf>
- Covre, M. L. M. (1995). *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense.
- Debortoli, J. A. O. (2008). Imagens contraditórias das infâncias: Crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In J. A. O. Debortoli, M. F. A. Martins, & S. Martins (orgs). *Infâncias na metrópole* (pp.71-86). Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Deleuze, G. (1992). Post scriptum sobre a sociedade de controle. In G. Deleuze. *Conversações 1972-1990* (pp. 219-226). Rio de Janeiro: Editora 34.
- Druck, G. (2013). Precarização social do trabalho. In: Ivo, A. B. L. (Coord). *Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 81 problemáticas contemporâneas* (pp. 373-380). São Paulo: Annablume.
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: a infância estressada*. Porto Alegre: Artmed.
- Eurydice. (2014). *Números-Chave sobre a Educação Pré-Escolar e Cuidados para a Infância na Europa*. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.

- Eurydice. (2018). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice – Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Facchin, M. M. P.; Pacífico, M.; & Santos, F. F. F. C. (2017). Crianças também se estressam? *A influência do estresse no desenvolvimento infantil*. *Temas em Educação e Saúde*, 13(1), 107-123.
- Fernandes de Souza, M. C., & Schmitz, H. (2016). Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 552-581.
- Flach, S. F. (2015). Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 23(88), 739-762.
- Formigoni, B. M. S. (2010). Da Idade Média a Idade Moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança. *Temas em educação e saúde*, 6, 137-150.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.
- Freud, S. (1996). A dissolução do complexo de Édipo. In S. Freud. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 189-199). Rio de Janeiro: Imago. (Obra original publicada em 1924).
- Gandler, S. (2011). Para um conceito não-linear de História: Reflexões a partir de Walter Benjamin. *Estud. pesqui. psicol*, 11(1), 56-102.
- G1. (2016). *Pedro Paulo promete 100% das crianças em tempo integral*. Recuperado em 20 de novembro de 2016 de G1: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/eleicoes/2016/noticia/2016/09/pedro-paulo-promete-100-das-criancas-em-tempo-integral-de-7-horas.html>
- Glassner, B. (2003). *Cultura do Medo*. São Paulo: Francis.
- Goffman, E. (1961). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes Souza, D. O; & Peruzzo, V. (2018). Ampliação da jornada escolar: a visão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS sobre o Programa Mais Educação – PME. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 124-139.
- Gonçalves-Silva, L. L., Moreira, W. W., Simões, R., & Souza, M. C. R. F. (2016). Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, 32(1), 185-209.
- González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia. Caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira.
- Guedes, D. R. & Souza, L. P. (2016). A desigual divisão sexual do trabalho: um olhar sobre a última década. *Estudos Avançados*, 30(87), 123-139.

- Guirado, M. (2009). Psicologia institucional: o exercício da psicologia como instituição. *Interação em Psicologia*, 13(2), 323-33.
- Heywood, C. (2004). *Uma História da Infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- Hobsbawn, E. (1995). *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Honoré, C. (2009). *Sob pressão*. Rio de Janeiro: Record.
- INEP (2009). Censo Escolar 2010: Visão geral dos principais resultados. Brasília: MEC.
- INEP (2015). Censo Escolar 2015. Notas estatísticas. Brasília: MEC.
- INEP (2019). *Censo Escolar da Educação Básica 2019. Notas estatísticas*. Brasília: MEC.
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). The Emergence of Morality in Childhood. In M. Killen, & A. Rutland. *Children and Social Exclusion: Morality, Prejudice, and Group Identity* (pp. 9–36). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Koch, Anette Boye. (2017). Children's perspectives on happiness and subjective well-being in preschool. *Children & Society*, 32(1), 73-83.
- Korczak, J. (1984). *O Direito da Criança ao Respeito*. São Paulo: Perspectiva. (Publicado originalmente em 1929).
- Kramer, S. (1981). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Kramer, S (1999). Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In S. Kramer, M. I. Leite, M. F. Nunes, & D. Guimarães (orgs). *Infância e educação infantil* (pp. 269-280). Campinas: Papirus.
- Kramer, S. (2000). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *Revista Teias*, 1(2), 1-14.
- Kramer, S. (2005). *Profissionais de educação infantil: gestão e formação*. São Paulo: Ática.
- Kunsch, C. K. (2014). Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças. *Revista Veras*, 4(1), 99-115.
- La Taille, Y. de (2002). Uma interpretação psicológica dos limites. *Educar em Revista*, 19, p. 23-37.
- La Taille, Y. de. (2003). *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. de. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (orgs). (2009). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.

- Lima, L. G. (2008). Pós-modernidade e a negação da infância. *Revista Emancipação*, 8(2), 35-47.
- Lipp, M. E. N. (2008). O stress da criança e suas consequências. In M. E. N. Lipp. *Crianças estressadas: causas, sintomas e soluções*. (pp. 13-42). São Paulo: Papyrus.
- Lobato, I. M., & Santos, C. N. (2013). Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 93-107.
- Locke, J. (1999). *Ensaio acerca do entendimento humano*. Rio de Janeiro: Nova Cultura Editora.
- Louv, R. (2016). *A última criança na natureza*. São Paulo: Aquariana.
- Machado, L. Z. (2001). Famílias e individualismo: tendências contemporâneas no Brasil. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, 5(8), 1-16.
- Martins, J. C. O., Lefèvre, F., Lefèvre, A. M. C., Oliveira, G. R. T., & Pereira, M. G. (2012). O tempo livre com qualidade a partir de discursos coletivos. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 12(1-2), 41-72.
- MEC. (2012). *Manual operacional de educação integral*. Brasília: MEC.
- MEC (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC.
- MEC. (2018a). *Documentos oficiais*. Recuperado em 02 de setembro, 2018, de <http://www.portal.mec.gov.br>.
- MEC. (2018b). *Programa novo mais educação: caderno de orientações pedagógicas, versão ii*. Brasília: MEC.
- Mefano, L. (2005). *O design de brinquedos no Brasil: uma arqueologia do projeto e suas origens*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, Puc-Rio.
- Menezes, S. M. M. (2016). Adultização da infância pela mídia: uma leitura sócio-histórica. *Revista Psicologias*, 2, 1-15.
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100.
- Missawa, D. D. A., & Rossetti, C. B. (2014). Psicólogos e tdah: possíveis caminhos para diagnóstico e tratamento. *Construção psicopedagógica*. 22(23), 81-90.
- Moll, J. (2012). A agenda da educação integral; compromisso para sua consolidação como política pública. In J. Moll. & col. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos* (pp. 129-146). Porto Alegre: Penso.
- Muller, V. R., Pelegrini, P., Ribeiro, L., Rodrigues, J. M. (2007). O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. *Efdeportes*, 11(104), 1.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Nucci, L. (2000). Psicologia moral e educação: para além de crianças boazinhas. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89.

- Nucci, L. (2014). The Personal and the Moral. In M. Killen, & J. G. Smetana. *Handbook of moral development. Second edition* (pp. 538-558). NY y London: Psychology Press.
- Nunes, C. (2000). Anísio Teixeira entre nós: A defesa da educação como direito de todos. *Educação e sociedade*, 21(73), 9-40.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 45-60.
- Oliveira, R. D. (2003). *Reengenharia do tempo*. Rio de Janeiro: Rocco.
- ONU. (1959). *Declaração dos direitos da criança*. Recuperado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/>
- Piaget, J. (1964). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1973). *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1974). Fundamentos científicos para a educação do amanhã. In J. Piaget, L. Fernig, J. A. Perkins, T. Lemaresquier, G. C. Breis, E. Faure, H. Passow, & L. B. Pearson (Orgs.), *Educar para o futuro* (pp. 9-33). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Piaget, J. (1977). *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piaget, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral da criança*. São Paulo: Summus. (publicado originalmente em 1932)
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. In L. Macedo. *Cinco estudos de educação moral* (pp.1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1998). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1999). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piovesan, J.; Bordin, J. B.; Ottonelli, J. C.; & Piovesan, L. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Santa Maria, UFSM.
- PNE (2014). *Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, MEC.
- Poster, M. (1979). *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Postman, N. (2012). *O Desaparecimento da Infância*. Rio de Janeiro: Graphia. (Publicado originalmente em 1982).
- Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio.
- Rocha, M. A., & Souza, L. K. (2014). A criança e o tempo liberado da escola. *Psicologia Argumento*, 32(78), 67-78.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Publicado originalmente em 1762).

- Sales, A. & Silva, R. M. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 773-792.
- Sato, A. P. S. (2018). Qual a importância da hesitação vacinal na queda das coberturas vacinais no Brasil? *Revista Saúde Pública*, 52(96), 1-9.
- SBP. (2016). *Saúde de crianças e adolescentes na era digital*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria.
- Schimonek, A. M. P. (2015). A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. *Educação: Teoria e Prática*, 25(50), 490-503.
- Silva, A. G. A. (2017). Políticas de ensino integral na América Latina. *Educação em Questão*, 55(46), 84-105.
- Silveira, L. M. O. B. (2011). A relação família-escola: uma parceria possível. In A. Wagner, & col. *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões* (pp. 181-190). Porto Alegre: Artmed.
- Siqueira, M. J. T. (2000). Saúde e direitos reprodutivos: o que os homens têm a ver com isso? *Estudos Feministas*, 8(1), 159-68.
- Smetana, J. G. (1997). Parenting and the development of social knowledge reconceptualized: A social domain analysis. In J. E. Grusec & L. Kuczynski. *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 162-192). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons Inc.
- Smetana, J. G. (1999). The role of parents in moral development: a social domain analysis. *Journal of moral education*, 28(3), 311-321.
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen, & J. G. Smetana. *Handbook of moral development* (pp. 119-153). New Jersey: LEA.
- Souza, M. C. R. F. (2016). Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 756-782.
- Souza, M. C. R. F. (2018). Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo. *Educar em Revista*, 34(67), 159-175.
- Spitz, R. A. (1979). *O Primeiro ano de Vida: um estudo psicanalítico do desenvolvimento normal e anômalo das relações objetivas*. São Paulo: Martins Fontes.
- Teixeira, A. (1994). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: UFRJ. (Publicado originalmente em 1957)
- TIC Kids. (2020). *Pesquisa sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids Online Brasil 2019*. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Torales, M. A. (2012). Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, (45), 125-135.
- Tricoli, V. A. C. (2008). A criança e a escola. In M. E. N. Lipp (org.). *Crianças Estressadas: causas, sintomas e soluções* (pp.123-148). São Paulo: Papirus.

- Turiel, E. (1983). *The Development of social knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E.; Killen, M.; & Helwig, C. C. (1987). Morality: Its structure, function, and vagaries. In J. Kagan, & S. Lamb. *The emergence of morality in young children* (pp. 155-243). Chicago: University of Chicago Press.
- Viana, M. A. (2016). *A lacuna moral na educação de meninos: o impacto das novas configurações de masculinidade na subjetividade infantil*. 147 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), UFPR, Curitiba.
- Viana, M. A. (2018). Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em saúde mental*, 7(2), 1-22.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Waiselfisz, J. J. (2015). *Violência letal contra as crianças e adolescentes do Brasil*. Brasil: FLACSO.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes
- Weber, L. N. D., & Kossobudzki, L. H. M. (1995). *Filhos da solidão: institucionalização, abandono e adoção*. Curitiba: Governo Estado do Paraná.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Winnicott, D. W. (1987). *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (2008). *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC.
- Winnicott, D. W. (2011). *A família e o desenvolvimento individual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zanardi, T. A. C. (2016). Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *E-curriculum*, 14(1), 82-107.

1. Amaral, D. P.; Brandolin, F.; Soares, A. J. G. (2017). Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas. *Educação & Realidade*, 42(3), 1059-1079.
2. Azevedo, N. C. S.; Betti, M. (2014). Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 95(240), 255-275.
3. Barra, V. R. (2017). Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos. *Educação & Realidade*, 42(3), 1081-1101.
4. Barros, C. M. et al. (2010). Posicionamento estratégico para uma escola em tempo integral. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (9), 1-16.
5. Bernardo, E. S.; Espírito Santo, N. & Sousa, G. J. A. (2015). A sexta meta do pne 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. *EccoS Revista Científica*, 37, 143-160.
6. Bocchi, R. M. B.; Chizzotti, A. (2016). O tempo da escola: organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar. *Revista Educação em Questão*, 54(42), 65-89.
7. Boschetti, V. R.; Caiuby, B. B. (2015). Uma escola de tempo integral. *Laplage em Revista* 1(1), 84-97.
8. Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, (45) 111-123.
9. Cavaliere, A. M; Maurício, L. V. A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre modelos e realidades. (2012). *Educação em Questão*, 42(28), 251-273.
10. Faria, C. B. R.; Lobato, I. M. & Mendonça, M. P. C. (2013). Educação integral e os espaços educativos: um diálogo necessário. *Conjectura: filosofia e educação*, 18(2), 42-52.
11. Fernandes de Souza, M. C. & Schmitz, H. (2016). Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65), 552-581.
12. Gomes Souza, D. O; Peruzzo, V. (2018). Ampliação da jornada escolar: a visão dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas da Serra Gaúcha/RS sobre o Programa Mais Educação – PME. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(1), 124-139.
13. Lima, M. M.; Moreira, O. L. & Silva, A. M. T. (2015). Educação Integral, formação de educadores e universidade: desafios e possibilidades. *EccoS Revista Científica* 38, 145-160.
14. Lobato, I M.; Santos, C. N. (2013). Novas relações e saberes em uma escola de tempo integral na área rural. *Educação: Teoria e Prática*, 23(43), 93-107.
15. Miranda, M. G; Santos, S. V. (2012). Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar. *Perspectiva*, 30(3), 1073-1098.
16. Moreira, W. W. et al. (2016). Reflexões sobre corporeidade no contexto da educação integral. *Educação em Revista*, 32(1), 185-209.
17. Sales, A. & Silva, R. M. (2017). Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2(2), 773-792.
18. Schimonek, A. M. P. (2015). A qualidade do ensino público e a privatização via Programa Mais Educação. *Educação: Teoria e Prática*, 25(50), 490-503.
19. Silva, A. G. A. Políticas de ensino integral na América Latina. (2017). *Educação em Questão*, 55(46), 84-105.
20. Souza, M. C. R. F. (2016). Estudantes em tempo integral no campo: aprendizagens, processos e sentidos. *Cadernos de Pesquisa*, 46(161), 756-782.
21. Zanardi, T. A. C. (2016). Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *E-curriculum*, 14(1), 82-107.

Apêndice B: Trajetória profissional do autor e os antecedentes do projeto de pesquisa

Em 2002 iniciei minha carreira profissional na psicologia em duas frentes de trabalho: adoção/institucionalização de crianças e psicologia escolar. Nesta última área, atuando por intermédio de uma ONG, passei a maior parte do tempo realizando diagnósticos institucionais, grupos focais e capacitações para professores, familiares e estudantes, tanto em escolas públicas como privadas. Nessa trajetória de 18 anos foi possível identificar diversas queixas e angústias de profissionais da educação, pais e alunos, com relação ao processo educativo. Dentre estas queixas, a escola integral sempre apareceu como um ponto nevrálgico, gerando muitas inquietações. Os professores reclamavam da falta de estrutura, do cansaço dos alunos e do descaso da família, referindo-se à escola integral como um “depósito de crianças”. Os alunos se queixavam de pouco tempo livre, pouco tempo para brincar, pouco contato com a família. Os pais se sentiam culpados e cobrados pela escola, mas ao mesmo tempo exigiam bastante da instituição.

Outra questão muito importante foi a queixa persistente dos profissionais da educação a respeito da formação ética e moral das crianças e adolescentes. Na percepção da escola, as crianças estavam carecendo de valores morais básicos para o convívio social e a causa principal deste problema seria a negligência familiar. Os professores, em geral, se apresentavam como um grupo que não tem o papel ou a obrigação de ensinar moral, pois isto “vem de casa”.

Neste sentido, foi natural que eu fizesse uma relação dos dois assuntos, ou seja, educação moral e escola em tempo integral, pois a questão do tempo se trata de um fator importante na área da educação: se é preciso tempo para ensinar português e matemática ou qualquer matéria do eixo formal do conhecimento, também é necessário refletir sobre o papel do tempo na educação moral. E este tempo envolve, evidentemente, aspectos quantitativos e qualitativos, ou seja, é preciso uma certa quantidade de tempo objetiva para se realizar uma educação de qualidade, e também é preciso que este tempo seja bem aproveitado. É impossível, para um bom cozinheiro, fazer uma comida caseira realmente boa e variada em 30 minutos, mas também não adianta disponibilizar 4h para um mau cozinheiro.

Por fim, comecei a me questionar o quanto estas modificações no fator tempo implicam mudanças significativas na rotina dos alunos, em relação às crianças que têm a oportunidade de viver uma infância mais livre. Na escola integral a criança passa mais tempo com professores e pouco tempo com seus pais, tem pouco convívio comunitário e permanece mais tempo num ambiente coletivo, tendo menos atenção individual.

Este panorama me levou, então, a construir algumas perguntas. A minha primeira preocupação recaiu sobre a infância: como a escola integral pode afetar a qualidade da infância, reduzindo o tempo livre para brincar, criar e fantasiar? A segunda questão envolveu esse embate entre família e escola: como fica a qualidade do relacionamento entre pais e filhos quando esse contato é muito reduzido? Como ficam as fronteiras de papel entre escola e família nesta situação? Por fim, a última questão foi justamente relacionada à educação moral: como essas modificações no tempo e qualidade dos relacionamentos (menos família e mais escola) podem interferir no desenvolvimento moral das crianças?

A escola integral, portanto, trazia todas estas inquietações, mas quando comecei a acompanhar as produções científicas e o panorama político no setor de educação, percebi que havia uma tendência de estimular e ampliar esta modalidade. Estava crescendo a concepção de que a escola integral não se trata de uma política de exceção, mas algo como um avanço, um salto de qualidade, o futuro da educação. Esse foi o pano de fundo que me levou a pensar seriamente na possibilidade de estudar o assunto mais a fundo, e assim surgiu a ideia de elaborar um projeto de doutorado para estudar esta questão.

O projeto foi elaborado e aprovado no doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano da Universidade de São Paulo. A proposta do projeto foi justamente estudar os três fatores que eu destaquei anteriormente: a infância, o papel da família e o desenvolvimento moral na modalidade de educação em tempo integral. Como se trata de um assunto novo e perpassado por questões sociais complexas, optei pela pesquisa de levantamento, com o objetivo de descrever e compreender melhor esta realidade, traçando um panorama crítico bem fundamentado.

Apêndice C: Survey Q1 - Perspectiva dos professores

Q1: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES

1/4



Olá! Estamos realizando uma pesquisa sobre a escolarização integral na infância. Gostaríamos de pedir a sua colaboração para responder as perguntas abaixo. Não é necessário escrever seu nome, pois a participação é totalmente anônima! Pedimos apenas que seja bastante honesto (a) nas suas respostas. Sua contribuição será extremamente valiosa! Obrigado!

1) a. Instituição que você trabalha: () Escola Pública () Escola privada

1) b. Na sua infância, você estudou a maior parte do tempo em escola: () Regular () Integral

2) a. Na sua opinião (independentemente da lei), qual é a idade ideal para uma criança começar a frequentar a escola?

() 0 a 6 meses	() 3 anos	() 7 anos	() 11 anos
() 7 a 11 meses	() 4 anos	() 8 anos	() 12 anos
() 1 ano	() 5 anos	() 9 anos	() Mais de 12 anos
() 2 anos	() 6 anos	() 10 anos	() Nenhuma

2) b. Na sua opinião, qual é a idade ideal para uma criança começar a frequentar uma escola integral?

() 0 a 6 meses	() 3 anos	() 7 anos	() 11 anos
() 7 a 11 meses	() 4 anos	() 8 anos	() 12 anos
() 1 ano	() 5 anos	() 9 anos	() Mais de 12 anos
() 2 anos	() 6 anos	() 10 anos	() Nenhuma

3) Qual é sua opinião sobre a escola integral?

- () Uma ótima proposta (mais vantagens que desvantagens), precisa ser mais incentivada
- () Uma proposta ainda difícil de ser avaliada, pois há igualmente vantagens e desvantagens
- () É uma proposta ruim (há mais desvantagens que vantagens), precisa ser evitada dentro do possível

4) Qual é o papel principal da escola integral?

- () Cuidar das crianças enquanto pais trabalham
- () Educação formal / Construção de conhecimento sistematizado
- () Formação ética / moral
- () Preparar para o mercado de trabalho ou vestibular
- () Proporcionar atividades lúdicas e recreação
- () Socialização das crianças

5) O que você pensa sobre "A criança passar as férias na escola"?

- () Concordo, desde que as crianças ficassem todo o período de férias na escola.
- () Concordo, desde que as crianças ficassem apenas uma parte das férias na escola.
- () Discordo.

Q1: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**2/4**

6) O que você pensa sobre "A criança ficar os finais de semana na escola"?

- Concordo, desde que as crianças fiquem todos os finais de semana na escola.
 Concordo, desde que as crianças fiquem na escola apenas alguns finais de semana.
 Concordo, desde que as crianças fiquem na escola apenas nos sábados.
 Discordo.

7) a. Sobre o tempo que as crianças permanecem na escola por dia, você gostaria que:

- Permanecesse como está
 Aumentasse
 Diminuisse

7) b. Imagine por um instante que não há problemas ou dificuldades familiares para ficar com as crianças. Nesta situação, o tempo ideal para uma criança permanecer na escola por dia é:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 4 horas ou menos | <input type="checkbox"/> 9 ou 10 horas |
| <input type="checkbox"/> 5 ou 6 horas | <input type="checkbox"/> 11 horas ou mais |
| <input type="checkbox"/> 7 ou 8 horas | |

8) Qual é o papel principal da família na vida das crianças?

- Colocar limites e disciplina
 Compartilhar bons momentos com os filhos / trocas afetivas
 Educação formal / Construção de conhecimento sistematizado
 Educação espiritual/religiosa
 Formação ética / moral
 Preparar a criança para o mundo do trabalho
 Suporte material e proteção (alimentação, moradia, saúde, roupas, pagar escola, herança...)
 Transmissão das tradições

9) Qual é sua opinião sobre a relação das famílias com as crianças nos dias de hoje?

- Predominantemente boa: os pais, em geral, convivem com os filhos o tempo adequado e cumprem seu papel.
 Predominantemente ruim: os pais, em geral, convivem pouco com os filhos e não cumprem seu papel de forma satisfatória.
 Não vejo predominância: há famílias que cumprem seu papel e outras que não cumprem.

Q1: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**3/4**

10) De quem é a MAIOR responsabilidade pela educação moral das crianças?

 Comunidade Estado Escola Instituições religiosas Família Outra instância

11) Qual conteúdo você considera mais importante para ensinar moral/ética para crianças de 6 a 12 anos na escola integral? Escolha o item mais importante da lista abaixo.

 Cooperação/ trabalho em equipe Respeito, justiça e não violência Obediência aos adultos da escola A escola não deve ensinar moral - isso é papel da família Obediência às regras, estatutos e leis Somente os conteúdos morais transversais, presentes na grade curricular

12) Qual método você mais utiliza para ensinar moral/ética para crianças na escola integral? Escolha o item mais importante da lista abaixo.

 Aulas formais/estruturadas sobre moral Orientação dos alunos e seus familiares Diálogo Permitir que as crianças sofram as consequências dos seus atos Estabelecimento de regras e punições claras Práticas morais (projetos, campanhas, etc.) Improviso a partir do conteúdo regular Não acredito que a escola deve ensinar moral para as crianças

13) Na sua opinião, as lições de vida mais importantes você aprendeu principalmente com:

 Amigos Cinema/Teatro Líder religioso Mídia Outra Fonte Avó Cônjuge Livros Pai Não tive referências Avô Irmãos Mãe Professores

Q1: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES**4/4**

14) Você notou mudanças no comportamento das crianças nos últimos anos?

- Não observei mudanças de comportamento nos últimos anos.
 Observei mais mudanças positivas
 Observei mais mudanças negativas
 Observei igualmente mudanças positivas e negativas

15. Para responder as perguntas abaixo, pense nas crianças do período integral, de acordo com sua experiência: (Nesta pergunta, marcar a opção NORMAL quer dizer que você não percebe nada diferente em relação a outras crianças em outros contextos).

a) Em relação à entrada das crianças no período integral (pela primeira vez):

- A adaptação costuma ser normal A adaptação é muito fácil A adaptação é muito difícil

b) Em termos de aprendizagem, as crianças do período integral:

- Aprendem normalmente Apresentam mais facilidade Apresentam mais dificuldade

c) Falando da relação entre os alunos (pares), as crianças do período integral:

- Tem relacionamentos normais Têm poucos conflitos Têm muitos conflitos

d) Falando da relação com os adultos, as crianças do período integral têm relacionamentos:

- Normais Bons acima da média Mais conflituosos que a média

e) Em termos de respeito a regras, limites e combinados, as crianças do período integral:

- Parecem normais Demonstram mais respeito Demonstram menos respeito

f) Em termos de humor, as crianças do período integral:

- Parecem normais São mais calmas/tranquilas São mais agitadas

g) Em termos de disposição, as crianças do período integral:

- Parecem normais Demonstram mais disposição Demonstram mais estresse/ cansaço

h) Em termos de sentimentos, as crianças do período integral:

- Parecem normais Demonstram mais alegria Demonstram mais tristeza ou raiva

i) Em termos de saúde mental/psíquica, no período integral:

- Parece normal Há menos problemas e diagnósticos Há mais problemas e diagnósticos

16) As melhores lembranças ou momentos mais significativos da SUA própria infância são:

- Do tempo brincando livremente (sozinho ou com amigos, fora da escola).
 Do tempo convivendo com a família
 Do tempo passado dentro da escola
 Não tenho boas lembranças da minha infância

Apêndice D: Survey Q2 - Perspectiva dos pais

Q2: PERSPECTIVA DOS PAIS

1/5



Olá! Estamos realizando uma pesquisa sobre a escolarização integral na infância. Gostaríamos de pedir a sua colaboração para responder as perguntas abaixo. Não é necessário escrever seu nome, pois a participação é totalmente anônima! Pedimos apenas que seja bastante honesto (a) nas suas respostas. Sua contribuição será extremamente valiosa! Obrigado!

1) a. Seu filho está matriculado: () Numa escola pública () Numa escola privada

1) b. Sua relação com a criança: () Mãe () Pai () Outra

2) a. Com qual idade sua criança começou a frequentar a escola ou centro de educação infantil pela primeira vez? (escolha a idade mais próxima)

() 0 a 6 meses	() 3 anos	() 7 anos	() 11 anos
() 7 a 11 meses	() 4 anos	() 8 anos	() 12 anos
() 1 ano	() 5 anos	() 9 anos	() Mais de 12 anos
() 2 anos	() 6 anos	() 10 anos	

2) b. Com qual idade sua criança começou a frequentar a escola integral?

() 0 a 6 meses	() 3 anos	() 7 anos	() 11 anos
() 7 a 11 meses	() 4 anos	() 8 anos	() 12 anos
() 1 ano	() 5 anos	() 9 anos	() Mais de 12 anos
() 2 anos	() 6 anos	() 10 anos	

3) Qual foi o principal motivo de escolher a escola em tempo integral?

- () Trabalho: Porque durante o dia todos trabalham e não há ninguém para cuidar da criança.
- () Qualidade de ensino: Acredito que esse tipo de escola oferece uma educação de mais qualidade.
- () Socialização: A escola integral é melhor para a socialização da criança.
- () Não tive opção: só havia o sistema integral na minha região.
- () Outro motivo

4) Qual é o papel principal da escola integral, na sua opinião?

- () Cuidar bem das crianças para que os pais possam trabalhar.
- () Educação formal / Construção de conhecimento sistematizado.
- () Formação ética / moral
- () Preparar para o mercado de trabalho ou vestibular
- () Proporcionar atividades lúdicas e recreação
- () Socialização das crianças

Q2: PERSPECTIVA DOS PAIS**2/5**

4) b. Da lista abaixo, escolha um item que você acha que NÃO é papel da escola ensinar:

<input type="checkbox"/> Artes	<input type="checkbox"/> Valores morais
<input type="checkbox"/> Política	<input type="checkbox"/> Educação militar
<input type="checkbox"/> Religião	<input type="checkbox"/>

5) Se os alunos pudessem passar as férias na escola, você gostaria que sua criança participasse?

- Sim, todo o período de férias.
 Sim, uma parte das férias.
 Não.

6) Se a criança pudesse ficar na escola nos finais de semana, você gostaria que ela participasse?

- Sim, todos os finais de semana.
 Sim, de vez em quando.
 Sim, todos os sábados.
 Não.

7) a. Sobre o tempo que sua criança permanece na escola por dia, você gostaria que:

- Permanecesse como está
 Aumentasse
 Diminuisse

7) b. Se pudesse escolher (se você não tivesse problemas com seu período de trabalho e independentemente da lei), gostaria que sua criança ficasse na escola quantas horas por dia?

<input type="checkbox"/> 4 horas ou menos	<input type="checkbox"/> 9 ou 10 horas
<input type="checkbox"/> 5 ou 6 horas	<input type="checkbox"/> 11 horas ou mais
<input type="checkbox"/> 7 ou 8 horas	

8) Já pensou em reorganizar a rotina familiar de trabalho para ficar mais tempo com seu(s) filho(s)?

- Não, pois não achei/acho necessário.
 Sim, já pensei, mas não tenho/temos condições.
 Sim, já reorganizei minha rotina de trabalho.
 Sim, meu cônjuge mudou sua rotina de trabalho.
 Sim, eu e meu cônjuge mudamos nossa rotina de trabalho.

9) a. Na sua opinião, qual adulto permanece mais tempo com a criança?

<input type="checkbox"/> Avó	<input type="checkbox"/> Irmã	<input type="checkbox"/> Pai
<input type="checkbox"/> Avô	<input type="checkbox"/> Irmão	<input type="checkbox"/> Professor(a)
<input type="checkbox"/> Babá	<input type="checkbox"/> Mãe	<input type="checkbox"/> Outra pessoa

Q2: PERSPECTIVA DOS PAIS**3/5**

9) b. Como é a participação do pai na vida da criança?

- A pergunta não se aplica ao meu tipo de família.
- O pai participa muito.
- O pai participa pouco.
- O pai não é presente.

9) c. Como é a participação da mãe na vida da criança?

- A pergunta não se aplica ao meu tipo de família.
- A mãe participa muito.
- A mãe participa pouco.
- A mãe não é presente.

10) Na sua opinião, qual é o principal papel da família na vida de uma criança?

- Colocar limites e disciplina
- Compartilhar bons momentos com os filhos / trocas afetivas
- Educação formal / Construção de conhecimento sistematizado
- Educação espiritual/religiosa
- Formação ética / moral
- Preparar a criança para o mundo do trabalho
- Suporte material e proteção (alimentação, moradia, saúde, roupas, pagar escola, herança...)
- Transmissão das tradições
- Nenhum destes papéis é o principal

11) De quem é a MAIOR responsabilidade pela educação moral das crianças?

- | | |
|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Comunidade | <input type="checkbox"/> Estado |
| <input type="checkbox"/> Escola | <input type="checkbox"/> Instituições religiosas |
| <input type="checkbox"/> Família | <input type="checkbox"/> Outra instância |

12) Qual conteúdo você considera mais importante para ensinar moral/ética para seus filhos? Escolha o item mais importante da lista abaixo.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Cooperação / trabalho em equipe / solidariedade | <input type="checkbox"/> Respeito, justiça e não violência |
| <input type="checkbox"/> Obediência aos adultos | <input type="checkbox"/> Valores religiosos |
| <input type="checkbox"/> Obediência às regras, estatutos e leis | |

13) Qual método você mais utiliza para ensinar moral/ética para seus filhos? Escolha o item mais importante da lista abaixo.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Conselhos e orientações | <input type="checkbox"/> Permitir que as crianças sofram as consequências dos seus atos |
| <input type="checkbox"/> Contação de histórias e/ou livros e filmes | <input type="checkbox"/> Punição física (palmada) |
| <input type="checkbox"/> Diálogo | <input type="checkbox"/> Uso de regras, limites e castigos |

Q2: PERSPECTIVA DOS PAIS**4/5**

14) Da lista abaixo, o que é mais importante para você? Complete a frase: para viver no mundo de hoje, quando for adulto, meu(minha) filho(a) precisará...

- Ter muito conhecimento e continuar sempre aprendendo.
- Trabalhar e ter autonomia financeira.
- Cultivar bons valores morais.
- De amor e afetividade.
- Saber se adaptar às novas tendências.
- Ter força de vontade e determinação.
- Nenhuma das frases acima representa minha opinião.

15) Da lista abaixo, qual é seu o maior sonho para a vida de seu(sua) filho(a)?

- Que seja uma pessoa ética e responsável.
- Que seja feliz e realizado(a).
- Que seja inteligente e criativo(a).
- Que seja uma pessoa bem sucedida.
- Que seja autônomo(a) e independente.
- Que tenha boas lembranças dos momentos significativos da sua vida.

16) Na sua opinião, as lições de vida mais importantes você aprendeu principalmente com:

- Amigos Cinema/Teatro Líder religioso Mídia Outra Fonte
- Avó Cônjuge Livros Pai Não tive referências
- Avô Irmãos Mãe Professores

17) Para você, qual frase abaixo melhor resume o que realmente significa ter uma boa infância?

- Passar o tempo aprendendo coisas novas, de maneira lúdica e bem planejada.
- Passar tempo convivendo com a família.
- Poder brincar muito, livremente e criativamente, sem responsabilidades de adulto.
- Receber amor, carinho e cuidados.
- Receber limites e educação para desenvolver bons valores.
- Receber uma boa preparação para a vida adulta (educação, formação profissional...).

18) As melhores lembranças ou momentos mais significativos da SUA própria infância são:

- Do tempo brincando livremente (sozinho ou com amigos, fora da escola).
- Do tempo convivendo com a família
- Do tempo passado dentro da escola
- Não tenho boas lembranças da minha infância

Q2: PERSPECTIVA DOS PAIS**5/5**

19) Como é a rotina diária do(a) seu(sua) filho(a)? Marque o tempo aproximado que representa a rotina da sua criança num dia normal (de segunda à sexta, no período escolar, ignorando as exceções):

		0h	1h	2h	3h	4h
a	Brinca livremente					
b	Brinca ou conversa com a mãe					
c	Brinca ou conversa com o pai					
d	Assiste à TV					
e	Brinca na rua / bairro					
f	Usa celular / internet / jogos eletrônicos					
g	Frequenta um shopping					
h	Permanece no transporte escolar					

20) Você pode nos contar algumas características do(a) seu(sua) filho(a)? Nas questões abaixo, fale sobre a sua percepção pessoal. Lembre-se:

NORMAL: quer dizer que você não percebe nada diferente, nem positivo nem negativo.

FÁCIL-FACILIDADE: melhor que o esperado, na sua opinião.

DIFÍCIL-DIFICULDADE: pior que o esperado, na sua opinião.

a) Como foi a adaptação do(a) seu(sua) filho(a) à escola?

Normal A adaptação foi muito fácil A adaptação foi muito difícil

b) Em termos de aprendizagem, seu(sua) filho(a):

Parece normal Apresenta facilidade para aprender Apresenta dificuldades para aprender

c) Como é a relação do(a) seu(sua) filho(a) com os colegas?

Parece normal É uma relação muito boa Há bastante conflitos ou dificuldades

d) Como é sua relação com seu(sua) filho(a), em geral?

Uma relação normal Na maior parte do tempo, gratificante Na maior parte do tempo, difícil

e) Em termos de respeito a regras, limites e combinados, seu(sua) filho(a):

Parece normal Costuma ser obediente / respeitoso Tem dificuldade com regras/limites

f) Em termos de "atividade", você percebe que seu(sua) filho(a), na maior parte do tempo:

Parece normal É muito tranquilo É muito agitado

g) Em termos de disposição, você percebe que seu(sua) filho(a) com frequência:

Parece normal Demonstra boa disposição Demonstra estresse / cansaço

h) Em termos de sentimentos, você percebe que seu(a) filho(a), na maior parte do tempo:

Parece normal Demonstra bom humor Demonstra mau humor

i) Em termos de saúde mental/psíquica, seu(sua) filho(a):

Parece normal Parece melhor que o esperado Tem um diagnóstico (TDAH, autismo...)

Apêndice E: Survey Q3 - Perspectiva das crianças

Q3: PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS*

1/4

*Esta é uma versão impressa para referência, porém a pesquisa foi realizada eletronicamente, via tablet.



Olá! Tudo bem? Meu nome é (???) e sou psicólogo. Você sabe o que faz um psicólogo? Tenta entender os pensamentos e os sentimentos das pessoas, para poder ajudar a ter uma vida mais feliz. Hoje estou aqui para fazer uma pesquisa. Gostaria de saber como é a vida das crianças aqui na escola. Gostaria de convidar você a responder algumas perguntas, sobre o que você pensa e o que você sente. É uma pesquisa eletrônica, onde eu vou ler as perguntas e você mesmo vai marcar as respostas no tablet. E tem 4 perguntas que eu vou perguntar e vou precisar escrever as coisas que você me falar. Você gostaria de participar?

1. a. Você gosta da escola?



1. b. Por quê? (aberta - pesquisador escreve)

2. a. Quando bate o sinal para ir embora, você fica:



2. b. Por quê? (aberta - pesquisador escreve)

Q3: PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

2/4

3. a. Quando chegam as férias, você fica:



3. b. Quando acabam as férias, você fica:



4. a. Qual é a melhor hora do dia na escola?

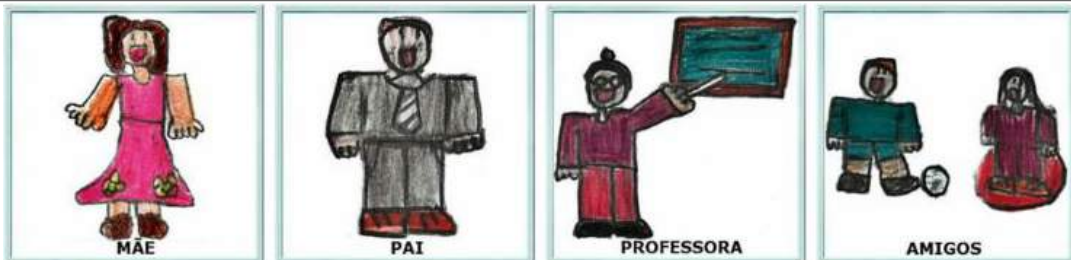


4. b. Quais são as aulas que você mais gosta? (aberta - pesquisador escreve)

5. Com quem você gostaria de passar mais tempo junto?



6. a. Quem você deve obedecer mais do que todos?



Q3: PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

6. b. Quem (mais) ensina para você o que é certo e o que é errado?



MÃE



PAI



PROFESSORA



AMIGOS

7. Você gosta mais de brincar?



Com brincadeiras que um adulto inventa



Com brincadeiras que você mesmo inventa



SOZINHO(A)



COM ADULTOS



COM AMIGOS



Em lugares fechados



Ao ar livre



PERTO DA NATUREZA



LONGE DA NATUREZA

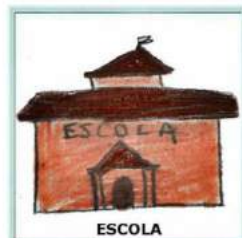
8. Em que lugar você se sente mais feliz?



ESCOLA



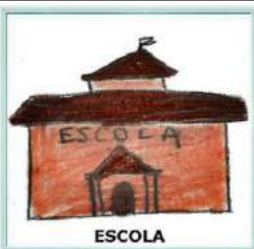
CASA



ESCOLA



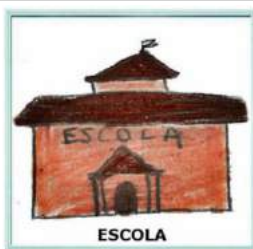
CASA DE AMIGO



ESCOLA



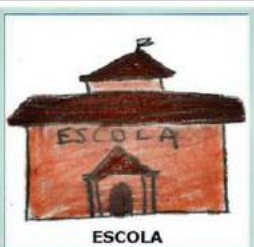
RUA



ESCOLA



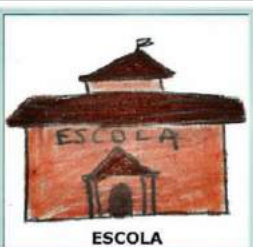
PARQUE



ESCOLA



SHOPPING



ESCOLA



VOVO

Q3: PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

9. Um botão mágico deixa você controlar o tempo da escola. Qual botão você aperta?



10. Um tapete mágico pode levar você e seus amigos para qualquer lugar. Você escolhe:



11. Um gênio diz que você pode escolher um lugar para brincar MUITO TEMPO. Você escolhe:



12. No PORTAL DO TEMPO, você pode jogar uma moedinha e mudar sua idade. Você prefere:



FICAR MAIS NOVO

TER A MESMA IDADE

FICAR ADOLESCENTE

FICAR ADULTO

13. Um mago diz que você pode ser qualquer coisa quando crescer. Você escolhe ser alguém:



FAMOSO(A)

INTELIGENTE

FORTE

BOM

RICO

FELIZ



Apêndice F: Survey Q4 - A rotina das crianças

Q4: A ROTINA DAS CRIANÇAS NAS ESCOLAS INTEGRAIS

1/4



Olá! Estamos realizando uma pesquisa sobre a escolarização integral na infância. Gostaríamos de pedir a sua colaboração para responder as perguntas abaixo. Não é necessário escrever seu nome, pois a participação é totalmente anônima! Pedimos apenas que seja bastante honesto (a) nas suas respostas. Sua contribuição será extremamente valiosa! Obrigado!

1) a. Quantos alunos estudam em tempo integral na sua escola?

1) b. Qual é a média de alunos por turma no período integral?

2) a. Com relação às vagas do ensino integral, na sua escola:

As vagas nunca são suficientes: a procura é muito maior.

As vagas são suficientes.

Sobram muitas vagas, porque a procura é baixa.

2) b. Quais são os critérios para uma criança poder ser matriculada no ensino integral, na sua escola?

A matrícula é uma opção dos pais.

Só famílias de baixa renda ou que comprovem a necessidade, podem matricular seus filhos no período integral.

Todas as crianças são matriculadas no integral obrigatoriamente.

3) Os professores, na sua maioria:

Possuem formação específica e preparo para o ensino em tempo integral.

Não foram preparados, mas conseguem dar conta da demanda do ensino integral com muito esforço.

Não foram preparados e dificilmente conseguem atender as demandas do ensino em tempo integral.

4) Qual é a função principal do contraturno?

Atividades lúdicas dirigidas

Aulas e atividades diversificadas (diferentes do turno original)

Complementação e reforço pedagógico (com conexão com as atividades do turno original)

Repetição das aulas do turno original

Tempo livre para brincar

Não trabalhamos com a ideia de "contraturno".

5) Em sua maioria, as crianças do período integral passam quanto tempo na escola?

7 horas / dia

10 horas / dia

8 horas / dia

11 horas / dia

9 horas / dia

12 horas / dia (ou mais)

Q4: A ROTINA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA INTEGRAL**2/4**

6) Para realizar as atividades, a escola segue qual modelo de organização (agenda)? (marque o que mais se aproxima da sua realidade)

- Aulas / oficinas / atividades divididas em tempos de 50/60 minutos à 100min / 2 horas
- Aulas / oficinas / atividades divididas em tempos de 3h a 4h.
- Aulas / oficinas / atividade sem tempos previamente estabelecidos, de acordo com o ritmo dos alunos e objetivos da atividade

7) a. Sobre o tempo de brincar livre:

- Não há tempo para brincar livremente.
- As crianças têm, em média, 1 hora por dia para brincar livremente.
- As crianças têm, em média, 2 horas por dia para brincar livremente.
- As crianças têm, em média, 3 horas (ou mais) por dia para brincar livremente

7) b. Sobre o brincar livre (sem atividades programadas ou dirigidas):

- As crianças não tem momentos para brincar livremente.
- As crianças brincam livremente nos recreios.
- As crianças brincam livremente na hora do parque.
- As crianças brincam livremente apenas no horário de almoço.
- As crianças têm vários momentos para brincar livremente (fora recreio, almoço e hora do parque).

7) c. Quando estão livres, as crianças espontaneamente:

- Preferem brincadeiras tradicionais, como correr, jogos de grupo, pular corda, esportes...
- Preferem ficar entretidas com eletrônicos (celular, sala de TV, computador).
- Preferem conversar.

7) d. Nos recreios e horas livres para brincar, as crianças:

- Tem materiais à disposição (brinquedos, papéis, sucatas, material esportivo).
- Não tem materiais à disposição.

7) e. Sobre o brincar dirigido (planejado pelos adultos):

- Não há brincadeiras dirigidas na escola.
- Uma pequena parte das brincadeiras são dirigidas, mas não são obrigatórias.
- Uma pequena parte das brincadeiras são dirigidas, e são obrigatórias.
- A maior parte das brincadeiras são dirigidas, mas não são obrigatórias.
- A maior parte das brincadeiras são dirigidas, e são obrigatórias.

8) Sobre o convívio entre idades diferentes:

- No contraturno, as crianças não são separadas por idade e as turmas são misturadas.
- No contraturno, as crianças permanecem na sua própria turma.

Q4: A ROTINA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA INTEGRAL**3/4**

9)) Sobre a lição de casa:

- Não há lição de casa para as crianças do integral.
- Há lição de casa e um tempo planejado para as crianças fazerem sua tarefa na própria escola.
- Há lição de casa que deverá ser feita em casa à noite ou nos fins de semana.

10) Sobre o contato com a natureza:

- As crianças não têm contato com a natureza no espaço da escola.
- As crianças têm pouco contato com a natureza no espaço escolar.
- As crianças têm muito contato com a natureza no espaço escolar.

11) Sobre o espaço:

- As crianças passam a maior parte do tempo em espaços fechados (salas de aula, de atividades, de brinquedos...)
- As crianças passam a maior parte do tempo ao ar livre.
- As crianças passam metade do tempo em espaços fechados e metade do tempo em espaços ao ar livre.

12) Sobre outros espaços educativos (sair da escola e se deslocar para um lugar diferente):

- As crianças não saem da escola em nenhum momento.
- As crianças normalmente fazem uma visita por ano.
- As crianças participam de uma visita a cada semestre, em média.
- As crianças saem da escola uma vez por mês, em média.
- Toda a semana há pelo menos uma atividade realizada em espaços fora da escola.
- Toda semana, várias atividades são realizadas fora da escola.

13) Sobre o individual e o coletivo:

- As crianças somente participam de atividades de grupo (coletivas).
- Todas as crianças têm momentos de atenção individual.
- Somente em casos específicos, há tratamento individualizado.

14) Sobre a "hora do sono" ou descanso:

- As crianças não podem dormir na escola.
- Todas as crianças têm um espaço para dormir num horário pré determinado.
- Somente as crianças menores de 4 anos podem dormir, num determinado horário.
- As crianças podem dormir no contraturno se desejarem, sem horário determinado..

Q4: A ROTINA DAS CRIANÇAS NA ESCOLA INTEGRAL**4/4**

15) Sobre a supervisão das crianças:

- Há momentos em que as crianças ficam sem supervisão dos adultos.
 As crianças ficam o tempo todo sendo supervisionadas por algum adulto.

16) Das atividades abaixo, assinale quais são proibidas ou desestimuladas na escola:

<input type="checkbox"/> Assistir à tv	<input type="checkbox"/> Fazer atividades fora da programação
<input type="checkbox"/> Brincar com atividades que podem sujar	<input type="checkbox"/> Jogar bafo (com figurinhas)
<input type="checkbox"/> Brincar com armas de brinquedo	<input type="checkbox"/> Subir em árvores.
<input type="checkbox"/> Brincar de lutinha	<input type="checkbox"/> Tomar chuva
<input type="checkbox"/> Comer fora de hora	<input type="checkbox"/> Usar boné
<input type="checkbox"/> Correr (brincadeiras que envolvam correr)	<input type="checkbox"/> Ver filmes com violência, mesmo com censura L

17) a. As férias escolares:

- São mais curtas para as crianças do período integral.
 São iguais para crianças do regular e do integral.

17) b. Nas férias escolares:

- Não há atividades com crianças.
 Há colônia de férias para uma pequena parcela das crianças.
 Há colônia de férias para a maior parte das crianças
 Há colônias de férias para todas as crianças..

18) Sobre parcerias e relação com comunidade:

- A escola não tem parcerias. Realiza todas as atividades do período integral.
 Há parceiros que realizam uma pequena parte das atividades do período integral.
 Há parceiros que realizam grande parte das atividades do período integral.

Apêndice G: E1 - Roteiro de entrevista com professores

- 1) **Qual é sua opinião sobre a escola em tempo integral?** (Indutores: Quais são os pontos positivos e negativos da escola em tempo integral? Quais são as principais dificuldades encontradas na sua experiência?)
- 2) **Como você vê o papel da escola e da família na educação integral?** (Indutores: O que é responsabilidade fundamental da família? O que é responsabilidade da escola?).
- 3) **Como você vê a educação ou formação moral da criança no tempo integral?** (Indutores: Quem realiza a educação moral? Que oportunidade a criança tem para aprender? Quais são as dificuldades ou desafios para esta aprendizagem? Que regras e valores as crianças costumam aprender na escola e na família? Como a moral é ensinada?)
- 4) **Como é a infância das crianças em tempo integral?** (Indutores: O que é uma boa infância para você? Como foi a sua própria infância? Como você avalia a infância das crianças no integral?)

Apêndice H: E2 - Roteiro de entrevista com pais

- 1) **Por que você colocou seu(sua) filho(a) na escola integral?** (Indutores: Quais são os pontos positivos e negativos da escola em tempo integral? Quais são as principais dificuldades que você enfrenta neste contexto?)
- 2) **Como você vê o papel da escola e da família na educação integral?** (Indutores: O que é responsabilidade fundamental da família? O que é responsabilidade da escola?)
- 3) **Como você vê a educação ou formação moral da criança no tempo integral?** (Indutores: Quem realiza a educação moral? Que oportunidade a criança tem para aprender? Quais são as dificuldades ou desafios para esta aprendizagem? Que regras e valores as crianças costumam aprender na escola e na família? Como a moral é ensinada?)
- 4) **Como você vê a infância do seu filho na educação integral?** (Indutores: O que é uma boa infância para você? Como foi a sua própria infância? Como você avalia a infância do seu filho?)

Apêndice I: TCLE para adultos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ADULTOS)

Olá. Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada " **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: INFÂNCIA, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO MORAL**", que tem o objetivo de entender melhor a realidade da escola integral no Brasil. Trata-se de uma pesquisa muito importante, uma vez que este é um assunto atual e ainda pouco pesquisado. É também uma oportunidade de dar sua opinião, refletir e melhorar a vida das crianças na sociedade brasileira. Para concretizar esta pesquisa, serão realizadas entrevistas e preenchimento de questionários por escrito.

GARANTIAS

Se você aceitar ser voluntário e contribuir para esta pesquisa científica, você terá as seguintes garantias:

- Antes de iniciar sua participação, você será esclarecido sobre todos os procedimentos de pesquisa.
- Você poderá entrar em contato com o pesquisador sempre que desejar qualquer esclarecimento.
- Em caso de entrevista, tudo o que você falar será anotado pelo próprio pesquisador em um diário de pesquisa (não haverá gravação de áudio ou vídeo, nem fotografias).
- Todas as informações serão sigilosas: seu nome não será divulgado. Nenhuma característica que possa identificá-lo será divulgada.
- Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de justificativa. A desistência não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios.
- Caso as perguntas despertem qualquer constrangimento ou mal-estar, o pesquisador oferecerá apoio profissional psicológico gratuito, se você desejar. O apoio será realizado pelo próprio pesquisador, que é psicólogo (ver dados abaixo). Abaixo você encontrará os dados do pesquisador para entrar em contato e marcar horário e local de atendimento.
- Não haverá nenhum custo para você.
- Não haverá remuneração de nenhum tipo para participação nesta pesquisa.

IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR

Marcos Alan Viana, pesquisador responsável, é psicólogo, doutorando em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo, sob orientação da profa. dra. Luciana Maria Caetano. **Contato: Email: alan.viana@usp.br / Dados institucionais: Instituto de Psicologia da USP - PSA - Av. professor Mello de Moraes, 1721, bloco A, 1o. andar, fone: (11) 3091-4185.**

CONCORDÂNCIA

Eu, _____
li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo da pesquisa da qual fui convidado(a) a participar. Eu declaro que li e concordei com as **garantias** expostas acima, compreendi os riscos e benefícios, e aceito participar voluntariamente da pesquisa proposta, ficando com uma cópia deste termo.

Fone para contato: _____ Email: _____

Minha Assinatura †	Ass. do Pesquisador	Ass. da Testemunha

Curitiba, _____ de _____.

Apêndice J: TCLE para crianças

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS)

Olá. Estamos realizando uma pesquisa intitulada "EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: INFÂNCIA, FAMÍLIA E DESENVOLVIMENTO MORAL", que tem o objetivo de entender melhor a realidade da escola integral no Brasil. Trata-se de uma pesquisa muito importante, uma vez que este é um assunto atual e ainda pouco pesquisado. É também uma oportunidade de refletir e melhorar a vida das crianças na sociedade brasileira. Nesta pesquisa, serão realizadas entrevistas e preenchimento de questionários por escrito.

Um passo importante é ouvir a opinião das crianças! Por isso, convidamos você, pai ou mãe, para dar sua contribuição, concedendo uma autorização para conversar com seu(sua) filho(a). O pesquisador fará algumas perguntas sobre a escola integral (o que a criança pensa e como ela se sente neste contexto). A pesquisa só tomará 1h do tempo da criança e será realizada na própria escola.

GARANTIAS

Se você aceitar contribuir para esta pesquisa científica, você terá as seguintes garantias:

- A criança também será convidada a participar da pesquisa e só participará se tiver vontade.
- A criança será informada, em linguagem apropriada, a respeito dos passos da pesquisa.
- Serão tomados todos os cuidados para deixar a criança à vontade durante o processo.
- Caso a criança demonstre mal-estar ou pouca vontade de participar, ela terá liberdade de não falar ou de parar a qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou perda de benefícios.
- Se, apesar de todos os cuidados, a criança demonstrar qualquer desconforto ou mal-estar, o pesquisador (que é psicólogo) oferecerá apoio profissional gratuito, se a família desejar.
- Se você mudar de ideia, por qualquer motivo, poderá solicitar à escola que seu filho não participe da pesquisa, sem necessidade de justificativa.
- Você, responsável, poderá entrar em contato com o pesquisador sempre que desejar qualquer esclarecimento.
- Tudo o que a criança falar será anotado pelo próprio pesquisador em um diário de pesquisa (não haverá gravação de áudio ou vídeo; as crianças não serão fotografadas).
- Todas as informações serão sigilosas: o nome da criança e seus responsáveis não serão divulgados.
- Não haverá nenhuma remuneração para os pais ou premiação para as crianças participantes.
- Não haverá nenhum custo ou despesa para os pais.

IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR

Marcos Alan Viana, pesquisador responsável, é psicólogo, doutorando em psicologia escolar e do desenvolvimento humano pela Universidade de São Paulo, sob orientação da profa. dra. Luciana Maria Caetano. **Contato: Email: alan.viana@usp.br / Dados institucionais: Instituto de Psicologia da USP - PSA - Av. professor Mello de Moraes, 1721, bloco A, 1o. andar, fone: (11) 3091-4185.**

CONCORDÂNCIA

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a natureza e o objetivo da pesquisa. Eu declaro que li e concordei com as **garantias** expostas acima, compreendi os riscos e benefícios, e concedo autorização para que a criança _____ participe da pesquisa.

Fone para contato: _____ Email: _____


Minha Assinatura †	Ass. do Pesquisador	Ass. da Testemunha

Curitiba, _____ de _____.

Apêndice K: TALE

Roteiro de esclarecimento da pesquisa para crianças pequenas

- Oi! Tudo bem! Meu nome é Marcos Alan Viana, sou psicólogo. Vocês sabem o que faz um psicólogo?
- Psicólogo tenta entender os sentimentos e pensamentos das pessoas, por que as pessoas agem e como ajudar as pessoas a viverem melhor!
- Eu estou aqui hoje para fazer uma pesquisa. Nesta pesquisa eu gostaria de entender melhor como é a vida de vocês na escola. O que vocês pensam e o que vocês sentem.
- Por que eu quero saber como é a vida de vocês na escola? Porque eu gostaria de ajudar a melhorar a vida das crianças. Mas a gente só pode melhorar, escutando as crianças e entendendo muito bem como é a vida delas.
- Eu também vou conversar com pais e professores. E também com crianças de outras escolas. Eles também vão me ajudar a entender melhor como é a vida escolar das crianças no Brasil.
- Eu vou fazer algumas brincadeiras, perguntar algumas coisas e anotar neste papel as coisas que vocês falarem.
- Não vou contar para ninguém. Nem para os pais, nem para os professores. Tudo o que vocês falarem será um segredo nosso.
- Quando eu falar com muitas crianças, de muitas escolas, eu vou escrever tudo isso e muitos adultos vão ler. Mas não vai ter o nome de vocês, então não vai dar para saber quem falou!
- Se alguém não quiser falar, não quiser responder uma pergunta que eu fizer, não tem nenhum problema. Você responde só se você quiser.
- Se vocês quiserem participar da pesquisa, ficarão aqui conversando comigo por uma hora.
- Se você se cansar ou não quiser mais participar, pode voltar para sua sala, sem nenhum problema.
- Querem perguntar alguma coisa? (responder dúvidas das crianças)
- Eu só vou pedir uma coisa para vocês, se vocês quiserem mesmo participar: Sejam muito, muito verdadeiros! Pois isso vai me ajudar a entender realmente como é a vida de vocês aqui na escola. E esse é único jeito de poder melhorar a vida das crianças.
- Quem quiser participar vai desenhar a "mãozinha do SIM" neste papel e escrever seu nome. Quem não quiser, vai desenhar a "mãozinha do NÃO" neste outro papel e escrever seu nome (ajudar a criança com a escrita).

 Mãozinha do NÃO

Mãozinha do SIM 