

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ZANONE MARTINS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM
BARRA DO GARÇAS-MT**

**UBERABA-MG
2016**

ZANONE MARTINS

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM
BARRA DO GARÇAS-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba – UNIUBE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

**UBERABA-MG
2016**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

M366r Martins, Zanone.
Representações sociais dos professores: práticas pedagógicas em escolas municipais de tempo integral em Barra do Garças-MT / Zanone Martins. – Uberaba, 2016.
149 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira.

1. Prática de ensino. 2. Educação integral. 3. Representações sociais. I. Vieira, Vânia Maria de Oliveira. II. Universidade de Uberaba. III. Título.

CDD 370.71

Zanone Martins

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE TEMPO INTEGRAL EM
BARRA DO GARÇAS-MT**

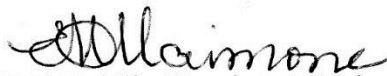
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 13/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira
(Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof.ª Dr.ª Eulália Henriques Maimone
UFU – Universidade Federal de
Uberlândia



Prof.ª Dr.ª Ana Maria Esteves Bortolanza
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Aos meus pais Manoel Martins e Generosa Silva pelos valores morais e ensinamentos.
À minha esposa Fátima Martins, meus filhos Paulo, Pablo, Laura, Luciene, meus netos
Stephania e Leonardo, meus genros Deyvisson e Itelmivaldo, minha nora Fabiane e meus
irmãos Zenaide e Zênite pelo apoio, incentivo, compreensão, paciência e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por colocar pessoas especiais no meu caminho e poder viver momentos de descobertas e aprendizado.

A minha orientadora Professora Vânia Vieira pelos ensinamentos, incentivo, confiança e amizade. Obrigado pela disponibilidade e paciência.

Ao colega de turma, grande amigo, companheiro e quase filho Thiago Guimarães, pela amizade e respeito. Obrigado pela colaboração e pelas incontáveis caronas entre Uberlândia e Uberaba.

A Professora Ana Maria Bortolanza pela amizade e grande contribuição para minha formação acadêmica.

A professora Eulália Maiomoni pelo respeito e grande contribuição para a melhoria do trabalho.

Aos Professores do Programa de Mestrado da UNIUBE pelos ensinamentos e amizade.

Aos colegas de turma de Mestrado por compartilharem experiências e saberes.

Aos familiares, cunhados, sobrinhos primos e tios que muito nos incentivaram.

A Ex-secretária Municipal de Educação Professora Fátima Resende pelo incentivo, apoio, generosidade e compreensão.

Ao Secretário Municipal de Educação Professor Alberico Rocha, pela colaboração e amizade.

Ao Prefeito Municipal Roberto Farias pela compreensão e colaboração.

Aos colegas da Secretaria Municipal de Educação pela amizade e por disponibilizar informações e literaturas.

A Professora Maria Auxiliadora “Dora” pelas contribuições ao trabalho.

Aos Diretores e Professores das Escolas Municipais de Barra do Garças, pela colaboração e disposição de contribuir para a efetivação da pesquisa.

Aos funcionários do Programa Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade de Uberaba pelo apoio e colaboração.

Ao Deyvisson e Fabiane pelo auxílio na formatação e Carolina pela revisão do abstract.

A todos que de alguma forma contribuíram para que o resultado fosse alcançado, são participantes e deveria ter seus nomes inscritos nessa página, o meu muito obrigado.

“Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública”.

Anísio Teixeira

RESUMO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE. Considerando que o papel fundamental da escola é a formação integral do aluno e que a Escola de Tempo Integral tem uma função pedagógica e social para alcançar com plenitude o ensino e a aprendizagem, a LDB/1996 estabeleceu a ampliação progressiva do período de permanência do aluno na escola. Este estudo tem o propósito de identificar e compreender as práticas pedagógicas dos professores em escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças/MT com jornada de horas ampliadas. Apresenta como objetivo geral identificar as Representações Sociais dos professores, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças. E, como objetivos específicos: traçar o perfil dos participantes; investigar, na perspectiva dos professores, se as práticas pedagógicas desenvolvidas têm contribuído para a formação integral dos seus alunos; conhecer as propostas pedagógicas e o PPP das escolas para identificar elementos que caracterizam essa modalidade de ensino; identificar o Núcleo Central e periférico das representações sociais dos professores das escolas municipais de tempo integral sobre suas práticas pedagógicas. Apresenta uma abordagem qualiquantitativa, descritiva, realizada a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo. Toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais explicitadas por Moscovici (2013), Jodelet (2001) e Subteoria do Núcleo Central de Abric (2000). No procedimento de coleta de dados, foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas, aplicado a 56 participantes, professores de quatro escolas municipais. Os dados foram analisados com auxílio da Subteoria do Núcleo Central, tratados pelo *software* EVOC. Foram utilizados também cálculos de medidas estatísticas para as questões fechadas e, para o processo de categorização das questões abertas, os fundamentos da Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Outros autores colaboram com o desenvolvimento da pesquisa, dentre eles: Araújo (2015), Teixeira (1999), Coelho, Cavaliere (2002), Libâneo (2012), Limonta, Santos (2013), Moll (2012), Salerno (2014), Vieira (2006). Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores têm construído representações sobre suas práticas pedagógicas, fundadas em elementos que denotam a necessidade de se ter um *compromisso* para que haja uma sólida *aprendizagem* de todos os setores da educação. Outro dado importante foi identificar que mais de 85% dos professores de escolas de tempo integral são a favor dessa modalidade de ensino, apesar de entender que há necessidade de melhorar a sua infraestrutura. A maioria dos professores considera que a forma como as práticas pedagógicas são realizadas contribui para a formação integral do aluno.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Escola de Tempo Integral. Representações Sociais.

ABSTRACT

This study is part of the Research Line: Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process of the Post-Graduation Program in Education of UNIUBE. Considering that the fundamental role of the school is the student's integral formation and that the Integral School has a pedagogical and social function to reach fully the teaching and the learning, the LDB/1996 established a progressive extension of the student's stay in school. This study aims to identify and understand the pedagogical practices of teachers in municipal full time schools in Barra do Garças / MT with extended hours day. The general objective is to identify the teachers Social Representations on the pedagogical practices developed by them in the municipal full time schools of Barra do Garças. The specific objectives are: to outline the participants profile; to investigate, from the teachers perspective, whether the pedagogical practices developed have contributed to students integral formation; to know the pedagogical proposals and the schools PPP to identify elements that characterize this education modality; identify the central and peripheral nucleus of the social representations of full-time municipal schools teachers on their pedagogical practices. It presents a qualitative/quantitative approach, descriptive, carried out from a bibliographical and field research. The theoretical-methodological reference adopted was the Theory of Social Representations, made explicit by Moscovici (2013), Jodelet (2001) and Central Nucleus Subtheory of Abric (2000). In the data collection procedure, a questionnaire with open and closed questions was used, applied to 56 participants, teachers from four municipal schools. The data were analyzed with the help of the Central Nucleus Subtheory, treated by EVOC *software*. It was also used calculations of statistical measures for the closed questions and, for the categorization process of the open questions, the Content Analysis of Bardin (2011) fundamentals. Other authors collaborate with the development of the research, among them: Araújo (2015), Teixeira (1999), Coelho, Cavaliere (2002), Libâneo (2012), Limonta, Santos (2013), Moll (2012), Salerno (2014), Vieira (2006). The research results show that teachers have built representations about their pedagogical practices, based on elements that denote the need to have a commitment so that there is a solid learning of all sectors of education. Another important point was to identify that more than 85% of full-time school teachers are in favor of this modality of teaching, although they understand that there is a need to improve their infrastructure. The majority of teachers consider that the way in which the pedagogical practices are carried out contributes to the integral formation of the student.

Key words: Pedagogical practices. Full Time School. Social Representations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Núcleo Central e Sistema Periférico.....	92
Figura 2	Texto do EVOC	148

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Percentual de professores do sexo masculino e feminino.....	77
Gráfico 2	Percentual de professores por faixa etária	78
Gráfico 3	Percentual de professores com Graduação em Nível Superior	79
Gráfico 4	Percentual de professores com Pós-graduação	79
Gráfico 5	Percentual de professores com Especialização	80
Gráfico 6	Percentual de professores com o respectivo tempo de trabalho docente	80
Gráfico 7	Percentual de professores com opção pela docência em Escola de Tempo Integral	82
Gráfico 8	Percentual de professores que repetiriam a escolha pela docência em Escola de Tempo Integral	82
Gráfico 9	Percentual de professores que participam ou não de Cursos e/ou atividades de Formação Continuada	84
Gráfico 10	Percentual de Cursos e/ou atividades de Formação Continuada praticada pelos professores	84
Gráfico 11	Percentual de carga horária dos Cursos e/ou atividades de Formação Continuada	85
Gráfico 12	Percentual de professores que conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola.....	100
Gráfico 13	Percentual de professores que orientam suas práticas pedagógicas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola	101
Gráfico 14	Percentual das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os alunos de escola de tempo integral	101
Gráfico 15	Percentual de professores a favor e contra a escola de tempo integral	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Funções das representações	62
Quadro 2	Funções do Núcleo Comum.....	69
Quadro 3	Características e funções do Sistema Central e Periférico.....	70
Quadro 4	Programas e funções do EVOC	75
Quadro 5	Frequência de palavras evocadas	91
Quadro 6	Primeiro quadrante ‘Aprendizagem’, palavra produzida pelo EVOC e justificativas	94
Quadro 7	Primeiro quadrante ‘Compromisso’ palavra produzida pelo EVOC e justificativas	95
Quadro 8	Segundo quadrante: palavras produzidas pelo EVOC e justificativas.....	96
Quadro 9	Terceiro quadrante: palavras produzidas pelo EVOC e justificativas	98
Quadro 10	Quarto quadrante: palavras produzidas pelo EVOC e justificativas.....	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Levantamento Estudo do Conhecimento	22
Tabela 2	Demonstrativo de Matrículas geral e Matrícula na Escola de Tempo Integral.....	44
Tabela 3	Palavras evocadas	90
Tabela 4	Opinião sobre a escola de tempo integral	112

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG – Arlinda Gomes (CMEB “Arlinda Gomes da Silva”)
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
CIAC – Centro Integrado de Apoio a Criança
CIEM – Centro Integrado de Ensino Municipal
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CMEB – Centro Municipal de Educação Básica
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DF – Delice Farias (CMEB e Creche “Dona Delice Farias dos Santos”)
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI – Escola Estadual de Tempo Integral
ETI – Escola de Tempo Integral
EVOC – Ensemble de Programmes Permettant l’Analyse de Évoctions
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
HE – Helena Esteves (CMEB “Helena Esteves”)
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LILACS – Índice da Literatura Científica e Técnica da América Latina e Caribe
LDB – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OME – Ordem Média de Evocações
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI – Programa Escola Integrada
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PME – Programa Mais Educação
PNE – Plano Nacional da Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROETI – Projeto Educação em Tempo Integral
PRONAICA – Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
RS – Representações Sociais
SEB – Secretaria de Educação Básica
SAEB – Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental
SCIELO – Scientific Electronic Library Online

ST – Sebastião Teixeira (CMEB “Padre Sebastião Teixeira de Carvalho”)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TNC – Teoria do Núcleo Central

TRS – Teoria das Representações Sociais

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIUBE – Universidade de Uberaba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 - ESTUDO DO CONHECIMENTO	22
2 - ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	32
2.1 Um breve histórico: a escola de tempo integral no exterior e do Brasil Imperial e Contemporâneo	32
2.2 Aspectos Legais	45
2.3 Proposta Pedagógica	49
3 - METODOLOGIA	58
3.1 Teoria das Representações Sociais	58
3.1.1 A ancoragem e a objetivação.....	63
3.1.2 As Representações Sociais e a Educação	65
3.1.3 A Teoria do Núcleo Central	67
3.2 Procedimentos metodológicos	71
3.2.1 A população de estudo.....	72
3.2.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	73
3.2.3 Análise e tratamento dos dados.....	74
4 - ANÁLISE DOS DADOS	76
4.1 Perfil dos participantes	76
4.2 Núcleo Central e Periférico das representações – a Teoria de Associação Livre de Palavras e o EVOC	89
4.2.1 As justificativas das palavras evocadas	93
4.2.2 Primeiro quadrante	94
4.2.3 Segundo quadrante	96
4.2.4 Terceiro quadrante	97
4.2.5 Quarto quadrante.....	98
4.3 Sobre as Práticas Pedagógicas e a Escola de Tempo Integral	99
4.3.1 Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola.....	100
4.3.2 Se a favor ou contra a escola de tempo integral.....	103
4.3.3 Os pontos positivos e negativos da escola de tempo integral.....	107
4.3.4 Principais dificuldades enfrentadas na escola de tempo integral	109
4.3.5 Dificuldades para desenvolver suas práticas pedagógicas	110
4.3.6 Opinião sobre a escola de tempo integral em que atua.....	111

4.3.7 Apontem algumas sugestões para a melhoria da sua escola de tempo integral.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES.....	126
APÊNDICE - A - Questionário	126
APÊNDICE - B - Autorização para realização da pesquisa.....	129
APÊNDICE - C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	134
APÊNDICE - D - Quadrantes gerados pelo EVOC	135
APÊNDICE - E - Evocação das Palavras.....	136
APÊNDICE - F - Dados fornecidos pelo EVOC.....	138
APÊNDICE - G - Texto do EVOC.....	140

INTRODUÇÃO

Em 1975, quando cheguei a Barra do Garças, abri um escritório de contabilidade e comecei a trabalhar nesse ramo. Na cidade, existia uma Escola Técnica de Contabilidade, hoje Escola Estadual Marechal Eurico Gaspar Dutra. O professor da disciplina de Contabilidade, dessa escola, havia mudado há mais de dois meses e os alunos estavam sem aulas, comprometendo o término do ano letivo e a possibilidade de continuarem os estudos. Desse modo, depois de vários convites e insistência do diretor, resolvi assumir as aulas de Contabilidade, embora tivesse argumentado que não era professor e sim contador. A experiência foi positiva, os alunos conseguiram terminar o curso e, no final, o meu nome foi o escolhido para nomear a turma de formandos. Na época, tinha apenas 23 anos e resolvi entrar para a docência definitivamente. Cursei Pedagogia e duas especializações na área da educação.

Durante 35 anos, trabalhei na Prefeitura Municipal de Barra do Garças, em vários setores, mas principalmente na Secretaria Municipal de Educação. Em 2010, após trinta e cinco anos de trabalho, fui aposentado pelo Governo de Mato Grosso.

E, hoje, com a implantação da Escola de Tempo Integral em Barra do Garças, senti a necessidade de prosseguir os meus estudos e contribuir, mais uma vez, com a educação nessa região. Assim, resolvi cursar um mestrado e desenvolver uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas em escolas de tempo integral.

A proposta desta pesquisa se deve a algumas inquietações com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de tempo integral do município de Barra do Garças-MT. Nos últimos anos, o número de escolas com ampliação da jornada de horas tem aumentado consideravelmente nesse município; no entanto, com relação às propostas pedagógicas e às práticas dos professores, ainda são incipientes os estudos que tratam dessa temática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em dezembro de 1996, determina, em seu Artigo 34, § 2º: *O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.*

A proposta desta pesquisa tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral.

Pretende-se, neste estudo, desvendar como os professores dessas escolas veem as práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino, se suas práticas consideram as finalidades e

os objetivos de um ensino de tempo integral e como isso ocorre bem como se há preocupação com a formação integral do aluno e de que modo ela se expressa.

Está inserida na linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo ensino aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE).

Antes de iniciar a pesquisa, foi feito um estudo do conhecimento, com o objetivo de saber o que já havia sido produzido cientificamente, com referência ao objeto de estudo desta pesquisa: *práticas pedagógicas em escola de tempo integral*. Para isso, foi realizado um levantamento no portal da CAPES, LILACS e SCIELO. A busca foi efetuada com base nas seguintes expressões: “Representações Sociais”, “Práticas Pedagógicas” e “Escola de Tempo Integral”.

Com relação à primeira expressão, “Representações Sociais”, encontramos 1.818 estudos no portal de periódicos da CAPES; 1.665 no portal LILACS e 313 no portal SCIELO. Com a expressão “Práticas Pedagógicas”, encontramos 1.273 estudos no portal de periódicos da CAPES, 241 no portal LILACS e 61 no portal SCIELO. Já com a expressão “Escola de Tempo Integral”, encontramos 85 estudos no portal de periódicos da CAPES; 37 no portal LILACS e 27 no portal da SCIELO.

A seguir, unimos duas expressões do nosso objeto de estudo: “Escola de Tempo Integral e Práticas Pedagógicas” e encontramos quatro estudos realizados e publicados no portal de periódicos da CAPES. Unimos mais duas expressões: “Escola de Tempo Integral e Representações Sociais” e encontramos 2 estudos publicados no portal da CAPES. Depois, mais duas expressões: “Representações Sociais e Práticas Pedagógicas” e encontramos 47 estudos no portal de periódicos da CAPES. Para concluir a pesquisa, unimos as três expressões que fazem parte do nosso objeto de estudo “Representações Sociais, Práticas Pedagógicas e Escola de Tempo Integral” e não foi encontrado, nesse particular, nenhum estudo publicado nos portais da CAPES, LILACS e SCIELO; o que pode evidenciar que esta pesquisa, na forma como foi proposta, pode ser inovadora, parece que não há estudos, nesse aspecto, ainda; o que justifica, mais uma vez, a sua relevância. Esse estudo do conhecimento é mais bem discutido no Capítulo 1 desta dissertação.

A pesquisa identificou as representações sociais dos professores, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, em 4 (quatro) escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças, com 56 (cinquenta e seis) participantes. E, para o alcance desse objetivo, algumas questões nortearam nosso trabalho. São elas:

- a. Como as características sócio-econômico-culturais dos participantes da pesquisa influenciam a construção de suas representações sociais, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de tempo integral?
- b. Como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores de escolas municipais de tempo integral, descritas na forma como eles planejam os conteúdos, escolhem as estratégias de ensino, avaliam a aprendizagem e se relacionam com os alunos?
- c. As orientações contidas no Projeto Político Pedagógico e nas propostas pedagógicas dos cursos consideram as características do ensino nas escolas de tempo integral?
- d. De que modo essas orientações influenciam a construção de suas representações sociais no ensino de tempo integral?
- e. Como é estruturada a organização interna das representações sociais, construídas pelos professores, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles?
- f. Qual é, nesse caso, o núcleo central e periférico das representações sociais?

O estudo tem o propósito de investigar as práticas pedagógicas dos professores em escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças/MT. Apresenta como objetivo geral, identificar as Representações Sociais dos professores, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

Os objetivos específicos da pesquisa surgiram a partir dessas questões norteadoras e se constituem em:

- a) traçar o perfil dos sujeitos participantes;
- b) identificar as representações sociais dos professores da Educação Básica, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças/MT;
- c) investigar, na perspectiva dos professores, se as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles têm contribuído para a formação integral dos seus alunos;
- d) conhecer as propostas pedagógicas e o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de tempo integral para identificar elementos que caracterizam essa modalidade de ensino;
- e) identificar o Núcleo Central e periférico das representações sociais dos professores das escolas municipais de tempo integral e suas práticas pedagógicas.

Elegemos, como referencial teórico-metodológico, a Teoria das Representações Sociais, explicitada por Moscovici (2013), Jodelet (2001) e a Subteoria do Núcleo Central de Abric (2000).

Para auxiliar os estudos, referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas em escola de tempo integral, objeto desta pesquisa, apoiamos-nos nos estudos de Teixeira (1999), Dias (2013), Libâneo (2012), Oliveira (2012), Toschi (2012), Coelho (2002, 2009), Cavaliere (2002), Paro (1988), Ferretti (1988), Vianna (1988), Souza (1988), dentre outros. Recorremos também à Legislação Federal sobre o assunto.

O estudo efetivou-se por meio de uma pesquisa qualiquantitativa, descritiva e realizada a partir de estudo teórico e de campo. Ela representa a combinação das duas modalidades citadas – a quantitativa e a qualitativa. A primeira se fundamenta no pensamento positivista, assume o propósito de mensurar os dados coletados. Esse método tem no questionário umas de suas grandes ferramentas. A segunda, a qualitativa, norteada pelo paradigma interpretativo, responde às questões dos tipos “o quê?”, “por quê?” e “como?”.

Foi utilizado, para coleta de dados, um questionário contendo 21 (vinte e uma) questões abertas e fechadas. Dos 60 (sessenta) previstos e aplicados, 56 (cinquenta e seis) foram respondidos por professores de Educação Básica, do Ensino Fundamental das escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças.

O estudo tornou familiares as representações sociais acerca das práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica das Escolas de Tempo Integral de Barra do Garças. A identificação dessas práticas permitiu compreender como elas têm sido realizadas e se atendem a especificidades e finalidades das Escolas de Tempo Integral. Os conhecimentos poderão subsidiar discussões, reflexões e estudos no âmbito das unidades escolares, como também desencadear ações em nível da Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças, no que diz respeito à formação continuada dos professores. Esperamos que a identificação das Representações Sociais acerca das práticas pedagógicas dos professores de Escolas de Tempo Integral possa trazer impactos positivos para a sociedade educacional. Esses impactos poderão ocorrer na forma como os professores planejam o seu conteúdo, escolhem as estratégias de ensino, avaliam e se relacionam com os seus alunos, uma vez que tais representações têm como finalidade tornar familiares pontos obscuros, ou seja, a compreensão das práticas pedagógicas nas escolas de educação em tempo integral.

Este estudo foi organizado em quatro capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

Na introdução, procuramos justificar a importância desta pesquisa, como também elucidar o que nela se trata: a hipótese, os objetivos e a metodologia adotada. Enumeramos os objetivos propostos e as questões norteadoras, identificamos o referencial teórico-metodológico e os instrumentos de coleta de dados bem como justificamos a escolha das escolas utilizadas na pesquisa.

No 1º capítulo, o *Estudo do Conhecimento*, apresentamos e discutimos os resultados de uma busca nos “sites” CAPES, LILACS e SCIELO, com o objetivo de verificar o que havia sido pesquisado sobre os temas relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa.

No 2º capítulo, *Escola de Tempo Integral*, foi destacado o aspecto histórico na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil; a preocupação e contribuição de Anísio Teixeira, propulsor dessa modalidade de ensino no Brasil; os aspectos legais e, por último, as práticas pedagógicas que são sugeridas para o ensino de tempo integral.

No 3º capítulo, apresentamos a Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central – o referencial teórico-metodológico -, os instrumentos de coleta e análise de dados assim como algumas reflexões acerca das metodologias e dados coletados.

No 4º capítulo, foi realizada a análise dos dados por meio de um questionário aplicado aos professores da Educação Básica, no Ensino Fundamental das escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças, especificando as Representações Sociais apresentadas por eles sobre as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral. O questionário foi dividido em três partes, sendo: o perfil dos professores, a técnica de associação livre de palavras e as práticas pedagógicas em escolas de tempo integral.

E, nas Considerações Finais desta dissertação, apresentamos as reflexões e as análises sobre os dados coletados. De posse desse material, apontamos algumas sugestões que poderão servir de suporte para o trabalho dos professores de escolas de tempo integral.

1 ESTUDO DO CONHECIMENTO

Como já anunciado na Introdução, antes de iniciar os estudos, realizamos uma busca nos *sites* CAPES, LILACS E SCIELO, com o intuito de verificar o que já havia sido pesquisado sobre o tema referente ao objeto de estudo da pesquisa. Os resultados, expressos na tabela abaixo, identificam o Estudo do Conhecimento envolvendo trabalhos científicos publicados que abordam a temática: Escola de Tempo Integral e/ou Práticas Pedagógicas e/ou Representações Sociais.

Tabela 1: Levantamento do Estudo do Conhecimento.

CAPES				
<i>Site</i>	Descritores	Trabalhos Encontrados	Trabalhos Lidos	Porcentagem Trab. Lidos
CAPES	Escola de Tempo Integral, Práticas Pedagógicas, Representações Sociais.	00	00	00,00 %
	Escola de Tempo Integral, Práticas Pedagógicas.	04	02	50,00 %
	Escola de Tempo Integral, Representações Sociais.	02	01	50,00 %
	Representações Sociais, Práticas Pedagógicas.	47	02	04,55 %
	Representações Sociais.	1818	08	00,44 %
	Escola de Tempo Integral.	85	10	11,76 %
	Práticas Pedagógicas.	1273	09	00,70 %
LILACS	Escola de Tempo Integral	37	02	07,40 %
	Práticas Pedagógicas	241	02	00,82 %
	Representações Sociais	1665	02	00,12 %
SCIELO	Escola de Tempo Integral	27	10	37,03 %
	Práticas Pedagógicas	01	00	00,00 %
	Representações Sociais	313	05	01,59 %

Fonte: CAPES, LILACS e SCIELO.

No processo de pesquisa, leitura e coleta de informações de diversos trabalhos relacionados nos *sites*, verificamos que das três “palavras chave” que compõem a pesquisa, a mais citada foi “Representações Sociais” vinculadas às pesquisas na área de Psicologia Social e Saúde. A segunda mais citada é “Práticas Pedagógicas”, nas diversas áreas, principalmente

da Educação. A terceira palavra chave, “Escola de Tempo Integral”, por ser uma modalidade nova, existe somente em um número menor de pesquisas e publicações.

Um dos pontos que chamou a atenção foi o fato de, quando unimos duas palavras chave, como, por exemplo, Escola de Tempo Integral com Práticas Pedagógicas e Escolas de Tempo Integral com Representações Sociais, evidenciou-se um número bastante reduzido de pesquisa nessas áreas. Como nossa pesquisa abrangem as três palavras-chave, percebemos que, no final, seria possível ter um trabalho inédito, ainda não pesquisado com essa abrangência.

Para efeito desta pesquisa, foram selecionados, para leituras e reflexões, vários trabalhos que serviram de referencial teórico para a elaboração do material. Citamos, nesse aspecto, aqui uma Dissertação de Mestrado, publicada pela CAPES, que serviu de referência para o nosso trabalho, com o título: *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola de Guará-DF*. Trata-se de uma dissertação de autoria de Greice Cerqueira Bairecha Nunes, Universidade de Brasília, 2011, que tem como objetivo trazer o tema da Educação Integral, com análise de três variáveis: tempo, espaço e currículo. Também, a interferência dessas variáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nos aspectos sócio-afetivos dos diferentes atores sociais e na qualidade do ensino dos professores. O trabalho mostra a disparidade entre os conceitos e as práticas no ambiente escolar da educação integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta de espaço fora da escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual. As inovações e construções também fazem parte da investigação, como a boa alimentação, as parcerias estabelecidas, a boa infraestrutura, o pedido dos alunos para que a educação integral aconteça de forma mais coerente com o que é apresentado na teoria.

Outro trabalho estudado foi um artigo com o título: *O direito ao ensino de qualidade: representações sociais de uma comunidade*, escrito por Valdineia Borba Rodrigues de Souza e A. Dinalli, publicado em 2009. Esse trabalho analisa as representações sociais dos docentes, dos discentes e dos pais sobre a escola de tempo integral e o direito ao ensino de qualidade. Parte dos pressupostos de que a garantia do direito público, subjetivo à educação é constitucional; a escola de tempo integral possibilita um ensino de melhor qualidade; as representações da equipe gestora, dos docentes, discentes e pais, sobre o tema, influenciam as práticas pedagógicas; a participação da família no processo educacional dos filhos, bem como o envolvimento dos discentes em seu processo de aprendizagem garante a qualidade do ensino. Na pesquisa, foi utilizada a metodologia de cunho qualitativo, empregando como instrumento a associação livre de palavras, questionário semiestruturado,

análise documental, entrevista, diário de campo e pesquisa bibliográfica. Segundo os autores, a análise e a interpretação dos dados apontam para a afirmação de que o direito constitucional educacional ao ensino de qualidade é entendido como um fato real na escola de tempo integral. Mostra também que para os pais o mais importante é a permanência da criança na escola, pois lá ela pode ter uma alimentação equilibrada e ficar distante dos perigos que a rua oferece.

A dissertação publicada na CAPES, com o título: *Escola de Tempo Integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)*, escrita por Flávia Osório da Silva, UFG, 2011, tem como objetivo verificar a ampliação do tempo escolar na rede pública estadual de Goiás, no período de 2006 a 2010. Utilizou a pesquisa bibliográfica e documental para analisar e descrever a trajetória da implantação da Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) no período de 2006 a 2010, considerando os atores envolvidos, as características de gestão, o acompanhamento e o financiamento da proposta. Constatou, com a realização da pesquisa, que todo o processo de implantação se deu de forma tumultuada, as escolas improvisaram a estrutura física e os recursos materiais e humanos para iniciarem o funcionamento em tempo integral. Considerando o momento político, o imediatismo constatado na implantação da EETI pode caracterizar esse projeto como uma ação eleitoreira, tema dos debates políticos nas eleições.

O artigo publicado no *site* LILACS, em 2009, com o título: *Escola de tempo integral e atividades extracurriculares: universo à espera da Psicologia brasileira*, escrito por Neyfson Carlos Fernandes Matias, mostra que, no Brasil, diversas ações vêm sendo desenvolvidas com o intuito de implantar uma educação de tempo integral. De acordo com o autor, as atividades ligadas ao esporte, às artes e à cultura podem contribuir significativamente nesse sentido. E, assim, discute como as atividades extracurriculares podem ser úteis na efetivação da educação em tempo integral e o quanto ainda são embrionárias no Brasil. Por fim, o estudo sugere pesquisas empíricas sobre essas atividades no país.

Outro artigo com o título: *Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral*, escrito por Ana Maria Cavaliere, doutora em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi publicado na Revista *Em Aberto*, Brasília, v. 22 n. 80, p.51-63, 2009. Para a autora, a escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas diárias, pouco espaço e poucos profissionais.

Ainda, segundo Cavaliere (2009), na sociedade brasileira, as justificativas correntes para a ampliação do tempo escolar estão baseadas tanto em concepções autoritárias ou

assistencialistas como democráticas ou que se pretendem emancipatórias. Entre as redes estaduais com práticas em ampliação de tempo, destacam-se Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina e Rio de Janeiro. Em Minas Gerais, o Programa Estadual Aluno em Tempo Integral, implantado em 2005, “desenvolve, no turno regular, o currículo básico e a parte diversificada e, no extra turno, atividades de linguagem e matemática, artísticas e esportivo-motoras, além das de formação social, todas elas voltadas para o aprendizado”.

De acordo com a autora, a chegada das classes populares à escola, como regra e não mais como exceção, trouxe inúmeras novidades e, com elas, dificuldades para as instituições. Um dos aspectos a serem ressaltados é que grande parte dos alunos que estão cursando o ensino fundamental público, na primeira década do século 21, têm pais e avós com percursos escolares curtos. Nessa mesma geração, é ainda precário o vínculo dos jovens com a escola, principalmente os do 6º ao 9º ano (antigas 5ª a 8ª séries). O trabalho e, no caso dos meninos, o serviço militar exercem sobre eles e suas famílias, com frequência, uma atração mais forte do que a exercida pela escola que lhes é oferecida. A escola empobrecida e burocratizada, que tutela, mas não oferece algo desafiador, acaba sendo intolerável para uma parte desses jovens, perdendo para outros chamamentos da vida cotidiana.

Em pesquisa realizada no Rio de Janeiro, entre 2000 e 2002, por essa mesma autora e citada nesse artigo (CAVALIERE, 2002), mostra-se que a maior adesão ao horário de escola de tempo integral foi por parte dos pais. Nesse sentido, professores e funcionários consideravam, com ampla maioria, que a escola de tempo integral era válida apenas para algumas crianças, especialmente para aquelas com pouca assistência familiar. Já a maioria dos responsáveis entrevistados respondeu que a escola de tempo integral era válida para todas as crianças - era um direito, algo dentro da normalidade, e não um remédio exclusivo para alunos com problemas, no caso, seus próprios filhos. Para John Dewey (1959), o pensador norte-americano inspirador de Anísio Teixeira, a escola teria uma natureza moral e social e poderia funcionar como uma espécie de “comunidade em miniatura”.

Finalizando, Cavaliere (2009, p. 61) afirma que:

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

O trabalho pesquisado no *site* da SCIELO, com o título *Educação Integral e Escola de Tempo Integral em Goiânia*, trata-se de um artigo escrito por Helen Betane Ferreira e Dilys Karen Rees, da Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2013. Esse estudo pesquisa os integrantes do corpo docente e administrativo de uma escola pública do município de Goiânia a respeito da educação integral. Versa ele sobre um estudo qualitativo, de cunho etnográfico, no qual foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: observação-participante, entrevistas, anotações de campo e leitura dos documentos oficiais que legislam sobre a educação integral e tempo integral no Brasil e no município de Goiânia. A análise dos domínios culturais, sugerida por Spradley (1980), revelou que o tempo integral não tem chegado às nossas escolas públicas de maneira planejada, prejudicando, assim, a efetivação da educação integral nessas instituições de ensino. O trabalho concluiu que, por meio da discussão e interpretação dos dados apresentados, foi possível perceber que a ideia de educação integral ainda é um tanto abstrata para os participantes. Essa educação é algo que se pretende alcançar, mas depende de mais profissionais, de estrutura adequada, de profissionais comprometidos. Aparentemente, a educação integral está intimamente ligada ao fato de a escola funcionar em tempo integral. Educação integral envolve comprometimento, da equipe docente, e a organização, em tempo integral, exige um mínimo de estrutura física que possibilite o ensino e a aprendizagem. Os autores perceberam também que a educação integral se perde no fato de que a escola precisa atender ao aluno em suas necessidades básicas de segurança, saúde, higiene, etc. Essas necessidades deveriam ser compartilhadas de maneira igualitária entre as três instituições responsáveis pela formação do cidadão: o estado, a família e a escola.

O artigo da Doutora em Educação e Professora da UFRJ, Ana Maria Cavaliere, publicado na SCIELO, com o título *Tempo de escola e qualidade na educação pública, 2007*, trata-se de uma reflexão sobre as relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela. O turno integral, com notável expansão nos sistemas públicos educacionais brasileiros, é analisado do ponto de vista dos estudos sobre a eficácia escolar e as condições culturais e históricas que o determinam. A autora aborda, ainda, as diferentes concepções que dão suporte às propostas pedagógicas e administrativas de tempo integral e que se traduzem em diferentes soluções institucionais. Focaliza a ampliação do tempo escolar no sentido do tempo diário de permanência dos alunos na escola. Destaca, entretanto, a existência de outras vertentes, igualmente importantes, como a que envolve a reorganização do tempo de escola em sua lógica pedagógica, sequencial e simbólica - como, por exemplo, a criação dos ciclos de formação. Evidencia também que a ampliação do tempo

diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: a) ampliação do tempo como forma de alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior expansão desses nas práticas e rotinas nas escolares; b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; c) ampliação do tempo como parte da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Outro artigo, publicado em 2013, na SCIELO, foi escrito por duas doutoras em Educação, Gesuína de Fátima Elias Lecierc, da Universidade Federal da Paraíba e Jaqueline Moll da UFRGS e UnB, com o título: *Programa mais educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral*. O artigo compartilha parte dos debates sobre a estratégia de ampliação da jornada escolar, na perspectiva da Educação Integral no Ensino Fundamental, engendrada pelo Programa Mais Educação, que é desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com Estados e Municípios, desde 2008. Seu foco é a compreensão do *modus operandi* para a paulatina e progressiva reorganização da escola nessa perspectiva bem como materialização através dos macrocampos, definidos no Decreto Presidencial 7083/2010. O foco constitui-se pelos apontamentos críticos e propositivos em relação à divisão da vida escolar em turnos e pelas ações necessárias para a sua superação. Trata-se do olhar que capta, por um lado, o turno fixo, em que prevalecem as disciplinas tradicionais, que constituem o núcleo duro do currículo e, por outro, os contraturnos flexíveis, em que prevalecem as atividades que procuram tornar o “tempo escolar agradável”. Afirmam as autoras que o trabalho tem, como pano de fundo, os movimentos realizados pelo Ministério da Educação na ampliação de diferentes atores institucionais da educação brasileira na construção de uma pauta política e pedagógica em favor da Educação integral. As autoras enfatizam a preocupação de Anísio Teixeira (2007) em relação ao conceito de educação:

Temos primeiro de tudo, de restabelecer o verdadeiro conceito de educação, retirando-lhe todo o aspecto formal, herdado de um conceito de escola para o privilégio e, por isso mesmo, regulada apenas pela lei e por toda sua *parafernália* formalística, e caracterizá-la, enfaticamente, como um processo de cultivo e amadurecimento individual, insusceptível de ser burlado, pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas e não jurídicas, e por ser julgado sempre *a posteriori* e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas *a priori*. (TEIXEIRA, 2007 *apud* GESUÍNA e LECIERC, 2013, p. 93).

No artigo, as autoras relembram novamente Anísio Teixeira (2007): “Encurtamos o período das aulas, encurtamos os professores. Nessa escola brasileira tudo pode ser dispensado: prédios, instalações, bibliotecas, professores...” (TEIXEIRA, 2007 apud GESUÍNA e LECIERC, 2013, p. 94).

Outro trabalho encontrado foi a Dissertação de Mestrado da Professora Doutora Vânia Maria de Oliveira Vieira da UNIUBE, de 2003, intitulado: *Escola de Tempo Integral: buscando evidências de um ensino de qualidade*. Esse estudo aponta que a questão da ampliação do número de horas do período escolar e da qualidade do ensino público no Brasil ainda suscita discussões no meio educacional. Segundo a autora, a pesquisa surgiu da necessidade que sentia em estudar esse tema, a partir da longa e aparentemente bem-sucedida experiência com 76 adolescentes, estudantes em regime de tempo integral, no CIEM – Centro Integrado de Ensino Municipal na cidade de Uberaba-MG.

A autora argumenta que, enquanto tantos falam em fracasso escolar, ela pesquisou o porquê desse aparente sucesso, pois muitas experiências educacionais acontecem sem que sejam avaliadas. A pesquisa objetivou levantar e estudar os fatores que possivelmente contribuíram para o sucesso dessa escola de tempo integral. Nesse trabalho, desenvolvido com base em dados coletados em pesquisa de campo, bibliográfica e documental, constatou que os determinantes do sucesso escolar desse ensino poderiam ser explicitados pelas práticas educativas constantes do cotidiano da escola, a saber: a formação continuada dos professores, a ênfase dada aos estudos e à tarefa de casa “assistida” e o fato de o projeto ser coordenado por um Serviço de Psicologia Escolar com propósitos de “Grupos Operativos”.

De acordo com Vieira (2003), os dados mostram também outros fatores aliados ao sucesso escolar dessa instituição, que foram observados pelos depoimentos de alunos, pais e profissionais envolvidos, com relação tanto aos cursos oferecidos, quanto aos projetos desenvolvidos de forma prazerosa na escola. Para eles, os cursos e os projetos desenvolvidos têm contribuído para maior sucesso escolar até então evidenciado. A pesquisa mostra, ainda, o fato de a escola de tempo integral se diferenciar da escola de tempo parcial ao proporcionar ao aluno um número maior de horas de escolaridade; ocupar o seu tempo ocioso ou retirá-lo da rua, por considerar tais incidências uma situação de risco; ou ainda se constituir como guardião dos filhos dos trabalhadores que necessitam sair para trabalhar.

A autora mostra também que o importante não é definir o que seja ou não função da escola pública. Embora a função pedagógica-institucional seja aquela que teoricamente justifica a razão da escola, muitos determinantes sociais e econômicos levam a própria escola a desempenhar outros papéis para assegurar transmissão do saber sistematizado. A

pesquisadora busca embasar-se nos escritos de Paro (1988, p.196-200), que explicam bem essa questão, ressaltando que os determinantes ligados às precárias condições de vida da classe trabalhadora, como a falta de assistência médica, odontológica e alimentação, a rigor, deveriam ser corrigidos com o próprio direito da população através de justa remuneração do trabalho, ou de políticas sociais, enquanto a questão não se resolvesse em seu nível estrutural.

Concluindo, Vieira (2003) espera que esse trabalho não seja apenas uma avaliação de uma experiência educacional, mas também a oportunidade para que reflexões sejam feitas no sentido de auxiliarem no encontro das razões pelas quais um aluno, com todas as características de um perfil de risco para o fracasso escolar, acaba tendo um rendimento escolar satisfatório e que perdura mesmo após deixar a escola. O aluno, por sua vez, necessita ser também reflexivo, questionador, pesquisador, detentor de saberes, ser histórico e, acima de tudo, ser curioso e ousado. No momento em que se procura encontrar soluções para as crises existentes na educação brasileira, especificamente, na escola pública, parece razoável que a extensão da jornada escolar seja pensada e refletida enquanto uma alternativa possível, já experimentada há muito, em outros países.

O artigo publicado na SCIELO, de autoria de Adriana de Castro, da Universidade de São Carlos e Roseli Esquerdo Lopes, da UNICAMP, publicado em 2011, com o título: *A escola de tempo integral: desafios e possibilidades*, trata-se de uma pesquisa feita em São Paulo, referente ao ano de 2006, quando foram implantadas 500 Escolas de Tempo Integral (ETIs) no Ensino Fundamental da rede pública estadual, com o objetivo de ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. A jornada discente foi estendida e o currículo básico foi incrementado com as oficinas curriculares.

As autoras analisam, nesse artigo, a correlação entre os objetivos arrolados pela política educacional e os dados da experiência concreta, a fim de compreender avanços, desafios e limites da proposição de uma educação pública de melhor qualidade, a partir da Escola de Tempo Integral. Dentre as suas principais conclusões, pode-se afirmar que a extensão da jornada discente não pode ser apenas uma questão de ampliação de tempo, mas uma organização escolar que contemple e qualifique as atividades obrigatórias e as atividades de livre escolha dos alunos.

Verificaram as autoras que, nas Escolas de Tempo Integral, os alunos dos ciclos I e II entram na escola às 7 horas da manhã e saem às 16 horas e 10 minutos; não é permitida a saída dos alunos antes deste horário. O almoço é oferecido pela escola e faz parte da carga horária obrigatória. A pesquisa mostrou que do final de 2005 ao início de 2006, somente 9% das 5.598 unidades escolares da rede pública estadual de São Paulo se envolveram no projeto.

Observaram também que nenhuma escola sofreu adequações em sua estrutura física, tampouco os professores sabiam o que lecionar nas oficinas curriculares. As oficinas foram atribuídas pelos gestores, aos professores, apenas com base nos critérios de tempo de experiência docente e diploma. Outro agravante detectado pelas pesquisadoras foi o fato de, do início de 2006 até meados de 2009, terem sido quatro os Secretários de Estado da Educação em São Paulo. O projeto inicial sofreu algumas alterações nesse interstício. As principais mudanças foram na maneira de contratar os professores para trabalhar nas oficinas curriculares, que, além de tempo, experiência docente e diploma, passaram a ter que apresentar um plano de trabalho referente à oficina.

O artigo *Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado?* publicado em 2014, escrito pela Dra. Ana Maria Cavaliere, da UFRJ, mostra-nos que a necessidade da escola de tempo integral no Brasil tornou-se uma unanimidade, mas seu sentido ainda não está suficientemente estabelecido. Também vista como um direito de todos, estratégia para a cidadania, é tarefa de grande porte político e financeiro bem como requer tratamento de política de Estado, assumida cooperativamente por todos os entes da federação. Também vista como dispositivo compensatório, dirigido a alguns alunos, tende a assumir caráter provisório, instável, com base em trabalhos voluntários ou em parcerias com organizações sociais de variadas matrizes. Esclarece que esse artigo analisa os elementos que compõem o atual debate sobre o tema.

A autora faz a seguinte indagação: a escola de tempo integral no Brasil promove o cumprimento do direito à educação? E ela diz que a resposta não pode ser dada em termos de *sim* ou *não*. O direito à educação traduz-se hoje, no Brasil, como um direito a um padrão de qualidade educacional, em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirmar a ideia de uma qualidade “socialmente referida”. Ao contrário de outras medidas recentes, como a ampliação do período da obrigatoriedade escolar, a ampliação da jornada suscita dúvidas e questionamentos, do ponto de vista do direito, no que tange ao fato de se evidenciar qual seria a diferença entre essas duas medidas. Pode-se apontar que a primeira delas é direcionada inequivocamente a todos os cidadãos, sendo consequência do consenso de que o “ponto de corte” do mínimo necessário em anos de escolarização foi modificado. A educação escolar dos 4 aos 17 anos tornou-se direito e obrigação do Estado e da sociedade. Já a segunda medida, a despeito de todo um arcabouço legal que vem sendo construído para seu suporte, ainda permanece dúbia quanto ao fato de ser ou não um direito de todos, e, no limite, de vir a ser ou não obrigatória.

O artigo: *Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral*, escrito por Antônio Sérgio Gonçalves e publicado no “Caderno Cenpec” nº 2 – Educação Integral, em 2006, analisa que falar de uma escola de tempo integral implica considerar a variável tempo. Esclarece o autor que só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerar uma concepção de educação integral com o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas.

O autor argumenta, também, que devemos, ainda, considerar que as classes média e alta têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como acesso e fruição de diversos outros espaços-oportunidades culturais, privados e públicos. Não se trata apenas de um simples aumento do que é ofertado, mas de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, é uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem.

Finalizando, Gonçalves (2006, p. 135) destaca que:

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola de tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole os interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com a função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação.

Verificamos que foram bastante relevantes os trabalhos investigados para a nossa pesquisa e percebemos também que há muito a ser pesquisado, principalmente quando se trata da união das três palavras chave, como: a Escola de Tempo Integral, a Teoria das Representações Sociais e as Práticas Pedagógicas.

2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos um estudo sobre o objeto desta pesquisa, “as práticas pedagógicas em escola de tempo integral”, com o propósito de compreender não só essa modalidade de ensino, como também as práticas pedagógicas que têm sido recomendadas para o seu funcionamento. Pretende-se também, com esse estudo, subsidiar as análises dos dados que serão coletados. Está organizado a partir de 3 temas: a) um breve histórico sobre a escola de tempo integral; b) os aspectos legais; c) as práticas pedagógicas.

2.1 Um breve histórico: a escola de tempo integral no exterior e no Brasil Imperial e Contemporâneo.

Para falar de Escola de Tempo Integral, retornamos ao século XIX, na Europa, onde já se experimentava essa modalidade de ensino. O escocês Robert Ower (1771-1858) e o germano Friedrich Froebel (1782-1852) foram considerados criadores dos “Jardins de Infância”, modalidade de ensino com tempo estendido. Ower foi para os EUA, em 1816 e fundou duas instituições educacionais de tempo integral, com o pensamento na formação completa da criança. Já o russo Mikhail Bakunin (1814-1876) apontava, nesse sentido duas facetas fundamentais: educar integralmente o homem e educar para a liberdade. A educação integral e libertadora de Bakunin visava à integração do trabalho manual e do trabalho intelectual. Era um homem muito ativo e não se limitou ao trabalho teórico. Correu o mundo, participando de revoltas e batalhas e disseminando as ideias socialistas entre os meios operários. Ele foi preso várias vezes. Para Bakunin, citado por Gallo, (2002, p. 33) “a educação integral é um processo de formação humana e deve ser também permanente. E por fim, outro princípio básico da educação integral é o de que a individualidade e coletividade devem ser instâncias permanentes articuladas”.

A escola de tempo integral tomou corpo também na Europa e o conceito de educação integral foi sendo desenvolvido junto ao movimento operário. Conforme Gallo, (2002, p. 31) “A educação integral seria tema de uma moção aprovada por unanimidade no Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores em 1868, em Bruxelas”. O pedagogo Paul Robin conseguiu estruturar uma pedagógica prática, com base nos conceitos de educação integral e, em 1880 - foi nomeado diretor do Orfanato Prévost em Cempuis, na França, ficando até 1894. Nos dizeres de Gallo (2002, p.32), “Essa experiência foi fundamental para a própria construção da educação integral, uma vez que os conceitos puderam ser testados na prática e a

prática levou a novos conceitos”. A educação integral, na perspectiva anarquista da época, é definida em três instâncias básicas: a educação intelectual privilegia a construção pessoal do conhecimento; a educação física esportiva e recreativa privilegia a solidariedade e a educação moral, por sua vez, a vivência em comunidade escolar, em torno da liberdade e da solidariedade, como forma de organizar uma nova prática social.

Com relação à escola de tempo Integral no Brasil Imperial, os primeiros relatos constam de uma experiência ocorrida no Asilo de Meninos Desvalidos, conforme Souza e Bonato (2009, p. 118), “Situado na Chácara dos Macacos, em Vila Isabel, um bairro da então corte imperial, O Asilo de Meninos Desvalidos só seria inaugurado em 14 de março de 1875, 21 anos após a Reforma Couto Ferraz”. Preocupados com a necessidade de modernizar o país quanto ao contexto internacional, que já utilizava essa modalidade de ensino, iniciou-se um movimento de reforma da educação, visto que somente ler, escrever e contar era pouco para aquela sociedade.

O Ministro do Império, Leôncio de Carvalho, em 1879, propôs uma Reforma na educação. Em 1882, Rui Barbosa apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados, regulamentos e pareceres sobre a Reforma da Educação. Um dos pareceres trata-se de método e programa escolar dentro da perspectiva da Pedagogia Moderna, que defendia o princípio da “instrução integral”. A proposta pedagógica estruturava-se em quatro eixos: educação intelectual, moral, física e prática. Conforme Souza e Bonato (2009, p. 122):

Nessa forma de educação integral, para garantir a disciplina, a moralidade e a ordem, o asilo funcionou com regulamentos, no período estudado. O reforço dessa tríade veio através da nomeação de um comissário, que a partir de 1882, ficou incumbido de ser mais um elemento de constante vigilância que deveria imperar no ‘interior’ da instituição.

Em 1894, o Asilo de Meninos Desvalidos passou a se denominar Instituto Profissional. Além de ser um internato, passou a oferecer também ensino gratuito e integral. Com isso, popularizaram os internatos por todo o Brasil, principalmente os comandados por Missões Religiosas, desaparecendo a figura da escola de tempo integral regular.

Somente anos depois da época da república¹, a escola de tempo integral regular ressurgiu no Brasil, isto é, na década de 20 e 30 do século XX, com destaque para o nome do educador Anísio Spínola Teixeira. Esse educador nasceu em Caetité na Bahia, em 12 de julho de 1900. Estudou em Colégios Jesuítas na Bahia e pretendia entrar para a Companhia de Jesus, mas, como seu pai almejava para o filho uma vida política, mandou-o estudar no Rio de Janeiro. Ingressou no curso de Ciências Jurídicas e Bacharelado em Direito e, em 1924,

¹ Brasil Republicano

retornou à Bahia e recebeu convite do Governador Góes Calmo para assumir a Direção da Instrução Pública, que despertou nele a paixão que seguiu até a sua morte: *a educação*.

Conforme Saviani (2007, p.218): “Anísio assume a educação num período que o sistema educacional estava em tempos de constituição, era o final da década de 20. A Educação gozava de muito pouco reconhecimento social”. Anísio Teixeira não só pensava no tempo ampliado, como também na função da escola e no fortalecimento da instituição.

Anísio Teixeira fascinado por essas propostas. Foi em 1925 - para a Europa, visitando cidades da Espanha, Bélgica, Itália e França e aos Estados Unidos, em 1927 e 1928, conheceu, na prática, essas propostas. O Sistema *Platoon* havia sido implantado por William Wirt, no estado de Indiana, em 1912, com a finalidade de um melhor aproveitamento do tempo e do espaço escolar, onde os alunos não teriam salas fixas. Eles circulariam entre elas, de acordo com horários preestabelecidos, adequando a filosofia deweyana², que procurava desenvolver uma educação integral, que estimulasse o estudo, o trabalho e a recreação. Teixeira retornou com o projeto de experimentar, em solo brasileiro, o conhecimento que obtivera, a fim de dar um novo formato à educação, com a inspiração das escolas americanas e das ideias de John Dewey.

Nessa nova fase, foi adaptado, para a realidade nacional, o sistema *Platoon* em algumas escolas experimentais. Sua principal característica era a divisão em pelotões de alunos, com horário-rodízio e aulas nas salas fundamentais e especiais. Eliminou a ideia de sala de aula como algo fixo, estático e previsível, onde cada turma tem apenas um professor. Na escola de tempo integral, pelo contrário, nessa nova ordem, os alunos não teriam sala fixa, desporiam-de um número variado de professores, entre dois e oito, conforme a série, mais ou menos adiantada. Nessa nova reorganização da escola, com o rodízio dos pelotões, enquanto o primeiro deveria estar nas salas fundamentais, o outro se encontraria nas especiais.

Ele elaborou um projeto educacional para o antigo Distrito Federal, em 1931, e assumiu o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública de acordo com os princípios de escola progressiva. Como já existiam experiências educacionais com escolas de tempo integral, em outros países, utilizando o sistema *Platoon* - uma nova maneira de ensinar -facilitou-se a implantação do projeto pedagógico de educação integral proposto por Anísio Teixeira.

Conforme Chaves (2002, p. 51):

² Filosofia de John Dewey: filósofo norte-americano que defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças (<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>).

O sistema *Platoon* foi concebido nos Estados Unidos, nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abordar todos os aspectos da natureza infantil.

Em 1935, o Sistema *Platoon* passou a ser concretizado de forma integral; essa escola com nova concepção arquitetônica, sob a responsabilidade do arquiteto Enéias Silva. A proposta possibilitava economia de custo, abrigava um número razoável de alunos, tinha amplos espaços cuidadosamente planejados, para garantir as exigências pedagógicas do próprio Sistema *Platoon*. Conforme relato de Chaves (2002, p.55):

Como já afirmou a professora Juracy da Silveira, em 1937, no livro ‘O sistema *Platoon* e a experiência da Escola México’, [...] o sistema *Platoon* atende, pela variedade de experiências, a formação de hábitos de saúde, de trabalho e de recreação; desperta interesses vocacionais e desenvolve aptidões, através de suas diversas atividades curriculares, concorre para a afirmação do caráter oferecendo oportunidade de autodireção e de autodisciplina.

A educação integral promovida por Anísio Teixeira nos anos 30, no Rio de Janeiro, inspirou a escola de tempo integral dos nossos dias, com uma educação de boa qualidade. Para ele, a educação das massas não poderia limitar-se somente a alfabetização. Teixeira participou do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, composto por intelectuais que propunham uma renovação educacional.

De acordo com CAVALIERE (2010, p. 249): “A concepção de educação integral, ancorada na extensão do tempo escolar, esteve sempre presente na obra de Anísio Teixeira”.

Por motivos políticos, devido ao Golpe do Estado Novo, Anísio Teixeira pediu demissão do cargo de Secretário de Educação da Prefeitura do antigo Distrito Federal, no Rio de Janeiro. Encerrou, portanto, seu primeiro planejamento, mas deixando implantada sua filosofia educacional. Com o projeto interrompido, reapareceu, mais tarde, no seu Estado natal. Como ficou afastado da vida pública em virtude do período da ditadura Vargas, em 1946, a convite, Anísio Teixeira foi trabalhar na UNESCO.

Retornando ao Brasil, assumiu a Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, com a mesma convicção do poder da escola que tinha nas décadas de 20 e 30. No ano de 1950, inaugurou em Salvador, o primeiro núcleo de uma obra educacional de grande valor, que se tratava do atendimento à população daquele município tão carente de matrículas, e de programas e práticas educacionais. A escola de tempo integral de referência era o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. O nome da escola foi em homenagem ao educador baiano

Ernesto Carneiro Ribeiro, nascido em 1839 e falecido em 1920, afrodescendente, médico, professor, linguista e educador que se distinguira na formação de intelectuais brasileiros prestigiados, como Ruy Barbosa e Euclides da Cunha.

Conforme Duarte (1973, p. 28): "Assim nasce essa pequenina quase universidade infantil, fruto do espírito democrático do Anísio, o Centro Popular de Educação". Com o sucesso educacional na capital baiana e o amadurecimento das ideias e obras do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira confeccionou um projeto de Lei que efetivava a reforma em todo sistema escolar baiano. Duas espécies de educação foram implantadas, as "escolas-classe" e "escolas-parque," com muito sucesso.

De acordo com Freitas (2006, p. 156):

De certa forma, Anísio considerava que o país ainda deixava-se refletir no espelho de Euclides da Cunha, ou seja, com um sertão de costas para o litoral, com a cidade apartada do mundo agrário e com uma mentalidade ruralista a bloquear a disseminação da ciência, da formação individual e da democracia. O múltiplo Anísio pode ser localizado na memória da intelectualidade nacional, também ao lado de muitos outros antropólogos e sociólogos que, nos anos de 50 e 60, receberam dele a incumbência de realizar um mapa cultural do Brasil e conhecer, mediante o estudo de caso a forma social das permanências de mentalidades 'não modernas'.

Anísio Teixeira propôs a criação de nove Centros de educação popular para Salvador, dos quais somente um se efetivou. O Centro Educacional tinha capacidade para receber quatro mil alunos e, para cada turma, um professor habilitado. Todos os professores foram recrutados na capital e no interior. Passaram por curso de aperfeiçoamento do magistério na Bahia, no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte e alguns tiveram bolsas para estudar nos Estados Unidos da América. As classes eram divididas por faixa etária e não por teste de conhecimento. Como diz Nunes (2009, p. 126):

Na Escola-Parque os alunos eram agrupados pela idade e pelas preferências em turma de vinte a trinta no máximo, pelos diversos setores todos em funcionamento para realizar inúmeras atividades:

- Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- Jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- Grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja no Setor Socializante;
- Música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico;
- Leitura, estudo e pesquisa no Setor de Extensão Cultural e Biblioteca.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro serviu de âncora para diversas tendências político-ideológicas, como os CIEPS cariocas, os CIACS do Governo do Presidente Collor. Todos pretendiam dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira. A diferença da proposta de Anísio Teixeira e as outras posteriores é a concepção de que a educação é um direito civil que está na base da autonomia de sujeitos históricos individuais e coletivos, sustentado por ele.

Continuou o sonho de Anísio Teixeira. Convidado para trabalhar na nova capital, trouxe a experiência baiana e construiu um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional no país. O sistema implantado em Salvador foi, então, proposto para Brasília, através do conjunto escolas-classe e escola parque. Propôs também a criação da Universidade de Brasília (UnB), com moldes inteiramente novos, destinados a revolucionar o Ensino Superior. Criou também o Plano para a Educação Básica, concebido como um modelo de Educação Integral, inspirado no modelo de Salvador, já mais evoluído. Com relação à escola de tempo integral, para a criança ter um aproveitamento maior, deveria permanecer na escola o dia todo. Conforme Duarte (Duarte, 1973, p.28): “Novamente o conceito de educação integral: 8 horas de trabalho, movimentado e estimulante, com o qual a criança aprenderá a ‘trabalhar’ e a conviver”.

Com a experiência de ter aplicado sua proposta no Rio de Janeiro, Salvador e Brasília, Anísio Teixeira viu a necessidade de disseminação dela por todo o Brasil. E, assim, na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB nº 4.024/61, ele teve participação efetiva como também participou da elaboração do Plano Nacional de Educação como relator. Era seu desejo que cada localidade com mais de dois mil habitantes fosse contemplada com pelo menos uma escola de tempo integral.

Anísio Teixeira foi Secretário Geral da CAPES e Diretor do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, permanecendo no cargo até 1964. Com a Ditadura Militar (1964 – 1985), foi afastado do cargo de Reitor da Universidade de Brasília (UnB) e teve seus direitos políticos cassados. Permaneceu apenas como membro do Conselho Federal de Educação até 1968. Em 1971, era candidato à Academia Brasileira de Letras e, diante de circunstâncias misteriosas, foi encontrado morto no fosso do elevador após dois dias de desaparecimento. Há relatos de que ele tenha sido preso no dia do seu desaparecimento e levado ao Quartel da Aeronáutica, em uma operação que tinha como mentor um Brigadeiro, figura conhecida do regime militar, e cujo plano era matar os intelectuais mais importantes do Brasil da época. Anísio Teixeira morreu em 11 de março de 1971 e foi encontrado dia 13.

Na década de 1960, surge a escola de tempo integral, denominadas Escolas Vocacionais, predominantemente na região sudeste. Paralelamente a essa modalidade foram criados os Ginásios pluricurriculares, polivalentes e mantinha os cursos colegial, normal e ginasial. A escola oferecia oportunidade, permitindo-lhe descobrir tendências vocacionais.

De acordo com Grispino (2000 p. 1)

O ensino começava a distanciar da linha cartesiana que ostentava bandeira com lema da elitizada escola da disciplina, austeridade, honra e excelência. Escola que, conduto, respondia, favoravelmente, à sua clientela, seleta, oriundas de classes abastadas, dominantes, aspirantes ao ingresso nas universidades.

Estava em pelo regime militar e a minoria da população de baixa renda tinha acesso a esta escola. Com o crescimento da indústria e o aumento da população urbana a escola precisava diversificar e oferecer cursos adequados à indústria. Surgiram as escolas estaduais industriais com profissionalização a nível médio. Deixam de ser de tempo integral, ficando predominantemente no horário noturno.

Depois de Anísio Teixeira, um dos maiores defensores da escola de tempo integral no Brasil foi, sem dúvida, o antropólogo Darcy Ribeiro. Nasceu em Montes Claros – MG, em 22 de outubro de 1922. Formou-se em Antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, em 1946, depois de ter desistido do Curso de Medicina no terceiro ano. Dedicou seus primeiros anos de vida profissional a estudar os índios do Pantanal do Brasil Central e Amazônia, de 1946 a 1956, notabilizando-se por trabalhos nas áreas de educação, sociologia e antropologia. Ao lado do amigo Anísio Teixeira, a quem admirava, foi também um dos responsáveis pela criação da Universidade de Brasília, UnB. Darcy Ribeiro valeu-se, inúmeras vezes, da argumentação sociológica para sustentar a defesa da escola em tempo integral. Ele foi um dos intelectuais mais importantes da década de 50. Fazia parte de um grupo de intelectuais que tinha como missão encontrar soluções para o país.

Conforme Bomeny (1981, p.111):

Àquela altura, o Brasil estava dividido não apenas economicamente entre muitos desprovidos e poucos privilegiados, mas demograficamente entre os espaços urbanos e os que lutavam pela permanência ou pela saída no e do mundo rural. Sabemos o que passamos pelos clássicos do pensamento social brasileiro, que tal divisão provocou mais do que localização espacial: criou categorias de pensamentos voltados para definir regiões e costumes como atrasados e modernos, jecas ou sofisticados, provincianos ou metropolitanos. Onde começa e onde termina o mundo rural?

Preocupado com tanta desigualdade social, Darcy Ribeiro elegeu publicamente a educação como chave para o desenvolvimento e a redenção da população. Através da educação de boa qualidade, constituir-se-ia o único caminho para a população brasileira incorporar os benefícios restritos, até então, à elite. Para Darcy, a escola pública, oferecida a todos e em tempo integral, seria a solução para o processo civilizatório do país. Essa escola apareceu na prática nos dois governos de Leonel Brizola, no Rio de Janeiro, de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994, com a criação dos Cieps. O principal sonho de Darcy era que os Cieps fossem tão atrativos, que a classe média disputasse uma vaga para matricular seus filhos.

Em 1983, foram empossados os novos governadores em todo o país e, no Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola, eleito pelo PDT. Nomeou ele, a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, presidida pelo Secretário de Cultura e Vice-Governador, o educador e antropólogo Darcy Ribeiro. No mesmo ano, foi aprovado o Plano Quatrienal de Educação, contido no Plano de Desenvolvimento Econômico e Social do Estado, para 1984-1987. Em 1984, foi publicado orçamento para construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), projeto de escolas de tempo integral para o ensino fundamental. Em maio de 1985, foi inaugurado o primeiro CIEP que recebeu o nome de Presidente Tancredo Neves, que foi eleito por voto indireto e morreu em abril do mesmo ano, sem ter tomado posse.

Conforme Maurício (2002, p. 114):

Em 1986 a campanha para governador e para a Assembleia Nacional Constituinte começou com o Plano Cruzado. A escola de horário integral esteve presente tanto no debate dos candidatos, como na imprensa ou na articulação de greve dos professores da rede pública.

O PMDB venceu as eleições para governador em 22 Estados, incluindo o Rio de Janeiro, onde Darcy Ribeiro, idealizador dos CIEPs, perdeu. Os novos governadores estaduais tomaram posse e Moreira Franco, no Rio de Janeiro, convidou alguns intelectuais para cargos de destaque na Secretaria de Educação para estudar as escolas de tempo integral. Após várias reuniões, concluíram que teriam que ter igualdade de condições todas as escolas do Estado, fazendo com que o a escola de horário integral, que requer ações específicas para o seu desenvolvimento, fosse inviabilizada. Como na Prefeitura do Rio de Janeiro também houve mudança de partido, uma reorientação da política educacional, deixou, que a escola de tempo integral fosse prioridade. Na ocasião, Darcy Ribeiro aceitou convite de Minas Gerais para implantar 1000 CIEPs, como Secretário de Desenvolvimento Social. Em pouco tempo,

percebendo que o projeto não sairia do papel pediu exoneração. Na eleição seguinte, Darcy Ribeiro foi eleito Senador e Brizola em segundo mandato, governador do Rio de Janeiro.

Com relação à escola de tempo integral contemporânea, reportamo-nos ao Presidente Fernando Collor, eleito em 1990. Em 1991, anunciou ele o Projeto Minha Gente, que estabelecia a implantação de 5.000 escolas de ensino fundamental em horário integral, no país, com previsão de construção de prédios pré-moldados, específicos para essa finalidade, com o nome de Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC) e Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), em vários Estados do Brasil. Em outubro do mesmo ano, Collor inaugurou o 1º CIAC em Brasília com muita discussão e críticas a respeito de custo e localização da obra. Em 1992, foi inaugurado o 1º CIAC no Rio de Janeiro, com grande manifestação pró-*impeachment*, culminando com a saída de Collor em dezembro do mesmo ano.

Em 1993, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) com o objetivo de dar continuidade ao programa e à proposta de educação de tempo integral, em todo o território nacional. No Rio de Janeiro, foram recuperados os CIEPs e criado um Curso de Atualização de Professores Bolsistas para a Escola de Horário Integral. A meta de atingir 500 CIEPs foi alcançada em 1994 e houve um grande aumento nas matrículas em escolas de horário integral. No mesmo ano, em Belo Horizonte, foi instituída a Escola Plural e um dos seus eixos norteadores era a organização do tempo e espaço e a formação humana na sua totalidade.

Em 1994, o candidato a governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, não deu importância ao programa CIEPs, visto que Leonel Brizola era candidato a Presidente do país e idealizador dessa modalidade de ensino, junto com o Darcy Ribeiro. Ambos perderam a eleição, Garotinho para Marcelo Alencar e Brizola para Fernando Henrique Cardoso. Em 1995, o Governador eleito do Rio de Janeiro desativou a rede de escolas de horário integral. Em 1996 foi aprovada a Lei 9394/96 de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a chamada Lei Darcy Ribeiro, seu relator, que morreu logo após a sua homologação. Morreu também o sonho de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro com a escola de tempo integral, ficando registrada, no Artigo 34 da LDB 9394/96, a sua marca:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. E no parágrafo segundo: O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino (§ 2º, Art. 34, Lei 9394/96 – LDB).

No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, destacou-se uma proposta com relação à reforma educacional: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo veio melhorar relativamente às áreas mais pobres do país e compensar as perdas nos grandes centros urbanos. Foi lançado, no seu primeiro Governo, o programa *Acorda Brasil: Está na Hora da Escola*.

Foram destacados nele cinco pontos, conforme Libâneo (2012, p. 186):

- a) distribuição de verbas diretamente para as escolas;
- b) melhoria da qualidade dos livros didáticos;
- c) formação de professores por meio da educação a distância;
- d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCNs e diretrizes curriculares nacionais – DCNs);
- e) avaliação das escolas.

Nessa ocasião, houve uma grade divulgação das ações do Governo, gerando, a convicção de que a educação estava melhorando. Mas, com os resultados negativos do Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Fundamental (SAEB), juntamente com a falta de milhares de vagas nas escolas e a não melhoria dos salários de professores, acarretou-se um descontentamento nacional. Porém com a grave crise econômica por que passava o país e o medo do desemprego, o Presidente foi reeleito e continuou a mesma política educacional. Passaram oito anos de Governo FHC e não se falou de Escola de Tempo Integral.

Com relação às políticas educacionais do Governo Lula³, foi criado o programa para a educação “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, com as seguintes diretrizes: 1) democratização de acesso e garantia de permanência, com o objetivo de buscar um sistema nacional articulado, por meio de uma gestão democrática e participativa; 2) qualidade social da educação, com o objetivo de efetivar a inclusão social e repensar a organização dos tempos e dos espaços das escolas, e 3) regime de colaboração e gestão democrática, a fim de instituir o sistema nacional de educação.

Criou-se também o Fórum Nacional de Educação para avaliar e acompanhar o Plano Nacional de Educação. Com o Decreto 6.253 de 2007 institui-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Esse Decreto regulamentou o Fundeb “Considera educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total de um mesmo aluno permanecer na escola ou atividades escolares, observando o disposto no art. 20 deste Decreto (art. 4º)” (BRASIL, 2007c).

³ Luiz Inácio Lula da Silva

Em Minas Gerais, durante o primeiro mandato do Governo Lula, em 2006, foi lançado o Programa Escola Integrada (PEI), com o objetivo de proporcionar a formação integral de crianças e adolescentes, ampliando a jornada educativa para nove horas diárias, com o oferecimento de atividades diversificadas no contraturno.

Foi feita uma experiência com estudantes de graduação, bolsistas, para ministrarem as atividades de esporte, lazer e artes. Recebiam eles um auxílio mensal, porém sem vínculo empregatício. Os chamados agentes culturais eram contratados sob o regime celetista. O Projeto Educação em Tempo Integral (PROETI), em 2007, tornou-se um projeto independente e estruturado, mas um dos seus principais objetivos era proporcionar aos alunos de baixa renda a ampliação da área de conhecimento e a diminuição da reprovação.

Conforme Silva (2013, p.21):

As atividades do PROETI ocorrem a partir da reorganização dos espaços internos da escola e da presença de salas ociosas na instituição, embora nos últimos anos tenha se reestruturado prevendo a utilização de espaços externos a escola e ocupação de diversos territórios educativo da escola. A matriz curricular que envolve atividades desde acompanhamento pedagógico a esporte e lazer conta com a presença de professores contratados temporariamente pelo governo de Minas Gerais classificados em professores regentes de turma e professores de educação física. Tais professores possuem uma carga horária de vinte e cinco horas semanais para atuarem especificamente no projeto, desenvolvendo atividades que os diferenciam dos demais professores do ensino regular. Ademais são responsáveis por ministrarem atividades diferenciadas e mais lúdicas daquelas que os alunos estão habituados, recebem atribuições diversas no acompanhamento dos alunos, cumprindo uma larga jornada ao lado deles, envolvendo-se em momentos como almoço, recreio, chegada e saída dos alunos.

Já o segundo mandato do Governo Lula, em 2007, por meio da (Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007):

Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar nacionalmente a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar, nos Estados, Distrito Federal e Municípios.

O programa foi criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de induzir à ampliação da jornada escolar e à organização curricular, na perspectiva da educação integral, diminuindo as desigualdades educacionais. A concepção de educação integral do Programa Mais Educação pode ser vista nos artigos da portaria. (Brasil, 2007, p. 2):

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo Único – O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ação socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e a formação para cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, Saúde e consciência cultural, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmico e ações.

A elaboração da portaria foi pensada a partir das experiências de educação em tempo integral de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. O Programa Mais Educação articula suas ações entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República. As atividades do Programa Mais Educação acontecem no chamado contraturno escolar. A Educação Integral e a Escola de Tempo Integral preveem uma nova relação entre tempos e espaços educativos. Implica considerar as variáveis ‘tempo’, com referência à ampliação da jornada escolar, e ‘espaço’ com referência ao território em que cada escola está situada. Um olhar sobre tempo e espaço resulta em novas oportunidades de aprendizagem. Conforme a Cartilha da Secretaria de Educação Básica do MEC. (SEB/MEC, 2011):

Embora a Educação Integral deva realizar-se em tempo integral, nem toda escola onde os alunos permanecem entre 7 e 9 horas diárias oferece Educação Integral, pois não se trata apenas de tempo de permanência, mas de qualidade no aproveitamento desse tempo. Para que tal Educação exista, a escola deve estar ligada à cidade à qual pertence; ser e participar de uma comunidade de aprendizagem, com um projeto comum, voltado à ‘formação integral’ de todos os seus membros, com foco nas crianças, adolescentes e jovens. A Educação Integral não se restringe à ampliação do tempo que a criança ou jovem passa na escola. Ela diz respeito à possibilidade de integração registrada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e expressa por meio de um currículo significativo, daquilo que ocorre na escola com outras ações educativas, culturais, lúdicas presentes no território e vinculada no processo formativo.

Em janeiro de 2011, tomou posse a Presidente Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita para esse cargo no Brasil, antes disso havia sido Ministra de Minas e Energia e da Casa Civil do Governo Lula.

No que se referem as suas políticas educacionais, já na campanha eleitoral e início de mandato, manifestava a intenção de continuar com as propostas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em dezembro de 2010, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresentou projeto do novo PNE para início de 2011 até 2020. De acordo com Libâneo (2012, p. 210), dentre as 20 metas propostas para o PNE, destaca-se a Meta 6 “Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas de educação básica”. Outra prioridade seria um maior investimento público na educação, visto que nos últimos anos, por exemplo, de 2000 a 2007, o percentual de investimento total da educação por ano não passou de 5,1 % em relação ao Produto Interno Bruto (PIB). A previsão seria um aumento de no mínimo 1 % ao ano, chegando, em 2014, em 10 % do PIB. Havia, ainda, o desejo de valorização do trabalho do professor, elevação do salário dele e definição da carreira do magistério.

Observamos que o número de matrículas em escola de tempo integral ainda é tímido. A tabela abaixo ilustra, com dados oficiais, o crescimento dessa modalidade, baseada no Censo Escolar de 2010, 2011 e 2012 e correspondem aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Tabela 02: Demonstrativo de Matrículas Geral e Matrículas na Escola de Tempo Integral

Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais			
Anos	Total de Matrículas	Matrículas em Escolas de Tempo Integral	Porcentagem
2010	26.675.320	1.203.905	4,51 %
2011	25.814.379	1.625.870	6,30 %
2012	25.013.441	1.878.301	7,51 %

Fonte: INEP, Censo Escolar 2010,2011 e 2012, apud Maurício, 2013, p. 21.

2.2 Aspectos legais

A partir da promulgação da Constituição Federal, em 1988, a legislação brasileira muito avançou nas últimas décadas, para tornar a educação integral e a escola de tempo integral um direito de toda população brasileira. A Constituição Federal, mesmo não descrevendo explicitamente, no texto, faz referência à educação integral em três artigos:

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

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V – valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII – garantia de padrão de qualidade.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL – E.C. 65 de 13/07/2010)

No artigo 5º da Constituição, fica explícito que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que a educação integral constitui uma ação estratégica para garantir proteção e desenvolvimento integral dos alunos.

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 9089), em 1990, fica também implícita, no corpo da lei, a garantia da educação integral e a importância de aprender além do âmbito da escola, em dois artigos:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude (ECA, 1990)

Quando a Lei 9394/96 (LDB) foi aprovada, em 1996, ficou clara a defesa da escola de tempo integral e do aumento progressivo da permanência dos alunos no interior da escola,

pois aparecem explicitamente em alguns de seus artigos e, especificamente, no artigo 34, no seu parágrafo 2º.

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

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. § 1º. São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 18).

Através do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado e tem como objetivo melhorar toda a Educação Básica do país. Dentre as melhorias inclusas no PDE, destaca-se o Programa Mais Educação, que prevê a ampliação da educação em tempo integral, atuando como indutor de um programa de educação integral na maioria das escolas brasileiras:

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, Decreto 6.094/2007).

O Plano Nacional de Educação 1 (PNE) foi aprovado através da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com duração de dez anos, com acompanhamento e avaliação que previa inclusive a educação em turno integral, com possibilidades de formação integral da pessoa. Foi destinado aos municípios com menor renda, com apoio à alimentação escolar, ao livro didático e ao transporte escolar.

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. § 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei 10.172/2001).

A Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB- tem como objetivo destinar recursos para todas as etapas da Educação Básica Pública, que compreende creches, Educação Infantil, Ensino Fundamental, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Foi também aprovada uma portaria, prevendo financiamento para a implantação de educação integral. O fundo é um complemento das verbas direcionadas à educação, vindas da União.

Art. 10. A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as seguintes diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica: I - creche em tempo integral; II - pré-escola em tempo integral; e § 3º. Para os fins do disposto neste artigo, o regulamento disporá sobre a educação básica em tempo integral e sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. (BRASIL, Lei 11.494/2007).

A Escola de Tempo Integral é também regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que instituiu o Programa Mais Educação e visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. No seu Artigo 1º, O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral. É considerada educação em tempo integral a jornada superior a sete horas diárias na escola ou outros espaços educacionais. O Programa Mais Educação retoma a ideia de Educação Integral dos tempos dos pioneiros da Escola Nova e constitui-se a partir de experiências bem-sucedidas do Educador Anísio Teixeira. Segundo dados da Secretaria de Educação Básica do MEC, houve uma grande evolução na oferta de Educação Integral, através do Programa Mais Educação:

Em 2008, o Programa Mais Educação teve início em 55 municípios de 25 estados e no Distrito Federal. Começou priorizando 1380 escolas de Ensino Fundamental com baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em 2009 já havia se estendido a 5 mil escolas, beneficiando 1 milhão de alunos. Em 2010, o número foi ampliado a 10 mil escolas, em capitais, regiões metropolitanas em cidades com mais de 163 mil habitantes, atingindo 3 milhões de alunos. Espera-se, até o final de 2011, atingir 16 mil escolas e 3,5 milhões de estudantes. (...) Abrange os seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Cultura e Artes; Cultura Digital; Direitos Humanos em Educação; Educação Ambiental; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Comunicação e uso de mídias; Educação Econômica; Promoção da Saúde; Esporte e Lazer. (BRASIL, SEB/MEC, 2011).

O outro preceito legal é o Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação e tem por finalidade, no seu artigo primeiro, contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. § 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. § 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. § 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. Art. 2º São princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação: I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no § 2º do art. 1º. (BRASIL, Decreto 7.083/2010).

O Plano Nacional de Educação 2, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com duração de dez anos, indo até 2024, traz um grande avanço para a Educação Integral, tornando essa modalidade da educação uma meta a ser atingida em todo o país. Prevê também Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças até cinco anos:

Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em

regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 1.17) estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, Lei nº 13.005/2014).

O Plano Nacional de Educação é uma Lei ambiciosa, composta de 20 Metas, com previsão de 10 anos para sua realização. Foi aprovada em cumprimento ao Artigo 214 da Constituição Federal, que tem os seguintes princípios: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Para a escola de tempo integral, caracterizou a Meta 6, que tem o compromisso de oferecer educação em tempo integral para no mínimo 50 % das escolas públicas e atender no mínimo 25% dos alunos da educação básica do país até 2024. E que a permanência dos alunos nas escolas, gradativamente, passe a ser igual ou superior a 7 horas diárias. Contempla a Lei a ampliação e a reestruturação das escolas públicas com instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como aquisição de materiais didáticos e formação de recursos humanos.

2.3 Proposta Pedagógica

Há mais de 100, anos já se discutia a implantação da Escola de Tempo Integral no Brasil, iniciada na década de 80, do século XIX, no período Imperial. Reinicia somente a partir das décadas de 20 e 30, do século XX, com Anísio Teixeira, considerado o pai da escola de tempo integral no Brasil. Passam-se aproximadamente 50 anos e é retomada, a partir das décadas de 80 e 90, a ideia de Anísio Teixeira. E, em alguns Estados da Federação são feitas experiências de escolas de tempo integral, enquadrando-se, aí, os famosos Cieps no estado do Rio de Janeiro. Em 2007, através do Programa Mais Educação, renasceu o debate acerca da

ampliação do tempo de permanência do aluno na escola; para muitos pais e leigos, que estava participando da leitura da Lei, essa era uma ideia pioneira da educação, a escola de tempo integral. A sociedade civil está preocupada com a baixa qualidade do ensino e da aprendizagem e exige uma educação integral. Para tanto, há necessidade de mais tempo de permanência do aluno no interior da escola.

Para Limonta, Santos (2013, p. 49-50):

O aumento do tempo de permanência dos alunos na escola tem que corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo apenas mais tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras, de forma que o educando atinja elevados níveis formativos e de desenvolvimento.

O espaço escolar é um local de formação integral do indivíduo e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, no seu artigo 34 - determina que o Ensino Fundamental deva ser ministrado, progressivamente, em tempo integral. Milhares de Escolas Públicas já o implantaram e outras estão em fase de aumento de horas de permanência do aluno no interior da escola. Na maioria, os alunos permanecem entre sete e nove horas, divididos em dois turnos, com disciplinas do currículo básico e oficinas curriculares com vários temas. A principal característica desse sistema de ensino é a permanência do estudante na escola em dois turnos, sendo assistido integralmente em suas necessidades básicas e educacionais. O tempo ampliado proporciona aos profissionais da educação melhores condições para o cumprimento do currículo e o desenvolvimento de novas metodologias. A LDB determina para as escolas regulares de turno único no mínimo de 800 horas anuais, enquanto as escolas de tempo integral estão praticando entre 1.200 e 1.480 horas anuais. Nas Escolas Municipais de tempo integral de Barra do Garças, a carga horária é de aproximadamente 1.250 horas, ministradas aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano.

A educação nas escolas de tempo integral deve ser, ao mesmo tempo, integrada e integradora. Integrada porque requer intencionalidade educativa planejada, sistematizada e articulada com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e integradora porque suas propostas são construídas no coletivo, pensando na ampliação das condições de aprendizagem. O processo de construção do (PPP) da escola de tempo integral deve possibilitar o enfrentamento e a reflexão das questões: não aprendizagem, altos índices de reprovação, abandono escolar e formação continuada para os professores. Para atingir os objetivos, é necessário que: estejam integradas as disciplinas da Base Nacional Comum com as diretrizes Curriculares da Educação Básica, possibilitem-se as práticas pedagógicas diferenciadas, parta-se de conteúdos de interesses dos alunos. Uma proposta pedagógica para

escola de tempo integral deve-se fundamentar em pressupostos teóricos que compreendem o ser humano em sua integridade: cognição, natureza, sentimento e relacionamento. Importa ainda, ser uma proposta que não só discute a ampliação do tempo, mas também a formação completa do aluno. Assim deve ser porque a sociedade exige, cada vez mais, que o indivíduo tenha habilidades e competências.

Segundo Delors (1998), os quatro pilares da educação para a construção do conhecimento ao longo da vida são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Para contemplar esses pilares, é necessário que haja: atividades diversificadas a partir de um cronograma, espaço para as brincadeiras, local para o descanso, orientação pedagógica para os professores, segurança na escola para toda a comunidade escolar e equilíbrio entre as atividades obrigatórias e livres. A proposta pedagógica tem que ser planejada, dinâmica; permitir maior sociabilidade, desenvolvendo também nos alunos a responsabilidade e autonomia; fortalecer no aluno uma imagem positiva de si, descobrindo suas potencialidades de comunicação, integração social e cultural, estimulando a amizade, atitudes de respeito e convivência com a diversidade.

É proposta da escola de tempo integral reconhecer a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado entre corpo e intelecto. Ela se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades. A partir dela, o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social se dá conjuntamente.

O artigo 206 da Constituição Federal garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto o artigo 22 da LDB 9294/96 assegura ao sujeito a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e lhe oferece meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Mas, por que a educação brasileira não vem recebendo a atenção que merece? Conforme afirma Maurício (2009, p. 55):

É necessário tempo de permanência na escola para que as crianças de classes populares tenham igualdade de condições educacionais se compararmos com as oportunidades que as crianças de classe média têm em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagem e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala

de aula. E a necessidade de tempo traz como consequência a necessidade de espaço.

Para que uma proposta pedagógica tenha sucesso, é necessário pensar o aluno como centro do processo educativo e sujeito de sua própria história. Nesse aspecto, a postura do professor é imprescindível para o fortalecimento dos valores positivos dos alunos. Urge essa proposta ser pensada coletivamente, com a participação dos professores, equipe pedagógica, famílias e comunidade que devem discutir amplamente a partir da realidade da escola. Ela requer, ainda, intencionalidade educativa a ser desenvolvida integralmente, durante todo o tempo de permanência do aluno na escola. Pede também uma educação com responsabilidades ampliadas, com atuação nas áreas da cultura, dos esportes e das artes.

Para Gabriel; Cavaliere (2012 p. 280):

Em geral educação integral significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos. Uma das utilizações do conceito se faz conforme a ideia de Paidéia, que significa a formação geral do homem. Quando referida à educação escolar, a educação integral apresenta o sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo. A concepção de educação integral, como prática, político-social, visando à interferência no destino não só dos indivíduos, mas da sociedade como um todo, entrou em pauta, no mundo ocidental, a partir da difusão da escolarização, ao final do século XVIII. A generalização social da escola, ou seja, da educação apartada da vida cotidiana e produtiva, fez surgir duas interpretações, de certa forma antagônicas. De um lado a compreensão desse apartamento como sendo a base para a realização da tarefa educativa; situam-se aí os esforços de Comenius e Herbart pela definição de uma cultura especialmente escolar. De outro lado, a preocupação com a necessidade de reatamento entre educação e vida que teve sua expressão precoce em Rousseau e, posteriormente, nos séculos XIX e XX, nas concepções libertárias, socialistas e liberais da educação.

O Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083 de 27/01/2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. O PME sugere, para compor o currículo das Escolas de Tempo Integral: Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura; Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital – devendo todo esse conjunto ser trabalhado, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. Não se pode, ainda, nesse sentido, esquecer-se de três

princípios básicos: éticos, no sentido de combater e eliminar qualquer manifestação de preconceito e discriminação; políticos, para defender e reconhecer os direitos e deveres do cidadão; estéticos, a fim de valorizar as diferentes manifestações culturais.

Esse contexto assim se constitui: nos anos iniciais, a Alfabetização e o Letramento, um processo que dialoga com a realidade histórica e social da criança; abrange compreensão e produção de texto na modalidade escrita e oral; nas Ciências, inclui laboratórios, feiras e projetos científicos, o incentivo ao estudo da vida, suas formas e evoluções por meio de demonstrações e experimentos; na História e Geografia, a relação dos seres humanos com o tempo e o espaço bem como transformação cultural, política e histórica; na Língua Estrangeira, iniciação e introdução de estruturas básica da língua; na Língua Portuguesa, ênfase em leitura e produção de texto, desenvolvimento da leitura como prática social, aplicada às situações de interação verbal e escrita; na Matemática, aprendizagens significativas por meio de resoluções de problemas, mobilizando os recursos cognitivos dos estudantes nos Laboratórios de Informática, a Comunicação, o uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnologias, a possibilidade de criarem e fortalecerem ecossistemas comunicativos, estimulando práticas de socialização e convivência, com a criação de “blogs” e participação em redes sociais.

O Programa Mais Educação incentiva também, nas escolas de tempo integral, a utilização da fotografia como dispositivo pedagógico de reconhecimento das diferentes imagens e identidades que envolvem a realidade dos alunos. Por meio da fotografia, a escola pode trabalhar o tema Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover direitos e liberdades fundamentais, contribuir para a prevenção e combate ao preconceito, *bullying*, discriminação e violência. A história em quadrinhos, nesse caso, tem o objetivo de promover o gosto pela leitura, o desenvolvimento estético visual numa perspectiva de respeito à diversidade, o enfrentamento ao trabalho infantil, a inclusão de pessoas com deficiência, a liberdade artística, a livre expressão do pensamento e outras. Também o incentivo à criação do Jornal Escolar, compartilhada com outras escolas e comunidade, objetiva uma cultura de respeito ao direito e a liberdades fundamentais, valorizando a diversidade ético-racial, cultural, geracional, territorial, corporal, sexual e de nacionalidade. O Rádio Escolar tem o propósito de trazer, para o universo do estudante, temas de direitos humanos, permitindo a difusão da informação, assim como campanhas nas quais os alunos se engajam para promoção da saúde na escola e comunidade.

O Programa Mais Educação incentiva, nas escolas de tempo integral, a produção artística e cultural, individual e coletiva dos estudantes. O Artesanato Popular permitirá a

criação de objetos utilitários feitos manualmente. O artesão expressa, em sua arte, uma espontaneidade ingênua, suas crenças, tradições e saberes. A Banda Escolar desenvolve a autoestima, a integração sócio cultural, o trabalho em equipe e o civismo.

O Programa sugere, nas escolas de tempo integral, a fim de ser incluído na Proposta Pedagógica, o Canto Coral - para o aprimoramento de técnicas vocais do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando o sujeito capaz de expressar-se com liberdade, por meio da música, auxiliando ainda na formação do ouvinte, e contribui também para a interação social e a valorização das culturas populares.

Também é incentivada a prática da Capoeira, como motivação para o desenvolvimento cultural, social, intelectual, afetivo e emocional de crianças e adolescentes. Além dos conteúdos mencionados para compor a parte diversificada das escolas de tempo integral, são sugeridas também a Dança, o Desenho, a Educação Patrimonial, a Escultura, a Cerâmica, o Grafite, o Hip-Hop, a Iniciação Musical de Instrumentos de Corda e Flauta Doce, a formação de Clube de Leitura e Produção de Texto, a criação de imagens através do Mosaico, a Percussão, a Pintura, as Práticas Circenses, a criação de Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras e o Teatro.

Há também a preocupação de favorecer aos alunos de escolas de tempo integral a construção de valores sociais, voltados para a sustentabilidade socioambiental e econômica, estimulando e promovendo - entre os alunos - a educação para o consumo consciente e responsável. Para alcançar esse objetivo, são sugeridos os conteúdos da parte diversificada: a Economia Solidária e Criativa, a Educação Econômica, a Horta Escolar e/ou Comunitária, a Jardinagem Escolar. Nas atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, sugere Atletismo, Basquete, Futebol, Futsal, Handebol, Natação, Tênis de Campo e Mesa, Voleibol, Xadrez Tradicional e Virtual, Corrida, Ginástica Rítmica, Judô, Caratê, *Tackwondo*, Yoga, Recreação, dentre outras.

A escola de tempo integral, para atingir o seu principal objetivo, a educação integral, necessita da sólida construção do seu PPP, alicerçada nos pressupostos de uma teoria voltada para a formação de cidadãos críticos e participativos, nas dimensões política e econômica da sociedade. O PPP deve ser construído com o envolvimento de toda a comunidade escolar, expressando o compromisso coletivo com uma educação de qualidade, para o desenvolvimento integral de todos. Para acontecer a educação de qualidade, é necessário gerenciar a escola de forma democrática e participativa, propiciar diálogo entre os saberes da escola e os que existem na comunidade.

O PPP reflete os valores que a escola pretende alcançar e que tipo de cidadão pretende formar. É necessário, para tanto, um consenso entre professores; gestores; funcionários; representantes dos alunos, dos pais, dos movimentos que apoiam a escola, das comunidades indígenas e do Governo municipal, responsáveis pelas políticas educacionais. É feito, nesse particular, um diagnóstico para levantar os principais desafios a serem enfrentados pela escola. A escola só vai se transformar em comunidade de aprendizagem quando existir um propósito comum, definido, coletivamente, por todos os envolvidos para promover a educação integral, propósito esse que deve ser registrado no PPP. Outros aspectos a serem lembrados são a definição dos critérios de avaliação e a previsão da formação continuada dos educadores. A Educação integral ajuda a unir currículo e vida. Um currículo significativo é aquele que faz sentido para o estudante.

De acordo com a SEB/MEC, 2013:

Uma forma de dar significado ao currículo que já existe é fazer com que os alunos compreendam as ligações entre as diferentes disciplinas e mostrar como o conhecimento que constroem na escola e em outros espaços da cidade educadora pode ter aplicação imediata no seu dia-a-dia. Por exemplo, a partir da constatação de que o atendimento à saúde na comunidade deixa a desejar, os alunos podem fazer um estudo integrado envolvendo Ciências, Biologia, Matemática e Português, compondo um levantamento das doenças endêmicas e das principais causas de enfermidades e mortalidades no local (BRASIL, 2013, p.15).

Na criação e implantação da escola de tempo integral assim como na elaboração do PPP, surge uma pergunta: quem será responsável por desenvolver ações educativas, de caráter cultural e esportivo, que atuem no desenvolvimento de oficinas no contraturno escolar? Serão os profissionais da educação, na sua maioria, não possuidores de diplomas específicos, formados principalmente por jovens estudantes ou não, moradores da própria comunidade e atuando em seu primeiro emprego? Vale, ainda, saber; os professores são concursados e habilitados na sua área de atuação? Observamos que, no contexto das escolas de educação integral de outros municípios e outros Estados, as oficinas culturais despertam grande interesse dos alunos. É muito importante, para a formação completa do aluno de escolas de tempo integral, o contato com as diversas culturas, dentro de um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, em que o aluno começa a demarcar sua identidade. É significativa, para sua formação, a participação em oficinas ligadas à mídia ou a comunicação, como o cinema, o rádio e o teatro. Em outros municípios, verificamos que, na maioria, os profissionais que atuam nas diversas oficinas são principalmente jovens

moradores na comunidade, estudantes universitários ou não, contratados temporariamente e chamados de: agentes culturais, animadores sociais, oficinairos, educadores sociais, entre outros. Esses jovens educadores, quando moradores da comunidade, não se restringem apenas ao trabalho no momento das oficinas, mas também atuam no acompanhamento de crianças e jovens de forma geral. O jovem educador da comunidade trabalha com eles durante as oficinas, os vê durante a semana, conhece suas famílias, conversa com os pais, conhece os espaços que os alunos frequentam e são seus amigos.

Conforme Dayrell; Carvalho e Geber (2012, p. 166):

Diferente de outros profissionais da educação, os jovens educadores não pautam suas ações por um estatuto profissional, não são necessariamente titulares de um diploma de qualificação reconhecido. Por outro lado, um dos elementos que os caracterizam, como discutido na categorização desses educadores, é o fato de serem jovens e/ou morarem nas áreas de atuação das políticas pelas quais são contratados.

As Propostas Pedagógicas das Escolas Municipais de Tempo Integral de Barra do Garças bem como o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, de acordo com seus gestores, estão em fase de reformulação, para-se adequar às novas realidades educacionais e não só à ampliação do tempo na escola. Em razão disso, vale apontar alguns questionamentos que se fazem necessários:

- Os gestores manifestam preocupação com a formação dos alunos na sua integridade, através de ações pedagógicas, nos princípios de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia?
- A Gestão Educacional prioriza a qualidade nas ações de ensino, aprendizagem e administração?
- A Secretaria Municipal de Educação incentiva a Formação continuada dos docentes, visando proporcionar a formação do profissional autônomo, competente e solidário?
- Como se apresenta a Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral de Barra do Garças? Também está em fase de reformulação e apresenta inovações quanto aos componentes curriculares inseridos na Parte Diversificada e nas Atividades Complementares?

De acordo com o artigo 26 da LDB, com relação aos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: estes “devem ter uma base nacional comum, a ser

complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (BRASIL, 1996, p. 15).

Nessa perspectiva da legislação, a Matriz Curricular da Escola de Tempo Integral deve ser organizada de modo a ampliar e oferecer oportunidades e possibilidades de novas aprendizagens. Deve também garantir o pleno desenvolvimento do educando, trabalhando suas potencialidades, habilidades e competências com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas das escolas de tempo integral.

Nossos estudos teóricos, realizados até aqui, mostram, mais uma vez, a importância desta pesquisa. Percebemos que muito se tem falado sobre as escolas de tempo integral: legislação, história, intenções políticas - muitas vezes, eleitoreiras; programas que se iniciam e terminam sem justificativas; avaliações que deveriam ser realizadas e não são... e muitos outros...

Por outro lado, percebemos também a carência de estudos relativos às práticas pedagógicas que são, ou deveriam ser, desenvolvidas nessas escolas. Para nós, as práticas pedagógicas também constituem elementos responsáveis pelo sucesso dessa modalidade de ensino. Por isso, tomamos essas práticas como objeto de estudo desta pesquisa, que tem o propósito de analisar e identificar as Representações Sociais dos professores da Educação Básica, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças.

3 METODOLOGIA

Este capítulo exhibe os caminhos percorridos pela pesquisa. Inicialmente apresentamos o referencial teórico-metodológico adotado - a Teoria das Representações Sociais e a Subteoria do Núcleo Central. Em seguida descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados – o *locus* da pesquisa, os participantes, o instrumento de coleta de dados e as propostas de análises.

3.1 Teoria das Representações Sociais

O presente estudo trata-se de uma pesquisa teórica, descritiva, com abordagem quali-quantitativa e tem o objetivo de identificar as Representações Sociais (RS) descritas por Serge Moscovici (2013), Denise Jodelet (2001) e outros seguidores. Pretende identificar as representações comuns dos sujeitos da pesquisa, a respeito de suas práticas pedagógicas, em escolas de tempo integral. A teoria das RS possibilita compreender os indivíduos em relação ao modo de agir, interpretar e comportar no seu ambiente de trabalho; por isso, é tão importante na vida cotidiana. Em muitas ocasiões, a observação das representações sociais é natural. Segundo Jodelet (2001, p. 17), “elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, (relativas à mídia). As RS têm o objetivo de familiarizar o não familiar. As imagens, ideias e conversas compartilhadas por um determinado grupo continuamente parecem ditar a direção.” Essa teoria é importante para a presente pesquisa, pelo fato de poder auxiliar na interpretação dos acontecimentos, ajudando no entendimento do cotidiano das pessoas e do ambiente onde estão inseridas.

Segundo Moscovici (2013, p. 89), seja qual for o objetivo específico da pesquisa, esta compartilha, contudo, os quatro princípios metodológicos na Teoria das Representações Sociais, são eles:

- 1) A coleta de amostra de conversas que foram utilizadas pelo grupo, explica-se que as representações e opiniões podem ser físicas ou psicológicas e se constroem a partir de conversações, buscando familiarizar as interações entre as pessoas e os objetos. Afirma Moscovici (2013, p. 90), “a conversação está no centro de nossos universos consensuais, porque ele configura e anima as representações sociais e desse modo lhes dá uma vida própria”.
- 2) As representações sociais são consideradas como meio de recriar a realidade. A realidade recriada ganha autonomia, permanência e estabilidade que a realidade deixa afastada da subjetividade grupal e a tornam independente. Para Moscovici (2013, p.

90), “Toda a realidade é realidade de alguém, ou é uma realidade para algo, mesmo que seja de laboratórios onde nós fazemos nossos experimentos”.

- 3) As representações sociais são reveladas em tempos de crise, quando um grupo está passando por mudanças. As pessoas ficam, nesse tempo, mais abertas, naturais e expressam suas opiniões mais facilmente. Nessa ocasião ocorre certa confusão entre o público e o privado, a familiaridade é afetada e gera a transparência das representações sociais. Conforme Moscovici (2013, p. 91), “Essas tensões podem ser seguidas por revoluções concretas no senso comum, que não são menos importantes que as revoluções científicas”.
- 4) Referem-se às representações sociais, capacidade que as pessoas têm de elaborar representações sobre assuntos, e ideias diversas sem, contudo, ser profissionais da área. E, em lugares informais, surgem conversas sobre determinados assuntos, que podem formar novas representações sociais. Afirma Moscovici (2013, p. 92): “Tal é na natureza da maioria das reuniões não oficiais, das discussões em bares e clubes, ou reuniões políticas nas quais os modos de pensamento e expressão refletem as curiosidades que são comentadas [...]”.

Mas, o que é mesmo a Teoria das Representações Sociais? Quem foi o seu idealizador? De onde surgiu? Qual a matriz teórica que a sustenta? São estas e outras indagações que tratamos nesse item.

O conceito de Representações Sociais surgiu em 1961, na França, com Moscovici, através da obra *La psychanalyse, son image et son public*. A construção dessa teoria partiu dos conceitos de Representações Coletivas de Durkheim, abrangendo várias formas intelectuais que incluíam ciência, religião, mito, tempo e espaço. Para Sá (2002, p. 29), “O termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos”.

Diversos autores apontam para uma grande heterogeneidade de formulação quanto da tentativa de conceituar representações sociais. Essa diversidade de entendimento, para citar uma expressão utilizada por Roger (1997, p. 22 *apud* VILAS BÔAS, 2004, p. 143), pode ser claramente observada nos ensaios de aproximação do conceito de representação social elencados a seguir:

[...] é forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, tendo um objetivo prático e concorrendo à construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 1994, p. 36 *apud* VILAS BÔAS, 2004, p. 143)

[...] é um conteúdo mental estruturado – isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico – sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social. (WAGNER, 1998, p. 3 *apud* VILAS BÔAS, 2004, p. 143)

[...] é produto e processo de uma atividade mental pela qual um indivíduo ou um grupo reconstitui o real ao qual ele é confrontado e lhe atribui uma significação específica. (ABRIC, 1994, p. 188 *apud* VILAS BÔAS, 2004, p. 143)

Segundo Moscovici, o social da representação tem sua razão de ser por três motivos:

- por originar-se nas conversas e discussões diárias (...);
- por dispor de código aceito para a comunicação, pois, ao compartilharem representações, as pessoas podem se compreender umas às outras, de modo a estabelecer conversas fluidas e inteligíveis;
- por determinar os limites de um grupo, ou seja, as representações distinguem os membros de cada grupo (MOSCOVICI, 1993, p. 244 *apud* VILAS BÔAS, 2004, p. 145).

As representações de um fenômeno e, neste, caso as práticas pedagógicas dos professores de escolas de tempo integral, construídas a partir de experiências, necessidades, dificuldades dos sujeitos, tornam-se características tanto individuais como do grupo. E isso pode influenciar decisivamente o modo de pensar, agir, relacionar com cada um dos envolvidos. É importante compreender as concepções construídas pelos professores das escolas de tempo integral, pois estão diretamente ligadas ao resultado processo ensino-aprendizagem e suas práticas pedagógicas.

Escolhemos esse referencial teórico, porque se justifica pelo fato de possibilitar o acesso a crenças, ideias, desejos e valores que os sujeitos constroem acerca de um determinado objeto social.

Para Moscovici (2003), o mundo em que vivemos é social. Sem perceber, os indivíduos, coletiva ou individualmente, são influenciados por vocabulários, termos, conceitos, imagens que os rodeiam e adentram sua mente e pensamentos. Estarem presentes no cotidiano das pessoas é uma das principais características das representações sociais. Para o autor, as representações que influenciam a mente das pessoas são repensadas, rerepresentadas e recitadas por elas, pois tais representações já foram citadas por outros indivíduos. Conforme afirma Salerno:

As representações podem ser criadas no andamento de uma conversa, advindas de grupos ou pessoas, adquirem vida própria, rodeiam-se, descobrem-se, nascendo assim novas representações a fim de substituírem as antigas. Mas é importante sabermos de onde vieram e como nasceram, ou

seja, suas origens, propriedades e seus impactos, para compreendermos e explicarmos melhor essas representações (SALERNO, 2014 p.67).

De acordo com Moscovici, com relação às finalidades das Representações Sociais, elas procuram transformar o novo, o que não conhecemos, o desconhecido em algo familiar, conhecido, pois o que não é familiar gera desconforto. Outra característica das Representações Sociais é o seu caráter de prescrição. Não há como escapar delas. Isso acontece porque a formação de uma representação está sempre vinculada às representações anteriores. E, mesmo que uma representação seja extinta, ela estará viva em outra que foi usada para a sua construção. De acordo com Nascimento (2013, p. 61):

As representações sociais influenciam o comportamento dos indivíduos de uma coletividade. Elas controlam as informações transmitidas pelos representantes da ciência, da cultura, e das religiões, e esses, muitas vezes, não tomam consciência de que estão sendo “dirigido” pelas representações, o que contribui para o fortalecimento dos mecanismos de controle e para a reprodução social.

A noção de representação social encontra-se num espaço entre a Sociologia e a Psicologia Social. Nesse âmbito, cada um desses domínios exige um pensar que defende a supremacia do social sobre o individual e até uma posição complementar entre o individual e o social. Segundo Goffman (1975, p. 26-52, *apud* OLIVEIRA, MOURA, 2014, p. 4), representação é a atividade de um indivíduo frente a um grupo de observadores, exercendo sobre eles alguma influência. A representação vai destacar os valores comuns da sociedade na qual ela se insere.

A ideia das representações sociais também está muito relacionada ao medo do novo, do estranho e ao medo de perder o sentido de continuidade. As representações não são um simples reflexo da realidade, entretanto uma organização, que depende de fatores contingentes (circunstâncias) e de outros, mais globais, que ultrapassam a situação em si mesma (contexto social e ideológico). Se as representações têm um papel fundamental nas relações sociais e suas práticas é porque respondem a quatro funções essenciais como demonstra no quadro 01, elaborado por Vieira (2006, p. 117):

Quadro 01 – Funções das representações

Função do Saber	Função Identitária	Função de Orientação	Função Justificadora
Permitem compreender e explicar a realidade, a troca social, a transmissão e a difusão do saber, coloca-se como condição para a comunicação social.	Definem a identidade de um grupo, resguardam sua especificidade. Desempenham papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros.	Situam - se como guia de comportamentos e práticas. São prescritivas de comportamentos ou práticas obrigatórias, pois intervêm na finalidade de determinado tipo de relação. Produzem a “priori”, um sistema de antecipação e de expectativas. Definem o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um contexto social.	Explicam e justificam as tomadas de posição e comportamento.

Fonte: Abric (2000), p. 28-30 *apud* Vieira (2006), p. 117.

Considerando essas funções, podemos analisar como os professores das escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças vão construindo um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes, pensamentos e informações, a respeito de suas práticas pedagógicas. Para Moscovici (2013), as representações são saberes do senso comum, construídas nas interações entre as pessoas. Nos diversos lugares de seu dia a dia, os indivíduos conversam, refletem, meditam sobre vários temas e formam as próprias representações, que influenciam suas relações e suas condutas sociais.

Nesse sentido, as representações sociais são importantes para compreendermos como os professores veem a escola de tempo integral, visto que permitem focalizar o conjunto de significados psicológicos e sociais, presentes no ambiente escolar. Assim, desenvolvemos esta pesquisa, buscando identificar, caracterizar e compreender as representações sociais que o corpo docente dessas escolas municipais de tempo integral estão construindo acerca de suas práticas pedagógicas.

O estudo das representações sociais dos professores das escolas municipais de tempo integral - campo da pesquisa - expressa uma tentativa de compreender a forma como as crenças, os valores, enfim, os pensamentos sociais se integram às práticas sociais desses profissionais. Para elucidar, buscamos a afirmação de Pinto (2009), destacando Jodelet, que, diante de seus estudos teórico-metodológicos sobre a TRS, afirma que uma representação social possui cinco características:

É sempre a representação de um objeto; tem um caráter de imagem e a propriedade pode intercambiar o sensível e a ideia, a percepção e o conceito; tem um caráter simbólico e significante; tem um caráter de construção e reconstrução; tem um caráter autônomo e criativo (JODELET, 1986, p. 478 *apud* PINTO, 2009, p. 30)

Portanto, não há representação sem existir a relação entre sujeito e objeto. Toda representação possui uma imagem e um significado. As emoções estão presentes e são elos fundamentais na construção das representações.

Concordamos com Pinto (2009) ao ressaltar a importância dos estudos e da teoria das representações sociais para o campo da educação. Para esse autor a sua importância e aplicabilidade “residem em compreender, a partir da pesquisa, os operadores psicossociais das condutas de grupos, assim como estruturas simbólicas de sujeitos que estão envolvidos no processo educativo, [...]” (p. 33).

Ora, na área da educação, o estudo das Representações Sociais oferece uma contribuição significativa para se pensar sobre os conhecimentos que orientam tanto o processo educativo, sua estrutura, seus mecanismos e suas leis quanto a forma de pensar e agir dos atores envolvidos no processo. Conforme Pinto (2009):

3.1.1 A ancoragem e a objetivação

Os principais mecanismos geradores das representações sociais são - a ancoragem e a objetivação. A ancoragem consiste em nomear, categorizar, classificar e comparar algo. Quando estamos diante de um elemento estranho, ocorre uma resistência a ele para superar essa resistência é necessário classificá-lo e dar-lhe um nome. Assim se faz o estranho tornar-se familiar. Ao realizar a classificação e a nomeação, estabelecemos para o elemento estranho um limite espacial e linguístico. A classificação é realizada por meio da comparação do elemento estranho a um protótipo.

Para Moscovici (2013), a superação do preconceito somente será possível por meio da mudança das representações que se tem a respeito do elemento em comparação com o protótipo. A nomeação possibilita vincular o elemento anormal a uma imagem acústica e tornar essa imagem comunicável; assim, o elemento estranho adquire características capazes de o distinguir de outros elementos. Ao elemento estranho é dada uma identidade social. Para as representações sociais, rotular algo significa dar nome ao que é estranho; desse modo, avaliar algo é dizer se podemos transformar o diferente em familiar.

Segundo Moscovici (2013, p. 61-62):

Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, em uma determinada categoria, de rotulá-lo, com um nome conhecido.

Por ancoragem, Jodelet (1986 *apud* VIEIRA, 2006, p. 119) explica: ela “corresponde à significação dos conteúdos da representação, informando-nos sobre suas raízes no pensamento social”.

Em relação à objetivação, na Teoria das Representações Sociais, consiste ela em relacionar o conceito a uma imagem, tornando o familiar. Objetivar é, portanto, atribuir sentido a palavras vazias; assim, a imagem passa a existir como realidade uma realidade convencional, que tem autoridade de fenômeno natural para os que dela se apropriam. Conforme Nascimento (2013 p. 65): “Outra possibilidade é a assimilação total da imagem, o que provoca a transformação da imagem percebida em imagem concebida; ela deixa a esfera do pensamento, passando a compor a realidade”.

Para Moscovici (2013), a linguagem é um instrumento de objetivação. Além de representar coisas, as palavras criam-nas e a elas se fundem, tornando as coisas visíveis e avaliáveis.

Outro importante componente das representações sociais é a memória, visto que nela é possível buscar elementos como imagens, linguagens e gestos para superação do não familiar. De acordo com Mazzotti (1994, p. 67 *apud* NASCIMENTO, 2013, p. 65), “a ancoragem fornece à objetivação seus elementos imaginados a título de pré-constructos, para servir a elaboração de novas representações;” o que nos fornece um melhor entendimento a respeito da dinamicidade das representações.

Para explicar melhor o processo da “objetivação”, Moscovici (2013) liga a ideia do não familiar à realidade, processo de materialização de um pensamento ou ideia abstrata. Essa ligação é transitória e pode deixar de existir a qualquer momento, enquanto outras representações são construídas.

Para Araújo (2015, p. 61):

O que é considerado incomum ou não familiar para uma sociedade pode se tornar familiar em outra e vice versa. Quando comparamos Deus a um pai, transformamos o que era invisível e abstrato em algo concreto. Objetivar é, portanto, relacionar a um conceito de imagem. Ao percebermos que as palavras estão vazias de significados, somos levados à liga-las a algo concreto equivalente, representado, na maioria das vezes por imagens. Essas

imagens são essenciais para a comunicação e para a compreensão social, uma vez que elas fazem parte da realidade.

Ressaltamos, mais uma vez, que, para Moscovici (2013), as representações se constroem por meio de dois processos fundamentais: a ancoragem e a objetivação. Elas são formas de lidar com a memória. Enquanto uma movimenta a memória para dentro, através da classificação de pessoas e objetos, a outra direciona para o mundo exterior, tirando dele imagens e conceitos de coisas conhecidas a partir do já conhecido. Para Moscovici, (2013, p. 71): “Objetivação une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”.

A objetivação e a ancoragem, segundo Jodelet (2001, p. 30 *apud* DOTTA, 2006, p. 23): “explicam a interdependência entre a atividade cognitiva e suas condições sociais de exercício, nos planos da organização dos conteúdos, das significações e da utilidade que lhe são conferidas, estão ligadas ao nível dos processos de formação das representações”.

Sobre a objetivação e a ancoragem, Villas Bôas L. (2004, p. 148 *apud* VIEIRA, 2006, p. 119) afirma que “ambas são mecanismos concomitantes, que formam e mantêm em funcionamento as representações sociais, sendo por meio delas que o discurso científico acaba sendo apropriado pelo sujeito”.

3.1.2 As Representações sociais e a educação

A educação constitui um processo de relações culturais e sociais. A educação e a escola são formadas de sujeitos que trazem de suas culturas, experiências e vivências, diferentes representações. Os indivíduos pensam e agem motivados por suas representações. Na educação e na escola, nada é determinado. A possibilidade de repensar a educação, a escola de tempo integral e as práticas pedagógicas é o que nos tem motivado enquanto educadores. Segundo Moscovici, (2012, *apud* ARAÚJO, 2015, p. 63):

Toda representação social está ligada a aspectos de inter-relação e comunicação. Ele considera, por meio de seus estudos, que as representações sociais são sempre um produto da interação e comunicação entre os sujeitos. A transição para a modernidade é caracterizada pelo papel central de novas formas de comunicação que gerou também novas possibilidades para a circulação de ideias e trouxe grupos sociais mais amplos para o processo de produção psicossocial do conhecimento.

A escola pública atual passou a receber diferentes ideias e valores. Seu ambiente está povoado de diversidades culturais. Os sujeitos que a compõem, na sua maioria, são

pertencentes às classes populares, trabalhadores assalariados e moradores de localidades próximas do trabalho. O grande desafio da escola pública de tempo integral hoje é a construção do conhecimento, a formação integral dos alunos, fazendo com que eles sejam capazes de pensar, agir conscientemente e participar da vida social e política do país.

Para propiciar acesso ao conhecimento e promover mudanças sociais através da educação o professor precisa compreender o que ocorrem no espaço escolar. O estudo das representações sociais parece ser um caminho para atingir o objetivo de analisar e identificar as RS, visto que investiga, classifica pessoas e grupos ao interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Pretendemos, neste trabalho, investigar como estão ocorrendo às práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral; se elas atendem aos objetivos do ensino de tempo integral; se há uma preocupação com o desenvolvimento integral do aluno e como os professores veem suas práticas pedagógicas nesta nova modalidade de ensino, utilizando a teoria das representações sociais.

A TRS, na vertente psicossociológica de Moscovici e Jodelet configura-se como um referencial teórico-metodológico, com possibilidades concretas para alcançarmos nosso objetivo analisar as representações sociais dos professores: suas práticas pedagógicas em escolas de tempo integral de Barra do Garças. De acordo com Villela (2007, p. 2-7 *apud* OLIVEIRA e MOURA, 2014, p. 4): “Os esforços de reestruturação do ensino e a adoção de novas práticas pedagógicas no trabalho docente têm-se mostrado uma tentativa de promover um processo de mudança educativa”.

Com o objetivo de contextualizar as quatro escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças, propostas para este estudo, salientamos que a escolha de cada uma delas respeitou o seguinte critério: são escolas que utilizam, há algum tempo, a modalidade de ensino ‘escola de tempo integral ou mais educação’; possuem o número maior de alunos e professores; estão duas delas localizadas na periferia e duas na parte semiperiferia ou mais central da cidade; são as que atendem ao mesmo nível de ensino.

Avaliamos os diversos aspectos, (tempo das aulas, espaço físico, localização das escolas, currículo, PPP de uma escola), a diversidade de pensamento, os valores culturais presentes nas quatro escolas municipais escolhidas. Para o desenvolvimento da pesquisa, procuramos conjugar objetivos, métodos e técnicas que possibilitassem maior facilidade e clareza nas análises dos questionários por nós aplicados aos professores dessas escolas. A teoria eleita para este trabalho possibilita compreender os indivíduos, sujeitos da pesquisa, em relação ao modo de agir, de interpretar e, mais especificamente, o modo de agir no ambiente de trabalho e na sociedade onde vivem. Para Moscovici, por meio da cultura, os grupos

produzem representações que refletem na sua evolução, havendo, portanto, constantes interações entre seus membros.

As representações de um fenômeno, neste caso, as práticas pedagógicas dos professores de escolas municipais de tempo integral, são construídas a partir de interesses, necessidades, experiências, dificuldades e expectativas dos sujeitos. Uma vez construídas, tornam -se características tanto individuais quanto do grupo social em que estão inseridas, influenciando o modo de pensar e agir de cada um do grupo envolvido.

Nas interações de qualquer relação entre seres humanos, grupos ou até mesmo quando familiarizamos com alguma coisa, existem e estão presentes as representações. Elas podem ser criadas no andamento de uma conversa, advindas de grupos ou pessoas, adquirem vida própria, originando novas representações que vêm substituir as antigas.

Ao considerar a capacidade de as representações sociais relacionarem o que é simbólico, fornecido pelas interações sociais, em construção com força teórica para o universo consensual, e, igualmente, contemplar conceitos científicos, podemos afirmar que essa teoria muito tem a contribuir com as pesquisas em educação.

Por essas razões, escolhemos os referenciais teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais e da subteoria do Núcleo Central para subsidiar os caminhos percorridos neste estudo.

3.1.3 A Teoria do Núcleo Central

A Teoria do Núcleo Central (TNC), proposta por Jean-Claude Abric, em 1976, na França, na *Université de Provence*, surgiu com o propósito de complementar a Teoria das Representações Sociais. Tem como um dos seus principais seguidores, no Brasil, Celso Pereira de Sá. Em 1996, surge a primeira edição e, seis anos mais tarde, a segunda, já revisada, de um estudo intitulado *Núcleo Central das Representações Sociais*, o qual foi referendado pela obra de Abric (1994) as *Pratiques sociales et représentations*. O livro de Sá é a principal referência para pesquisadores no Brasil, quando se propôs a explicar a teoria do Núcleo Central e as ideias propostas por Abric. Em 1994, Abric sistematizou a questão das finalidades próprias das representações sociais, atribuindo-lhes quatro funções essenciais: do saber, identitária, de orientação e justificatórias.

Com o objetivo de situar a organização interna das representações sociais e principalmente do ‘núcleo central’, Abric (1994) teceu algumas considerações. Segundo ele, toda representação social é organizada em torno de um núcleo central, que unifica e dá

sentido ao conjunto de representações e de elementos periféricos, que permitem certa flexibilidade a ela. Para ele, o “núcleo central” se refere àquelas representações construídas a partir de condições históricas, sociológicas e ideológicas, particulares de um determinado grupo social. De acordo com Abric (1994, p.19 *apud* SÁ, 2002, p. 62):

A organização de uma representação apresenta uma característica particular: não apenas os elementos da representação são hierarquizados, mas, além disso, toda representação é organizada em torno de um núcleo central, constituído de um ou de alguns elementos que dão à representação o seu significado.

Para Sá (2002), há diferença entre o núcleo figurativo e o núcleo central, uma vez que este não tem o caráter imagético daquele. O núcleo central é uma estrutura que organiza os elementos da representação e lhe dá sentido. Essa proposição vem atender a presente pesquisa, que procura identificar as representações sociais dos professores, suas práticas pedagógicas, em escola de tempo integral. E, para atingir o objetivo proposto, buscamos a organização e a significação dessas representações.

Segundo a Teoria do Núcleo Central, o outro elemento constitutivo da representação social é o sistema periférico que é um complemento do sistema central. Constituído pelos elementos da representação, possui as seguintes características: é sensível; determinado pelas características do contexto flexível; permite a integração das experiências e histórias individuais; suporta a heterogeneidade do grupo, as contradições; é evolutivo. Conforme Nascimento, (2013, p.70):

Em relação às funções que desempenha nas representações, o sistema periférico protege o núcleo central, pois absorve as novas informações ou eventos suscetíveis de colocá-lo em questão; também regula e adapta o sistema central aos constrangimentos e às características da situação concreta, permitindo sua concretização em termos de tomadas de posição ou de condutas; possibilita a diferenciação do conteúdo e certa modulação individual da representação; permite a integração das variações individuais ligadas à história dos sujeitos na representação, o que possibilita a elaboração de representações sociais individualizadas, organizadas em torno de um núcleo central comum.

A Teoria do Núcleo Central oferece à Teoria das Representações Sociais um mecanismo metodológico capaz de guiar as pesquisas em representação social, oferecendo aos pesquisadores uma segurança metodológica. O levantamento de dados e elementos que compõem o núcleo central implica o uso de métodos com propriedades quantitativas e

qualitativas. As propriedades quantitativas, apesar de serem insuficientes, são imprescindíveis para a identificação do núcleo central. Além do Núcleo Central, existe também o Núcleo Figurativo, cuja constituição é resultado de um processo de formação das representações, a objetivação. Para Sá (1996, p. 65):

Em linhas gerais, o núcleo figurativo é uma estrutura imagética em que se articulam de uma forma mais concreta ou visualizável, os elementos do objeto de representação que tenha sido selecionado pelos indivíduos ou grupos em função de critérios culturais e normativos. Assim descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura de conjunto e deles retidas apenas certas qualidades icônicas, tais elementos passam a gozar de uma considerável autonomia em relação à totalidade do objeto original.

Para Abric (2001, p. 162), “toda representação se organiza em torno de um núcleo central”. Esse núcleo central é o elemento fundamental da representação, pois ele determina, ao mesmo tempo, significação e sua organização. O núcleo central ou o núcleo estruturante de uma representação assegura duas funções essenciais:

Quadro 2: Funções do Núcleo Central

Uma função geradora	Uma função organizadora
<p>É o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual, esses elementos ganham um sentido, uma valência:</p>	<p>É o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem, entre si, os elementos da representação. É, nesse sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação.</p>

Fonte: (ABRIC, 2001, p. 163 *Apud* JODELET, 2001).

O núcleo central é um subconjunto da representação, composto de um ou vários elementos, cuja ausência desestruturaria ou daria um significado diferente à representação em seu conjunto.

As Representações Sociais são geridas por um sistema duplo que complementa um ao outro em que cada parte tem sua função. É o Sistema Central que vem a ser o Núcleo Central e o Sistema Periférico, que é formado pelos elementos periféricos das representações.

O quadro a seguir, proporcionado por Abric (1994b, p. 80) e Sá (2002, p.74-75) sintetiza as características e funções diferenciais de cada um dos sistemas postulados na organização interna das representações sociais. São elas:

Quadro 3: Características e funções do Sistema Central e Periférico

Sistema Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e histórias individuais
Consensual; define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente, rígido	Flexível, suporta as contradições
Resistente à mudança	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções:	Funções:
Gera a significação da representação	Permite a adaptação à realidade concreta
Determina sua organização	Permite a diferenciação do conteúdo
	Protege o sistema central

Fonte: (SÁ, 2002, p. 74-75).

Afirma Salerno (2014 p. 72 *apud* SÁ, 2002) que a escolha da metodologia dos processos de coleta de dados implica a construção do objeto de pesquisa. E, recorrendo a Abric (1994 *apud* SÁ, 2002), é um dos métodos para a realização da coleta dos dados e o levantamento, que pode ser aplicado por meio de questionários, entrevistas, associações de livres palavras ou evocações, dentre outras. Como os instrumentos de levantamentos para a coleta de dados do Núcleo Central apresentam caráter quantitativo e qualitativo, o primeiro se refere a conteúdos que solicitam significados e associações e o segundo leva em conta a frequência das cognições, percepções, pensamentos e linguagens dos sujeitos.

Conforme afirma Sá (2002, p. 115-116):

A associação ou evocação livre, considerada por Abric (1994d, p. 66) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação” (p.66), consiste em se pedir aos sujeitos, que a partir de um termo indutor (normalmente o próprio rótulo verbal que designa o objeto da representação) apresentado pelo pesquisador, digam as palavras ou expressões que lhe tenha vindo imediatamente à lembrança. Abric assim comenta as vantagens do método: O caráter espontâneo – portanto menos controlado – e a dimensão projetiva dessa produção deveriam, portanto, permitir o acesso, muito mais facilmente e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado. A associação livre permite a atualização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas;

Para a realização da análise dos dados, da Técnica de Associação Livre de Palavras, podemos utilizar o programa desenvolvido por Vergés, o EVOC (*Ensemble de Programmes Permettant L’analyse des Evocations, de Vergés*) versão 2000. O autor do programa propõe uma técnica que combina a frequência com a ordem de emissão das palavras, a partir de um

termo indutor. Completa Sá (2002, p. 117 *apud* VERGÈ, 1992, p. 205) “a partir da interseção da frequência média de evocação do inteiro conjunto de palavras com a média das suas respectivas ordens médias de evocação, são definidos quatro quadrantes que conferem diferentes graus de centralidade às palavras que compõem”.

O quadrante superior esquerdo mostra as cognições mais evocadas pelos sujeitos que corresponderão ao Núcleo Central das representações. Nos quadrantes inferiores, podem estar os esquemas periféricos, isto é, aquelas cognições que foram evocadas secundariamente e obtiveram menor frequência, ou nas palavras de Moliner (1994 *apud* Sá 2002), tiveram pouca saliência. Os quadrantes referidos são identificados por meio do *Software* EVOC, conforme Araújo (2015, p. 69), um instrumento informatizado, composto por um conjunto de programas ordenados que processam metodologicamente a análise matemática de evocação de palavras. A associação ou evocação livre, é considerada por Abric (1994d *apud* SÁ 2002, p. 115) como “uma técnica maior para coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação”. Consiste em pedir ao sujeito da pesquisa que, a partir de um termo indutor, apresentado pelo pesquisador, diga as palavras ou expressões que vêm à mente, relacionadas ao termo. Logo após, com as palavras relacionadas, calcula-se a ordem média de evocação de cada palavra, como a média das ordens em que foram evocadas pelos sujeitos.

Segundo Sá (2002, p. 117):

A combinação desses dois critérios, frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra, possibilita assim o levantamento daqueles que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação, por seu caráter prototípico, ou, nos termos de Moliner (1994a), por sua saliência.

De acordo com o *Software* EVOC, quando combina frequência das palavras e ordem média evocada, o programa direciona para atingir com alguma precisão, o Núcleo Central das Representações Sociais.

3.2 Procedimentos metodológicos

Neste estudo, procuramos identificar, descrever e analisar as Representações Sociais dos Professores da rede municipal de ensino de Barra do Garças, lotados em Escolas de Tempo Integral ou Mais Educação, verificando suas práticas pedagógicas. Assim se procedeu, contudo, sem influenciar na formulação das respostas colhidas, a fim de preservar a objetividade do estudo e apresentar a estruturação do Núcleo Central e periférico dessas representações. A caracterização da pesquisa, como estudo descritivo, tem como objetivo,

segundo Triviños (1987, p. 110), “descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. O autor completa, afirmando que esse tipo de pesquisa exige do investigador uma precisa demarcação dos sujeitos pesquisados, dos objetivos, hipóteses e também das técnicas e modelos a fim de guiar as coletas e as interpretações dos dados.

A fim de serem alcançados os objetivos desta pesquisa, além do material coletado de modo qualitativo, serão utilizados também os dados quantitativos. Essa associação é percebida nas pesquisas que se baseiam na Teoria das Representações Sociais, conforme podemos comprovar nas palavras de Sá (2002, p. 110) ao referir-se à Teoria do Núcleo Central:

Embora a análise de similitude continue a desempenhar um importante papel na pesquisa do núcleo central, sua ênfase quantitativa é melhor apropriada, como será visto, em conjunção com uma perspectiva qualitativa, essencial está para a definição da centralidade estrutural das diferentes cognições.

Os resultados obtidos quantitativamente foram adicionados ao estudo com o objetivo de auxiliar na realização das análises qualitativas, realizadas com o suporte técnico da Análise de Conteúdo, da Teoria das Representações sociais e da Teoria do Núcleo Central. Assim fizemos, considerando que é possível os métodos quantitativos e qualitativos serem associados em um mesmo estudo.

3.2.1 A população de estudo

A população de estudo foi composta por 56 (cinquenta e seis) participantes, professores da rede municipal de ensino de Barra do Garças - MT, nos bairros: Ouro Fino, Nova Barra, São José e Vila Maria. A escolha por essas unidades se justifica pelo fato estarem localizadas duas mais próximas da parte central da cidade e duas na periferia. Outro motivo é que todas elas utilizam da modalidade Escola de Tempo Integral ou Mais Educação e possuem um número maior de professores. A quantidade apresentada foi menor que a prevista: 60; mesmo assim, possibilitou a realização de uma pesquisa em Representação Social.

Na investigação realizada com essa população, os professores de escolas de tempo integral, constatamos, pessoalmente um desinteresse, ou até mesmo falta de motivação e decepção com o rumo da educação. Alguns professores, mesmo presentes na escola, não responderam ao questionário, alegando falta de tempo. Um número considerável, mesmo

ficando com o questionário para devolver em outro horário, a maioria não o fez. Ressaltamos que uma das escolas visitadas não havia iniciado as aulas e os professores estavam auxiliando na limpeza, transporte de carteiras e confeccionando enfeites para as salas. Na sua maioria, os professores, diretores e coordenadores colaboraram e foram bastante solícitos. Sabemos, também, que quanto maior o número de participantes, mais próximo da realidade serão os resultados da pesquisa. Mesmo com um número inferior ao previsto, pretendemos atingir o objetivo proposto.

3.2.2 Instrumento e procedimento de coleta de dados

Para a realização da coleta de dados, foi elaborado um questionário (Apêndice A), contendo 21 questões abertas e fechadas, dividido em três partes, para os professores de escolas de tempo integral responderem. Na primeira parte do questionário, procurou se descrever o perfil dos participantes pesquisados, sendo: sexo, idade, graduação, especialização, tempo de trabalho como docente, opções pela docência, participação na formação continuada e o que é ser professor de escola de tempo integral.

Na segunda parte foi proposta a Técnica de Associação Livre de Palavras, em que o participante deveria tentar identificar as três palavras que viessem à mente ao ler a frase em destaque “*Práticas pedagógicas em escolas de tempo integral*”. Logo após, deveria selecionar a mais importante, justificando a sua escolha. Posteriormente, nas outras duas palavras, pediu-se que atribuisse o significado ou sinônimo delas.

Na terceira parte, buscamos investigar sobre as práticas pedagógicas em escolas de tempo integral. Nosso interesse era desvendar os seguintes questionamentos:

- Os participantes conheciam o PPP da escola?
- O PPP orientava as práticas pedagógicas dos participantes?
- Quem definia as práticas pedagógicas?
- As práticas pedagógicas contribuía com a formação dos alunos?
- Os participantes eram a favor ou contra a escola de tempo integral?
- Quais os pontos positivos e negativos os participantes apontavam com relação à escola de tempo integral?
- Há uma proposta pedagógica disponível na escola?
- Quais as dificuldades encontradas para desenvolver as práticas pedagógicas na escola de tempo integral?

- O que se pode dizer sobre o espaço físico - sobre as condições para o oferecimento do ensino de tempo integral?
- As condições contribuem para a aprendizagem dos alunos ou são apenas ações paliativas?
- Por fim, pedimos que apontassem algumas sugestões para melhoria da escola de tempo integral.

O questionário foi aplicado mediante a autorização do Secretário Municipal de Educação e dos quatro Diretores das Escolas Municipais. E cada professor respondeu ao questionário após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), durante o horário de hora atividade, formação continuada e intervalo de aulas.

No TCLE assinado pelos professores, constavam os objetivos da pesquisa, além de garantir a plena liberdade de o sujeito participar ou não dela e o absoluto sigilo com relação às informações colhidas.

A pesquisa foi realizada mediante a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Uberaba (UNIUBE), conforme autorização formal do Secretário Municipal de Educação e dos quatro Diretores de Escolas Municipais de Barra do Garças, envolvidos na pesquisa. O questionário foi aplicado com o objetivo de colher dados referentes ao perfil, núcleo central e sistema periférico das Representações Sociais dos professores da rede municipal de educação das escolas de tempo integral de Barra do Garças.

3.2.3 Análise e tratamento dos dados

Logo após a aplicação dos questionários, eles foram identificados por números e duas letras, para identificação das escolas. Sendo: **(AG)** Escola Municipal de Ensino Fundamental “Arlinda Gomes”, **(HE)** Escola Municipal de Ensino Fundamental “Helena Esteves”, **(DF)** Escola Municipal de Ensino Fundamental e Creche “Dona Delice Farias dos Santos” e **(ST)** Escola Municipal de Ensino Fundamental “Padre Sebastião Teixeira de Carvalho”.

Utilizamos também o *Software* EVOC, programa que permite a análise de evocações (versão 2000) e os referenciais da Teoria do Núcleo Central de Abric (apud SÁ, 2002).

Dos muitos programas contidos no *Software* EVOC, nosso estudo utilizou os seguintes:

Quadro 04: Programas e funções do EVOC

PROGRAMA	FUNÇÃO
LEXIQUE	Isola as unidades lexicais do arquivo utilizado.
TRIEVOC	Realiza uma triagem das evocações, organizando-as por ordem alfabética.
NETTOIE	Realiza uma limpeza do arquivo, eliminando possíveis erros de digitação, unidades lexicais e evocadas em ordem alfabética, indicando quantas vezes elas foram evocadas e a ordem de sua evocação.
RANGMOT	Fornece a frequência total de cada palavra; a média ponderada da ordem da evocação de cada palavra; a frequência total e a média geral das ordens de evocação.
RANGFRQ/ TABRGFRQ	Organiza, num quadro de quatro casas, os elementos que compõem o núcleo central e periférico de uma representação.

Programa do Software EVOC usado na pesquisa e suas funções.

Fonte: Aniceto, Machado, 2010 *apud* NASCIMENTO (2013, p.83).

Para a análise dos dados, foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo de Bardin (2012). Foram percorridos três momentos: 1) Pré-análise: momento em que se organizou o material selecionamos as respostas, formulamos as hipóteses e elaboramos os indicadores; 2) Exploração do material: é a etapa, mais longa e cansativa, que consiste em tomar as decisões iniciadas na pré-análise é o momento de codificação, ao escolhermos as unidades de contagem, a seleção das regras de contagem e a escolha das categorias; 3) Tratamento dos resultados: compreendeu a inferência e a interpretação dos dados.

Com a utilização do EVOC, identificamos o Núcleo Central e o periférico das Representações Sociais e com o suporte da Análise de Conteúdo de Bardin estabelecemos as categorias dos textos escritos pelos participantes, nas questões abertas.

No capítulo seguinte, apresentamos as análises dos dados coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta um diálogo a partir dos dados coletados, por meio de um questionário aplicado aos participantes, com os referenciais teóricos estudados nesta pesquisa. Especificamente, tratamos da identificação e análise das representações sociais dos professores da Educação Básica, no Ensino Fundamental das escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nessa modalidade de ensino.

O questionário foi dividido em três partes, sendo: o perfil dos professores, a técnica de associação livre de palavras e as questões relativas às práticas pedagógicas em escolas de tempo integral.

Os nomes dos participantes foram substituídos por números para preservar a identidade deles. O texto está organizado em tópicos e itens para melhor exposição das análises: a) Perfil dos professores; b) Núcleo Central e Periférico das representações – a Técnica de Associação Livre de Palavras e o EVOC; c) Práticas Pedagógicas em Escolas de Tempo Integral.

4.1 Perfil dos participantes

Ao identificar as representações sociais em uma pesquisa, é preciso considerar também o perfil dos sujeitos que dela participam, uma vez que tais características podem influenciar as representações construídas.

Conforme Moscovici (2012, p.41 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 41), as representações são criadas por pessoas e grupos durante o processo de comunicação e de cooperação – o que significa dizer que as representações não são criadas por um indivíduo de maneira isolada. Elas são expressões sociais, organizadas e articuladas em grupos.

Com referência ao perfil dos participantes, os dados quantitativos serão utilizados com o objetivo de complementar as análises qualitativas.

O gráfico nº 1 se refere ao sexo dos professores das escolas de tempo integral. É possível verificar uma acentuada maioria de professores do sexo feminino em comparação com os do masculino. São 85,7% do sexo feminino e 14,3% do sexo masculino. Por que acontece essa diferença tão acentuada? De acordo com Araújo (2015, p. 77), as qualidades maternas tradicionalmente associadas às mulheres, como o cuidado, a dedicação, a sensibilidade, o amor e outras vão fazer parte do processo de feminização da profissão

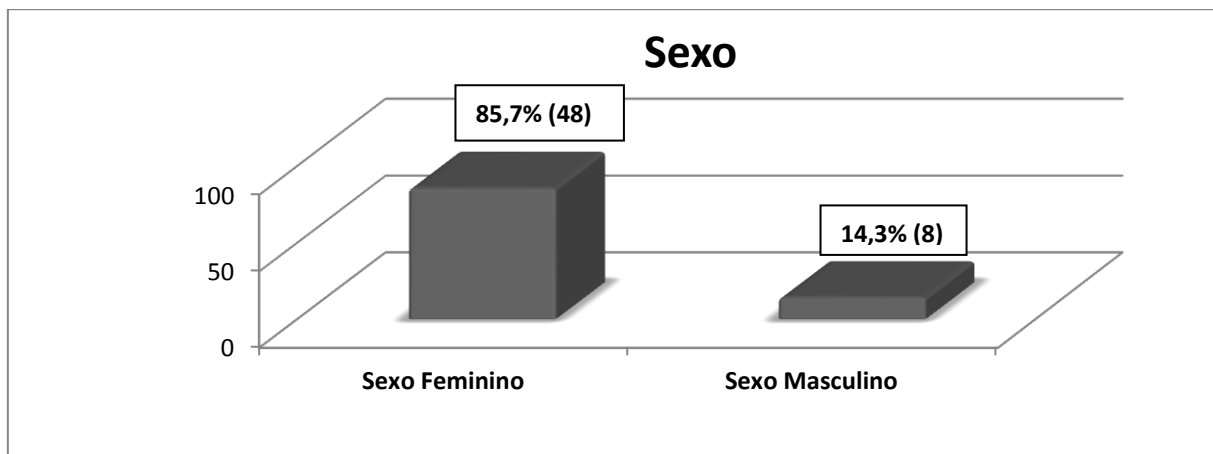
docente. No Ensino Fundamental, o magistério, por ter o ensino voltado para crianças, passa por uma representação feminina.

Contudo, a educação, por um grande período, foi exclusividade para homens e ministrada também por eles. No Brasil e outros países, a docência iniciou como uma profissão masculina principalmente os religiosos – os Jesuítas. As mulheres foram inseridas timidamente nesse processo e a forma de ensino era diferente das ministradas aos meninos. A educação das mulheres tinham como o objetivo prepará-las para serem esposas “perfeitas” e mães. As primeiras mulheres participantes do processo educacional, era da elite, filhas de grandes fazendeiros (ROSA, 2011)

Após a Independência, surge o discurso oficial da importância da educação para a modernização do país. Coube aos homens lecionar para os meninos e as mulheres para as meninas. Conforme Rosa (2011, p. 6-7): “Na metade do século XIX, começaram a serem criadas as primeiras escolas normais para a formação de docentes. Mesmo assim, os homens ainda eram maioria. Entre 1894 a 1908, formaram 154 alunas e 394 alunos”.

A partir da segunda metade do século XX as mulheres “tomaram” as Escolas Normais, deixando o mundo doméstico e adentrando ao mundo social. E até os dias de hoje, essa profissão quase que totalmente feminizada, continua ainda ser comandada pela maioria masculina, as Secretarias de Estado de Educação e o Ministério da Educação.

Gráfico 1: Porcentagem de professores do sexo masculino e feminino



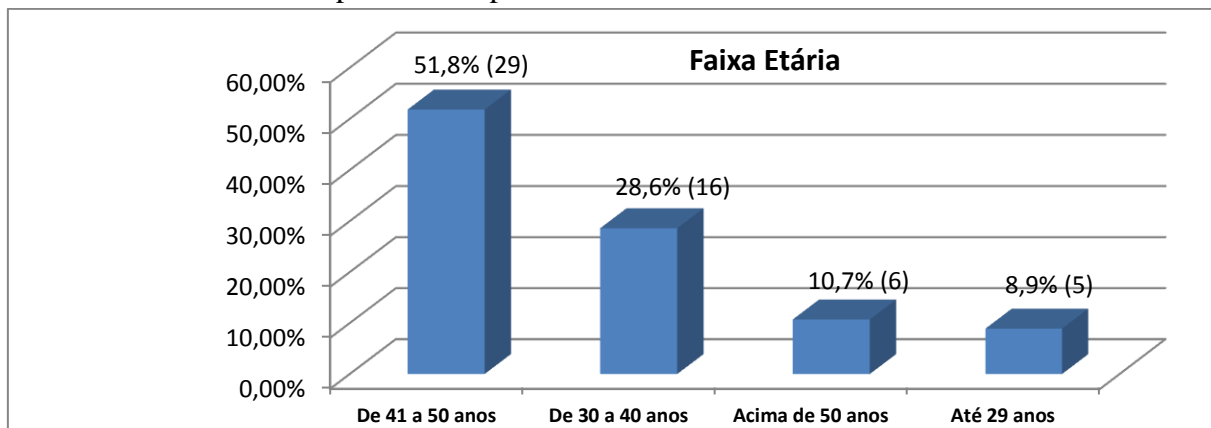
Fonte: Dados da pesquisa. (O algarismo entre parênteses representa a quantidade de professores.)

Os algarismos colocados entre parênteses junto à porcentagem correspondem à quantidade de professores, por modalidade, no gráfico.

Quanto à idade dos professores das escolas de tempo integral, participantes desta pesquisa, na sua maioria, 29 sujeitos, estão na faixa etária entre 41 e 50 anos de idade,

correspondendo a 51,8%. Os 16 sujeitos, na faixa etária de 30 a 40 anos de idade, correspondem a 28,6%. Acima de 50 anos são 6 sujeitos, que correspondem a 10,7% e, até 29 anos de idade, são 5 sujeitos que correspondem a 8,9%. A pesquisa verificou que, na sua maioria, os professores dessas escolas de tempo integral apresentam idade superior a 40 anos de idade e um número muito inferior, na faixa etária até 29 anos de idade. O gráfico 2, a seguir, desenha melhor essas informações:

Gráfico 2: Percentual de professores por faixa etária.

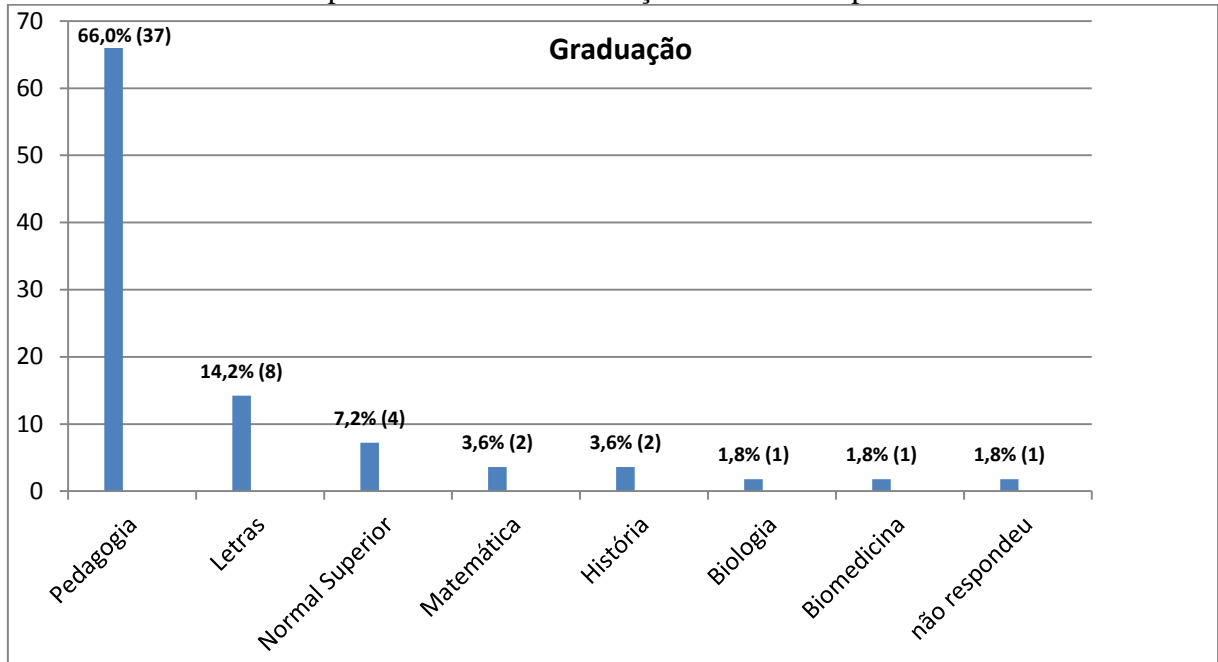


Fonte: Dados da pesquisa.

Foi observado na pesquisa, que praticamente todos os professores dessas escolas de tempo integral possuem graduação a nível superior, com exceção de um. Dos 56 sujeitos da pesquisa, 55 declararam possuir escolaridade na área do conhecimento, compatível com a profissão que exercem, que corresponde a 98,2% e 01 não respondeu, corresponde a 1,8 %. Podemos verificar que o município está cumprindo o Art. 62 da LDB nº 9393/96 que diz: a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, em Universidade e Institutos superiores de educação.

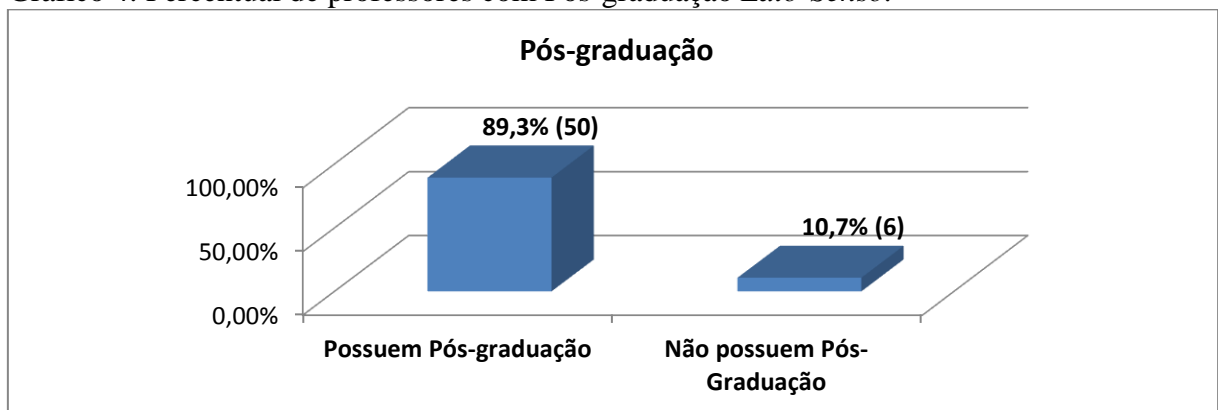
Verificamos também que grande parte dos professores, são graduados em Pedagogia. Isso corresponde a 66,0 % do quadro docente, seguidos de 14,2% dos formados em Letras. Outros profissionais obtiveram suas formaturas no curso Normal Superior, com 7,2 %; Matemática e História com 3,6 % e Biomedicina e Biologia com 1,8 %. Esses dados podem ser melhor observados no gráfico 3:

Gráfico 3: Percentual de professores com Graduação em Nível Superior.



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à realização de cursos de Pós-graduação em instituições de curso superior, dos 56, 50 participantes da pesquisa afirmaram já ter concluído o curso, o que corresponde a 89,3 %. Somente 6 afirmaram não possuir o curso; o que equivale a 10,7 %. Dois professores informaram possuir curso de pós-graduação em nível de Mestrado em Educação.

Gráfico 4: Percentual de professores com Pós-graduação *Lato-Senso*.

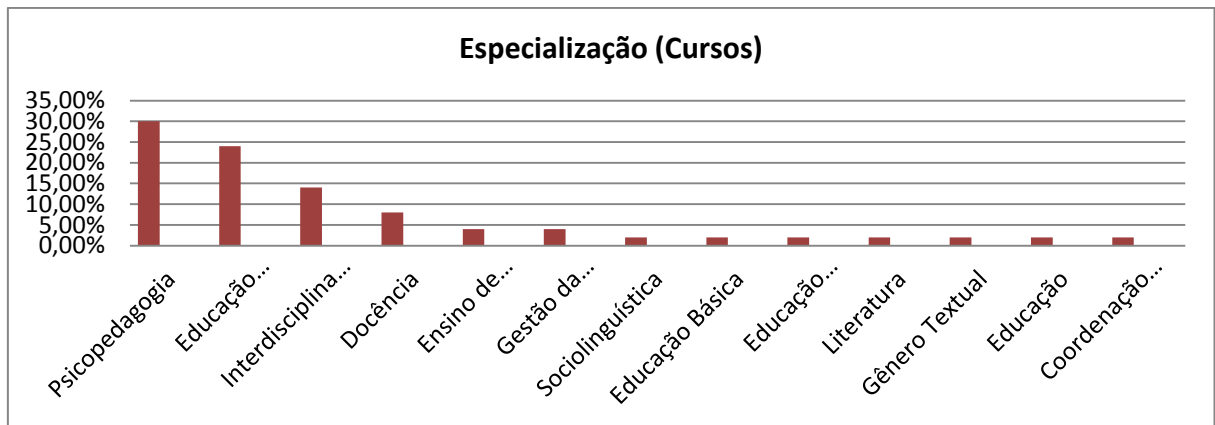
Fonte: Os dados da pesquisa

Como se apresentou na pesquisa, a maioria dos professores dessas escolas de tempo integral possuem pós-graduação *Lato Senso* e verificamos que foram especializações de diversas titularidades. Encontramos 14 modalidades, sendo predominantes, em mais de cinquenta por cento, duas Especializações: a Psicopedagogia com 15 professores e

representando 30,0% e a Educação Infantil, contemplando 12 professores e representando 24,0%, como pode ser constatado no Gráfico nº 5.

Foram registrados também dois professores com titularidade em Nível de Mestrado; o que corresponde a 3,57% dos professores participantes desta pesquisa. Ambos pesquisaram na área de Educação, sendo que um deles realizou a pesquisa em Letras e o outro em Educação.

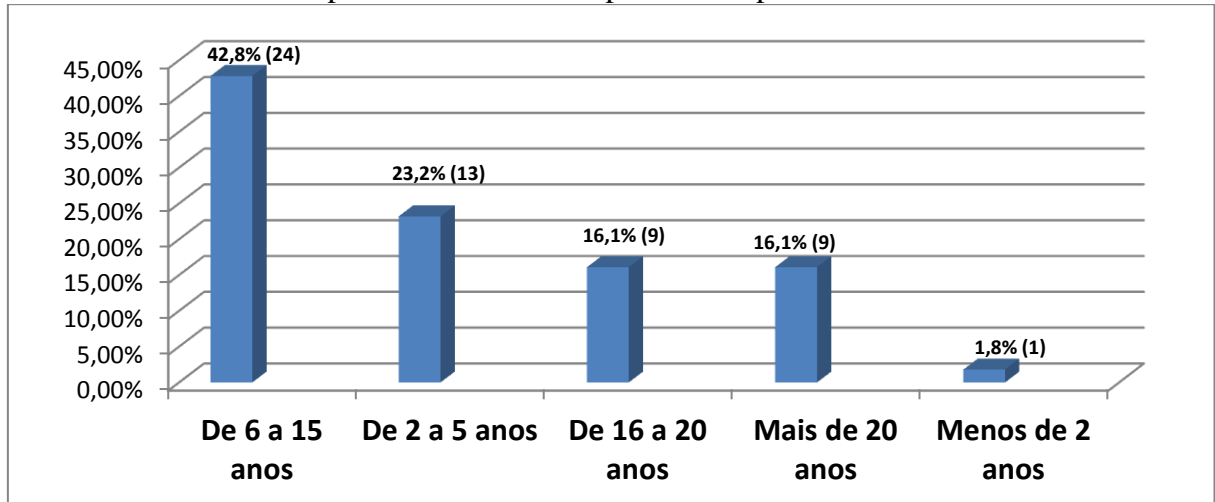
Gráfico 5: Percentual de professores com Especialização



Fonte: Os dados da pesquisa.

Quanto ao tempo de trabalho docente dos professores dessas escolas de tempo integral, conforme gráfico nº 6 verifica-se a maioria com bastante experiência no magistério. Do total de 56 professores, 24 deles correspondem a 42,8% com um tempo de trabalho docente entre 6 a 15 anos. Verificamos também poucos professores no início de carreira, com até 2 anos, somente um, e, no final de carreira, ou seja, com mais de 20 anos, 9 professores.

Gráfico 6: Percentual de professores com o respectivo tempo de trabalho docente



Fonte: Os dados da pesquisa.

Com relação, ainda, ao tempo de docência, Huberman (1989), durante vários, anos estudou o ciclo de vida profissional dos professores.

Para esse autor (1989 *apud* NÓVOA, 1995), o professor, durante a sua carreira, pode passar por até cinco fases. São elas:

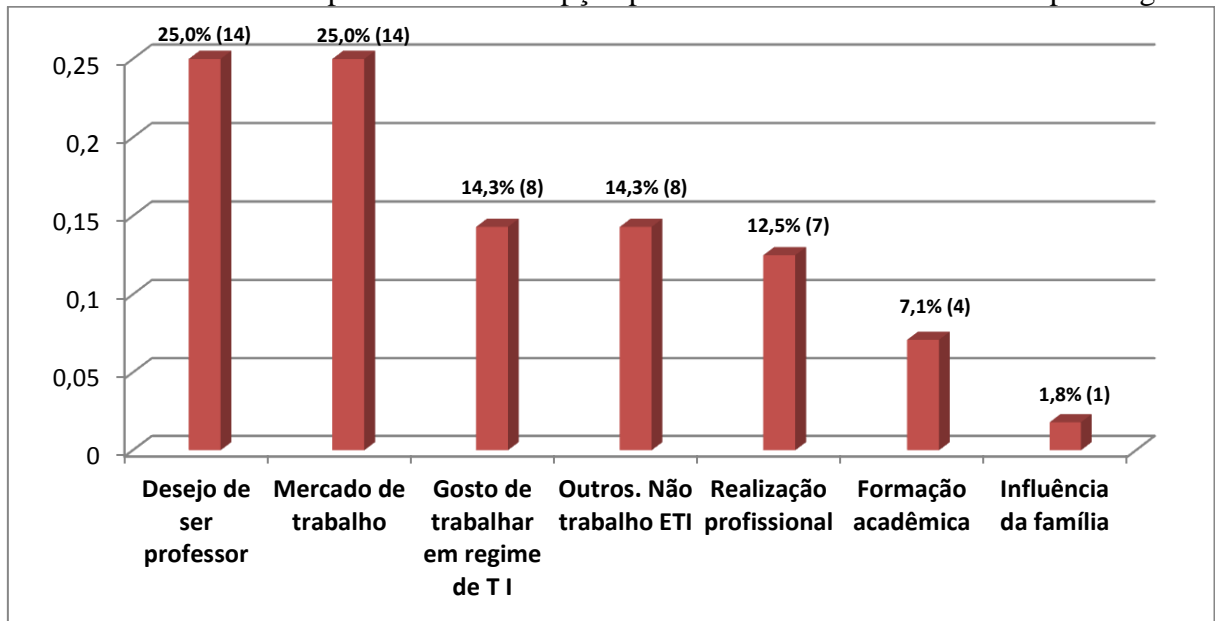
- a) Entrada na carreira, tateamento – de um a três anos.
- b) Estabilização, consolidação de um repertório pedagógico – de quatro a seis anos.
- c) Diversificação, ativismo – de sete a vinte e cinco anos.
- d) Serenidade e distanciamento afetivo – de vinte e seis a trinta e cinco anos.
- e) Desinvestimento – de trinta e seis a quarenta anos.

Fazendo uma ligação entre a Teoria desenvolvida por Huberman e os resultados da pesquisa, observamos que a maioria dos professores participantes está na fase da *diversificação, ativismo*; o que corresponde a tempo de carreira de 7 a 25 anos. Nessa fase, de acordo com Huberman (1989), o professor encontra-se num estágio de experimentação e diversificação, de motivação, de busca e desafios.

Nesse aspecto, a Secretaria Municipal de Educação, a Equipe Técnica Pedagógica, a Escola e seus Dirigentes podem investir em propostas de formação continuada mais dinâmica, uma vez que essa fase se caracteriza, segundo Huberman (1989), como sendo uma etapa de revisão profissional, de atitude, de inovação, de mudança no repertório pedagógico.

Sobre a opção pela docência na escola de tempo integral, de 50% dos professores participantes, divididos em dois grupos de 14 professores, 25% evidenciaram que a escolha dessa profissão se deve *ao desejo de ser professor*, os outros 25% escolheram devido *ao mercado de trabalho*. Um grupo de 8 professores, que correspondem a 14,3% manifestaram sua opção por causa *do gosto de trabalhar com alunos em regime de tempo integral*. Outro grupo, de 8 professores, declarou que, embora trabalhe em escola de tempo integral, *não participa dessa modalidade de ensino*. O grupo, contendo 7 ou 12,5%, optou nesse caso, pela *realização profissional como professores*. A *formação acadêmica possível*, foi um item que teve 4 professores ou 7,1% e somente um professor disse que, nesse aspecto valeu *a influência da família*, com 1,8%, como apresenta o gráfico seguinte:

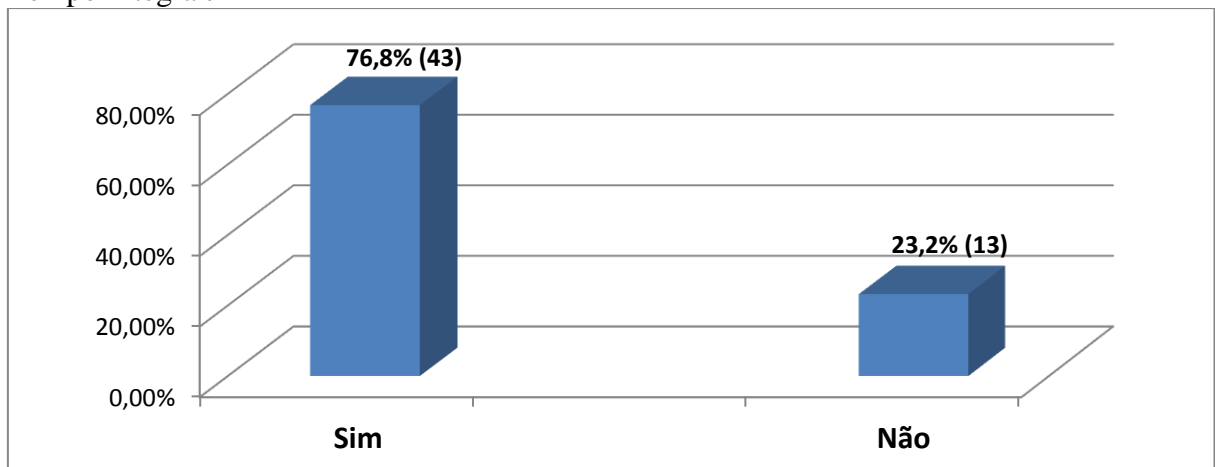
Gráfico 7: Percentual de professores com opção pela docência em Escola de Tempo Integral



Fonte: Dados da pesquisa.

Quando questionados se repetiriam essa escolha como docentes em escola de tempo integral, a maioria dos professores afirmou que “sim”, correspondendo a 76,8% e 23,2% afirmaram que “não” gostou dessa modalidade de ensino, destacado no gráfico nº 8. Nos que afirmaram que repetiriam, verificou-se além do comprometimento, o amor pela profissão. Manifestaram que gostaram de trabalhar nessa modalidade de ensino e que nela pode haver maior aproveitamento e rendimento escolar e ainda, que quanto mais tempo a criança permanecer na escola, maior também será o seu desenvolvimento. Alguns acreditam que a educação integral influencia na formação psicossocial do sujeito e contribuirá para a formação do cidadão.

Gráfico 8: Percentual de professores que repetiriam a escolha pela docência em Escola de Tempo Integral.



Fonte: Dados da pesquisa.

Destacamos algumas das justificativas positivas dos professores que atuam nessas escolas de tempo integral e que repetiriam a escolha pela docência nessa modalidade de ensino. Foram transcritas dos questionários aplicados.

⁴Sim. Acredito na educação e a capacidade de mudanças das pessoas. (09AG)

Sim. Considero muito importante a escola integral, pois incentiva nossos alunos a interessar-se mais nas aulas. (16AG)

Sim. Para ajudar mais crianças. (06HE)

Sim. Faria essa escolha sempre, pois sou educadora de paixão. (12HE)

Sim. Por estar com mais tempo contribuindo com a aprendizagem dos alunos. (02DF)

Sim. Identifico-me com a profissão. (07DF)

Sim. Pois a educação integral influi muito na formação psicossocial do sujeito. (01ST)

Sim. Porque gostei de trabalhar dessa forma. (06ST)

A minoria que manifestou negativamente, 23,2%, apresentou justificativas que nos fazem pensar no descontentamento de trabalhar em escolas de tempo integral. Esse fato negativo pode interferir no trabalho diário, em sala de aula, dos professores e prejudicar o processo ensino-aprendizagem. Manifestaram que nem os professores nem a escola estão preparados física e materialmente para enfrentar essa modalidade de ensino. Destacamos alguns.

Não. A escola de tempo integral (mais educação) não satisfaz aos pais, ficou muito bagunçada. (01AG)

Não. Porque é cansativo e falta verba para que o trabalho seja realizado satisfatoriamente. (05HE)

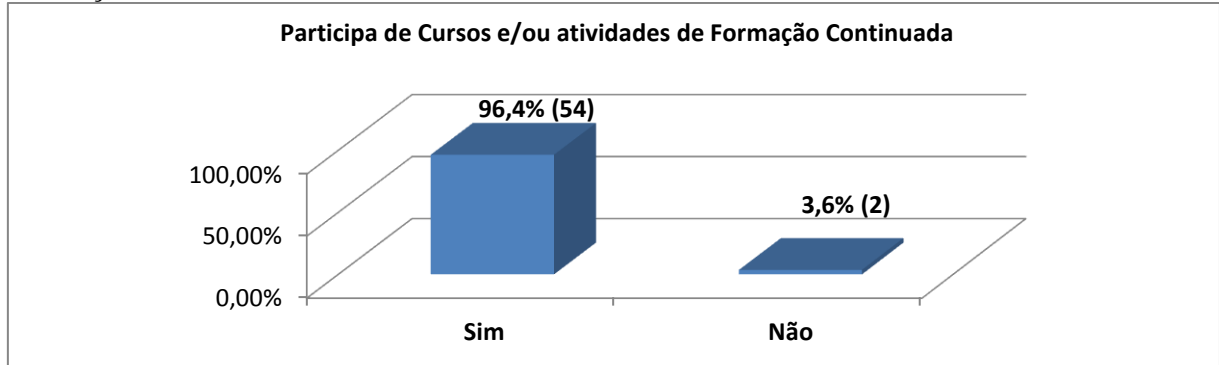
Não. Porque não recebemos bem; salas superlotadas e não somos valorizadas pelo gestor do município. (06DF)

Não. Pelo desgaste e desvalorização profissional e financeira. (10ST)

⁴ As respostas dos questionários dos sujeitos da pesquisa serão transcritas na íntegra, em itálico e na forma de citação direta. Para preservar a identidade dos participantes, eles foram nomeados com um número de 01 a 17 e duas letras maiúsculas. As letras correspondem a cada uma das quatro escolas municipais, a saber: **AG** – Centro Municipal de Educação Básica “Arlinda Gomes da Silva”, **HE** – Centro Municipal de Educação Básica “Helena Esteves”, **DF** – Centro Municipal de Educação Básica e Creche “Dona Delice Farias dos Santos” e **ST** – Centro Municipal de Educação Básica “Padre Sebastião Teixeira de Carvalho”.

Com relação à participação em cursos e atividades de Formação Continuada, os professores dessas escolas de tempo integral, quase que unanimemente, deles participam. São 96,4% que disseram “sim” e somente 3,6% manifestaram “não”.

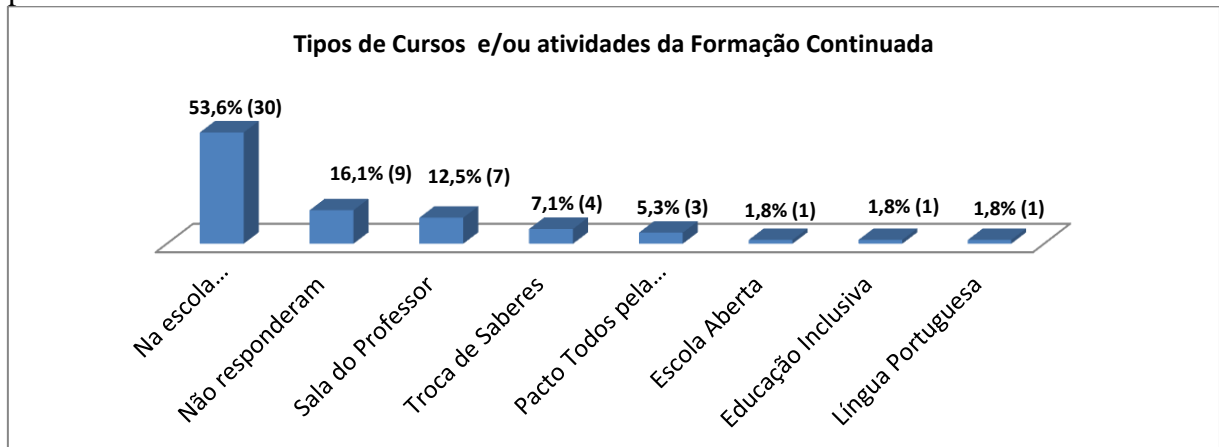
Gráfico 9: Percentual de professores que participam ou não de Cursos e/ou atividades de Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa.

A maioria desses professores participa de Cursos e/ou atividades de Formação Continuada, ministrados pela Equipe Técnica Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Coordenação Pedagógica das escolas e outros. Mais da metade deles, 53,6%, 30 professores, informaram que participam na própria escola, de atividades diversas. Um grupo menor informou que participa de Cursos ou atividades específicas, como Sala do Professor com 12,5%, 7 professores; Troca de Saberes com 7,1%, 4 professores; Pacto Todos pela Educação com 5,3%, 3 professores Língua Portuguesa e Escola Aberta com 1,8 %, 1 professor em cada. Um grupo de 9 professores que correspondem a 16,1% não manifestaram de quais cursos participam, embora tenham afirmado que participam de algum, conforme gráfico 10.

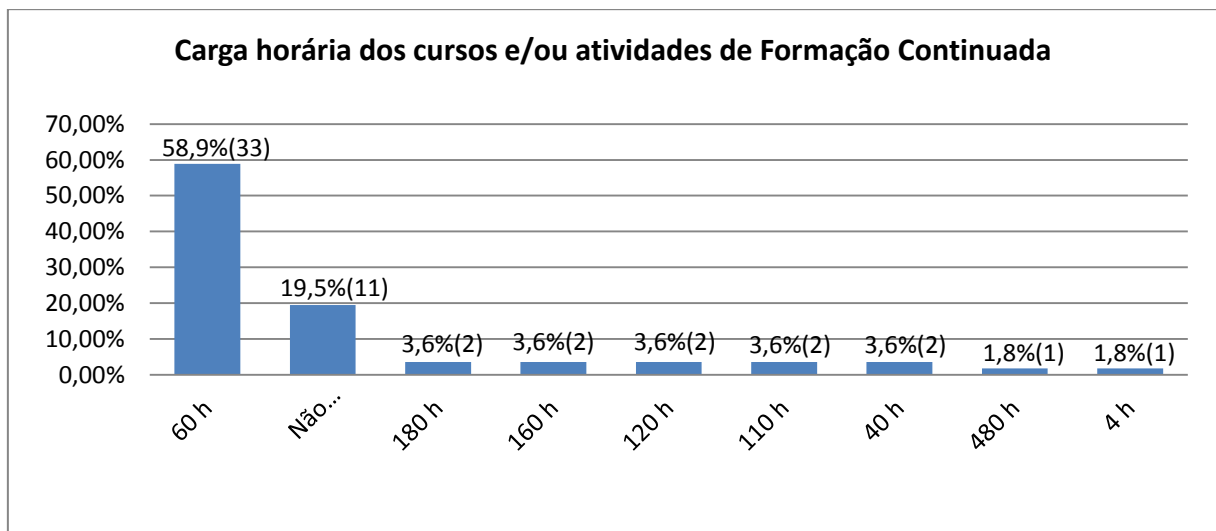
Gráfico 10: Percentual de Cursos e/ou atividades de Formação Continuada praticada pelos professores



Fonte: Dados da pesquisa.

Com relação à carga horária de participação nos Cursos e/ou atividades de Formação Continuada, a maioria dos professores, 33, o que corresponde a 58,9%, disseram que participam de cursos/atividades de 60 horas anuais. Com 180 horas, 2 professores, 3,6%; com 160 horas, 2 professores, 3,6%; com 120 horas, 2 professores, 3,6%; com 110 horas, 2 professores, 3,6%; com 40 horas, 2 professores, 3,6% e com 4 horas, 1 professor que corresponde a 1,8%. Observamos também que um grupo de 11 professores que corresponde a 19,5% não manifestou a quantidade de horas que participam da Formação Continuada, embora esse grupo faça parte do contingente de 54 professores e 96,4% que afirmaram participar dessa atividade de Formação Continuada. A variação da carga horária de 4 horas a 480 horas deve ter sido por não compreenderem bem o que foi perguntado, embora saibamos que alguns professores participam de cursos em outras repartições e *on-line*, obtendo com isso certificados de participação.

Gráfico 11: Percentual de carga horária dos Cursos e/ou atividades de Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à pergunta feita *o que é para você, ser professor hoje em uma escola de tempo integral*, encontrou pontos comuns nas respostas de uma grande parte dos participantes, independente de local de trabalho, faixa etária ou sexo. Evidenciaram, nos pontos positivos, amor à profissão, carinho com os alunos, mais tempo para ensinar e apreender, contribuição para a sociedade, na sua maioria, como vimos em algumas manifestações.

Das respostas á pergunta *o que é ser professor hoje em uma escola de tempo integral*, com auxílio da Análise de Conteúdo de Bardin (2011), encontramos quatro categorias. São elas:

a) Realização Profissional

Compõe essa categoria um número expressivo de professores. São 39 profissionais que encontraram na escola de tempo integral a sua realização profissional. Com essa modalidade, afirmaram que têm mais tempo de conhecer os alunos e desenvolver os trabalhos escolares. É uma forma de haver maior interação entre professor aluno e que podem formar cidadãos conscientes e com um preparo melhor para a vida, conforme mostram os relatos:

Possibilita conhecer melhor o aluno. (06AG)

Acho que me sinto um pouco realizada. (13AG)

Acredito que os projetos que são realizados na escola, auxiliam meu trabalho, somando e acrescentando para o aprendizado do aluno. (14AG)

Tenho boa expectativa quanto a isso. A escola integral é uma ótima oportunidade de interação entre professor e aluno. (15AG)

Gosto, pois nos ajudou a melhorar o ensino aprendizagem das crianças, o interesse e a participação dos alunos e na descoberta de novos talentos. (16AG)

É sentir a capacidade de estar colaborando com o futuro. (01HE)

Acredito que o programa “Mais Educação” contribui muito para a formação social do aluno e isso reflete em sala de aula de forma positiva, facilitando nosso trabalho. (09HE)

A escola de tempo integral na atualidade é de suma importância, uma vez que; as informações tecnológicas estão a todo vapor e o aluno tem que andar junto. (12HE)

Gratificante! Pois quero ajudar na aprendizagem. (02DF)

O professor de escola integral é aquele que ajuda na formação humana e intelectual do aluno. (03DF)

Bastante gratificante, pois é muito bom conviver com todos, sabendo a realidade do contexto escolar do nosso aluno. (05DF)

É uma oportunidade de conviver mais com os alunos e assim, proporcionar a eles além de uma qualidade de ensino, uma vida social melhor, já que a escola integral tira o aluno “da rua”. (14DF)

Ajudar na formação integral do aluno. (01ST)

Mais compromisso, responsabilidade e disponibilidade na escola. (05ST)

Importante, pois faço parte integral do desenvolvimento da criança. (06HE)

É auxiliar os educandos para um futuro melhor. (08ST).

Conforme afirmam Luz, Sousa, Oliveira, Medeiros, Brito (2013, p. 105, 106):

Discutindo metodologias, para o desenvolvimento do aluno como sujeito social que sabe expressar, por escrito sua cultura e seus valores. Alfabetizar, letrar, escrever e ler: esses são elementos essenciais na formação para a vida plenamente cidadã, objetivo principal do trabalho a ser realizado numa escola que propõe a fazer educação integral em tempo integral. Para nós, o domínio técnico e crítico da língua escrita são, portanto, condição para a cidadania.

O professor somente sentirá realizado profissionalmente quando vê seus alunos lendo e escrevendo com compreensão e desenvoltura.

b) Ser responsável e comprometido

Nessa outra categoria, encontramos 6 afirmações de professores que manifestam que ser professor hoje, em uma escola de tempo integral, é ser responsável e comprometido com a aprendizagem, despertando interesse dos alunos.

Uma responsabilidade maior. (05AG)

É ser dinâmico, responsável e comprometido com o desenvolvimento crítico, intelectual e coletivo dos alunos. (10AG)

Dedicação exclusiva a escola e ao aluno. (11AG)

Um desafio, pois necessitamos desenvolver um trabalho de qualidade e que desperte o interesse dos alunos a todo o momento. (07DF)

Paiva (2013, p. 77) corrobora as afirmações dessa categoria e acrescenta que “a aprendizagem se dá no processo sujeito/cultura e a escola tem a função social de sistematizar conhecimentos acumulados pela humanidade”.

c) Ajudar a tirar as crianças da rua

Nessa categoria, 6 professores acham importante a escola de tempo integral e participar dessa modalidade de ensino, é colaborar para tirar as crianças da rua, conforme mostram os relatos seguintes:

O que muda na atual escola de tempo integral é que temos o aluno por mais tempo na escola, na responsabilidade de monitores. (08AG)

Ser responsável em ajudar as crianças há ficar mais tempo na escola e longe das “ruas”. (13DF)

É uma oportunidade maior de conviver mais com os alunos e assim, proporcionar a eles além de uma qualidade de ensino, uma vida social melhor, já que a escola integral tira o aluno “da rua”. (14DF)

Para A. Reciclázaro (2015) a escola em período integral é a melhor maneira de tirar as crianças das ruas. Acresce ainda que:

Uma criança que passa a tarde sozinha dificilmente usará o tempo ocioso para estudar. Muitas vezes as crianças passam o tempo livre vendo TV, brincando, ou pior, soltas à rua na iminente chance de se envolverem nos mais diversos problemas sociais das cidades brasileiras. (...) A escola em tempo integral é, portanto, um espaço propício para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, onde se busca criar um sistema mais criativo e próximo da realidade das crianças. Nessa seara, a escola se torna prazerosa e significativa. E é com melhor Educação que se faz um País melhor. (A. RECICLÁZARO, 2015)

d) Desgaste e desvalorização

Nessa categoria, 5 professores manifestaram-se negativamente com relação *a ser professor hoje em uma escola de tempo integral*. Demonstraram desmotivação com o rumo da educação em escola de tempo integral, principalmente com referência à falta de estrutura física e condições de trabalho. Alguns manifestaram o desejo de não responder ao questionário; o que foi respeitado. Verificamos também que esse grupo é minoria no corpo docente das escolas.

Muito difícil, pois falta os gestores levarem mais a sério e colocar mais monitores. (01AG)

Desvalorização. (05HE)

Desgastante. (10ST)

De acordo com Almeida (2014): “Sabemos que a desvalorização moral e financeira do professor vem afetando até mesmo o ensino em sala de aula. Por tanta falta de motivação muitos desses profissionais estão deixando de lecionar, busca em outra profissão a realização financeira”.

Podemos dizer que o perfil dos participantes desta pesquisa se mostra a partir das seguintes características:

- A maioria é do sexo feminino (85,7%) e encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos.

- Apenas um participante não tem curso superior, os demais (55) declararam possuir escolaridade na área do conhecimento, compatível com a profissão que exerce.
- 89,7% dos professores já cursaram pós-graduação.
- A maioria (42,8%) possui entre 6 a 15 anos de profissão; o que pode evidenciar certa experiência com o magistério.
- A opção pela docência em Escola de Tempo Integral se deve, principalmente, ao “desejo de ser professor” e pelo “mercado de trabalho”, e a maioria (76,8%) disse que repetiria esta escolha.
- A maioria (96,4%) dos professores participa de Cursos e/ou atividades de Formação Continuada com 60h anuais.
- *Ser professor hoje em uma escola de tempo integral*, para a maioria dos participantes é considerado “**Realização Profissional**”, seguido de “**Ser responsável e comprometido**”, e, por último, “**Ajudar a tirar as crianças da rua**”.

4.2 Núcleo Central e Periférico das representações – a Técnica de Associação Livre de Palavras e o EVOC

Para Abric (1994, p. 66 *apud* VIEIRA 2006, p.130) “A Associação Livre de Palavras”, técnica usada para coletar elementos constitutivos das representações sociais, permite a atualização de elementos implícitos ou mascarados nas produções discursivas”. É uma técnica que, ao ser processada no *Software* EVOC, identifica por meio da frequência da ordem das palavras evocadas, as que são centrais e as que são periféricas. É oferecido ao sujeito participante da pesquisa um termo indutor, no caso deste estudo, o termo foi: “Práticas pedagógicas em escolas de Tempo Integral”. Após ler o termo, o participante escreve as três primeiras palavras que lhe vêm à mente. Em seguida, pede-se que assinale a mais importante e justifique a opção.

Conforme Abric (2000, p. 30 *apud* VIEIRA, 2006, p. 127) “Uma representação é constituída de um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes de um dado objeto social”. Toda representação social é organizada em torno de um núcleo central. Assim, “o núcleo central é determinado, de um lado, pela natureza do objeto representado, de outro, pelo tipo de relações que o grupo mantém com esse objeto e, enfim, pelo sistema de valores e normas sociais que constituem o meio ambiente ideológico do momento do grupo”. (ABRIC, 2000, p. 31 *apud* VIEIRA, 2006, p. 128).

Quanto ao núcleo periférico, é ele organizado em torno do núcleo central, constitui o essencial do conteúdo das representações sociais e evidencia esquemas organizados pelo núcleo central.

Assim, processamos as palavras evocadas na Técnica de Associação Livre, no *Software* EVOC e obtivemos um esquema de quadrante que nos permitiu identificar o núcleo central e periférico das representações.

O EVOC realizou a combinação da frequência das evocações e traçou a ordem média em que as palavras aparecem.

As palavras evocadas pelos professores foram relacionadas na mesma ordem, para a classificação por peso. A palavra assinalada é a mais importante por ter maior ligação com o termo indutor. O programa multiplica o número de vezes que a palavra apareceu e divide pelo número de vezes em que foi evocada, resultando em uma Ordem Média de Evocação (OME). O banco de dados foi feito no Office Excel, salvo de modo CVC (separado por vírgulas). Essas palavras foram relacionadas na mesma ordem em que foram evocadas, considerando, para cada linha, um professor sujeito da pesquisa.

Dos 56 professores dessas escolas de tempo integral, que participaram da pesquisa, 4 não responderam a esse quesito. Dos 52 participantes, com três palavras cada, obtivemos 156 evocações. O programa gerou uma lista com a média (OME), a partir da frequência selecionada e o número de vezes que cada palavra foi evocada (frequência), como mostra a tabela seguinte – foram evocadas 156 palavras com 70 palavras diferentes.

Tabela 3: Palavras evocadas.

Frequência das evocações	Palavras Diferentes	Palavras Evocadas
1	48	48
2	13	74
4	4	90
7	1	97
10	1	107
13	1	120
15	1	135
21	1	156
Total	70	156

Fonte: Dados do EVOC

De acordo com Nascimento (2013 *apud* SALERNO, 2014, p. 106), a soma dos resultados da (OME), dividida pela frequência, produzirá a ordem de evocação das palavras.

As palavras apontadas primeiro são as de baixa ordem de evocação e estão presentes na consciência de modo mais acessível, o que indicará provavelmente a estrutura das Representações Sociais.

Esse programa gera um quadro dividido em quatro quadrantes, onde ficam distribuídos os dados das ocorrências de representação, que permitem identificar o núcleo central – primeiro quadrante, superior esquerdo; os elementos intermediários – segundo quadrante, superior direito; os elementos de contrastes – terceiro quadrante, inferior esquerdo; e os elementos periféricos – quarto quadrante, inferior direito.

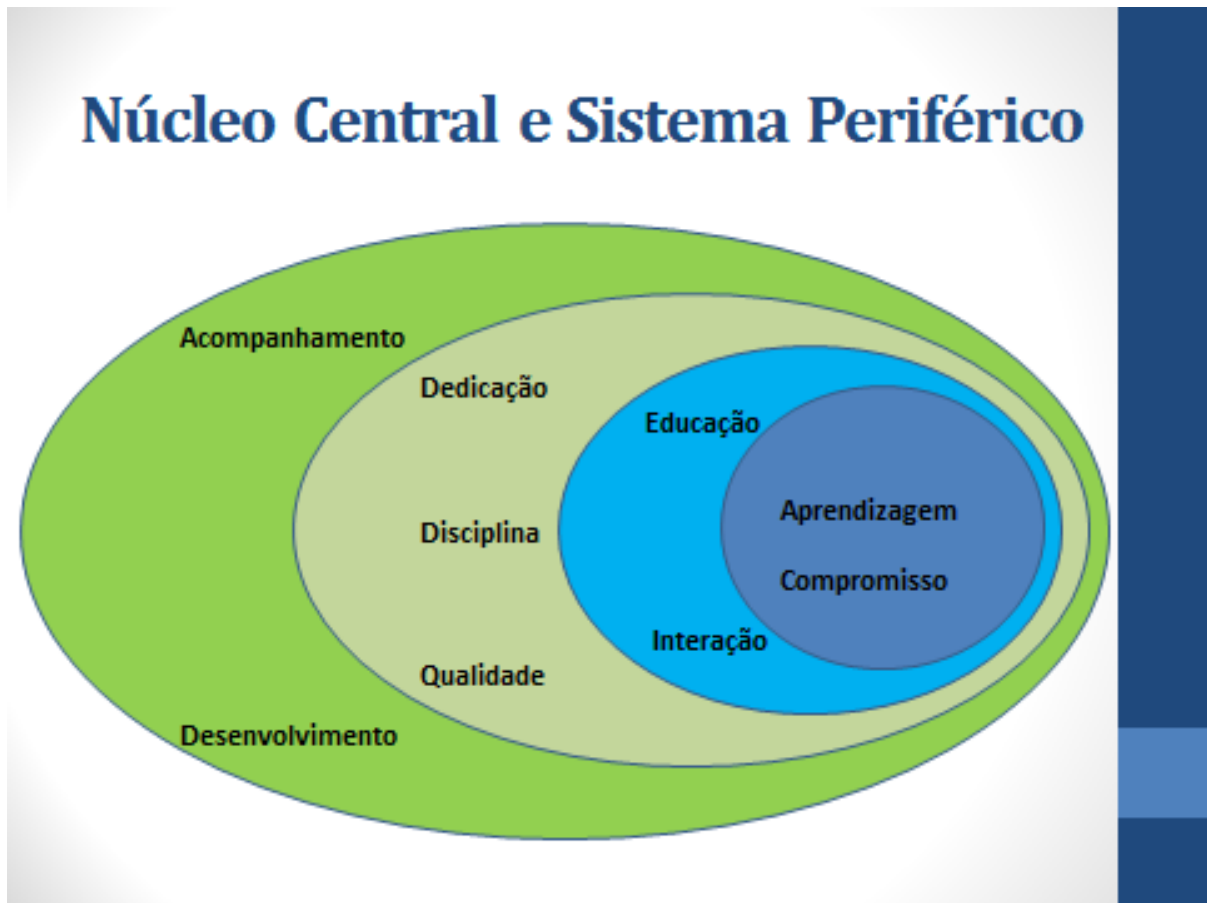
Quadro 05 - Frequência de palavras evocadas

OME	Rang < 2			Rang > = 2		
$f \geq 10$	NÚCLEO CENTRAL			PRIMEIRA PERIFERIA		
	Atributos	<i>F</i>	OME	Atributos	<i>F</i>	OME
	aprendizagem	21	1,952	educação	10	2,200
	compromisso	15	1,667	interação	13	2,077
$4 \leq f < 9$	ZONA DE CONTRASTE			SEGUNDA PERIFERIA		
	Atributos	<i>F</i>	OME	Atributos	<i>F</i>	OME
	Dedicação	7	1,714	acompanhamento	4	2,000
	disciplina	4	1,500	desenvolvimento	4	2,000
qualidade	4	1,500				

Dados da pesquisa

Na figura abaixo, a demonstração do núcleo central, dos elementos intermediários, dos elementos de contraste e os elementos periféricos das Representações Sociais.

FIGURA 1



O quadro gerado mostra os prováveis elementos da estrutura das Representações Sociais em relação às práticas pedagógicas dessas escolas de tempo integral.

O primeiro quadrante, o superior esquerdo, mostra-nos as evocações com alta frequência e baixa ordem média das evocações (OME). São as palavras que foram apontadas pelo maior número de professores de escola de tempo integral e lembradas mais rapidamente, ficando assim nas primeiras posições. Ele guarda os elementos centrais que representam as Representações Sociais dos professores participante da pesquisa. São palavras marcadas pela memória coletiva dos professores em relação às práticas pedagógicas em escolas de tempo integral que são: **aprendizagem e compromisso**, conforme primeira e segunda palavra do primeiro quadrante.

O primeiro quadrante nos revela as palavras que formam o Núcleo Central das Representações Sociais dos professores que participaram da pesquisa com relação às “práticas pedagógicas em escola de tempo integral”.

Os outros quadrantes representam os elementos periféricos da Representação Social, que possuem baixa frequência e ocupam as últimas posições de palavras evocadas.

O quadrante abaixo, que se posiciona na parte inferior, à esquerda, é apresentado como zona de contraste. São as palavras que aparecem com baixa frequência e foram apontadas por um número razoavelmente menor de professores, mas possuem uma das primeiras posições. Elas são: **dedicação, disciplina e qualidade**. Essas palavras apresentam o contraste do que aponta a maioria dos professores. Elas protegem o Núcleo Central, sem afetar as Representações Sociais.

O quadrante localizado na parte superior à direita possui uma maior frequência. É constituído de elementos apontados por muitos professores, porém as palavras foram evocadas nas últimas posições e possuem uma alta Ordem Média das Evocações (OME). Nascimento (2013, *apud* SALERNO, 2014, p. 108) afirma: essas palavras podem ter sido apontadas não pelo termo indutor, mas pelas primeiras evocações e provavelmente podem pertencer, futuramente, ao Núcleo Central. São elas: **educação e interação**.

O último quadrante, localizado na parte inferior à direita, possui uma baixa frequência. Foram evocadas nele poucas palavras por poucos professores e estão nas últimas posições. Possuem alta OME e são considerados elementos periféricos mais distantes e flexíveis. Essas palavras são: **acompanhamento e desenvolvimento**.

4.2.1 As justificativas das palavras evocadas

Foi solicitado aos professores que identificassem a palavra mais importante junto às evocações e justificassem a sua escolha. Logo após foi, pedido que emitissem o significado (sinônimo) das outras palavras evocadas.

Através dessas explicações e justificativas, buscamos entender o sentido das representações acerca das “práticas pedagógicas em escolas de tempo integral”, assim como compreender suas posições.

Como são apresentadas na figura 01, algumas palavras evocadas pertencem ao Núcleo Central e são elas que caracterizam o comportamento dos sujeitos da pesquisa. Elas são mais estáveis e a possibilidade de mudança é pequena, conforme já evidenciado no quadro 03, com as características e funções da organização interna das representações, do Sistema Central e do Sistema Periférico.

4.2.2 Primeiro quadrante

Nos quadros 5 e 6, estão as justificativas dos professores dessas escolas de tempo integral, quando evocaram as palavras que correspondem ao Núcleo Central das representações, que são: **aprendizagem e compromisso**.

Quadro 06 – Primeiro quadrante ‘Aprendizagem’, palavra produzida pelo EVOC e justificativas.

Primeira palavra do primeiro quadrante		
Palavra evocada	Identificação do Professor	Justificativa
APRENDIZAGEM	02AG	Porque o aluno passa muito tempo na escola, então sua aprendizagem vai ser mais eficaz e ampla.
	08AG	Sonha-se com uma “escola de tempo integral” onde o aluno permaneça mais tempo para pesquisas, estudos dinâmicos diferenciados de salas de aulas, reforço, leitura e não um depósito de crianças para que o pai trabalhe.
	03DF	Porque a educação na perspectiva da educação integral é, em minha opinião, o que, na atualidade é essencial para desenvolver o ensino.
	06DF	Porque o ser humano se conta através da aprendizagem do convívio com o outro. Na vida, sempre teremos os que nos ensinam e os que estão sempre aprendendo.
	07DF	Pois a escola estará propondo atividades que visam ao aprendizado das crianças e jovens, ao invés de elas estarem em casa sem ou com pouco acompanhamento de um responsável.
	07ST	Sempre é um aprendizado em nossa vida que nos rodeia.

Fonte: Dados do questionário.

Analisando as justificativas dos professores dessas escolas de tempo integral, no Quadro 5, percebemos, com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, o mais importante nessa modalidade de ensino é a **aprendizagem**. Para eles, associada ao tempo maior dentro da escola, a aprendizagem vai ser muito mais eficaz e ampla. Com um maior tempo na escola o aluno poderá pesquisar, ter um reforço escolar, realizar leituras e ainda conviver socialmente com crianças de outra faixa etária. Terá mais tempo para aprendizagem na escola de tempo integral, ao invés de ficar em casa sem o acompanhamento de um responsável.

Quadro 07 – Primeiro quadrante ‘Compromisso’, palavra produzida pelo EVOC e justificativas.

Segunda palavra do primeiro quadrante		
Palavra Evocada	Identificação do Professor	Justificativa
COMPROMISSO	01AG	Comprometimento com o fazer pedagógico.
	06AG	Quando realizamos uma atividade com compromisso, conseguimos melhores resultados e conseqüentemente alcançamos os demais itens.
	16AG	Na escola integral, é o momento em que temos diversas oficinas que são trabalhadas com metodologias diferenciadas e o nosso aluno tem a oportunidade de desenvolver habilidades que talvez, em sala de aula não consiga desenvolver. E é aí que o professor pode aproveitar essa habilidade para ajudar o aluno em sua dificuldade em sala de aula.
	03HE	Compromisso, sem ele nada adiantaria ter uma escola de tempo integral, sendo ele se tanto para o professor como para o aluno.
	02ST	Quando o professor tem compromisso, ele se compromete mais com o aprendizado de seus alunos.
	09HE	Pois a partir dele você busca superar as demais necessidades.

Fonte: Dados do questionário.

A palavra **compromisso**, a 2ª mais evocada pelos participantes, assinala o que pensam os professores sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nessas escolas de tempo integral.

Para os professores, somente, com compromisso é possível o fazer pedagógico. Se as atividades previstas forem realizadas com compromisso, os objetivos serão alcançados. Como há muita diversificação nas disciplinas e oficinas nas escolas de tempo integral, o aluno tem oportunidade de desenvolver certas habilidades; o que não acontece na escola comum. O professor também pode aproveitar essas habilidades com a finalidade de ajudar o aluno nas aulas das disciplinas do núcleo comum. O compromisso nessa modalidade de ensino parte do professor para o aluno. É a partir desse compromisso que o professor busca superar as necessidades dos alunos, pois suas práticas se preocupam com o aprendizado do aluno.

A partir da combinação das duas palavras desse primeiro quadrante, **aprendizagem e compromisso**, podemos dizer que para esses professores, a aprendizagem dos seus alunos, numa escola de tempo integral, guarda uma relação estreita com o compromisso que assumem diante das práticas pedagógicas que desenvolvem.

Nesse sentido, possivelmente o Núcleo Central das Representações Sociais desses professores, sobre suas práticas pedagógicas, em escolas de tempo integral de Barra do

Garças, acolhe elementos que demonstram a necessidade de o professor ter compromisso com a aprendizagem do aluno.

Os demais quadrantes representam a zona periférica das representações sociais. São as evocações flexíveis, instáveis, modificáveis, sensíveis ao contexto imediato (ABRIC, 1994). As evocações desses quadrantes foram realizadas por um número menor de professores e possuem baixa frequência, ou seja, pequena representatividade, em relação às palavras do primeiro quadrante. É sobre eles que vamos evidenciar a seguir.

4.2.3 Segundo quadrante

Compõem o segundo quadrante, reconhecido como zona de contraste com relação ao Núcleo Central, as palavras “dedicação”, “disciplina” e “qualidade”, como mostra o quadro 8.

Quadro 8 – Segundo quadrante: palavra produzida pelo EVOC e justificativas

Fonte: Dados da pesquisa

Palavras do segundo quadrante		
Palavra evocada	Identificação do Professor	Justificativa
DEDICAÇÃO	11AG	Tudo que se faz com dedicação trazem bons frutos.
	02HE	Dedicação exclusiva para trabalhar com período maior e com reforço.
	06HE	Responsabilidade de ajudar, cuidar e ensinar essas crianças.
	12HE	O professor que trabalha em escola de tempo integral tem que: planejar, replanejar, buscar informações e até mesmo recursos para realizar um bom trabalho. E, mais ainda, participar de formação continuada.
DISCIPLINA	04AG	Disciplina, respeito e bom comportamento.
	12DF	Disciplina e ordem.
	07HE	Com disciplina e educação, sem elas não conseguimos fazer um mundo melhor.
QUALIDADE	12DF	Com qualidade você alcança o objetivo.
	13DF	Responsabilidade com qualidade. Porque somos responsáveis para que os educandos tenham uma aprendizagem significativa para viver em sociedade.

As justificativas da palavra “dedicação” mostram que os professores reconhecem suas práticas pedagógicas como ações que devem ser realizadas com planejamento, dedicação, responsabilidade e exclusividade, tendo em vista que o tempo para a aprendizagem é maior do que o ensino regular. Para esses professores realizar práticas pedagógicas, em ensino de tempo integral, com dedicação, conduz a melhores resultados.

Com relação à segunda palavra desse quadrante, “disciplina”, os professores a justificam afirmando que para a realização das práticas pedagógicas, é necessário que os alunos tenham disciplina, respeito, ordem e bom comportamento.

Já as justificativas da palavra “qualidade” dizem respeito à responsabilidade que se deve ter com a qualidade do ensino.

Percebe-se, nesse caso, aqui o contraste com relação às palavras do núcleo central. Na compreensão desse grupo de professores, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles primam por “aprendizagem” e “compromisso”; porém, contrastando com esses sentimentos, encontramos a necessidade de essas práticas serem de qualidade e realizadas com dedicação, além de os alunos contribuírem com disciplina e bom comportamento.

4.2.4 Terceiro quadrante

Nesse quadrante (quadro 9), encontramos as palavras e “educação” e “interação”. Como já dito anteriormente, os vocábulos desse quadrante possuem frequência mais alta, mas os termos evocados aparecem nas últimas posições. Por isso, são considerados da primeira periferia e podem migrar para o núcleo central.

Quadro 9 – Terceiro quadrante: palavra produzida pelo EVOC e justificativas

Palavras do terceiro quadrante		
Palavra Evocada	Identificação do Professor	Justificativa
EDUCAÇÃO	07HE	Educação – pois sem ela não conseguimos fazer um mundo melhor.
	14DF	Educação é fundamental na escola integral, visto que a educação abrange a aprendizagem de conteúdo e a vida em sociedade.
	15DF	A mais importante é a educação, pois ela é a base para a construção da cidadania, para a formação de pessoas críticas e conscientes, enfim para uma vida melhor.
INTERAÇÃO	03AG	A criança começa um convívio coletivo mais complexo nas atividades desenvolvidas.
	07AG	Interação entre profissionais e atividades entre anos diferentes, melhorando assim o interesse e a partilha de saberes.
	11ST	O sujeito que participa obtém conhecimento, socializa com outras pessoas e passa a compreender as outras, ou seja, sabe ouvir.

Fonte: Dados do questionário

Nesse quadrante, pode-se observar que as justificativas do vocábulo “Educação” associam as práticas pedagógicas a sentimentos ligados a uma educação integral que auxilia a aprendizagem dos alunos e a vida em sociedade. Já o vocábulo “Interação” mostra a necessidade do convívio coletivo para o desenvolvimento dos alunos, no sentido de melhorar o interesse e a troca dos saberes.

4.2.5 Quarto quadrante

As palavras desse quadrante possuem frequência baixa e foram evocadas nas últimas posições e por um número pequeno de participantes. Foram elas; “acompanhamento” e “desenvolvimento”.

Quadro 10 – Quarto quadrante: palavras produzidas pelo EVOC e justificativas

Palavras do quarto quadrante		
Palavra Evocada	Identificação do Professor	Justificativa
ACOMPANHAMENTO	04AG	Com participação e acompanhamento, se todas as escolas e comunidades se unirem e trabalharem com o mesmo objetivo, o resultado será satisfatório.
	09AG	Amor e acompanhamento. Porque se não houver amor no seu trabalho e principalmente com as crianças, não haverá sucesso.
	16DF	Acompanhamento e humanização. A responsabilidade de ter crianças o dia todo sob os meus cuidados.
DESENVOLVIMENTO	14AG	Desenvolvimento – Através das oficinas e projetos que são oferecidos na escola, no contra turno, o aluno complementa a sua formação. Isso possibilita que ele o mesmo desenvolva suas habilidades e competências de forma proveitosa.
	01DF	Ampliação do conhecimento e desenvolvimento para os alunos participantes, facilita a compreensão da necessidade de leitura e também há uma oportunidade para conhecer novos temas que eles, na sua vida cotidiana, não teriam.

Fonte: Dados do questionário.

As justificativas do vocábulo “acompanhamento” demonstram que um pequeno número de professores, que participam da pesquisa, pensa as suas práticas pedagógicas a partir de princípios que adotam o acompanhamento, o amor e os sentimentos humanitários, como condições de sucesso para os alunos. Na sequência, as justificativas do vocábulo “Desenvolvimento” associam as práticas com os projetos e oficinas que são desenvolvidos no ensino de tempo integral, com o objetivo de complementar a formação do aluno, ampliando seu conhecimento.

4.3 Sobre as Práticas Pedagógicas e a Escola de Tempo Integral

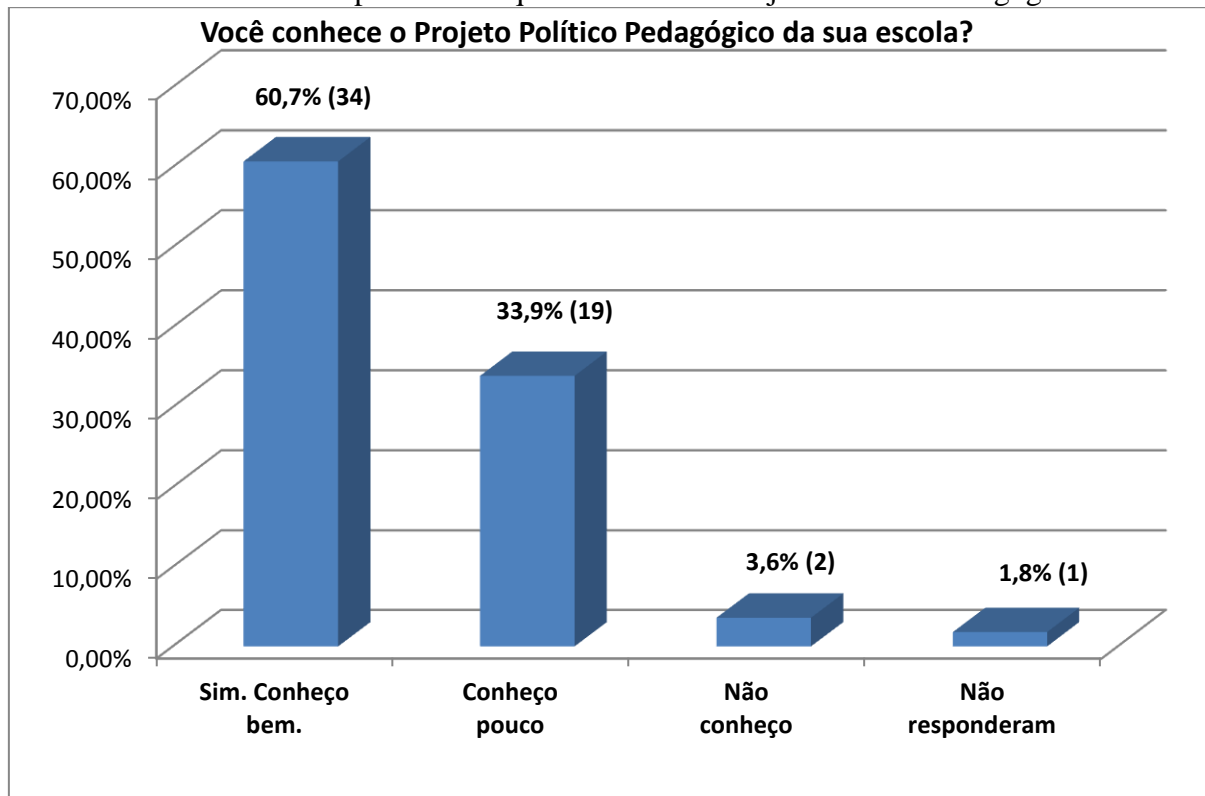
4.3.1 Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola

Um dos documentos mais importantes de qualquer unidade escolar é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ele é orientado para ser construído com a participação de toda a comunidade escolar, deve definir a identidade da escola e indicar os caminhos a serem tomados.

Ele é projeto porque reúne todas as propostas de ações a serem executadas durante o ano letivo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos. É pedagógico porque define e organiza as atividades, os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Com o propósito de conhecer melhor a participação de cada professor, sujeito de nossa pesquisa, sobre o conhecimento do contexto escolar de uma escola de tempo integral, indagamos se eles conheciam o Projeto Político Pedagógico e disponibilizamos as alternativas: a) Sim. Conheço bem; b) Conheço pouco e c) não conheço. Verificando os resultados, percebemos que, apesar da maioria dizer que conhece bem, consideramos que o índice ainda é pequeno, visto a importância de tal documento para todos os seguimentos da escola e principalmente os professores.

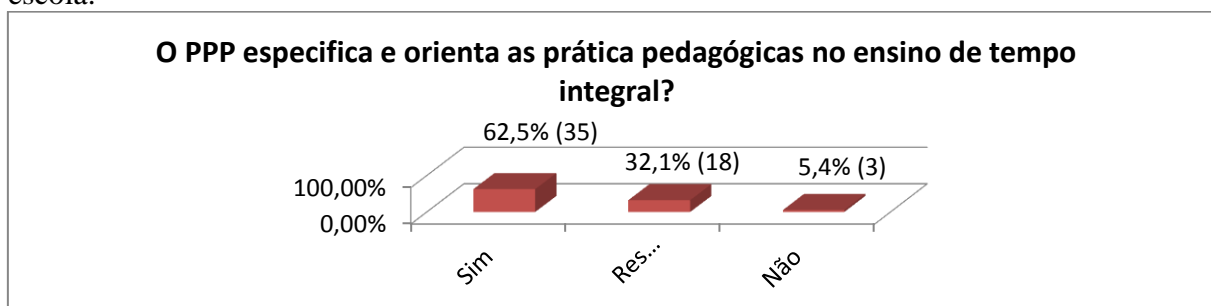
Gráfico 12 - Percentual de professores que conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola.



Fonte: Os dados da pesquisa.

Após serem indagados se conheciam o Projeto Político Pedagógico da escola de tempo integral, perguntamos: *Se conhece, ele especifica e orienta as práticas pedagógicas para o ensino de tempo integral?* Foram dadas as alternativas: a) Não; b) Sim e c) resumidamente. Praticamente o mesmo número de participantes considera que o PPP orienta a suas práticas pedagógicas com 62,5 % e um grupo razoável de professores considera que orienta resumidamente, aproximadamente 32,1% e apontaram que não orienta 5,4%.

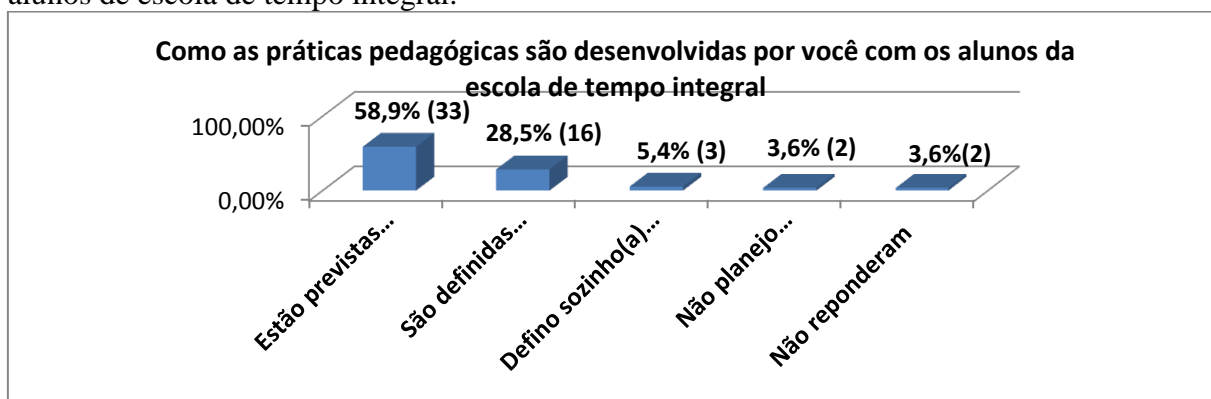
Gráfico nº 13 - Percentual de professores que orientam suas práticas pedagógicas pelo PPP da escola.



Fonte: Os dados da pesquisa.

Perguntamos também sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles com os alunos do tempo integral. Como pode ser observado no gráfico 14, a maioria (58,9%) afirmou que elas estão previstas na proposta pedagógica da escola; seguida de 28,5%, que são definidas pela equipe técnica e professores da escola. Apenas 5,4% disseram que as definem sozinhos e 3,6% afirmaram que não têm hábito de planejar as práticas, elas ocorrem de acordo com a necessidade do momento.

Gráfico nº 14 - Percentual das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores com os alunos de escola de tempo integral.



Fonte: Os dados da pesquisa.

Esses dados parecem evidenciar que a maioria, 49 professores, realiza suas práticas a partir do que está previsto na proposta pedagógica do curso ou definidas pela equipe pedagógica. Isso sinaliza que há uma orientação com relação a essas práticas.

Após a afirmação de que o planejamento escolar, as estratégias de aula, a avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno são considerados como práticas pedagógicas, perguntamos de que modo elas são realizadas por eles no ensino de tempo integral.

Com auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), identificamos três categorias com relação à realização das práticas pedagógicas dos professores dessas escolas de tempo integral.

a) Práticas a partir de um planejamento participativo

Essa categoria é composta por afirmações de 26 professores, que correspondem a 46,4%. Quase a metade dos professores afirma que suas práticas pedagógicas são planejadas junto à equipe da escola. E que a avaliação e o planejamento são feitos com a participação dos professores e equipe técnica. É o que mostram os relatos dos professores:

Através de estudos por turmas são definidos os trabalhos em consonância com o Projeto Político Pedagógico, PPP, atendendo a realidade de cada turma e as diferenças no aprendizado de cada aluno (08AG)

Nossa escola define as estratégias de aulas e a avaliação de acordo com o PPP e nossa organização são realizadas junto com o projeto de tempo integral. (16AG)

[A escola que trabalho] sempre realizou e realiza os projetos de ensino, em consonância, ou seja, sem atropelar o trabalho de sala de aula. (12HE)

Há um momento que os professores se reúnem, para criar estratégias de aprendizagem, para solucionar as dificuldades de aprendizagem de cada aluno. (13DF)

O planejamento é feito em conjunto com os professores, buscando estratégias para trabalhar com cada aluno segundo sua especificidade. (14DF)

Com relação a essa categoria - o planejamento das práticas pedagógicas ser realizado de modo participativo, Padilha (2012, p. 190) ressalta “a necessidade da elaboração coletiva de um *planejamento dialógico*” de modo que ele possa estar associado ao PPP da escola e traduzir saberes, sonhos, esperanças, certezas e incertezas de toda a comunidade escolar; nesse caso, as escolas de tempo integral.

b) Práticas a partir das necessidades dos alunos

Compreende essa categoria as afirmações de 9 professores, isto é, 16,07%. Para esse grupo, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, na escola de tempo integral, consideram, principalmente, as necessidades dos alunos. A avaliação tem como fundamento verificar se o aluno aprendeu.

Da melhor maneira possível, intermediando os conflitos, propondo solução para os problemas. (10HE).

Minas práticas pedagógicas tem toda uma cumplicidade com os alunos, logo a cada ano elas mudam porque eles são diferentes. (10ST).

A avaliação é feita de forma contínua e investigativa, as estratégias de aulas levam em consideração, com conversas formais e informais. (14DF).

Sim, porque é o fazer do professor planejar, ter estratégia para ministrar o que planejou. Avaliar para verificar se o objetivo do plano foi atingido em relação a aprendizagem do aluno. A relação professor/aluno eu defino como cativar e amar. Porque quem ama cuida e cativa (04ST).

c) Abstenção

Dos 56 professores participantes, 21 deles, ou seja, 37,5% não responderam a essa questão. Compreendemos esse fato como um dado importante da pesquisa, a ser analisado e por isso, o consideramos também uma categoria.

Algumas indagações ficam abertas: por que muitos professores não responderam a essa questão? Será que ela não foi compreendida, embora o instrumento de coleta, o questionário, tenha sido testado anteriormente? Será que a abstenção a essa pergunta não significa resistência ou negação às próprias práticas pedagógicas desenvolvidas por eles? Por hora, podemos apenas afirmar que esse tema carece ainda de mais estudos.

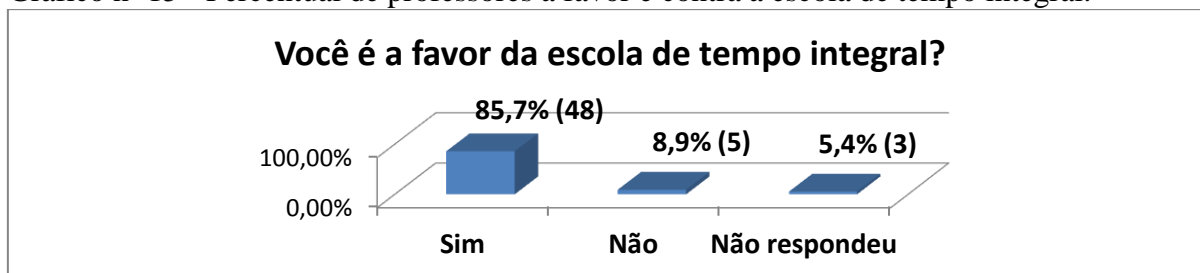
Em seguida, perguntamos se *a forma como as práticas pedagógicas eram realizadas por eles, contribuíam, de fato, para a formação integral do aluno?* A maioria, 67,8%, disse que sim.

Percebemos, nesse contexto, uma incoerência com relação aos dados da questão anterior, em que 37,7% não responderam de que modo às práticas pedagógicas são realizadas por eles na escola de tempo integral. Assim, se não responderam como são realizadas, como podem afirmar que elas contribuem para a formação integral dos alunos?

4.3.2 A favor ou contra a escola de tempo integral.

Perguntamos aos professores se eles eram a favor ou contra a escola de tempo integral. Em seguida, pedimos que justificassem suas respostas. Como pode ser observado no gráfico 15, a maioria se mostra a favor.

Gráfico nº 15 - Percentual de professores a favor e contra a escola de tempo integral.



Fonte: Os dados da pesquisa.

Nas justificativas dos participantes que disseram sim, com o auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), foi possível identificar três categorias com relação ao motivo pelo qual são favoráveis à escola de tempo integral. São elas:

a) Aprendizagem e desenvolvimento

Compõem essa categoria afirmações de 32 professores. Para eles, a escola de tempo integral oferece maior tempo de aprendizagem e conseqüentemente auxilia o desenvolvimento integral do aluno. É o que mostram os seguintes relatos:

Sim. No momento que a criança se encontra no espaço escolar realizando atividades que possam ajudar na sua formação, ela está livre de envolver com atividades ilícitas (09HE).

Sim. Pela formação do aluno, permanência dele em maior tempo na escola. (03HE).

Sim. É preciso uma escola que conta de formar o cidadão em todas suas nuances é a escola integral proporciona isso. (03DF).

Sim. Porque ajuda no processo de formação integral do aluno, melhorando as suas qualificações e preparando-o para o exercício da cidadania. (15DF).

Sim. Com a escola de tempo integral os alunos terão a disposição maiores chances de aprendizagem e construção do conhecimento (07DF).

Não se trata de aumentar simplesmente o tempo de permanência da criança na escola, a principal preocupação é com a aprendizagem e o desenvolvimento completo do aluno. Conforme Padilha (2012 p. 190):

Estamos sempre aprendendo e ensinando, educando e nos educando. Dependendo de como entendemos cada uma dessas dimensões e de como organizamos os processos formativos, com maior ou menor interação entre essas dimensões teremos processos e resultados educacionais diferenciados.

b) Tirar a criança da rua

Nessa categoria, encontramos 9 afirmações de professores que demonstram ser a favor da escola de tempo integral pelo fato de acolher o aluno, tirando-o das ruas. Para esse grupo, ao oferecer uma escola de tempo integral, além de auxiliar os pais que necessitam trabalhar fora e não têm com quem deixar os seus filhos, o espaço de aprendizagem que é oferecido pode diminuir o índice de reprovação. É o que pode ser observado nos relatos seguintes:

Sim. Podemos acompanhar melhor o tempo que os alunos iriam ficar ociosos em casa ou na rua. (06AG)

Sim. Fazem com que elas permaneçam mais tempo, diminui o índice de reprovação, tirá-los da rua e ajudar os pais que trabalham. (05ST).

Sim. Tiramos as crianças da rua e preenchemos o seu tempo com conhecimento e dignidade. (09DF).

Sim. Pois o aluno tem mais tempo para aprender, ficando então longe das ruas e dos problemas de casa. (07HE).

A escola de tempo integral não é somente um espaço de aprendizagem simplesmente é também de convivência social, ou socioeducativo, conforme afirmação de Carvalho (2006, p. 10):

O termo socioeducativo, contido, na programática da educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designam igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos.

c) A favor, desde que melhorem as condições

Para o grupo que compõe essa categoria, 6 professores, a escola de tempo integral deve ser oferecida desde que as condições para o seu funcionamento sejam adequadas. Isso significa que precisa melhorar a infraestrutura, de modo a oferecer espaço adequado para as atividades e contratar professores qualificados.

Sim. A partir do momento que essas escolas forem adequadamente bem planejadas. (04DF).

Sim. Mas precisa melhorar a infraestrutura, (05DF).

Sim. Se houvesse espaço físico, pessoas qualificadas e cursos atrativos. (11HE).

Sim. Sou a favor desde que seja levado a sério, com investimentos qualificados e professores valorizados. (05HE).

Sim. Desde que tenha profissional habilitado para desenvolver as oficinas. Para que o trabalho seja realmente eficaz. (07AG).

Sim. Sou a favor desde que a Secretaria de educação possa colocar professores e não instrutores, pois são pessoas que não fazem parte da educação. (08ST).

A maioria das escolas de tempo integral, em funcionamento em todo o país, não foi construída especificamente para essa modalidade de ensino. Os Governos federal, estadual e municipal têm financiado a ampliação e adaptação das escolas, promovendo cursos de capacitação e formação continuada para a melhoria do ensino. O Ministério da Educação (MEC) criou:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07) cujo objetivo é produzir um conjunto de medidas específicas que visem à melhoria da qualidade da educação básica em cada território. Este compromisso significa a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade em proveito da melhoria da educação básica. A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Com relação aos 5 participantes que foram desfavoráveis à escola de tempo integral, encontramos apenas uma categoria, pois todos foram unânimes em afirmar que as escolas não estão adequadas para oferecer essa modalidade de ensino.

a) Inadequação das escolas

Para esse grupo de professores, as instituições escolares não estão adequadas para o funcionamento da escola de tempo integral; o que é observado nas afirmações dos participantes:

Não. Não há espaço suficiente dentro das escolas. (06DF).

Não. Desta forma que eu conheci a escola de tempo integral aqui da escola com o projeto “Mais Educação” eu não sou favorável, muito desorganizado. (01AG).

Não. Porque a realidade de muitas comunidades não é compatível com o sistema de Escola Integral. E infelizmente o nosso país não está preparado para essa modalidade, tanto na infraestrutura, quanto a clientela. (03ST).

A escola de tempo integral necessita de uma infraestrutura diferenciada. A educação integral prevê uma nova relação entre tempos e espaços educacionais; conforme SEB/MEC, (2013, p. 19): “falar sobre Educação Integral é considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência ao território em que cada escola está situada”.

4.3.3 Os pontos positivos e negativos da escola de tempo integral

Pedimos aos professores que apontassem os pontos positivos e negativos da escola de tempo integral.

Com relação aos pontos positivos, dos 56 participantes, apenas 8 professores, que representam 14,3%, deixaram de responder a esse quesito.

Para alguns dos professores essa modalidade de ensino tem o objetivo de tirar as crianças das ruas, deixando-as longe das drogas. Outros se manifestaram em relação ao ensino/ aprendizagem, socialização, aquisição de hábitos saudáveis, reforço escolar e desenvolvimento integral do aluno. Para eles, o maior tempo na escola proporciona um incentivo à arte, ao esporte e a culturas, diversas que vai contribuir para o desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos. Conforme alguns relatos:

Lugar onde os pais possam deixar os filhos e trabalhar sossegado, pois sabem que estão sendo alimentado e cuidado. (01AG)

Os alunos desenvolvem com mais facilidade. Participam de cursos e esportes. O contraturno para ser trabalhado, tentando sanar as dificuldades de aprendizagem. (04AG)

Maior quantidade de tempo para relacionar e identificar necessidades do educando. Maior tempo para colaboração recíproca entre os educadores. (11AG)

O estreitamento das relações entre professor/aluno e aluno/professor. (04HE)

As crianças podem aprender mais e ficar longe das drogas, enquanto seus pais trabalham. (05HE)

O ponto positivo é que ajuda a criança em todos os aspectos, desde a alimentação, formação escolar, até a descoberta de aptidão para a formação profissional. (09HE)

Integração de saberes. Oportunidade de conhecimentos diversos. Ampliação de relacionamento interpessoal. (01DF)

Aluno bem alimentado. Aluno com perspectiva de realizar todas as suas atividades escolares na escola e fora de risco social. Aluno participando de esporte e com vida saudável. (03DF)

Atividades diferenciadas. Tempo maior para o desenvolvimento das propostas de escola integral. (17DF)

Letramento, formação psicossocial, desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa. (01ST)

Mais tempo na escola, diversidade de saberes, amplia os conhecimentos em artes, esporte e lazer. (04ST)

Atende melhor a criança com dificuldades. Tem mais tempo para dar o reforço necessário. (05ST)

Quanto aos pontos negativos da escola de tempo integral, houve a participação de 47 professores. Os outros 9 professores não responderam. As principais afirmações são com relação à falta de espaço adequado e de investimentos do poder público. A omissão da família e a acomodação dos pais são outros pontos negativos também afirmados pelos professores, conforme relatos:

O governo não dá suporte para que o projeto se desenvolva como é para ser. (02AG)

Espaço físico inadequado para algumas atividades. (05AG)

Os profissionais nem sempre são preparados, recebem muito pouco, não tem formação na área, não tem didática e a escola serve como depósito de alunos. (08AG)

Tem pouco apoio, pouco investimento, além da falta de estrutura e de incentivo. (01HE)

Desvalorização dos profissionais da educação. Falta de recursos e os investimentos não são feitos de forma adequada. (07HE)

Pais ausentes e monitores insuficientes (12HE)

Falta de espaço. Falta de incentivo aos profissionais. Falta de material. (03DF)

Escola lotada e sem espaço. Falta de banheiros e bebedouros. Os pais passam toda a responsabilidade de seus filhos para a escola. Indisciplina. (06DF)

Falta de espaço para atender as práticas pedagógicas necessárias para um bom andamento do programa de desenvolvimento integral do aluno. (12DF)

Infrequência dos alunos por falta de motivação dos pais e dos professores. (04ST)

Poucos recursos oferecidos pelos governantes. (06ST)

Vejo que os governantes deveriam ver as questões da escola integral com bons olhos, porque falta investimento. (11ST)

Com relação a essa questão, fica uma dúvida: os professores que não responderam, tanto em relação pontos positivos, quanto aos negativos, será que o fizeram por não ter uma ideia ainda formada sobre a escola de tempo integral ou por que não tinham mesmo pontos positivos ou negativos a ressaltar?

4.3.4 Principais dificuldades enfrentadas na escola de tempo integral

Perguntamos aos professores da escola de tempo integral, *quais as principais dificuldades enfrentadas por eles na escola de tempo integral?*

Responderam a essa indagação 41 professores, que correspondem a 73,2% e 15 deles deixaram de responder a esse quesito, representando 26,8%.

As principais dificuldades apresentadas foram: a falta de infraestrutura adequada, de recursos financeiros e apoio pedagógico e o maior comprometimento dos pais. Conforme relatados a seguir:

Nesse momento a falta de verba para que o projeto seja realizado. (04AG)

Profissionais habilitados. Espaço físico para desenvolver as atividades (07AG)

Apoio pelos responsáveis pela educação e apoio dos pais. (10AG)

A participação dos pais e a falta de espaço adequado para a realização das atividades. (04HE)

Falta de recursos financeiros e apoio pedagógico. (10HE)

As dificuldades são muitas: espaço adequado, transporte escolar e baixo salário, principalmente dos monitores. (12HE)

Basicamente a falta de espaço, materiais e pessoal qualificado. (03DF)

Falta de infraestrutura e material de apoio. (05DF)

Melhor remuneração; falta de comprometimento dos alunos e de seus familiares. (15DF)

Comprometimento de alguns colegas. (01ST)

Falta de material didático e o acompanhamento dos pais. (02ST)

Falta de apoio pedagógico. (10ST)

Também nessa questão fica a dúvida: será que esses 15 professores não enfrentam nenhuma dificuldade na escola de tempo integral?

4.3.5 Dificuldades para desenvolver suas práticas pedagógicas

Especificamente, perguntamos aos professores se eles tinham *dificuldades para desenvolver suas práticas pedagógicas* no ensino de tempo integral. Responderam a essa pergunta 41 professores, que correspondem a 73,2% e 15 deles não responderam, representando 26,8%.

Os que responderam afirmaram que as dificuldades centram-se, principalmente, na falta de recursos financeiros e espaço adequado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Outro fato relevante mencionado foi a indisciplina e o descompromisso dos pais e alunos. Como se vê nos relatos a seguir:

Para desenvolver as práticas pedagógicas necessitamos de materiais para as oficinas. (07AG)

Falta de espaço físico e infraestrutura adequada. (10AG)

Falta de interesse e investimento do poder público. (16AG)

Falta de material de apoio. (01HE)

Indisciplina e falta de materiais. (03HE)

Falta de livros, falta de recursos financeiros e de interesse dos alunos. (07HE)

Falta de material e espaço adequado. Tempo para a formação continuada, pesquisa e projeto. (03DF)

Indisciplina e falta de recursos para suporte de materiais pedagógicos adequados. (05DF)

Recursos financeiros e qualidade das práticas pedagógicas. (12DF)

Material lúdico adequado. (01ST)

O apoio das famílias nas responsabilidades que lhe cabem na educação dos seus filhos. (06ST)

Falta de apoio pedagógico. (10ST)

4.3.6 - Opinião sobre a escola de tempo integral em que atua

Em seguida, procuramos investigar a opinião dos participantes sobre as escolas de tempo integral em que atuam, oferecendo algumas alternativas e dando liberdade de poder marcar mais de uma. Sendo: a) tem proposta pedagógica específica para a formação integral do aluno; b) as práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento integral do aluno; c) conta com espaço físico e infraestrutura adequada; d) contribui melhor para a aprendizagem do aluno; e) há um trabalho conjunto entre coordenação e professores, articulado à Proposta Pedagógica; f) há integração com os Órgãos municipais e estaduais com relação à assistência integral do aluno; g) oferece uma educação que envolve as habilidades cognitivas, sociais e emocionais; h) funciona como paliativo aos problemas socioeconômicos da sociedade; i) deixa a desejar.

A tabela seguinte demonstra as porcentagens de cada alternativa.

Tabela 4 – Opinião sobre a escola de tempo integral

Alternativa	Quant.	%
a) tem proposta pedagógica específica para a formação integral do aluno.	12	8,6
b) as práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento integral do aluno.	23	16,4
c) conta com espaço físico e infraestrutura adequada.	5	3,6
d) contribui melhor pra a aprendizagem do aluno.	22	15,7
e) há um trabalho conjunto entre coordenação e professores, articulado à proposta pedagógica.	16	11,4
f) há interação com os Órgãos municipais e estaduais com relação à assistência integral do aluno.	6	4,3
g) oferece uma educação que envolve as habilidades cognitivas, social e emocional.	19	13,6
h) funciona como paliativo aos problemas socioeconômicos da sociedade.	18	12,8
i) deixa a desejar.	14	10
j) não responderam.	5	3,6

Fonte: dados da pesquisa

Como pode ser percebida pela tabela, a opinião sobre a escola de tempo integral mais assinalada foi a de que “as práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento integral do aluno”, com 16,4%. Em seguida aparecem as afirmativas: “contribui melhor para a aprendizagem do aluno”, com 15,7% e “oferece uma educação que envolve as habilidades cognitivas, sociais e emocionais”, com 13,6%.

Embora muitos tenham uma opinião favorável sobre a escola de tempo integral, merecem destaque e preocupação as alternativas que afirmam: “funciona como paliativo aos problemas socioeconômicos da sociedade”, com 12,8%; “deixa a desejar”, com 10%; e apenas 3,6% são da opinião de que a escola conta com espaço físico e infraestrutura adequada.

4.3.7 Apontem algumas sugestões para a melhoria da sua escola de tempo integral

Concluindo a coleta dos dados, solicitamos aos professores participantes que apontassem algumas sugestões para a melhoria da sua escola de tempo integral. Dos 56 professores, 10 não responderam.

Com auxílio da análise de conteúdo de Bardin (2011), identificamos duas categorias que apontam as sugestões de melhorias para essa modalidade de ensino; são elas:

a) Espaço físico adequado

Compõem essa categoria as afirmações de 22 professores. Para eles a escola de tempo integral necessita de uma adequação urgente com referência ao espaço físico. As construções não são apropriadas para o melhor aproveitamento das oficinas e outras atividades afins. É o que mostram os seguintes relatos:

Espaço físico adequado. (06AG)

Espaço físico, as aulas no contraturno sejam seguimento das aulas normais. (08AG)

Construção de mais salas, melhoria no espaço físico, valorização profissional. (14AG)

Espaço físico apropriado. Atividades variadas em áreas diferentes. (08HE)

Espaço físico. (02DF)

Espaço adequado. Investimentos dos governos municipal, estadual e federal para que o pessoal seja qualificado. (03DF)

Ambiente adequado, aulas atrativas. (11DF)

Espaço suficiente. (02ST)

Melhorar a infraestrutura para melhor atender os nossos alunos. (05ST)

Teria que ser com aulas práticas. Dar aula científica com laboratório da escola. (11DF)

Como as atuais escolas de tempo integral não foram construídas com esse objetivo exigem um esforço conjunto do poder público e comunidade educacional para se adaptar essas instalações e se proporcionar um maior conforto para os alunos e os profissionais envolvidos.

b) Mais investimento financeiro: estrutural e humano

Essa categoria é composta de afirmações de 16 professores. Para eles, a escola de tempo integral necessita de mais investimento tanto na aquisição de materiais e equipamentos, cursos e palestras, bem como na valorização do profissional da educação. Carece ainda que os pais se comprometam mais com a educação de seus filhos.

Mais investimento por parte do governo federal. (02AG)

Melhorar a remuneração dos profissionais envolvidos. (05AG)

Mais interesse por parte do governo e da família. (13AG)

Se cobrar o apoio financeiro e buscar valorizar a importância da escola de tempo integral, todos ganharão. (01HE)

Precisa de verba as quais o governo não está repassando. (04HE)

Mais recursos financeiros. (06HE)

Comprometimento dos pais, infraestrutura, materiais específicos e recursos financeiros para desenvolver o programa. (05DF)

Cursos e minicursos. Palestras, dinheiro para custear materiais, professor e brinquedos. (06DF)

Capacitação dos profissionais que atuam na escola de tempo integral. (17DF)

Recebimento de verbas no tempo certo. (04ST)

Mais verbas destinadas a essas escolas. (06ST)

Melhorar as políticas públicas. (10ST)

Essas categorias, embora as intenções dos professores centrem-se na melhoria da escola de tempo integral, lamentavelmente, não apontam nenhuma sugestão com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles.

Mas, contrapondo, merecem destaques as sugestões para terem: “*Capacitação dos profissionais que atuam na escola de tempo integral (17DF)*”; e “*Cursos e minicursos, palestras [...] (06DF)*”; o que evidencia uma preocupação com relação à formação e desenvolvimento profissionais desses professores.

Apesar de os professores não apontarem sugestão com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, verificamos um importante ponto positivo - a maioria é a favor desta modalidade de ensino. Após analisar as evocações com auxílio do EVOC e as diversas categorias, foi possível a identificação as Representações Sociais relacionadas às práticas pedagógicas das escolas de tempo integral. Com isso foi possível refletir, discutir e

encaminhar algumas considerações sobre a escola de tempo integral e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos seus professores. É o que apresentamos a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola de Tempo Integral no Brasil tem sido uma proposta política educativa recorrente em diversos discursos e promessas de candidatos a cargos políticos.

Ainda é considerada uma questão polêmica, segundo Paro (1998), os que argumentam serem contra ela, fazem-no criticando o caráter excessivamente assistencial dela. Já os que a defendem, justificam sua necessidade na melhoria do ensino e pelo fato de resolver o problema do menor abandonado, tirando-o das ruas e “proporcionando um período diário de aprendizagem e convívio escolar que represente ao mesmo tempo, a realização de justiça social a essa parcela da população” (p. 13). Argumentam também a respeito da necessidade de aumentar o número de horas escolares para que o aluno possa aprender mais e o professor tenha mais tempo para ensinar todo o conteúdo necessário ao Ensino Fundamental.

O *Programa Mais Educação*, regulamentado pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui a ampliação da jornada escolar, propõe que a escola de tempo integral tenha como objetivo promover a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, a partir de apoio e atividades socioeducativas, no contraturno escolar. No seu artigo 1º, apresenta, como finalidade, contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

O que nos parece é que a proposta da escola de tempo integral é uma realidade no cenário brasileiro. O que se discute, ainda, é a forma como ela tem sido implantada e oferecida à comunidade.

Considerando as reflexões de Paro (1998), sobre os argumentos de quem é contra e a favor da escola de tempo integral; as propostas do *Programa Mais Educação* e as inquietações que me afligem com relação ao aumento, nos últimos anos, da implantação de projetos em escolas públicas com jornada de horas ampliadas, no município de Barra do Garças-MT, é que nos propusemos a desenvolver esta pesquisa.

Entretanto, se, por um lado, a escola atende às necessidades das famílias de baixa renda, acolhendo o aluno em tempo integral, por outro, surgem inquietações com relação às práticas pedagógicas desenvolvidas nessas escolas. Elas atendem aos objetivos do ensino de tempo integral? Há uma preocupação com o desenvolvimento integral do aluno? Como os professores veem suas práticas pedagógicas nessa nova modalidade de ensino? Elas têm contribuído para o desenvolvimento integral do aluno?

Para trilhar o caminho da pesquisa, partimos da hipótese de que as representações sociais dos professores de Barra do Garças, sobre suas práticas pedagógicas em escolas de

tempo integral, podem influenciar e direcionar a compreensão acerca do desenvolvimento integral do aluno, como posto pelo *Programa Mais Educação*.

Compreendemos como proposta de escola de tempo integral a que se propõe desenvolver os alunos de forma completa, integral, em sua totalidade. Nesse sentido, ressaltamos que não basta apenas ampliar a jornada de horas de permanência do aluno na escola. É preciso que o seu tempo seja preenchido com atividades que favoreçam o seu desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Portanto, cabe, nesse contexto, discutir as práticas pedagógicas que são oferecidas a eles.

Para que essas práticas se efetivem no cotidiano escolar, é necessário também que elas sejam pensadas, articuladas e previstas nos Projetos Pedagógicos das escolas.

E foi isso que buscamos investigar. Com o intuito de construir conhecimentos que possam, de fato, auxiliar as políticas educativas de Barra do Garças, procuramos, neste estudo, identificar as representações sociais dos professores, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças/MT.

Para isso, identificamos o perfil dos participantes; perguntamos se conheciam o Projeto Político Pedagógico das escolas municipais de tempo integral; investigamos, na perspectiva dos professores, como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas por eles e se elas têm contribuído para a formação integral dos seus alunos; se eram a favor ou contra a escola de tempo integral; quais as principais dificuldades enfrentavam para desenvolverem as práticas pedagógicas em suas escolas bem como identificamos também o Núcleo Central e periférico das representações sociais dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Com relação ao perfil dos participantes, partimos do princípio de que tais características influenciam a construção das representações sociais. As análises dos dados mostram que a maioria é do sexo feminino, encontra-se na faixa etária de 41 a 50 anos, cursou Pedagogia, tem especialização, a opção pela docência foi devido ao desejo de ser professor e também pelo mercado de trabalho, repetiria a escolha de ser docente na escola de tempo integral, participa de programas de formação continuada e trabalha 30/40 horas por semana. Portanto, algumas características desses sujeitos podem favorecer construções positivas de representações sociais sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles, uma vez que mostram maturidade cronológica, desejam continuar sendo professores, cursaram Pedagogia, especialização e participam de cursos de formação continuada.

Para a maioria dos participantes da pesquisa, ser professor em escola de tempo integral ancora-se em elementos que podem também contribuir para a construção de representações sociais positivas acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por eles. Esses elementos

guardam relação com sentimentos que dizem respeito a *realização profissional, responsabilidade e compromisso bem como ajudar a tirar as crianças da rua*. Apenas uma minoria, 8,6%, pode estar construindo representações não favoráveis à compreensão da importância das práticas pedagógicas no ensino de tempo integral - são os que apontam que ser professor é *desgastante e desvalorizado*.

Com relação ao Projeto Político Pedagógico das escolas, 62,5% dos professores responderam que têm conhecimento sobre ele e o tomam como subsídio para realização das suas práticas pedagógicas. Porém, os demais, um grupo razoável de professores, (37,6%), afirmam que têm pouco ou nenhum conhecimento sobre ele e, em razão disso, suas práticas pedagógicas não consideram as propostas dele.

Ao investigamos, na perspectiva dos professores, como as práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas por eles e se elas têm contribuído para a formação integral dos seus alunos, as análises apresentam alguns elementos que parecem favorecer construções de representações positivas com relação a elas. No entanto, algumas contradições comprometem o processo de ancoragem e objetivação dos dados apresentados. Se, por um lado, 62,4% dos professores apontam que realizam as práticas pedagógicas a partir de um planejamento participativo e considerando as necessidades dos alunos; por outro, o que se torna preocupante é o fato de os demais não terem respondido a essa questão. A abstenção de 37,6% a essa pergunta pode indicar que ainda faltam elementos para a construção de uma representação. Será que não percebem a importância das práticas pedagógicas para o desenvolvimento integral dos seus alunos? Desconhecem ou negam as próprias práticas?

Nessa mesma linha de pensamento, ao perguntamos se a forma como as práticas pedagógicas eram realizadas por eles e se contribuía, de fato, para a formação integral do aluno, 67,8% disseram, que sim e os demais silenciaram.

Quanto aos dados, se eram a favor ou contra a escola de tempo integral, as análises mostram elementos que confirmam representações positivas com relação a essa modalidade de ensino. A maioria, 85,7%, disse que sim, pelo fato de possibilitar uma maior aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e também por tirar as crianças da rua. Já, quanto às respostas dos demais, não se pode dizer o mesmo. Para 14,3%, incluídos os que não responderam a essa questão e os que disseram ser a favor, desde que melhorem as condições, as representações parecem estar sendo construídas em elementos negativos com relação à escola de tempo integral.

Embora 85,7% sejam a favor da escola de tempo integral, 73,2% mostram a falta de infraestrutura adequada, de recursos financeiros, apoio pedagógico e maior comprometimento dos pais, como sendo as principais dificuldades percebidas por eles.

Com relação às dificuldades para desenvolverem suas práticas pedagógicas, 73,2% dos professores afirmaram que aquelas centram-se, principalmente, na falta de recursos financeiros e espaço adequado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Identificamos também o núcleo central das representações sociais dos professores sobre as práticas pedagógicas utilizadas por eles. Destacam-se, nesse núcleo, as palavras **aprendizagem** e **compromisso**; o que nos permite inferir que, para esses professores, a aprendizagem dos seus alunos, numa escola de tempo integral, relaciona-se intimamente com o compromisso que assumem diante das práticas pedagógicas que desenvolvem. Podemos dizer que o Núcleo Central dessas Representações acolhe elementos que demonstram a necessidade de o professor ter compromisso com a aprendizagem do aluno.

Com relação ao sistema periférico, vale destacar as palavras “dedicação”, “disciplina” e “qualidade”, do quarto quadrante, reconhecido como zona de contraste com relação ao Núcleo Central. Na compreensão desse grupo de professores, as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles primam por “aprendizagem” e “compromisso”; porém, contrastando com esses sentimentos, encontramos a necessidade de essas práticas serem de qualidade e realizadas com dedicação, além de os alunos contribuírem com disciplina e bom comportamento.

Assim, esses dados, associados aos estudos teóricos que realizamos, permite-nos evidenciar os processos de ancoragem e objetivação que foram identificados. Retomando as palavras de Moscovici (2013 p. 61), em que ancorar é o mesmo que “classificar e dar nome a alguma coisa” e a objetivação é o mecanismo de tornar concreta a realidade, podemos dizer com relação às representações sociais que foram construídas, sobre as práticas pedagógicas dos professores das escolas de tempo integral de Barra do Garças, que elas podem ser nomeadas ou ancoradas em elementos que denotam serem essas práticas sinônimo de **aprendizagem** desde que os professores tenham **compromisso** com a educação integral do aluno.

Da mesma forma, reforçando a ancoragem dessas representações, postas no núcleo central, encontramos, em outras questões do questionário, elementos que mostram serem as práticas pedagógicas dos professores favoráveis e também contrárias a possibilidades de elas contribuírem para a formação integral dos alunos.

Reforçam a ideia de as práticas serem nomeadas ou categorizadas como uma “aprendizagem” os grupos de professores que: a) desejam continuar sendo professor em escola de tempo integral; b) participam de cursos de formação continuada; c) mostram que ser professor, na escola de tempo integral diz respeito a *realização profissional, responsabilidade e compromisso bem como ajudar a tirar as crianças da rua*; d) conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola e o tomam como subsídio para realização das suas práticas pedagógicas; e) realizam as práticas pedagógicas a partir de um planejamento participativo e considerando as necessidades dos alunos; d) são a favor da escola de tempo integral, pelo fato de possibilitar uma maior aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e também por tirá-los da rua.

Já os grupos que reforçam a ideia contrária, de que as práticas podem não favorecer o desenvolvimento integral do aluno, fazem-no considerando também, como no núcleo central, a condição de que o professor necessariamente deve ter **compromisso** com o processo de ensino-aprendizagem do aluno – se não tiver, as práticas não contribuem. São eles: a) ser professor na escola de tempo integral é *desgastante e desvalorizado*; b) não conhecem o Projeto Político Pedagógico da escola e, em razão disso, suas práticas pedagógicas não consideram as suas propostas; c) silenciaram com relação a como realizam suas práticas pedagógicas; d) são a favor da escola de tempo integral, mas desde que melhorem as suas condições; e) mostram a falta de recursos financeiros e espaço adequado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Assim, a partir dessas análises em que categorizamos, nomeamos e tornamos concreto o que não era familiar, com relação às representações sociais construídas pelos professores dessas escolas de tempo integral, sobre suas práticas pedagógicas, será possível agora compreender como elas têm sido realizadas e se atendem às especificidades e às finalidades das Escolas de Tempo Integral.

Embora a maioria tenha construído representações positivas com relação às práticas pedagógicas que são desenvolvidas, um número preocupante ainda mostra desconhecimento e sentimentos negativos no que se refere a elas, comprometendo, inclusive, os objetivos e as finalidades de um ensino de tempo integral.

Esperamos que esses conhecimentos possam subsidiar discussões, reflexões e estudos no âmbito das unidades escolares, como também desencadear ações no contexto da Secretaria Municipal de Educação, no que diz respeito:

- aos objetivos e às finalidades da escola de tempo integral;

- à importância do Projeto Político Pedagógico prever e considerar as especificidades e as finalidades das práticas pedagógicas para essa modalidade de ensino;
- à melhoria da infraestrutura da escola;
- a condições favoráveis ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

No que tange a essas ações, ressaltamos a importância de implantar e implementar processos de formação e desenvolvimento profissional para os professores das escolas de tempo integral, de modo que se possa ir ao encontro das necessidades formativas específicas para essa modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. **A Abordagem Estrutural das Representações Sociais**. In: MOREIRA, A. S. P, e OLIVEIRA (Orgs) Estudos Interdisciplinares de Representação Social. 2. Ed Goiânia: AB Editora, 2000, p. 27-28.

ALMEIDA, M. A. **A desvalorização do profissional da educação**-A profissão do Magistério está em baixa no Brasil, professores desvalorizados e insatisfeitos, em 27/07/2016.
<http://br.blastingnews.com/noticia/2014/09/a-desvalorizacao-do-profissional-da-educacao-00130219.html>

ARAÚJO, M. T. L. S. **Orientação Sexual: Representações Sociais dos Professores de Educação Básica de Escolas Públicas de Uberaba-MG**. UNIUBE, Uberaba, 2015.

ASSOCIAÇÃO RECICLÁZARO. **Escola em período integral é a melhor maneira de tirar as crianças das ruas**. EAB – Eu Amo o Brasil - Publicado em 27/04/2015, Fonte: Educar Para Crescer, Comércio do Jahu, CTB em 27/07/2016.
<http://euamoobrasil.org.br/noticia/escola-em-periodo-integral-e-a-melhor-maneira-de-tirar-as-criancas-das-ruas>

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____, **Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada**. SEB/MEC, Brasília, DF, 2013.

_____, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasil, 1990.

_____, **Proposta Pedagógica Escolas de Tempo Integral** – Prefeitura Municipal de Fortaleza, Brasil, 2013.

_____, **Orientações para Implantação da Educação em Tempo Integral em Turno Único**, Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Brasil, 2012.

CAVALIERE A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**, Paidéia, Vol. 20, No. 46, 249-259, 2010.

CHAVES, M. W. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30, Petrópolis,RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C; CAVALIERE A. M. V. (Org.) **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. C. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ. DP et Alli Editora Ltda, 2009.

DAYRELL, J; CARVALHO, L. D; GEBER, S. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**, Os jovens educadores em um contexto de educação integral, Porto Alegre: Penso, 2012, p.159.

FERRETTI, C. J. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

FRANCO, M.L.P.B. **Análise do Conteúdo**. Brasília. Plano Editora, 2003.

FREITAS, M, C. **Cadernos Cenpec Educação Integral** Anísio Teixeira, Leitor da História do Brasil. São Paulo, Cenpec, n. 2, 2006.

GALLO, S. **Educação Brasileira e(m) Tempo Integral** A educação integral numa perspectiva anarquista. Petrópolis-RJ. Vozes, 2002.

GONÇALVES A. S. **Cadernos Cenpec Educação Integral** Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. São Paulo, Cenpec, n. 2, 2006.

GRISPINO, I. S. **Retrospectiva Histórica: “A Escola Pública Na Década De 60”** São Paulo (Publicado em abril 2000)
http://www.izabelsadallagrispino.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1344, em 14/11/2016.

JODELET, D. **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 17-44.

LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

LIMONTA, S. V; SANTOS, L. S. L. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**, Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino, Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

LUZ, A. M. T; SOUSA, D. A; OLIVEIRA, R.O; MEDEIROS, K. R. S; BRITO, L. C. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**, Alfabetização e Letramento: caminhos para o desenvolvimento do sujeito, Ed. PUC Goiás, 2013.

MAURÍCIO, L. V; COELHO. L, M. C. C. (Org.) **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Políticas públicas, tempo, escola, Petrópolis, RJ. DP et Alli Editora Ltda, 2009.

MAURÍCIO, L. V. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil, Goiás, Editora da PUC/GO, 2013.

MAZZOTTI, A. J. A. **Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicação à Educação**. Brasília, ano 14, n. 61, jan/mar. 1994.

MOLL J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como políticas públicas. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOSCOVICI S. **Representações Sociais: Investigações em psicologia social**. 10 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

NASCIMENTO, C. A. O. **Estágio Obrigatório: As Representações Sociais dos alunos concluintes de Cursos de Licenciatura na região do Triângulo Mineiro**. UNIUBE, 2013.

NÓVOA A. (Org.). **Vida de Professores**. 2ª edição: Porto Editora. Portugal, 1995.

OLIVEIRA, L. C. C., MOURA M. A. P. **As Representações Sociais da qualidade na educação para professores do ensino superior**. Revista Interfaces. UAB – Universidade Aberta do Brasil. V. 1, n. 1, 2014, em 27/01/2016, http://interfacesnead.uespi.br/revistas/index.php/ed1/article/view/7/pdf_8.

PADILHA, P. R. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**, Educação integral e currículo intertranscultural, Porto Alegre: Penso, 2012, p.190.

PAIVA, N. S. **Educação Integral e Escola Pública de Tempo Integral**, Educação Integral – Ressignificando o Khronos em Kairós, Ed. PUC Goiás, 2013.

PINTO, I. **As Representações no campo das polifonias em afetividade e a educação**. Revista FAEEBA, Salvador, v. 18, n. 32. P. 27-34, jun/dez 2009.

PARO, V. H. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

ROSA, R. V. M. **Feminização do Magistério: representações e espaço docente**. Revista Pandora Brasil, São Paulo, Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar" – 2011. http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf, em 11/11/2016.

SÁ, C. P. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SALERMO, D. P. **Aprendizagem da Matemática na Educação Básica e suas influencias no Curso de Administração: um estudo em Representações Sociais**. UNIUBE, 2014.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação** 5. Ed. Campinas, SP. Editora Autores Associados, 1999.

SILVA, M. A. G. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**, Diretrizes Conceituais e Metodológicos, Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA, D. T. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOUZA, M. Z. M; BONATO, M. N. C. **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. O ensino integral no Asilo de Meninos Desvalidos Petrópolis, RJ. DP et Alli Editora Ltda, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. UFRJ: Rio de Janeiro, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, C. P. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

VIEIRA, V. M. O. **Representações Sociais e Avaliação Educacional: o que revela o Portfolio**. São Paulo, PUC, 2006.

VILLAS BÔAS,

L. P. S. **Teoria das representações sociais e o conceito de emoção: diálogos possíveis entre Serge Moscovici e Humberto Maturana**. Pepsic - Psicol. educ. n.19. São Paulo, dez 2004.

VIANNA, C. P. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Cortez, 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário



UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/MESTRADO ACADÊMICO

Prezado(a) Professor(a),

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa que estamos realizando no Programa de Pós-graduação em Educação/Mestrado Acadêmico da Universidade de Uberaba, intitulada **As representações sociais dos professores: suas práticas pedagógicas em escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças-MT**, cujo objetivo é identificar as representações sociais dos professores da Educação Básica, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças/MT.

Os dados coletados permitirão analisar as representações sociais que os professores estão construindo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles em suas escolas.

Responda as questões com liberdade, algumas podem assinaladas mais de um item. Não é necessário identificar-se.

Agradecemos a sua colaboração.
Atenciosamente,

Orientando: Zanone Martins

Orientadora: Profª. Drª. Vânia Maria de Oliveira Vieira

Número do sujeito:

A) PERFIL DOS PROFESSORES:

1. Sexo

a. () feminino b. () masculino

2. Faixa etária

a. () até 29 anos b. () de 30 a 40 anos
c. () de 41 a 50 anos d. () acima de 50 anos

3. Qual(is) é(são) sua(s) graduação(ões)?

4. Possui pós-graduação(ões)? a. () Não. b. () Sim Em caso afirmativo, especifique nível e área.

a. () Especialização. Curso: _____

b. () Mestrado. Área: _____

d. () Doutorado. Área: _____

e. () Pós doutorado. Área: _____

5. Há quanto tempo você trabalha como docente na Educação Básica?

a. () Menos de dois b. () De 2 a 5 anos
c. () De 6 a 15 anos d. () De 16 a 20 anos
e. () Mais de 20 anos.

6. Sua opção pela docência em escola de tempo integral se deve:

a. () ao desejo de ser professor.
b. () ao gosto de trabalhar com alunos em regime integral
c. () à influência de familiares.
d. () ao mercado de trabalho.
e. () à formação acadêmica que foi possível.
f. () à realização profissional.
g. () outro: _____

7. Você repetiria essa escolha?

a. () Sim b. () Não

Por quê?

8. Você participa de cursos e/ou atividades de Formação Continuada?

a. () Não
b. () Sim. Quais? _____
Carga horária _____

9. O que é para você, ser professor hoje em uma escola de tempo integral?

B) TÉCNICA DE ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

10. a). Escreva 3 (três) palavras que lhe vêm à mente ao ler a frase em destaque:

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante.
 c) justifique sua resposta.

d) Dê os significados (sinônimos) das outras duas palavras:

B) SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

11. Você conhece o Projeto Político Pedagógico da sua escola?

a. () Sim. Conheço bem.

b. () Conheço pouco.
 c. () Não Conheço.

12. Se conhece, ele especifica e orienta as práticas pedagógicas para o ensino de tempo integral?

a. () Não b. () Sim c. () resumidamente

13. As práticas pedagógicas desenvolvidas por você com os alunos do tempo integral:

- a. () estão previstas na proposta pedagógica da escola.
- b. () são definidas pela equipe técnica e professores da escola.
- c. () defino sozinho(a) as práticas pedagógicas.
- d. () não planejo minhas práticas, elas ocorrem de acordo com a necessidade do momento.

14. O planejamento escolar, as estratégias de aula, a avaliação da aprendizagem e a relação professor/aluno, são considerados como práticas pedagógicas. De que modo elas são realizadas por você no ensino de tempo integral?

15. Para você, a forma como as suas práticas pedagógicas são realizadas contribui para a formação integral do aluno:

a. () Não b. () Sim c. () nem sempre

Justifique: _____

16. Você é a favor da escola de tempo integral?

Justifique:

a. () Sim.

b. () Não.

Por quê? _____

Negativos: _____

18. Quais são as principais dificuldades enfrentadas por você na escola de tempo integral?

20. Na sua opinião a escola de tempo integral em que você atua:

a. () tem uma proposta pedagógica específica para a formação integral do aluno.

b. () as práticas pedagógicas favorecem o desenvolvimento integral do aluno.

c. () conta com espaço físico e infraestrutura adequada.

d. () contribui melhor para a aprendizagem do aluno.

e. () há um trabalho conjunto entre coordenação e professores, articulado à Proposta Pedagógica.

f. () há integração com os órgãos municipais e estaduais com relação a assistência integral do aluno.

g. () oferece uma educação que evolui as habilidades cognitiva, social e emocional.

h. () funciona como paliativo aos problemas socioeconômicos da sociedade.

i. () deixa a desejar.

21. Aponte algumas sugestões para a melhoria da sua escola de tempo integral

Obrigado pela colaboração.

APÊNDICE B – Autorização para realização da pesquisa



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

Ilustríssimo Senhor Professor Albérico Rocha Lima
Digníssimo Secretário Municipal de Educação de Barra do Garças – MT.

Eu, Zanone Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da UNIUBE - Universidade de Uberaba e minha orientadora Prof^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira nos propusemos, a desenvolver um projeto de pesquisa nas escolas municipais do vosso município, intitulado, **Práticas Pedagógicas, seu papel na Escola de Tempo Integral: as Representações Sociais de Professores Municipais de Barra do Garças/MT**, vimos com muito respeito à presença de Vossa Senhoria, solicitar autorização para a efetivação do estudo referido, nas Escolas Municipais: Padre Sebastião Teixeira de Carvalho, Helena Esteves, Arlinda Gomes da Silva e Dona Delice Farias dos Santos.


Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem quali-quantitativa, propõe examinar as Representações Sociais, que estão sendo construídas pelos professores da Rede Municipal de Ensino, nas Escolas de tempo integral, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nessa modalidade de ensino.

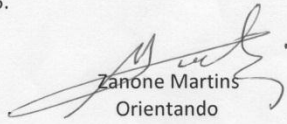
Esclarecemos que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a Instituição sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos da área da educação. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização desta pesquisa possa oferecer informações de como tem sido as práticas pedagógicas dos professores de escolas de tempo integral e, a partir destas, contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação.

Nestes termos,
 Pede deferimento.
 Uberaba-MG, 22 de abril de 2015.


 Prof.ª. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira
 Orientadora


 Zanone Martins
 Orientando

De acordo: _____


 Albérico Rocha Lima
 Secretário Municipal de Educação
 Barra do Garças/MT
 Port. Nº 10.031 de 27/05/2014



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

Ilustríssima Senhora Professora Lacy Souza Carrijo
Digníssima Diretora da Escola Municipal Dona Delice Farias dos Santos de Barra do
Garças – MT.

Eu, Zanone Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da UNIUBE-Universidade de Uberaba e minha orientadora Profª. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira nos propusemos a desenvolver um projeto de pesquisa nas escolas municipais desse município, intitulado, **As Representações Sociais dos Professores: suas Práticas Pedagógicas em Escolas Municipais de Tempo Integral de Barra do Garças/MT** vem com muito respeito à presença de Vossa Senhoria, solicitar autorização para a efetivação do estudo referido, nas dependências da presente escola.

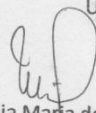
Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa e quantitativa, propõe examinar as Representações Sociais, que estão sendo construídas pelos professores da Rede Municipal de Ensino, nas Escolas de tempo integral, sobre o que pensam ser uma boa prática pedagógica a partir dos processos de mediação da aprendizagem.

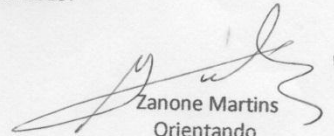
Esclarecemos que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a Instituição sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos da área da educação. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

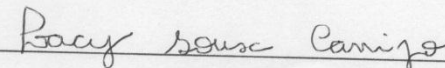
Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização desta pesquisa possa oferecer informações de como tem sido a mediação pedagógica dos professores de escolas de tempo integral e, a partir destas, contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação.

Nestes Termos, Pede Deferimento.
 Uberaba-MG, 28 de setembro de 2015.


 Profª. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
 Orientadora


 Zanone Martins
 Orientando

De acordo:





UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

Ilustríssima Senhora Professora Natalina de Souza Gonçalves
Digníssima Diretora da Escola Municipal Padre Sebastião Teixeira de Carvalho de
Barra do Garças – MT.

Eu, Zanone Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da UNIUBE-Universidade de Uberaba e minha orientadora Profª. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira nos propusemos a desenvolver um projeto de pesquisa nas escolas municipais desse município, intitulado, **As Representações Sociais dos Professores: suas Práticas Pedagógicas em Escolas Municipais de Tempo Integral de Barra do Garças/MT** vem com muito respeito à presença de Vossa Senhoria, solicitar autorização para a efetivação do estudo referido, nas dependências da presente escola.


Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa e quantitativa, propõe examinar as Representações Sociais, que estão sendo construídas pelos professores da Rede Municipal de Ensino, nas Escolas de tempo integral, sobre o que pensam ser uma boa prática pedagógica a partir dos processos de mediação da aprendizagem.

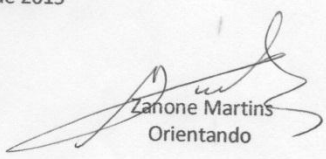
Esclarecemos que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a Instituição sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos da área da educação. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

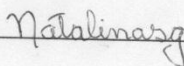
Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização desta pesquisa possa oferecer informações de como tem sido a mediação pedagógica dos professores de escolas de tempo integral e, a partir destas, contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação.

Nestes Termos, Pede Deferimento.
 Uberaba-MG, 28 de setembro de 2015


 Profª. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
 Orientadora


 Zanone Martins
 Orientando

De acordo: _____



Natalina Sousa Gonçalves
 Diretora
 Portaria Nº 10.434 de 12/12/2014



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

Ilustríssima Senhora Professora Débora Regina Martins Silva.
Digníssima Diretora da Escola Municipal Arlinda Gomes da Silva de Barra do Garças.

Eu, Zanone Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da UNIUBE-Universidade de Uberaba e minha orientadora Prof^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira nos propusemos a desenvolver um projeto de pesquisa nas escolas municipais desse município, intitulado, **As Representações Sociais dos Professores: suas Práticas Pedagógicas em Escolas Municipais de Tempo Integral de Barra do Garças/MT** vem com muito respeito à presença de Vossa Senhoria, solicitar autorização para a efetivação do estudo referido, nas dependências da presente escola.

Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa e quantitativa, propõe examinar as Representações Sociais, que estão sendo construídas pelos professores da Rede Municipal de Ensino, nas Escolas de tempo integral, sobre o que pensam ser uma boa prática pedagógica a partir dos processos de mediação da aprendizagem.

Esclarecemos que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a Instituição sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos da área da educação. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização desta pesquisa possa oferecer informações de como tem sido a mediação pedagógica dos professores de escolas de tempo integral e, a partir destas, contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação.

Nestes Termos, Peço Deferimento.
 Uberaba-MG, 28 de setembro de 2015.

Prof^a. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
 Orientadora

Zanone Martins
 Orientando

De acordo: Debora Regina Martins Silva

Debora Regina Martins Silva
 Diretora
 Port Nº 10 434 12/12/2014



UNIUBE

Educação e Responsabilidade Social

Ilustríssimo Senhor Professor Ubiratã Gomes dos Santos
Digníssima Diretora da Escola Municipal Helena Esteves de Barra do Garças – MT.

Eu, Zanone Martins, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da UNIUBE-Universidade de Uberaba e minha orientadora Prof^a. Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira nos propusemos a desenvolver um projeto de pesquisa nas escolas municipais desse município, intitulado, **As Representações Sociais dos Professores: suas Práticas Pedagógicas em Escolas Municipais de Tempo Integral de Barra do Garças/MT** vem com muito respeito à presença de Vossa Senhoria, solicitar autorização para a efetivação do estudo referido, nas dependências da presente escola.

Esta pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa e quantitativa, propõe examinar as Representações Sociais, que estão sendo construídas pelos professores da Rede Municipal de Ensino, nas Escolas de tempo integral, sobre o que pensam ser uma boa prática pedagógica a partir dos processos de mediação da aprendizagem.

Esclarecemos que:

- Os dados obtidos serão utilizados somente para a pesquisa à qual se vinculam;
- Não existem riscos ou desconfortos associados com essa pesquisa, isto é, não há probabilidade de que o professor ou a Instituição sofram algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo;
- Ficam garantidos aos sujeitos da pesquisa a confidencialidade, a privacidade e o sigilo das informações individuais obtidas;
- Os resultados deste estudo poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos ou apresentados em congressos da área da educação. As informações pessoais que possam identificar o indivíduo serão mantidas em sigilo.

Sobre os benefícios para a Instituição, esperamos que a realização desta pesquisa possa oferecer informações de como tem sido a mediação pedagógica dos professores de escolas de tempo integral e, a partir destas, contribuir com discussões e reflexões para a melhoria da qualidade da educação.

Nestes Termos, Pede Deferimento.

Uberaba-MG, 28 de setembro de 2015.

Prof^a. Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira
Orientadora

Zanone Martins
Orientando

De acordo: Ubiratã Gomes dos Santos

Ubiratã Gomes dos Santos
Diretor
Portaria nº 10.434/2014

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre esclarecido - questionário
(TCLE)

_____ / _____ / _____
Local Data

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa _____
 Identificação (RG) participante da pesquisa _____
 Identificação (RG) do responsável: M 1411948
 Título do projeto: **As representações sociais dos professores: suas práticas pedagógicas em escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças.**
 Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba
 Pesquisador Responsável: Vania Maria de Oliveira Vieira - e-mail: vaniacamila@uol.com.br
 Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel.: 34-3319-8959 - E-mail: cep@uniube.br

Você, _____
 (colocar o nome) está sendo convidado para participar da pesquisa: **As representações sociais dos professores: suas práticas pedagógicas em escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças**, de responsabilidade da professora Dra. Vania Maria de Oliveira Vieira, desenvolvido na Universidade de Uberaba.

A proposta desta pesquisa, que tem como objeto de estudo as práticas pedagógicas nas escolas de tempo integral, é fruto de uma necessidade detectada por nós e pelos professores da Educação Básica do município de Barra do Garças. A escola de tempo integral por ser uma modalidade nova na região, tem suscitado diversas discussões acerca de seus objetivos e do real papel que tem desempenhado na educação. Isso mostra para nós, um problema que necessita de estudos e pesquisas, no sentido de trazer contribuições para melhorar a qualidade das nossas escolas de tempo integral.

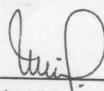
O objetivo desta pesquisa é identificar as representações sociais dos professores da Educação Básica, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles nas escolas municipais de tempo integral de Barra do Garças/MT.

Os resultados dessa identificação, após a conclusão do projeto, poderão contribuir no sentido de oferecer reflexões que auxiliem a melhoria da prática pedagógica, e consequentemente, o processo de aprendizagem dos alunos que estudam em escolas de tempo integral.

Se aceitar participar deste estudo, você irá responder um questionário contendo questões abertas e fechadas. E caso necessário, para complementar os dados do questionário, e, se for solicitado a partir de um sorteio aleatório, você participará, também, de uma entrevista individual. A entrevista ocorrerá em uma sala adequada na própria instituição de ensino e serão utilizados gravadores. Todos os seus dados serão mantidos em sigilo e serão utilizados apenas com fins científicos, tais como apresentações em congressos e publicação de artigo científico. Seu nome e sua voz ou qualquer outra identificação, jamais aparecerá.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você pode deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo para você. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessários. Caso decida-se por não participar, nenhuma penalidade lhe será imposta. Você receberá uma cópia desse termo, assinado pelo pesquisador responsável, em que consta a sua identificação e os seus contatos, caso você queira entrar em contato com ele.

_____ / _____ / _____
Nome do sujeito da pesquisa



Vania Maria de Oliveira Vieira – pesquisador responsável

APÊNDICE D – Quadrante Gerado Pelo EVOC

STOP Fermer

✎ Editer

Fréquence Minimale

4
↑ ↓

Fréquence Intermediaire

10
↑ ↓

Rang moyen

2,0
↑ ↓

Rang < 2

Rang >= 2

Fréquence

>=

10

aprendizagem	21	1,952
compromisso	15	1,667

educação	10	2,200
interação	13	2,077

4

<=

Fréquence

9

dedicação	7	1,714
disciplina	4	1,500
qualidade	4	1,500

acompanhamento	4	2,000
desenvolvimento	4	2,000

APÊNDICE E – Evocação das Palavras

Identificação	Palavra 1	Palavra 2	Palavra 3
01AG	planejamento	*comprometimento	Assiduidade
02AG	Disciplina	Respeito	*aprendizagem
03AG	Desafio	Realização	*interação
04AG	Disciplina	*interação	Educação
05AG	*compromisso	Cuidado	Dedicação
06AG	*compromisso	aprendizagem	Coletivo
07AG	*interação	Motivação	Rendimento
08AG	Aluno	*aprendizagem	Oficinas
09AG	Dinâmica	organização	*amor
10AG	Dinâmica	*compromisso	Compromisso
11AG	*dedicação	paciência	Realização
12AG	Aprendizagem	*interação	Interação
13AG	planejamentos	*desenvolvimento	Aprendizagem
14AG	planejamentos	*desenvolvimento	Interação
15AG	Interação	aprendizagem	*interação
16AG	Interação	*talentos	Sonho
01HE	disponibilidade	Dedicação	*responsabilidade
02HE	*dedicação	planejamento	Acompanhamento
03HE	*compromisso	compromisso	Educação
04HE			
05HE			
06HE	*compromisso	acompanhamento	Educação
07HE	*educação	Ensino	Aprendizagem
08HE	*organização	desenvolvimento	Comprometimento
09HE	*comprometimento	criatividade	Interação
10HE	*teatro	Dança	Artes
11HE	*compromisso	seriedade	Educação
12HE	Esforço	*polivalente	Assiduidade
01DF	*aprendizagem	interação	Oportunidade
02DF			
03DF	companheirismo	*aprendizagem	Sucesso
04DF	Dinheiro	Acompanhamento	*profissão
05DF	*valorização	Aprendizagem	Ética
06DF	*aprendizagem	Valorização	Experiência
07DF	*aprendizagem	Valores	Experiência
08DF	Espaço	Aluno	*salário
09DF	Educação	Educação	*respeito
10DF			
11DF	Qualidade	*dedicação	Regras
12DF	*qualidade	Disciplina	Compromisso
13DF	*compromisso	Aprendizagem	Sociedade
14DF	Trabalho	*educação	Aprendizagem
15DF	*educação	Futuro	Qualidade

16DF	Desafio	*humanização	Descobertas
17DF	Qualidade	*disciplina	Compromisso
01ST	Dedicação	Aprendizagem	*educação
02ST	*compromisso	Dedicação	Acompanhamento
03ST	Interesse	Diversificar	*condições
04ST	*tempo	Desenvolvimento	expansão
05ST	Criatividade	*reforço	Estudo
06ST	*interação	Compromisso	Aprendizagem
07ST	*aprendizagem	Recursos	Aprendizagem
08ST	Aprendizagem	*construção	Conscientização
09ST	Proximidade	*disponibilidade	Integração
10ST	Tempo	*aprendizagem	Habilidade
11ST	Aprendizagem	*interação	Solidário

APÊNDICE F – Dados fornecidos pelo EVOC

- 1-> 01AG; 1planejamento 2*compromisso 3assiduidade
2 -> 02AG; 1disciplina 2respeito 3*aprendizagem
3 -> 03AG; 1desafio 2realização 3*interação
4 -> 04AG; 1disciplina 2*interação 3educação
5 -> 05AG; 1*compromisso 2cuidado 3dedicação
6 -> 06AG; 1*compromisso 2aprendizagem 3coletivo
7 -> 07AG; 1*interação 2motivação 3rendimento
8 -> 08AG; 1aluno 2*aprendizagem 3oficinas
9 -> 09AG; 1dinâmica 2organização 3*amor
10 -> 10AG; 1dinâmica 2*compromisso 3compromisso
11 -> 11AG; 1*dedicação 2paciência 3realização
12 -> 12AG; 1aprendizagem 2*interação 3interação
13 -> 13AG; 1planejamentos 2*desenvolvimento 3aprendizagem
14 -> 14AG; 1planejamentos 2*desenvolvimento 3interação
15 -> 15AG; 1interação 2aprendizagem 3*interação
16 -> 16AG; 1interação 2*talentos 3sonho
17 -> 01HE; 1disponibilidade 2dedicação 3*responsabilidade
18 -> 02HE; 1*dedicação 2planejamento 3acompanhamento
19 -> 03HE; 1*compromisso 2compromisso 3educação
20 -> 06HE; 1*compromisso 2acompanhamento 3educação
21 -> 07HE; 1*educação 2ensino 3aprendizagem
22 -> 08HE; 1*organização 2desenvolvimento 3comprometimento
23 -> 09HE; 1*compromisso 2criatividade 3interação
24 -> 10HE; 1*teatro 2dança 3artes
25 -> 11HE; 1*compromisso 2seriedade 3educação
26 -> 12HE; 1esforço 2*polivalente 3assiduidade
27 -> 01DF; 1*aprendizagem 2interação 3oportunidade
28 -> 03DF; 1companheirismo 2*aprendizagem 3sucesso
29 -> 04DF; 1dinheiro 2acompanhamento 3*profissão
30 -> 05DF; 1*valorização 2aprendizagem 3ética
31 -> 06DF; 1*aprendizagem 2valorização 3experiência
32 -> 07DF; 1*aprendizagem 2valores 3experiência
33 -> 08DF; 1espaço 2aluno 3*salário
34 -> 09DF; 1educação 2educação 3*respeito
35 -> 11DF; 1qualidade 2*dedicação 3regras
36 -> 12DF; 1*qualidade 2disciplina 3compromisso
37 -> 13DF; 1*compromisso 2aprendizagem 3sociedade
38 -> 14DF; 1trabalho 2*educação 3aprendizagem
39 -> 15DF; 1*educação 2futuro 3qualidade
40 -> 16DF; 1desafio 2*humanização 3descobertas
41 -> 17DF; 1qualidade 2*disciplina 3compromisso
42 -> 01ST; 1dedicação 2aprendizagem 3*educação
43 -> 02ST; 1*compromisso 2dedicação 3acompanhamento
44 -> 03ST; 1interesse 2diversificar 3*condições
45 -> 04ST; 1*tempo 2desenvolvimento 3expansão
46 -> 05ST; 1criatividade 2*reforço 3estudo
47 -> 06ST; 1*interação 2compromisso 3aprendizagem
48 -> 07ST; 1*aprendizagem 2recursos 3aprendizagem

49 -> 08ST; 1aprendizagem 2*construção 3conscientização
50 -> 09ST; 1proximidade 2*disponibilidade 3integração
51 -> 10ST; 1tempo 2*aprendizagem 3habilidade
52 -> 11ST; 1aprendizagem 2*interação 3solidário

APÊNDICE G – Texto do EVOC

Fonte: ANICETO, MACHADO, 2010 apud NASCIMENTO, 2013, P.83.

fichier initial : ZM.CSV

fin de la transformation

nombre de lignes du fichier initial : 52

nombre de lignes du fichier final : 52

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.TXT

Fin creation mots

nombre de ligne en entree : 52

nombre de mots : 156

Fichier Initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.tm1

NOUS ALLONS MAINTENANT TRIER LE FICHER

FIN TRI SANS PROBLEME

Nombre d enregistrements en entree : 156

Nombre d enregistrements en sortie : 156

Fichier Initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.tm2

Nous avons en entree le fichier : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.tm2

LISTE DES MOTS DANS LEUR CONTEXTE

MOT : acompanhamento

1*dedicação 2planejamento 3acompanhamento

1dinheiro 2acompanhamento 3*profissão

1*compromisso 2acompanhamento 3educação

1*compromisso 2dedicação 3acompanhamento

MOT : aluno

1aluno 2*aprendizagem 3oficinas

1espaço 2aluno 3*salário

MOT : amor

1dinâmica 2organização 3*amor

MOT : aprendizagem

1disciplina 2respeito 3*aprendizagem

1*educação 2ensino 3aprendizagem

1*valorização 2aprendizagem 3ética

1interação 2aprendizagem 3*interação

1companheirismo 2*aprendizagem 3sucesso

1aluno 2*aprendizagem 3oficinas

1*aprendizagem 2valorização 3experiência

1planejamentos 2*desenvolvimento 3aprendizagem

1aprendizagem 2*interação 3interação

1*compromisso 2aprendizagem 3coletivo

1*aprendizagem 2valores 3experiência

1*aprendizagem 2interação 3oportunidade

1*aprendizagem 2recursos 3aprendizagem

1aprendizagem 2*construção 3conscientização

1dedicação 2aprendizagem 3*educação

1aprendizagem 2*interação 3solidário

1*interação 2compromisso 3aprendizagem
 1trabalho 2*educação 3aprendizagem
 1*aprendizagem 2recursos 3aprendizagem
 1*compromisso 2aprendizagem 3sociedade
 1tempo 2*aprendizagem 3habilidade
 MOT : artes

 1*teatro 2dança 3artes
 MOT : assiduidade

 1planejamento 2*compromisso 3assiduidade
 1esforço 2*polivalente 3assiduidade
 MOT : coletivo

 1*compromisso 2aprendizagem 3coletivo
 MOT : companheirismo

 1companheirismo 2*aprendizagem 3sucesso
 MOT : comprometimento

 1*organização 2desenvolvimento 3comprometimento
 MOT : compromisso

 1*compromisso 2acompanhamento 3educação
 1dinâmica 2*compromisso 3compromisso
 1*compromisso 2seriedade 3educação
 1planejamento 2*compromisso 3assiduidade
 1*compromisso 2compromisso 3educação
 1*compromisso 2criatividade 3interação
 1*compromisso 2cuidado 3dedicação
 1dinâmica 2*compromisso 3compromisso
 1*compromisso 2compromisso 3educação
 1*compromisso 2aprendizagem 3coletivo
 1*compromisso 2aprendizagem 3sociedade
 1*interação 2compromisso 3aprendizagem
 1*compromisso 2dedicação 3acompanhamento
 1*qualidade 2disciplina 3compromisso
 1qualidade 2*disciplina 3compromisso
 MOT : condições

 1interesse 2diversificar 3*condições
 MOT : conscientização

 1aprendizagem 2*construção 3conscientização
 MOT : construção

 1aprendizagem 2*construção 3conscientização
 MOT : criatividade

 1*compromisso 2criatividade 3interação
 1criatividade 2*reforço 3estudo
 MOT : cuidado

 1*compromisso 2cuidado 3dedicação
 MOT : dança

1*teatro 2dança 3artes
MOT : dedicação

1disponibilidade 2dedicação 3*reponsabilidade
1*dedicação 2paciência 3realização
1*dedicação 2planejamento 3acompanhamento
1*compromisso 2cuidado 3dedicação
1*compromisso 2dedicação 3acompanhamento
1qualidade 2*dedicação 3regras
1dedicação 2aprendizagem 3*educação
MOT : desafio

1desafio 2realização 3*interação
1desafio 2*humanização 3descobertas
MOT : descobertas

1desafio 2*humanização 3descobertas
MOT : desenvolvimento

1planejamentos 2*desenvolvimento 3interação
1planejamentos 2*desenvolvimento 3aprendizagem
1*organização 2desenvolvimento 3comprometimento
1*tempo 2desenvolvimento 3expansão
MOT : dinheiro

1dinheiro 2acompanhamento 3*profissão
MOT : dinâmica

1dinâmica 2organização 3*amor
1dinâmica 2*compromisso 3compromisso
MOT : disciplina

1disciplina 2*interação 3educação
1disciplina 2respeito 3*aprendizagem
1qualidade 2*disciplina 3compromisso
1*qualidade 2disciplina 3compromisso
MOT : disponibilidade

1disponibilidade 2dedicação 3*reponsabilidade
1proximidade 2*disponibilidade 3integração
MOT : diversificar

1interesse 2diversificar 3*condições
MOT : educação

1*compromisso 2compromisso 3educação
1disciplina 2*interação 3educação
1educação 2educação 3*respeito
1*compromisso 2seriedade 3educação
1*educação 2ensino 3aprendizagem
1*compromisso 2acompanhamento 3educação
1dedicação 2aprendizagem 3*educação
1educação 2educação 3*respeito
1*educação 2futuro 3qualidade
1trabalho 2*educação 3aprendizagem
MOT : ensino

 1*educação 2ensino 3aprendizagem
 MOT : esforço

 1esforço 2*polivalente 3assiduidade
 MOT : espaço

 1espaço 2aluno 3*salário
 MOT : estudo

 1criatividade 2*reforço 3estudo
 MOT : expansão

 1*tempo 2desenvolvimento 3expansão
 MOT : experiência

 1*aprendizagem 2valorização 3experiência
 1*aprendizagem 2valores 3experiência
 MOT : futuro

 1*educação 2futuro 3qualidade
 MOT : habilidade

 1tempo 2*aprendizagem 3habilidade
 MOT : humanização

 1desafio 2*humanização 3descobertas
 MOT : integração

 1proximidade 2*disponibilidade 3integração
 MOT : interação

 1aprendizagem 2*interação 3interação
 1desafio 2realização 3*interação
 1interação 2aprendizagem 3*interação
 1interação 2*talentos 3sonho
 1disciplina 2*interação 3educação
 1*interação 2motivação 3rendimento
 1*compromisso 2criatividade 3interação
 1interação 2aprendizagem 3*interação
 1aprendizagem 2*interação 3interação
 1*aprendizagem 2interação 3oportunidade
 1planejamentos 2*desenvolvimento 3interação
 1*interação 2compromisso 3aprendizagem
 1aprendizagem 2*interação 3solidário

MOT : interesse

 1interesse 2diversificar 3*condições
 MOT : motivação

 1*interação 2motivação 3rendimento
 MOT : oficinas

 1aluno 2*aprendizagem 3oficinas

MOT : oportunidade

 1*aprendizagem 2interação 3oportunidade

MOT : organização

 1dinâmica 2organização 3*amor
 1*organização 2desenvolvimento 3comprometimento

MOT : paciência

 1*dedicação 2paciência 3realização

MOT : planejamento

 1planejamento 2*compromisso 3assiduidade

MOT : planejamentos

 1planejamentos 2*desenvolvimento 3aprendizagem
 1planejamentos 2*desenvolvimento 3interação

MOT : planejamento

 1*dedicação 2planejamento 3acompanhamento

MOT : polivalente

 1esforço 2*polivalente 3assiduidade

MOT : profissão

 1dinheiro 2acompanhamento 3*profissão

MOT : proximidade

 1proximidade 2*disponibilidade 3integração

MOT : qualidade

 1qualidade 2*disciplina 3compromisso
 1*educação 2futuro 3qualidade
 1qualidade 2*dedicação 3regras
 1*qualidade 2disciplina 3compromisso

MOT : realização

 1*dedicação 2paciência 3realização

MOT : recursos

 1*aprendizagem 2recursos 3aprendizagem

MOT : reforço

 1criatividade 2*reforço 3estudo

MOT : regras

 1qualidade 2*dedicação 3regras

MOT : rendimento

 1*interação 2motivação 3rendimento

MOT : reponsabilidade

 1disponibilidade 2dedicação 3*reponsabilidade

MOT : respeito

```

***
1disciplina 2respeito 3*aprendizagem
1educação 2educação 3*respeito

MOT : salário
***
1espaço 2aluno 3*salário
MOT : seriedade
***
1*compromisso 2seriedade 3educação
MOT : sociedade
***
1*compromisso 2aprendizagem 3sociedade
MOT : solidário
***
1aprendizagem 2*interação 3solidário
MOT : sonho
***
1interação 2*talentos 3sonho
MOT : sucesso
***
1companheirismo 2*aprendizagem 3sucesso
MOT : talentos
***
1interação 2*talentos 3sonho
MOT : teatro
***
1*teatro 2dança 3artes
MOT : tempo
***
1tempo 2*aprendizagem 3habilidade
1*tempo 2desenvolvimento 3expansão
MOT : trabalho
***
1trabalho 2*educação 3aprendizagem
MOT : valores
***
1*aprendizagem 2valores 3experiência
MOT : valorização
***
1*aprendizagem 2valorização 3experiência
1*valorização 2aprendizagem 3ética
MOT : ética
***
1*valorização 2aprendizagem 3ética
1*valorização 2aprendizagem 3ética

```

```

fichier initial : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.Tm2
NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS
Nous avons en entree le fichier :
C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.Tm2
ON CREE LE FICHER : C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.dis
et C:\Users\Mestrado\Desktop\EVOC ZANONE\ZM.tm3

```

ENSEMBLE DES MOTS

RANGS

:FREQ.: 1 * 2 * 3 * 4 * 5 *

acompanhamento	:	4	:	0*	2*	2*
moyenne :		2.50				
aluno	:	2	:	1*	1*	
amor	:	1	:	0*	0*	1*
aprendizagem	:	21	:	7*	8*	6*
moyenne :		1.95				
artes	:	1	:	0*	0*	1*
assiduidade	:	2	:	0*	0*	2*
coletivo	:	1	:	0*	0*	1*
companheirismo	:	1	:	1*		
comprometimento	:	1	:	0*	0*	1*
compromisso	:	15	:	8*	4*	3*
moyenne :		1.67				
condições	:	1	:	0*	0*	1*
conscientização	:	1	:	0*	0*	1*
construção	:	1	:	0*	1*	
criatividade	:	2	:	1*	1*	
cuidado	:	1	:	0*	1*	
dança	:	1	:	0*	1*	
dedicação	:	7	:	3*	3*	1*
moyenne :		1.71				
desafio	:	2	:	2*		
descobertas	:	1	:	0*	0*	1*
desenvolvimento	:	4	:	0*	4*	
moyenne :		2.00				
dinheiro	:	1	:	1*		
dinâmica	:	2	:	2*		
disciplina	:	4	:	2*	2*	
moyenne :		1.50				
disponibilidade	:	2	:	1*	1*	
diversificar	:	1	:	0*	1*	
educação	:	10	:	3*	2*	5*
moyenne :		2.20				
ensino	:	1	:	0*	1*	
esforço	:	1	:	1*		
espaço	:	1	:	1*		
estudo	:	1	:	0*	0*	1*
expansão	:	1	:	0*	0*	1*
experiência	:	2	:	0*	0*	2*
futuro	:	1	:	0*	1*	
habilidade	:	1	:	0*	0*	1*
humanização	:	1	:	0*	1*	
integração	:	1	:	0*	0*	1*
interação	:	13	:	4*	4*	5*
moyenne :		2.08				
interesse	:	1	:	1*		
motivação	:	1	:	0*	1*	
oficinas	:	1	:	0*	0*	1*
oportunidade	:	1	:	0*	0*	1*
organização	:	2	:	1*	1*	
paciência	:	1	:	0*	1*	
planejamento	:	1	:	1*		
planejamentos	:	2	:	2*		
planejamento	:	1	:	0*	1*	
polivalente	:	1	:	0*	1*	

profissão	:	1	:	0*	0*	1*
proximidade	:	1	:	1*		
qualidade	:	4	:	3*	0*	1*
moyenne : 1.50						
realização	:	2	:	0*	1*	1*
recursos	:	1	:	0*	1*	
reforço	:	1	:	0*	1*	
regras	:	1	:	0*	0*	1*
rendimento	:	1	:	0*	0*	1*
reponsabilidade	:	1	:	0*	0*	1*
respeito	:	2	:	0*	1*	1*
salário	:	1	:	0*	0*	1*
seriedade	:	1	:	0*	1*	
sociedade	:	1	:	0*	0*	1*
solidário	:	1	:	0*	0*	1*
sonho	:	1	:	0*	0*	1*
sucesso	:	1	:	0*	0*	1*
talentos	:	1	:	0*	1*	
teatro	:	1	:	1*		
tempo	:	2	:	2*		
trabalho	:	1	:	1*		
valores	:	1	:	0*	1*	
valorização	:	2	:	1*	1*	
ética	:	1	:	0*	0*	1*

DISTRIBUTION TOTALE	:	156	:	52*	52*	52*	0*	0*	
RANGS 6 ... 15		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*									
RANGS 16 ... 25		0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*	0*
0*									
RANGS 26 ... 30		0*	0*	0*	0*	0*			

Nombre total de mots differents : 70
Nombre total de mots cites : 156

moyenne generale : 2.00

DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et	cumul inverse
1	*	48	48	30.8 %	156 100.0 %
2	*	13	74	47.4 %	108 69.2 %
4	*	4	90	57.7 %	82 52.6 %
7	*	1	97	62.2 %	66 42.3 %
10	*	1	107	68.6 %	59 37.8 %
13	*	1	120	76.9 %	49 31.4 %
15	*	1	135	86.5 %	36 23.1 %
21	*	1	156	100.0 %	21 13.5 %

FIGURA 2

TEXTO DO EVOC – ZANONE

