

ARTIGODOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4376>**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ESCOLA PÚBLICA DE TEMPO INTEGRAL:
PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES**INTEGRAL EDUCATION IN A FULL-TIME PUBLIC SCHOOL: STUDENT'S
PERCEPTIONSEDUCACIÓN INTEGRAL EN ESCUELA PÚBLICA DE TIEMPO COMPLETO:
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES*Anselmo Alencar Colares*

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

Gabriele Nayra Carvalho Oliveira

Universidade Federal do Oeste do Pará - Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é ampliar as reflexões sobre educação integral de forma a contribuir para a compreensão – partindo do ponto de vista dos estudantes – das políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, analisando se estas têm corroborado para a efetivação da educação integral e emancipatória. Aqui estão sendo apresentados os resultados de uma pesquisa de iniciação científica desenvolvida no município de Santarém, estado do Pará, no ano de 2017. A metodologia compreendeu as seguintes fases: revisão de literatura; levantamento documental; observação na escola; aplicação de questionários aos estudantes. A escola pesquisada apresenta limitações em seus espaços, mesmo tendo sido planejada para o funcionamento em tempo integral. Buscou-se identificar e compreender pela percepção dos estudantes, o tempo mais prolongado que ficam na escola, as atividades/oficinas a eles ofertadas incluindo visitas externas. Fez-se uma pergunta mais abrangente sobre a escola propiciar-lhes educação integral. Os resultados revelam a importância de ouvir os estudantes, para que se sintam parte do processo, tornem-se comprometidos, participativos, curiosos, críticos. Concluímos que a proposta pedagógica da escola pesquisada pode ser enriquecida com a ampliação dos sujeitos da comunidade escolar na elaboração/revisão do projeto pedagógico uma vez que os problemas apontados são factíveis de solução e se trabalhados adequadamente, podem gerar importantes aprendizados tanto para os membros da escola quanto para as reflexões mais amplas em torno da educação integral.

Palavras-chave: Educação Integral; Educação em tempo integral; percepção de estudantes.

Abstract : The objective of this article is to broaden the educational perspectives aimed at broadening the perspective of students. integral and emancipatory education. Here are presented the results of a scientific initiation research developed in the municipality of Santarém, state of Pará, in the year 2017. documentary survey; school observation; applications of questionnaires to students. The school continued to present its spaces, even though it was planned for the full functioning of time. Throughout the students' learning activities, it was sought to extend the time of the school, such as activities / workshops for external classes.

It has become a more comprehensive task for a school to provide them with integral education. The results reveal the importance of listening to the students, who are part of the process, become committed, participative, curious, critical. It concludes that a pedagogical proposal of the school can be enriched with an amplification of the subjects of the school community in the elaboration / revision of the pedagogical project once the problems pointed out are feasible and the school works for broader reflections in the axis of integral education.

Keywords: Integral Education; Full-time education; student's perception.

Resumen: El objetivo de este artículo es ampliar las perspectivas educativas dirigidas a la ampliación de la perspectiva de los estudiantes. educación integral y emancipatoria. Aquí se están presentando los resultados de una investigación de iniciación científica desarrollada en el municipio de Santarém, estado de Pará, en el año 2017. levantamiento documental; observación en la escuela; aplicaciones de cuestionarios a los estudiantes. La escuela continuó presentando sus espacios, aunque fue planeada para el funcionamiento integral del tiempo. Se buscó, por medio de actividades de aprendizaje de los estudiantes, el tiempo más prolongado que la escuela, como actividades / talleres para la realización de clases externas. Se hizo una tarea más amplia sobre una escuela propiciarles la educación integral. Los resultados revelan la importancia de oír a los estudiantes, que son parte del proceso, convertirse en comprometidos, participativos, curiosos, críticos. Concluye que una propuesta pedagógica de la escuela puede enriquecerse con una ampliación de los sujetos de la comunidad escolar en la elaboración / revisión del proyecto pedagógico, ya que los problemas señalados son factibles y se trabajan para reflexiones más amplias en el eje de la educación integral.

Palabras clave: Educación Integral; Educación a tiempo completo; percepciones de estudiantes

Introdução

O objetivo deste artigo é ampliar as discussões sobre educação integral de forma que este trabalho possa contribuir para a compreensão, partindo do ponto de vista dos estudantes, das políticas educacionais voltadas para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas e principalmente, analisar se estas têm corroborado para efetivação da educação integral e emancipatória. A pesquisa, de iniciação científica, foi realizada em uma escola municipal de tempo integral no município de Santarém, estado do Pará, no ano de 2017 e teve como propósito identificar a percepção dos estudantes sobre as contribuições que estão recebendo para que tenham, de fato, uma formação integral. A metodologia compreendeu as seguintes fases: revisão de literatura; levantamento documental; observação na escola; aplicação de questionários com os estudantes.

Freire (1987) chama de educação bancária aquela na qual a escola concebe os estudantes apenas como receptores de conteúdos, decorrente de uma concepção em que eles sejam desprovidos de conhecimentos válidos para modificar conteúdos ou práticas adotadas no cotidiano da escola. Ao direcionar a pesquisa aos estudantes buscou-se romper com esse tipo de olhar e incluí-los na busca de compreensão do objeto investigado, considerando-os sujeitos

políticos, sociais, históricos, que possuem opiniões que devem ser levadas em consideração no planejamento pedagógico, na avaliação institucional, na atuação docente, contribuindo assim, para uma educação pública de qualidade.

Educação integral em tempo integral: algumas reflexões sobre os conceitos

Os termos educação integral, tempo integral, entre outros, vem sendo utilizados em diversas publicações oriundas de estudos que apresentam análises da implantação e/ou resultados das políticas educacionais destinadas a promover mudanças no sistema educacional na busca por melhorias (AGUIAR, 2016; CAVALIERE, 2009, 2010, 2017; GADOTTI, 2009; GOMES, 2017; GONÇALVES, 2006).

Embora o conceito de educação integral tenha concepções distintas nos estudos sobre o tema, é comum entre todos a compreensão do ser humano como um ser de múltiplas dimensões, múltiplas necessidades, e que vai se constituindo e (re)construindo ao longo de sua vida, a todo momento e em todos os espaços, por isso

[...] não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (GADOTTI, 2009, p. 21-22)

Por suas semelhanças os termos educação integral e tempo integral em muitos casos são tratados como sinônimos causando certas confusões quanto às intencionalidades presentes nestas definições. Ademais, a ampliação do tempo não é um determinante para que de fato se efetive uma educação integral, mas pode ser um fator que, aliado a espaços, propostas pedagógicas, comunidade, pode promover oportunidades e formas de aprendizagem diversificadas. Portanto

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 4)

Compreender que a ampliação da jornada escolar não significa necessariamente a ampliação de aprendizagens e desenvolvimento do ser humano como objetiva a educação integral, é imprescindível a fim de que a educação escolar proporcione o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade e que possa habilitar as pessoas para

o desenvolvimento de suas potencialidades e desta forma, possam alcançar seus propósitos naquilo que seja possível por seus esforços de aprendizagem, e lutar pelas causas que dependem de compreensão crítica e lutas coletivas, tendo em vista a emancipação humana. A permanência na escola em um tempo mais amplo, seja utilizando o contra turno, seja aumentando o número de horas ou de dias, não deve apenas significar “o mais do mesmo”, mas, de forma clara e eficaz, possibilitar a formação integral considerando novas maneiras de ver o mundo, conhecendo-o, sentindo-se parte dele, para ser partícipe de sua construção.

Um breve panorama da educação de tempo integral no Brasil

Durante a maior parte da história da educação escolar no Brasil, esta temática não esteve no campo de preocupações. Houve estabelecimentos de ensino, como os internatos, nos quais o tempo integral se realizou, mas sem esta nomenclatura e muito menos uma formulação pedagógica dentro de uma política educacional. Somente no século XX, décadas de 20 e 30, a partir dos ideários de Anísio Teixeira, ganha força a proposta de escola com acesso para todos e funcionando em tempo integral, para não apenas garantir a democratização da formação, como também o acesso a outros direitos de cidadania, como o lazer, o alimento e alguns cuidados básicos de saúde e higiene. Por entender que o sujeito tem múltiplas dimensões, e para que elas pudessem se desenvolver, era necessário o turno integral, pois esse acréscimo, oportunizaria atividades diversificadas de diferentes áreas, além dos conteúdos curriculares formais de cunho científico, almejando assim a formação integral do indivíduo. O movimento reformador da escola nova decorre da conjuntura da sociedade brasileira que passava por um momento de transição em que o modelo primário exportador se direcionava para um novo padrão característico do processo de industrialização e a urbanização, de acordo com Cavaliere:

As consequências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as mazelas dela decorrentes geraram nesse período, de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar. (2010, p. 251)

A experiência desenvolvida por Anísio Teixeira na década de 1950 com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro é tomada como referência nos estudos sobre a educação integral, e escola de tempo integral, por concretizar-se em um projeto que alia o tempo, espaço, ensino e aprendizagem, tomando-se a escola ampliada como um antídoto para os problemas enfrentados

pela sociedade (CAVALIERE, 2010). Com isso, a educação escolar passou por reformulações onde predominaram ideias e práticas educacionais da Escola Nova, que apresentavam conceitos sobre sujeitos e formação na perspectiva integral, valorizando a atividade e as experiências no cotidiano. No Brasil, Anísio Teixeira destaca-se pela defesa desta concepção, inclusive no *Manifesto dos Pioneiros...*(de 1932) do qual foi um dos signatários.

O movimento não serviu somente para combater o fracasso escolar, mas impulsionou iniciativas dos movimentos sociais para que se efetivasse na legislação o direito a educação, considerando as particularidades dos indivíduos e dialogando com o mundo. Isso se concretiza na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência a partir da Lei n.º 13.005/ e na Lei nº 9.089/1990 que dispõe sobre ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Entre as ações que contribuíram para disseminar a proposta de escola de tempo integral e a reflexão sobre educação integral, de maneira mais aprofundada, inclusive pela crítica que se estabeleceu, destacam-se os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro e implantados na primeira gestão de Leonel Brizola (década de 1980), os quais tinham como proposta curricular a educação integral, visando desenvolver os sujeitos em sua integralidade emocional, intelectual, social, política.

As políticas educacionais implantadas mais recentemente no sistema escolar brasileiro evidenciam o esforço da sociedade em ampliar as funções da escola de modo a cumprir seu papel sócio-integrador. Este fator decorre principalmente dos acordos firmados pelo Brasil nas Conferências¹ ocorridas em Jomtien na Tailândia (1990), China (1993), Nova Dheli (1993), na tentativa solucionar problemas da educação que se apresentam aqui e em outras regiões do mundo, tendo como origem as enormes desigualdades sociais e econômicas que afetam milhões de pessoas. Um exemplo de política educacional derivada dos citados acordos, é o Programa Mais Educação (PME), uma das principais iniciativas do governo federal implementada pela Portaria Interministerial nº 17/2007, regulamentado pelo Decreto 7.083/10 que instituiu o Programa Mais Educação como política indutora de educação integral. Uma das políticas de maior abrangência no Brasil, sendo implantada em todas as regiões, acarretando nas escolas novas práticas pedagógicas e experiências que envolvem espaços que estão além dos seus muros, envolvendo a escola e a comunidade.

¹ Conferência Mundial de Educação para Todos, em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia; Conferência Mundial de Educação para Todos de 1993, na China; Conferência de Cúpula de Nova Delhi, na Índia em 1993. (LIMA et al, 2014, p. 210)

O programa passou por reformulações e instituiu-se o Programa Novo Mais Educação criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016, cujo objetivo é melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. A centralidade na educação básica, com ênfase no ensino fundamental, dá-se pelos índices apresentados pelo Brasil nas avaliações internacionais. De acordo com (LIMA et al, 2014, p. 212) “O Brasil possui o mais elevado índice de repetência da América Latina e, segundo a Unesco (2006), no Índice de Desenvolvimento Educacional, entre 121 países está na 71ª posição”.

A preocupação em prolongar a permanência de crianças e adolescentes na escola pode ser entendida também como associada a compreensão dos investimentos em educação como propulsores de melhorias nos indicadores econômicos de uma nação. Não está em primeiro plano a formação para cidadania ou para a emancipação humana, e sim a escolarização necessária para impulsionar o desenvolvimento econômico, conforme os interesses do capital. Neste sentido, percebemos os esforços na implantação de políticas educacionais que atendam as novas demandas do sistema de produção capitalista. De acordo com Frigotto (2001, p. 162) é necessário

Uma escolaridade elementar que permita um nível mínimo de cálculo, leitura e escrita, e o desenvolvimento de determinados traços sócio-culturais, políticos e ideológicos [...] para a funcionalidade das empresas produtivas e organizações em geral. Como também para instauração de uma mentalidade consumista.

A educação integral na percepção dos estudantes ouvidos na pesquisa

Como já anunciado, este texto resulta de um estudo sobre a realidade da educação integral em uma escola de tempo integral da rede pública municipal de Santarém/PA, seguindo proposta metodológica assim apresentada por Gatti e André:

[...] A abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. [...] para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias e pessoais. (2010, p. 30)

O trabalho de campo foi desenvolvido a partir de um levantamento feito juntamente com a equipe gestora, para a identificação do grupo composto por 3 estudantes do 5º ano do ensino fundamental, tendo como critérios: terem ingressado na instituição no início do ensino fundamental e que permanecem em turno integral. Após a seleção ocorreu uma reunião com o grupo, para apresentar a proposta da pesquisa. Destacamos como ocorreria o processo de coleta de dados, que os participantes teriam sua identidade mantida em sigilo e que seria facultado a

todos desistir da participação na pesquisa a qualquer momento. O anonimato foi um fator determinante, pois os estudantes ficaram inicialmente receosos, tendo preocupação em relação a quem teria acesso ao que estes falariam durante a pesquisa. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram distribuídos para que entregassem a seus pais ou responsáveis e estes autorizassem a participação na pesquisa (seguindo normativa do Conselho Nacional de Saúde, Resolução nº 196), o termo foi enviado juntamente com um material explicativo sobre a pesquisa.

Todos os participantes foram devidamente autorizados e, apenas para efeito de apresentação e análise de suas respostas, serão identificados pelos códigos A1, A2 e A3, e a escola terá o nome fictício Valdomiro Gusmão. Mencionaremos apenas que foi fundada em 2011 já com a finalidade de funcionar com a proposta de tempo integral. Seu Projeto Político Pedagógico (PPP) é de 2014. Quanto a estrutura física a escola dispõe de:

Quadro 1: caracterização do espaço interno da escola Valdomiro Gusmão

Biblioteca	Quadra poliesportiva
10 salas de aula	Sala dos professores
Diretoria	Sala de atividades
Banheiros	Depósito
Refeitório	Cozinha
Secretaria	Área livre

Fonte: elaborado pelos autores.

A construção é de dois pavimentos, sendo que 5 salas de aula ficam no segundo piso. Quanto aos horários, as aulas iniciam às 07h30m e finalizam às 16h30m, contabilizando 9 horas diárias para que os estudantes permaneçam em horário integral. Durante este período são oferecidas 3 refeições: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

A proposta pedagógica conforme descrito no PPP, pauta-se na formação integral, buscando desenvolver a prática pedagógica de forma contextualizada, visando à formação crítica, para que estes possam atuar na sociedade. A escola considera três pilares importantes na metodologia de ensino: 1) Temas Geradores; 2) Relação dialética (prática-teoria-prática); 3) Participação coletiva.

O currículo da escola é dividido em dois seguimentos, o primeiro é o currículo pleno de acordo com as disciplinas estabelecidas pelo MEC nas Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN; e currículo eletivo composto por atividades extraclasse em horário complementar ao de realização do currículo pleno. As disciplinas curriculares são apresentadas na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1: demonstrativo das disciplinas e atividades curriculares e extracurriculares da Escola Valdomiro Gusmão.

CURRICULARES	EXTRACURRICULARES
Língua portuguesa	Dança
Matemática	Teatro
Ciências	Xadrez
História e Geografia	Música
Educação artística	Recreação
Educação física	Inglês

Fonte: elaborado pelos autores com base no PPP 2014 da escola.

A existência de biblioteca nesta escola é algo merecedor de uma observação adicional. Primeiro porque deveria ser item obrigatório em todo estabelecimento de ensino. Não é possível conceber educação sem leitura, sem livros, sem bibliotecas (espaços/atividades/meios, que hoje podem ser muito diversificados por conta da revolução tecnológica, mesmo assim se faz necessário a biblioteca em todas as escolas). Mas como em todas as épocas, não apenas como espaço.

Segundo Brakling (2004, p 6) “toda leitura que fazemos é orientada pelos objetivos e finalidades que temos ao realizar a leitura, e estes objetivos determinam a escolha de procedimentos que tornarão o processo de leitura mais eficaz”. A leitura não se refere apenas em ler um texto ou montar uma frase, mas deve proporcionar a compreensão de mundo, construindo concepções que determinem as escolhas adequadas mediante as situações vivenciadas no cotidiano.

Em uma sociedade cada vez mais conectada através da internet, a leitura se tornou um hábito desinteressante, principalmente para crianças e adolescentes. Em consonância com esta questão Bräkling (2004, p.8) argumenta que, Ler [...] é um hábito que rapidamente vem sendo substituído pela facilidade e superficialidade das informações eletrônicas. Com isto, se faz necessário práticas de incentivo ao hábito da leitura, para além das exigências formais e profissionais, mas para o conhecimento do mundo. A leitura é fundamental para a formação de cidadãos, pois gera reflexões, interação e crescimento intelectual. Com isto, a formação do ser humano deve ser incentivada desde a infância, criando ambientes que propiciem o hábito da leitura e o domínio das demais ciências, por isso

A escola existe, [...] para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos

rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2011a, p.14)

A formação integral é essencial para uma formação política, crítica, pois ao viver em uma sociedade com mais acesso a informações, é necessário compreender as entrelinhas, o pano de fundo das situações cotidianas. Diante deste contexto educacional crianças e adolescentes ingressam em escolas e programas com propostas curriculares e práticas pedagógicas diversificadas. Portanto, faz-se necessário compreender e analisar a partir da percepção dos estudantes como se situam no processo educacional diante dos programas de educação integral em tempo integral e quais são as contribuições na formação nos ambientes de aprendizagem em que estão envolvidos.

Na escola pesquisada, durante o período da manhã ocorrem as disciplinas curriculares e no período da tarde as disciplinas extracurriculares. Trata-se de um estabelecimento de ensino que figura nas estatísticas como parte dos esforços do governo federal para ampliar a oferta de educação integral.

Como política e legislação a educação integral foi prevista no art. 34 da Lei nº 9.694/1996, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE) para os períodos de 2000-2010 e 2014-2024. A política de progressiva ampliação do período de permanência na escola, resultou na fixação da meta do PNE em atingir 50% (cinquenta por cento) das instituições públicas de Educação Básica com jornadas ampliadas até o ano de 2020. Mesmo que a proposta de educação integral tenha se mantido nos discursos e nas orientações tanto emanadas do Ministério da Educação quanto dos sistemas estaduais e municipais, os retrocessos em curso no conjunto das políticas públicas ampliaram as dúvidas de sua efetivação coerente com as expectativas e necessidades reais com vistas ao aprimoramento das formas, conteúdos, tempos e espaços destinados ao ensino para promover a melhoria na aprendizagem.

A escola na perspectiva dos estudantes

Os estudantes ouvidos nesta pesquisa tinham em comum as seguintes características: cursavam o 5º ano do ensino fundamental, tinham 10 anos de idade e estudavam na escola a 5 anos. Foram ouvidos quanto ao tempo mais prolongado da escola, em comparação com outras

que não são de tempo integral; quanto as atividades/oficinas desenvolvidas no período da tarde, incluindo visitas externas; sobre os espaços físicos da escola e uma pergunta mais abrangente sobre o que entendiam quanto ao cumprimento da finalidade da escola realizar sua proposta pedagógica com vistas a propiciar formação integral. Procuramos manter nas respostas a redação o mais próximo possível das falas.

Mais uma vez registra-se que, dadas as características dos sujeitos da pesquisa apontadas no parágrafo anterior, faz-se necessário ao leitor a compreensão de seus limites de percepção e posicionamentos, todavia, foram ouvidos por entendermos que já são capazes de observar, compreender e intervir na realidade, mesmo que ainda estejam em processo de formação. Cabe aos que estão em níveis mais avançados de compreensão conceitual e analítica fazer os devidos cotejamentos, porém, sem desconsiderar suas percepções.

Ao serem questionados em relação ao tempo de permanência na escola que estudam ser mais prolongado em comparação a outras, obtivemos as seguintes respostas:

A1 *“Eu gosto, por que durante a tarde sempre fazemos atividades legais.”*

A2 *“Eu gosto muito, por que o tempo que passamos na escola eu aprendo muito, minha mãe me disse que no tempo dela não tinham escolas assim e que devo aproveitar essas oportunidades.”*

A3 *“Eu gosto muito por que eu aprendo mais, eu sempre gosto de aprender coisas novas e na escola eu tenho essa oportunidade.”*

Com isso, identificamos que os estudantes ouvidos na pesquisa gostam deste tempo prolongado na escola, porém com diferentes percepções. A1 diz que as atividades do horário da tarde são legais, tendendo para acentuar a diversão, descontração, já que as atividades/oficinas desenvolvidas neste horário não apresentam o carácter rigoroso da sala de aula. A2 disse que aprende muito, mas ao citar sua mãe apresenta um aspecto importante relacionado ao perfil de estudantes de classes populares, em que ao longo da história da educação brasileira a escola tinha o papel fundamental de garantir tão somente a instrução primária e isto resultou que “[...] grande parte dos alunos que estão cursando o ensino fundamental público, nesta primeira década do século 21, tem pais e avós com percursos escolares curtos. [...]” (CAVALIERE, 2009, p. 56). O comparativo do tempo e das atividades aparece de forma direta e simples. A3 dá uma resposta mais centrada na aprendizagem, inclusive revelando quais valoriza e entendendo-as como oportunidades que essa escola propicia.

Quanto as atividades/oficinas desenvolvidas no período da tarde, a resposta BOM foi unânime entre os participantes, e isso pode ser compreendido pelo carácter descontraído que as atividades/oficinas do contraturno possuem. Assim, eles preferem tê-las a permanecer em sala

de aula com as aulas convencionais, uma vez que a interação com os colegas é maior e uns ajudam os outros, favorecendo na aprendizagem individual e coletiva de conhecimentos diversificados.

Ao serem perguntados se a escola já proporcionou atividades em outros espaços, citaram o zoológico e a escola do parque, e em suas repostas enfatizaram que foram momentos enriquecedores que permanecem em suas memórias frequentemente. A3 diz o seguinte: *“Eu já fui na escola do parque e no zoológico, foram dias muito legais e vi muito animais de perto e aprendi que a gente tem que cuidar do meio ambiente. Eu gosto de passear fora da escola eu acho diferente e divertido.”* Proporcionar atividades em outros espaços é essencial para a formação integral, favorecendo a aprendizagem significativa, pois

Ampliar tempos e espaços de aprendizagem através da educação integral propicia aos aprendentes a aquisição de competências à conquista de conhecimentos e saberes, assim como a aquisição de uma visão social, à proporção que este se torne consciente do papel de sujeito que desempenhará no grupo, tendo ciência de direitos e deveres dada a condição de cidadania que lhe é apresentada. (PEREIRA; VALE, 2013, p. 13)

Avaliando os espaços da escola, A2 e A3 definiram como BOM, e A1 como REGULAR. Estas informações nos reportam ao estudo desenvolvido por Farias (2016) na mesma escola onde identificou que os espaços interiores são limitados para uma escola que foi concebida em uma época em que a concepção de educação integral já deveria ter incorporado as melhorias resultantes das críticas pelas quais passaram as escolas que adotaram essa concepção/modelo, desde as experiências de Anízio Teixeira e Darcy Ribeiro. O estudo citado identificou que, mesmo tendo sido construída para funcionar em tempo integral, a escola não possui banheiros vestiários e assim os estudantes “[...] nesse período que ficam na escola, não tomam banho, no máximo fazem a escovação dos dentes após o almoço.” (FARIAS, 2016, p. 34).

O espaço deve ser planejado para o atendimento dos educandos, pois, para que o processo de ensino-aprendizagem se efetive de maneira positiva é imprescindível a co-relação entre tempo, espaço e ensino nas escolas de tempo integral uma vez que “Os espaços internos e externos da escola se constituem em aspectos importantes no processo ensino-aprendizagem. [...] espaço escolar vai muito além da sala de aula, abrange múltiplos espaços internos e externos.” (NEISS; WELTER; 2014, p. 4).

Temos total concordância com a importância dos espaços e a atenção que precisam merecer na concepção arquitetônica de escolas que se destinem a funcionar em tempo integral. Embora reconheçamos que não basta haver os espaços planejados. É fundamental que seja posto em prática um projeto de uso pedagógicos dos espaços, de tal maneira que sejam aproveitados

ao máximo os internos, e buscado os externos para a realização das ações previstas como necessárias para a formação integral.

A3 quando questionado sobre as atividades que gosta sua resposta foi *“Das brincadeiras, do xadrez, corrida, por que é hora mais divertida da escola mesmo que os professores fiquem com a gente eu fico mas a vontade do que na sala de aula fazendo dever.”*. A1 acentuou ainda mais este tipo de gosto, ao dizer que *“Recreação e dança, são as que eu mais me divirto, quando os professores estão com a gente é maneiro.”*. A resposta de aparecem alguns itens a mais *“Eu gosto muito do inglês e das atividades de atletismo, por que inglês eu gosto de escutar musicas em inglês e quero entender e atletismo é bom para praticar exercício físico e a mente.”* Nota-se que as respostas destacam um aspecto importante, a participação dos professores. Daí podemos inferir que nas atividades extracurriculares os estudantes gostam e se sentem a vontade com a presença do professor, pois nestes momentos não há a pressão de caráter avaliativo ou de absorção de conteúdos que existe em sala de aula. Merece atenção também o destaque dado por A2 quanto a oferta de inglês e sua busca de aprender esta língua como uma necessidade, mesmo que ainda relacionada a seus interesses imediatos das coisas que mais gosta, porém, já aparece na resposta uma relação com o contexto social, ao citar que gosta de ouvir músicas em inglês e o domínio sobre este idioma, possibilitaria compreender e interpretar as canções. Todavia, este componente de aprendizado (assim como outros) não goza de unanimidade como veremos a seguir, pelo menos quanto ao gostar.

Ao questionarmos sobre as atividades que não gostam, vejamos o que disseram os estudantes entrevistados. A3 e A1 responderam respectivamente que *“Inglês e dança, eu não entendo o inglês por que a gente fala de um jeito e escreve do outro e da dança por que eu não sei dança direito e os meninos ficam bagunçando comigo.”* e *“Ai eu não gosto de inglês, é muito chato e eu não entendo nada, mas acho importante pra mim.”*, assim são contrários ao ponto de vista do aluno A2, que explicita gostar desta atividade. A1 e A3 justificam suas repostas dizendo que não compreendem o conteúdo, com isso chamamos a atenção para a formação continuada dos professores, pois, de acordo com Libâneo (2000, p.123),

A formação continuada consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho e fora dela. Ela se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores”. Essa formação deve ser uma busca constante do professor, isso significa que o conhecimento humano, em qualquer área, está em constante/contínua transformação e construção.

As práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral devem ser fundamentais e intencionais, para que se efetive satisfatoriamente, portanto, a formação continuada dos profissionais deve ser contemplada na proposta pedagógica da escola e levar em conta as

situações em que a aprendizagem pode ser melhorada por meio de melhorias no ensino, com o uso de procedimentos técnicos que favoreçam a compreensão dos conteúdos. Se o professor não conhece ou não sabe utilizar meios pedagógicos mais eficientes, deve ser ajudado por meio da formação continuada e esta, deve também ter sintonia com as necessidades dos estudantes para quem a formação do professor vai representar ganhos reais.

Perguntados sobre os benefícios que sentem por estudar em uma escola de tempo integral as respostas, como de certa forma já era previsível, ficam no nível mais imediato de suas percepções relacionadas com a compreensão que possuem de educação, de escola, e de sociedade. A1 e A3 disseram que aprendem mais. A2 ressaltou que essa escola oportuniza novas experiências. Com isso fica evidente que mesmo com as limitações existentes tanto no interior quanto no exterior da escola, a proposta de escola de tempo integral apresenta-se positiva aos pesquisados e compreendem que a permanência na escola por tempo prolongado possibilita novas aprendizagens, que expande a compreensão sobre a realidade.

Entendemos que seja importante aqui complementar com o nosso entendimento de que a necessidade de ampliar as funções da escola nos últimos anos dá-se, também, pelas novas exigências da sociedade. Saviani destaca isso como consequência das atualizações que o modo de produção capitalista requer:

A consolidação do espaço urbano-industrial, com o avanço do modo de produção capitalista, trouxe consigo a necessidade de formação das massas trabalhadoras no tocante à inculcação dos valores da ordem burguesa, à difusão dos conhecimentos básicos para a participação na vida da cidade, à formação da mão de obra industrial. (SAVIANI; 2011, p. 9)

Por isso, é preciso se atentar as iniciativas de prolongamento da jornada escolar de crianças e adolescentes de escolas públicas, tendo clareza de quais são os objetivos e intencionalidades destas na formação, principalmente daqueles oriundos de famílias da classe trabalhadora que dispõe tão somente da mão de obra a ser explorada no processo produtivo.

[...] a produção e a reprodução das condições materiais da existência social exigiram tanto a participação do conhecimento e o desenvolvimento intelectual daqueles que atuam no processo produtivo, mas, por outro, a automação diminuiu o número de trabalhadores necessários à produção material, gerando uma massa cada vez maior de excluídos e a possibilidade de exploração maior dos que estão nos postos de trabalho sob a permanente ameaça de desemprego. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que estes possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada aos aspectos mais imediatamente atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se a todo custo que o

domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção. (DUARTE, 2001, p.22)

Duarte também questiona como a apropriação do pensamento Vigotskiano pelos ideários neoliberais e pós-modernos tem levado o lema “aprender a aprender” para os discursos oficiais contemporâneos. Isso se apresenta no objetivo principal do Programa Novo Mais Educação que é a melhoria na aprendizagem de língua portuguesa e matemática. De acordo com a lei nº 9.394/96 LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação), o Art. 32º determina que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 11).

O desenvolvimento destas capacidades possibilita construir a concepção cidadã, atingindo principalmente crianças em fase de transição da infância para a pré-adolescência, despertando a criatividade e criticidade, para que estas possam contribuir de forma crítica na sociedade.

Antes de concluirmos o texto, acreditamos que seja valioso informar ao leitor que no transcorrer da pesquisa os estudantes selecionados para serem ouvidos questionaram sobre esta ser direcionada somente a eles, querendo saber por que os professores não participavam também já que estes possuem mais conhecimento sobre o funcionamento das atividades e dos programas que a escola desenvolve. Foi necessário esclarecer que suas percepções iriam contribuir na compreensão deste modelo e do currículo da escola sob outros pontos de vista, afinal os programas, currículos, propostas pedagógicas já são pensados, debatidos, analisados, efetivados, com ampla participação dos professores. Ao final da aplicação dos questionários, disseram que esperavam ter contribuído e que ficaram felizes em ter participado efetivamente deste processo.

Considerações finais

A educação de tempo integral mesmo que ainda em sua forma escola de tempo integral é uma realidade na educação escolar brasileira. No município de Santarém se efetivou a partir do ano de 2009, através do Programa Mais Educação (PME), acarretando em novas práticas

pedagógicas e na necessidade de interligar a escola e a comunidade, onde pais/responsáveis, gestores, professores, alunos e a sociedade em geral participem da formação dos alunos almejando alcançar suas máximas dimensões potencializando seu desenvolvimento pleno tanto no ambiente escolar, quanto em seu entorno.

A escola pesquisada apresenta ainda limitações em seus espaços, mesmo sendo uma escola planejada para o funcionamento em tempo integral, a estrutura física não contempla todas as necessidades dos estudantes. Desde sua implantação ocorreram poucas oportunidades de saída da escola para conhecer outros espaços que permitiriam o contato mais próximo com as situações concretas presentes na região amazônica e que fazem parte do contexto social, ainda pouco explorados na ótica pedagógica.

Há uma espécie de pressão social para que a escola amplie as suas funções, porém muito do que é demandado para que ela assuma faz parte das novas exigências do modo de produção capitalista e dos desarranjos que provocam no tecido social. Daí advem a importância e a necessidade da leitura atenta e crítica para com as propostas de prolongamento da jornada escolar de crianças e adolescentes de escola públicas, buscando compreender quais são os objetivos e intencionalidades na formação, em sentido amplo, e não apenas na preparação de mão de obra ou de pessoas melhor “ajustadas” socialmente.

A ideologia dominante apresenta o conceito de educação integral voltado para a flexibilidade na formação visando que os futuros profissionais atendam as demandas do mercado de trabalho. A escola faz parte deste processo, pois reflete a sociedade na qual está inserida. Quanto maior e melhor for a compreensão sobre as relações escola/sociedade, gestores, professores, estudantes, pais/responsáveis poderão participar efetivamente e democraticamente da educação escolar em condições de intervir para que a educação corresponda aos seus próprios interesses e necessidades, e não apenas para atender as demandas do mercado e do modo de produção capitalista.

A ampliação da jornada escolar não significa necessariamente a ampliação de aprendizagens e desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões como objetiva a educação integral, uma formação onmilateral, na qual o educando absorva o máximo dos conhecimentos elaborados historicamente, de maneira emancipatória. Todavia, permanecendo mais tempo na escola e participando de atividades pedagógicas diversificadas e planejadas para a superação dos problemas que afetam a escola e a tornam pouco desejada, pode estar sendo construída uma revolução na sociedade e a formação integral sendo aperfeiçoada e concretizada pela participação coletiva e democrática.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. S. **Educação em Tempo Integral: estudo da trajetória do Programa Mais Educação (PME) nas escolas estaduais de Santarém – PA no período de 2009 a 2015.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA. 2016. Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Também disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0Bwe6vB7NVKTmRjYtUUxiX0lWdjA/view>.

BRACKLING, K. L. **Sobre leitura e a formação de leitores: qual é a chave que se espera?**. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E-Leitura_Formacao_de_Leitores.pdf. Acesso em: 12/03/17

BRASIL. **lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996.** Brasília: PLANALTO/CCIVIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 09.05.2016.

CAVALIERE, A. M. V. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.23, n.81, p.247-270, dez.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 15/06/17

CAVALIERE, A. M. V. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2220/2187>. Acesso em: 15/06/17

CAVALIERE, A. M. V. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia. maio-ago. 2010, v. 20, n. 46, 249-259. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acessado em 13/03/2017.

COLARES, A. A., FERREIRA, M. A. V.; COLARES, M. L. I. S. Ensino superior na Amazônia: cooperação interinstitucional e a formação de uma escola de pensamento. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, 273-290, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/964>. Acessado em 13/10/2017.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. Disponível em: <http://www.foiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: 12/03/18.

FARIAS, A. S. **Educação integral em tempo integral: Um estudo de caso na escola Frei Fabiano Merz em Santarém/PA** Santarém 2016: Dissertação – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Santarém-PA, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:
http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf.
Acesso em: 15/06/17

GATTI, B.; ANDRÉ, M. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Tânia Castro. **A educação integral e o Programa Ensino Médio Inovador ProEMI: singularidades desta política em uma escola estadual**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Oeste do Pará. Santarém, PA. 2017. Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. Também disponível na internet:
https://drive.google.com/file/d/10QeekZj9oVEIZcYIq9ZN9j_KbZJpYJ3Z/view.

GONÇALVES, A. S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. In: **Cadernos Cenpec** n.º 2 – Educação Integral – 2º semestre 2006. Disponível em:
www.nexusassessoria.com.br.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2000.

LIMA, A. B.; MARQUES, M. R. A.; SILVA, M. S. et al. **Reforma e qualidade da educação no Brasil**. In: LOMBARDI, J. C.; LUCENA, C.; PREVITALI, F. S. (Orgs) **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014. Disponível em:
https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_9e41a5da25544a21b67cd6fd2962e67b.pdf. Acesso em: 12/03/18

NEISS, A.; WELTER M. P. **Espaço tempo escolar: da escola comunitária à escola em tempo integral**. In: 6 Seminário de Iniciação científica ao curso de Pedagogia. Outubro. 2015. Disponível na internet e acessado em 20/05/2017 no endereço eletrônico:
<http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES23.pdf>.

NUNES, Claudio Pinto; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, p. 65-80, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022017000100066&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 20/02/2018.

PEREIRA, M. P. T. VALE, F. F. **Educação integral e integrada – novos tempos, espaços e oportunidades educativas**. Disponível na internet e acessado em 20/05/2017 no endereço:
<http://www2.unifap.br/marcospaulo/files/2013/05/educa%20c3%87%20e-integral-e-integrada-%20e2%80%93-novos-tempos-espaco%20e2%80%93-os-e-oportunidades-educativas.pdf>.

PEREZ, Marcia Cristina Argenti. Infância e escolarização: discutindo a relação família, escola e as especificidades da infância na escola. **Revista Práxis Educativa**, Vitória da Conquista,

v. 8, n. 12, jan./jun. 2012. Disponível em:

<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/684>. Acesso em: 15/02/2018.

SAVIANI, N. **Escola e luta de classes na concepção marxista de educação**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 3, n. 1, p.7-14; fev. 2011. Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9489/6913>.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011(a).

SOBRE OS AUTORES

Anselmo Alencar Colares

Doutor e Pós-Doutor em Educação pela Unicamp. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” Histedbr/UFOPA. Integrante do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (Unicamp/Unir/Ufopa), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), Edital nº 071/2013. E-mail: anselmo.colares@gmail.com

Gabriele Nayra Carvalho Oliveira

Graduanda do curso de Pedagogia pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Membro do grupo de estudos e pesquisas: “História, Sociedade e Educação” Histedbr/UFOPA. Bolsista de iniciação científica CAPES. Integrante do Projeto “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação Acadêmica” (Unicamp/Unir/Ufopa), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), Edital nº 071/2013. E-mail: gabrielencoliveira@outlook.com

Recebido em: 15 de junho de 2018

Aprovado em: 26 de julho de 2018