

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
FACULDADE SERRA DA MESA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO**

EDNA LIBERATO VIEIRA GUIMARÃES

**A FINALIDADE EDUCATIVA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A
PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

URUAÇU

2023

EDNA LIBERATO VIEIRA GUIMARÃES

**A FINALIDADE EDUCATIVA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A
PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

Linha de Pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos.

Área de Concentração: Educação e Sociedade.

URUAÇU

2023

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás

G963f Guimarães, Edna Liberato Vieira

A finalidade educativa da escola de tempo integral
: a perspectiva dos alunos do ensino fundamental anos
finais / Edna Liberato Vieira Guimarães. -- 2023.
209 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2023.

Inclui referências: f. 184-195.

1. Educação - Finalidades e objetivos. 2. Estudantes
do ensino fundamental. 3. Escolas de tempo integral. I. Tiballi,
Elianda Figueiredo Arantes - 1954-. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 31/03/2023. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 373.2/.3(043)

37.091.212.5*372.6*



Pro-Faculdade de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPP
Coordenação de Pós-Graduação Stricto Sensu – CPGSS
Instituto de Formação de Professores e Humanidades – IFPH

A FINALIDADE EDUCATIVA DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 31 de março de 2023.

EDNA LIBERATO VIEIRA GUIMARÃES

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Beatrix Aparecida Zanatta / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria da Luz Santos Ramos / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Lúzia Gomes Vasconcelos / FACMAIS

Profa. Dra. Cristiane Batista Leni / FACMAIS

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Suplente)

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Possoni / FACMAIS (Suplente)

**Dedico este trabalho
a todos os colegas pesquisadores
que pretendem aprimorar o aprendizado
referente à escola pública brasileira em tempo integral.
*Em especial dedico aos meus pais (in memoriam),
que foram e são referência de vida para mim.***

AGRADECIMENTOS

Embora eu tenha ficado sozinha em alguns momentos deste estudo, não foi a solidão sua marca, ao contrário, foram muitas as pessoas que me acompanharam nas leituras e nos desafios enfrentados na universidade e fora dela. Com algumas delas, compartilhei instantes de cansaço e também de alegria, por isso, agradeço a:

A Deus pela força e perseverança para realizar este trabalho, pois não foi fácil concluir este estudo. Foram muitos desafios durante a caminhada, às vezes pensei em desistir, principalmente quando perdi meu pai para uma pandemia. Fiquei sem chão, porque no ano de 2019 também havia perdido minha mãe. Parece que nada mais tinha importância. Foi quando Deus segurou em minhas mãos e deu-me forças para prosseguir. E assim, com ajuda dos familiares, amigos, professores foi possível chegar ao final.

Sendo assim, agradeço aos meus queridos pais (in memoriam), motivo da minha inspiração.

À minha família, meu esposo Maury (também fez doutorado comigo), meus filhos Bruno Eduardo e Nicaelly Monick, meu genro Eliabe, pelo carinho, pela paciência da minha ausência em meio aos estudos.

A meus netos que também sentiram minha ausência, especialmente o Luís Eduardo por residir na mesma casa.

Aos meus irmãos: Maria Betânia e Fábio Ernney, meus cunhados: Jair Fernandes e Rúbia Márcia e meus sobrinhos, pelo apoio e orações, em particular. Faço menção ao Neto e Sunamita, que vieram prestigiar a minha defesa.

Aos meus colegas do doutorado, pelo incentivo da jornada de estudos, em especial, a Lièvre, Cirlene, Cláudia Bertoso, Eloísa, Milton pelos momentos e trocas de ideias.

À minha orientadora, Dr. Elianda Tiballi, pela instrumentalidade e sabedoria e pela paciência que teve comigo durante as orientações.

Aos queridos professores do curso: Aldimar, Elianda (minha orientadora), Edmilson, Romilson, Cláudia Valente, Cristina, José Carlos Libâneo, Raquel Marra, foram essenciais em meus estudos e crescimento.

Às professoras: Beatriz Aparecida Zanatta, Cristyane Batista Leal, Maria da Luz Ramos Santos e Maria Luiza Gomes Vasconcelos que participaram da minha qualificação e banca de defesa do doutorado. Obrigada pelas contribuições ao meu trabalho. Farão parte da minha história.

À equipe gestora das escolas pesquisadas pela acolhida e pronto atendimento.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, sem os quais ela não teria sentido. Muito obrigada pela disponibilidade e pela riqueza dos dados coletados.

Aos colegas do departamento pedagógico da Coordenação Regional da Educação.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte desta história.

A escola é um lugar que reúne muita gente. Diferentes olhares, gostos, caprichos, talentos, sentimentos, sonhos, necessidades, histórias de vida, contextos. E esse lugar tão especial também guarda uma missão igualmente especial: fazer toda essa gente feliz, com princípios de justiça e equidade social. Essa missão pode parecer óbvia, mas não é nada simples, pois cada pessoa tem sua maneira peculiar de ser feliz. Todavia, desejam ser felizes, mas ninguém alcança a felicidade sozinho (CHALITA, 2008, p. 201).

RESUMO

O presente estudo, inscrito na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-GO, tem como proposta investigar a finalidade educativa da escola de tempo integral na perspectiva dos alunos do ensino fundamental anos finais. Procura elucidar o problema a partir da seguinte questão: qual é a finalidade educativa da escola para os alunos dos anos finais do ensino fundamental? Partindo desse pressuposto, o objetivo geral da pesquisa pretende apreender e explicitar a percepção dos alunos sobre a finalidade educativa da escola de tempo integral. Segundo Libâneo (2016), “é inegável a importância de se discutir as finalidades educativas escolares no âmbito dos sistemas de ensino, levando em consideração a formação humana, propiciando a apropriação do conhecimento, bem como o desenvolvimento da autonomia no processo educacional”. Nessa perspectiva, utilizamos como procedimentos metodológicos a revisão da literatura, a análise documental e a pesquisa empírica, por meio do grupo focal, em escolas públicas estaduais. Foram investigados alunos de três escolas de ensino fundamental, anos finais em tempo integral, em municípios jurisdicionados à cidade de Uruaçu, envolvidos na implantação e implementação deste projeto. Foi realizada uma análise em uma perspectiva dialética, tendo como propósito identificar a diacronia, as contradições, os entraves e ao mesmo tempo as possibilidades da análise e a dimensão mais individual da escola. Para trabalhar a finalidade educativa da escola e análise dos dados utilizamos como referenciais teóricos os seguintes autores: Libâneo (2006; 2012; 2014; 2016), Arroyo (2003; 2012), Lenoir (2013; 2016), Cavaliere (2007; 2009) entre outros que nos permitiram discorrer sobre o assunto em tela. E para ampliar o diálogo referente à realidade escolar contamos com a contribuição de Charlot (1986; 2000; 2007; 2009), Snyders (1988; 2005), Tiballi (1998; 2020), Forquin (1993), Reimer (1979), Laval (2004), Nóvoa (1998) e outros. Contamos com a abordagem de Vygotsky (2003; 2010) para refletir sobre a dinâmica do cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos e como se processa esse pensamento para os alunos e qual sentido e significado que eles atribuem à escola em uma perspectiva contextualizada através da experiência, uma forma de compreender as relações estabelecidas com essa instituição de ensino. Com a intencionalidade de tornar compreensível o processo de construção das discussões e o resultado do estudo, a tese foi estruturada em três capítulos primários: o primeiro capítulo aborda as ideias desenvolvidas em relação à finalidade educativa da escola. O segundo capítulo traz o estudo sobre as concepções de educação integral e a escola de tempo integral. No terceiro capítulo, apresentamos a perspectiva dos alunos referente à escola de tempo integral, privilegiando as experiências desses sujeitos conforme as categorias constituídas na pesquisa de campo. Ao estabelecer a análise dos dados e os referenciais estudados foi possível apreender que existe uma preocupação dos alunos quanto à extensão do tempo, a estrutura física da escola bem como as relações afetivas e, sobretudo, o processo ensino- aprendizagem. Dessa forma, os resultados da pesquisa revelam que os alunos gostam da escola e reconhecem o seu valor, porém não gostam do que fazem com eles. Espera-se que o conteúdo deste estudo possa subsidiar as novas pesquisas e ampliar a produção do conhecimento sobre as diversas concepções de finalidades educativas escolares no campo das políticas educacionais, com o propósito de contribuir com projetos pedagógicos que ampliem a visão das finalidades educativas no planejamento educacional.

Palavras-chave: Escola de tempo integral; Finalidades educativas escolares; Alunos do Ensino Fundamental anos finais.

ABSTRACT

This study, part of the line of research Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Graduate Program in Education at PUC-GO, aims to investigate the educational purpose of the full-time school from the perspective of elementary school students in their final years. It seeks to elucidate the problem from the following question: what is the educational purpose of the school for students in the final years of elementary school? Based on this assumption, the general objective of the research intends to apprehend and explain the students' perception about the educational purpose of the full-time school. According to Libâneo (2016) “the importance of discussing school educational purposes within the scope of education systems is undeniable, taking into account human formation, providing the appropriation of knowledge, as well as the development of autonomy in the educational process”. From this perspective, we used as methodological procedures, the literature review, document analysis and empirical research, through the focus group, in state public schools. Students from three elementary schools, full-time final years, in municipalities under jurisdiction of the city of Uruaçu, involved in the implantation and implementation of this project were investigated. An analysis was carried out in a dialectical perspective, with the purpose of identifying the diachrony, the contradictions, the obstacles and, at the same time, the possibilities of analysis and the more individual dimension of the school. To work on the educational purpose of the school and data analysis, we used the following authors as theoretical references: Libâneo (2006, 2012, 2014, 2016), Arroyo (2003, 2012), Lenoir (2013, 2016), Cavaliere (2007, 2009) among others that allowed us to discuss the subject on screen. And to expand the dialogue regarding the school reality, we have the contribution of Charlot (1986, 2000, 2007, 2009), Snyders (1988, 2005), Tiballi (1998, 2020), Forquin (1993), Reimer (1979), Laval (2004), Nóvoa (1998) and others. We rely on Vygotsky's approach (2003, 2010) to reflect on the dynamics of everyday school life in its multiple aspects and how this thought is processed for students and what sense and meaning they attribute to school in a contextualized perspective, through experience, a way of understanding the relationships established with this teaching institution. With the intention of making the construction process of the discussions and the result of the study understandable, the thesis was structured in three primary chapters: the first chapter addresses the ideas developed in relation to the educational purpose of the school. The second chapter brings the study about the conceptions of integral education and the full-time school. In the third chapter, we present the students' perspective regarding the full-time school, privileging the experiences of these subjects according to the categories constituted in the field research. By establishing the analysis of the data and the references studied, it was possible to apprehend that there is a concern on the part of the students regarding the extension of time, the physical structure of the school, as well as the affective relationships and, above all, the teaching-learning process. In this way, the research results reveal that students like the school and recognize its value, but they do not like what they do with them. It is hoped that the content of this study can support new research and expand the production of knowledge about the different conceptions of school educational purposes in the field of educational policies, with the purpose of contributing to pedagogical projects that broaden the vision of educational purposes in planning educational.

Keywords: Full-time school; School educational purposes; Final year elementary school students.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental por dependência administrativa- Brasil 2017- 2021	59
Gráfico 2 – Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no ensino fundamental- Brasil 2017- 2021	60
Gráfico 3 – Quantitativo de CEPIs por Coordenadoria Regional da Educação	119
Gráfico 4 – Quantitativo de CEPIs referente à composição	121
Gráfico 5 – Comparativo de escolas implantadas (2006-2022)	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Amplio Espectro	26
Quadro 2	–	Dissertações e Teses	26
Quadro 3	–	Produções entre 2015 e 2019	26
Quadro 4	–	Área de Conhecimento Educação	26
Quadro 5	–	Por aproximação temática.....	27
Quadro 6	–	Descrição das obras, relacionadas à tese(T) e dissertações(D) compreendendo o período de 2015 a 2019	27
Quadro 7	–	Quadro conceitual dos aspectos teórico-metodológicos.....	129
Quadro 8	–	Dados gerais das três Escolas de Tempo Integral campo de investigação Uruaçu, 2022.....	133
Quadro 9	–	Matrículas e Evasão - Escola A	135
Quadro 10	–	Matrícula e Evasão - Escola B	137
Quadro 11	–	Matrícula e Evasão - Escola C	138
Quadro 12	–	Total de alunos matriculados nos CEPIs (1º semestre).....	145
Quadro 13	–	Total de alunos matriculados nos CEPIs (2º semestre).....	146
Quadro 14	–	Achados da pesquisa sobre a abordagem teórico-metodológica	154
Quadro 15	–	Visão da finalidade educativa da escola em tempo integral	161

FIGURAS

Figura 1 – Esquema de planejamento	42
Figura 2 – Princípios Educativo.....	115
Figura 3 – Quadro Eixos Formativos	116
Figura 4 – Estrutura Organizacional	118
Figura 5 – Diferentes construções de sentido	141
Figura 6 – Desafios a serem considerados durante o planejamento.....	144

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	- Antes de Cristo
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAEE	- Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	- Conselho Estadual de Educação
CENPEC	- Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CEPI	- Centro de Ensino em Período Integral
CIEP	- Centro Integrado de Educação Pública
CLT	- Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRECE	- Coordenação Regional de Educação, Cultura e Esporte
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EETI	- Escola Estadual de Tempo Integral
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
GEPECI	- Gerência de Centros de Ensino em Período Integral
ICE	- Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	- Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	- Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
MG	- Minas Gerais
OCDE	- Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico
ONG	- Organização Não Governamental
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais

- PDCA - Sigla em inglês que significa: Plan: Planejar, Do: Fazer, Check: Controlar, Act: Agir/Revisar.
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEE - Plano Estadual de Educação
- PIB - Produto Interno Bruto
- PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PNE – Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político-Pedagógico
- PROFEN - Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno
- SEDUC - Secretaria de Estado da Educação
- SEGPLAN - Secretaria de Gestão e Planejamento
- TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TESE - Tecnologia de Gestão Socioeducacional
- TGE - Tecnologia de Gestão Educacional
- UEG - Universidade Estadual de Goiás
- UFG - Universidade Federal de Goiás
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Método e Metodologia	24
Campo de Estudo.....	43
Sujeitos e Campo de Investigação Empírica:	44
Coleta de Dados.....	45
Quanto à Abordagem Inicial Participante	45
Quanto ao Grupo Focal	46
Procedimento de análise	46
Aspectos Éticos da Pesquisa.....	47
CAPÍTULO I FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	49
1.1 Apontamentos históricos e conceituais da escola pública.....	49
1.2 Qual é a finalidade educativa da escola em tempo integral?.....	66
1.3 Desafios das escolas contemporâneas	77
CAPÍTULO II CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	87
2.1 Concepções de educação integral e a escola de tempo integral	87
2.2 A ampliação da jornada escolar, para quê?	95
2.3 A escola de tempo integral na história da educação brasileira	103
2.4 A escola pública de tempo integral em Goiás: como tudo começou.....	108
CAPÍTULO III A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REFERENTE ÀS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	125
3.1 Especificidades do projeto pedagógico para construção da identidade da escola de tempo integral.....	125

3.2 O Contexto das Escolas Investigadas	132
3.3 O sujeito que compõem o ensino fundamental II da escola de tempo integral	140
3.4 As contradições do real: o prescrito e o experienciado	147
3.4.1 As Categorias.....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICE A – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	196
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	201
APÊNDICE C – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	205
APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL – PRÉ-TESTE	207
APÊNDICE E - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL	208

INTRODUÇÃO

As pesquisas que buscam saber que características de uma escola fazem diferença no que diz respeito ao nível da qualidade de ensino, e que ganham reputação na comunidade, mostram que o modo como a escola funciona – suas práticas de organização e gestão - faz diferença em relação aos resultados escolares dos alunos.

(LIBÂNEO, 2013, p. 22).

O presente estudo tem como proposta investigar a finalidade educativa da escola em tempo integral na perspectiva dos alunos do ensino fundamental anos finais, inscrito na linha de pesquisa Teoria da Educação e Processos Pedagógicos, pelo Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* de Doutorado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Depreendemos que a pesquisa delinea as experiências narrativas do cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos, uma vez que a escola é o ambiente onde o aluno cresce e constrói relações e conquista sua autonomia de aprendizado. Sabemos que a escola exerce um papel importante na vida de um aluno na formação e desenvolvimento de valores e princípios que farão a diferença durante o percurso da sua vida.

Sendo assim, é inegável a importância de se discutir a categoria finalidade educativa escolar conforme a percepção dos alunos dos anos finais em tempo integral, sendo uma opção metodológica em compreender os preceitos que regem como devem ser o funcionamento da escola.

Com base nessa abordagem, **o objeto da pesquisa**, a finalidade educativa da escola de tempo integral é constituída e constituinte dos sentidos e significados que os sujeitos historicamente constroem em relação ao objeto. Sendo assim, traremos à luz de entendimento os estudos de Vygotsky a fim de compreender as mediações que envolvem os objetos da pesquisa.

Quanto ao interesse pelo tema "finalidades educativas da escola em tempo integral" é fruto de experiências vividas pela pesquisadora, atuando como tutora educacional da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)¹ junto às escolas estaduais jurisdicionadas à

¹ A Portaria Seduc-Goiás nº 1667/2021 – define em seu Art. 6º, incisos I a XIII, as atribuições do tutor educacional no âmbito estadual: I - promover e desenvolver mecanismos internos que melhorem o desempenho dos gestores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares acompanhadas quanto à efetivação de uma gestão para resultados; II – orientar, assessorar, acompanhar, monitorar e otimizar o fazer pedagógico nas unidades escolares, com foco na melhoria da proficiência dos estudantes, buscando a dinamicidade, coerência e agilidade no desenvolvimento das ações pedagógicas; III - promover a formação continuada em serviço dos gestores escolares e assessorar o trabalho dos coordenadores pedagógicos, a fim de melhorar a prática pedagógica dos docentes; IV - atuar como implementador da proposta pedagógica da Seduc junto às Coordenações Regionais de Educação e unidades educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico; V

Coordenação Regional de Uruaçu (CRE), trabalho que se processa a partir da prática da formação continuada em serviço, por meio da ação dialógica com a equipe gestora das unidades educacionais, dispondo de um diagnóstico que possa orientar ações com princípios, alinhando ensino e acolhimento, com foco no desempenho acadêmico dos estudantes da educação básica. Na concepção de Imbernón (2011), a formação do professor deve adotar uma metodologia que fomente os processos reflexivos sobre a educação e a realidade social através das diferentes experiências. Além disso, deveria ocorrer no interior das instituições educacionais para obter a mudança individual e institucional.

Esse percurso ilustra o fortalecimento da rede colaborativa entre a SEDUC - CRE e ESCOLA, assunto que não será discutido neste trabalho, porém necessitou de uma breve apresentação para o entendimento do interesse motivacional dessa pesquisa, levando-me a buscar reflexões plausíveis a partir da linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, qual é a percepção dos alunos referente à escola de tempo integral quanto a sua finalidade educativa.

As motivações para discutir sobre o objeto da pesquisa possui natureza diversa, porque pensando pelo lado subjetivo, pessoal, que remonta ao tempo do magistério, surgiram indagações quanto à missão da escola frente à sociedade, em momentos dos estágios realizados, as quais surgiram as pistas que serviram para repensar o papel da escola. O momento foi rápido e as leituras e discussões foram superficiais, incipientes. A partir desse momento, ficou marcado a convicção de educação como direito e não como privilégio. E através de leituras e da minha convicção passei a fazer parte do processo educativo atuando

- assessorar, planejar, acompanhar e monitorar todas as ações pedagógicas nas unidades escolares atendidas, tendo em vista os programas e projetos pedagógicos desenvolvidos pela Seduc, atuando, de forma ética, profissional e democrática, respeitando a diversidade cultural e ideológica dos sujeitos e dos espaços onde atua; VI - investir na autoformação e capacitação profissional; VII - aplicar e sugerir novas metodologias, dar subsídio e orientações que fortaleçam o desenvolvimento do trabalho pedagógico da gestão e da coordenação pedagógica, de forma que estes auxiliem, do mesmo modo, o corpo docente, visando à melhoria da qualidade do ensino; VIII - orientar e participar da elaboração ou atualização do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar, das unidades educacionais acompanhadas, em observância à BNCC, aos Documentos Curriculares, Matriz de Referência e normativas do Conselho Estadual de Educação de Goiás – CEE; IX - orientar, assessorar, acompanhar e monitorar a execução das ações propostas no Plano de Ação da unidade educacional, propondo intervenções, quando necessário, para alcance das metas; X - elaborar o plano de formação customizado para cada tutorado, promovendo a formação continuada em serviço XI - participar da elaboração e execução dos Conselhos de Classe e Trabalhos Coletivos e, posteriormente, fazer as reflexões acerca desses momentos com a equipe gestora, considerando as necessidades de intervenção; XII - estabelecer, com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais, metas e ações estratégicas a serem alcançadas em cada programa ou projeto proposto pela Seduc que estiverem em desenvolvimento, assegurando sua efetividade e, por conseguinte, o sucesso do estudante; XIII - informar instâncias superiores sobre problemas detectados nas unidades escolares (SEDUC-GO, 2021a).

como professora da rede privada e estadual e mais tarde como orientadora educacional, a partir do ano 2004.

O caminho percorrido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Estadual de Goiás causou-me inquietações e mudanças em minha forma de pensar os processos educativos que vêm se constituindo no ambiente escolar e sobre quem são os estudantes com quem me deparo no cenário educacional em uma escola de tempo integral. Assim, no curso de doutorado houve um encontro intenso entre mim e o objeto de estudo, o que me remete a Teixeira (2008) quando afirma que a educação tem sido construída através dos séculos, de geração em geração, com a função social de conservar e gerar cultura, ou seja, valores, conhecimentos, destrezas e habilidades e também para enfrentar desafios e objetivos vislumbrados por cada tipo de sociedade, traçando assim uma função social em cada período histórico. A educação não é um campo neutro, posto que se vincula a uma concepção de mundo ideologicamente, ligada às práticas formais e informais do conhecimento.

A epígrafe de abertura na introdução nos remete à visão de Libâneo (2013) sobre os resultados escolares dos alunos quando são pesquisados pela comunidade, estabelecendo o funcionamento e o nível de ensino. Desse modo, os princípios educativos são questionados e levam a repensar se a escola cumpre sua finalidade educativa quanto à formação e o desenvolvimento dos alunos em todas as suas dimensões. Para que a escola tenha êxito, são fundamentais boas práticas e a formação integral dos alunos, com vistas a formar cidadãos críticos, participativos, autônomos e que saibam atuar no meio social. Quando acontece a participação nas decisões escolares, amplia-se a oportunidade de alcançar melhores resultados e também os objetivos da escola relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

A percepção epistemológica desta pesquisa corresponde à percepção dos alunos quanto à dinâmica do cotidiano escolar em seus múltiplos aspectos e como se processa esse pensamento para os alunos e qual sentido que eles atribuem à escola em uma perspectiva contextualizada, através da vivência, uma forma de compreender as relações estabelecidas com essa instituição de ensino. Sendo assim, em contato com diversos trabalhos sobre a temática, o interesse intensificou sobre a discussão das finalidades educativas da escola, considerando o estudo de diversos autores, dentre eles Libâneo (2016) que ressalta sobre a formulação das finalidades educativas, sendo uma exigência prioritária para o sistema escolar no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, visando às orientações básicas das políticas educacionais, bem como a elaboração do currículo e sua efetivação em salas de aulas. Para Lenoir (2016, p. 24), “as finalidades educativas indicam orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, explicitando as funções teóricas de sentido

e de valor das quais são portadoras, bem como os objetivos esperados nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem”. Conforme Esquivel (2015, p. 578), “finalidades educativas são concebidas como princípios filosóficos os quais estão comprometidos com os valores e intenções que guiam as ações educacionais”. As abordagens sobre as finalidades educativas são consideráveis quanto a significação e sua existência implícita ou explícita no âmbito das políticas e diretrizes educacionais, estabelecendo parâmetros para o funcionamento das escolas.

Pela amplitude e complexidade da pesquisa, embora recorrente, serão discutidos a compreensão do espaço escolar enquanto meio de formação do sujeito, buscando construir a escola que se faz tão necessária para o nosso tempo, uma vez que este trabalho se torna relevante pelo motivo de pensar as finalidades educativas no século XXI em relação aos preceitos que comandam a forma de funcionamento das escolas quanto aos procedimentos necessários em promover a formação e o desenvolvimento dos alunos, através da apropriação do conhecimento. Desse modo, elaboramos o seguinte **problema de pesquisa**: qual é a finalidade educativa da escola para os alunos dos anos finais do ensino fundamental tempo integral?

Por tais razões, o **objetivo geral** da pesquisa pretende apreender e especificar a percepção dos alunos sobre a finalidade educativa da escola em tempo integral, analisando as coerências e contradições entre a percepção do aluno e as finalidades da escola de tempo integral. Seguindo o desdobramento do objetivo geral, em face da especificidade da pesquisa, primou-se pelos seguintes objetivos estratégicos, a saber:

- ✓ Definir as finalidades educativas da educação escolar.
- ✓ Distinguir as concepções de educação integral e escola em tempo integral.
- ✓ Analisar a perspectiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental referente às finalidades educativas da escola de tempo integral.

A forma como são compreendidas as finalidades educativas pode impactar o campo investigado das ciências humanas e, sobretudo no campo da educação, produzindo dissenso sobre a função da escola. De acordo com Lenoir (2013), os dilemas na área da educação sobre finalidades e objetivos da escola são reincidentes na história de vários países, sendo uma questão “altamente problemática e continuamente debatida”. Esses debates sobre as finalidades educativas das escolas poderão fornecer elementos que nos farão repensar a escola que queremos na atualidade.

O entendimento do espaço escolar está para além do que as políticas educacionais a classificam, enquanto apenas mais um espaço instituído, mas sim um lugar de trocas, convívio entre iguais e diferentes, constituído pelo estar (o ser/sendo) e o dever do sujeito (CARVALHO, 2016, p. 15).

A escola pode ser compreendida de acordo com o sentimento e significado que o sujeito lhe atribui, uma vez que esse espaço é socialmente instituído pelas pessoas a fim de aprimorar o conhecimento, por meio das práticas sociais, culturais, econômicas e políticas, que estão em constante transformação. Segundo Leão e Correia (2008, p. 9-10), “a construção de significados nos caracteriza como seres pensantes e possibilita a emergência de processos cognitivos mais complexos [...]”. E, desse modo, “o significado representa o principal aspecto da cognição humana”. Nesse sentido, acrescenta Aguiar e Ozella (2006, p. 226-227),

ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. Afirma-se, assim, que o sentido é muito mais amplo que o significado, pois o primeiro constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz frente a uma realidade.

Para os autores há necessidade de compreensão da constituição do sentido e significado por meio da análise, pois contém mais do que aparentam, sendo o primeiro mais amplo que o outro, o sentido de uma palavra não se esgota mediante a sua complexidade, pois o significado de uma palavra não se reduz a dimensão linguística do pensamento e nem à dimensão intelectual da fala.

Para Vygotsky (2010, p. 465),

o sentido é uma formação dinâmica, fluida e complexa, que tem várias zonas que variam na sua estabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto da fala. O sentido de uma palavra está agregado aos fatos psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra, relacionada aos aspectos cognitivos e afetivos do funcionamento psicológico.

Então para o autor, o sentido refere-se ao processo de recriação da palavra ao ser utilizada com base na experiência social, cultural e afetiva do sujeito. O contexto educacional brasileiro contempla a educação básica em seus níveis de ensino que abrange a educação infantil, o Ensino Fundamental obrigatório de nove anos que é o segmento mais longo e o Ensino Médio. O ensino fundamental é dividido em duas etapas: anos iniciais que vai do 1º ao 5º ano e anos finais, do 6º ao 9º ano. E nessas etapas de ensino, o aluno entra criança e sai adolescente, sendo uma fase transitória à procura de uma identidade própria.

Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010, p. 60).

Essa etapa de ensino, segunda fase, requer um olhar atencioso devido às mudanças introduzidas no meio acadêmico, contando com equilíbrio dos atores educacionais, sendo necessário promover a integração e continuidade da aprendizagem em meio as diferentes relações que os alunos estabelecem com o conhecimento. Haja vista, que essa fase de adaptação requer também estratégias de acolhimento² em que o aluno se sinta capaz de interagir e continuar seu percurso educativo.

Para atender esses adolescentes em uma perspectiva da educação em jornada ampliada, pesquisamos escolas que atendam a modalidade de ensino, anos finais, através de conceitos que nos direcionam pensar a escola de tempo integral a partir da percepção dos alunos.

Sobre esse ponto, **justificamos** que após momentos de experiências dentro da escola, surge a inquietação sobre o ambiente escolar a partir da percepção dos alunos e qual relação que eles desenvolvem com a instituição de ensino quanto à educação escolar. Essa questão sendo o objeto de estudo, visa contribuir com a reflexão sobre o papel da escola na vida dos estudantes, apontando sua importância ao frequentar as escolas em uma jornada ampliada de ensino. Porque segundo Fleuri (2008, p. 10),

que motivação os estudantes têm para permanecer na escola [ou para ir à escola] se, ao invés de vivenciar processos educativos, confrontam-se, diariamente, com uma estrutura autoritária e de sujeição que nega suas identidades e seus universos culturais de referência?

A visão do autor se estabelece sob a ótica pedagógica em garantir a permanência do aluno na escola, no entanto, qual é a motivação que pode desencadear a vontade desse aluno em frequentar o espaço escolar? Na prática, isso demanda da escola a extensão de seu papel e

² No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens (BRASIL, 2010).

de sua identidade como referência da formação integral de modo eficaz e significativo para o aluno.

Se considerarmos a ampliação do tempo em uma escola e o que está sendo posto, interessa-nos perceber como os alunos acolhem a educação e que representa para a vida escolar, pois consiste em um espaço de construção do sujeito na sua totalidade, garantindo o desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais.

Essas observações apontam para o entendimento da educação integral e seus desdobramentos para um projeto de educação em tempo integral, no interior das escolas públicas brasileiras, porque segundo Coelho (2009, p. 93),

[...] falar sobre educação integral, pressupõe falar, também, em tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável.

Nesse contexto, propõe-se nesta pesquisa a busca para reconhecer a escola na percepção dos alunos do ensino fundamental anos finais em tempo integral, analisando o sentido e significado que a escola representa para esses alunos. E nesse sentido, ampliamos a reflexão de Pereira e Rocha (2005, p. 12) ao abordarem que “a escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em sua vida”.

Na reflexão desenvolvida neste estudo, sobre a escola de tempo integral na concepção dos alunos, será necessário apresentar uma alerta quanto aos termos, educação integral e escola de tempo integral, porque não as mesmas coisas, embora sejam termos tomados com frequência como similares. Libâneo (2014, p. 265-266) define que “educação integral é um conceito ampliado de educação, enquanto que a escola de tempo integral é um tipo de organização escolar vista dentro das políticas educacionais em realizar uma educação com qualidade”.

A escola em tempo integral agrega a concepção de um turno ampliado que visa oferecer atividades diferenciadas, para além daquelas providas nas salas de aula. Com isso, foi consolidada a ideia de que a formação integral acontece apenas em escolas de tempo integral, em que é possível acrescentar oportunidades de aprendizagens para os alunos (LIBÂNEO, 2014). O termo educação integral não significa a extensão do horário e permanência dos alunos na escola, mas atender a dimensões do desenvolvimento humano.

Quando nos remetemos à escola em tempo integral, é inegável trazer à baila os pensamentos de Anísio Teixeira, que nos motivaram a discussão acerca da Escola em Tempo Integral no Brasil, cujos pressupostos político-pedagógicos e epistemológicos nos permitiram refletir a educação enquanto processo integral em termos de tempo e espaço.

No percurso histórico da educação integral no Brasil, Anísio Teixeira trouxe as primeiras experiências de Escola Integral, sendo concretizadas pelas Escolas Parque, o qual segundo Nunes (2010) buscou a aproximação com a comunidade, vislumbrando um espaço de libertação, criação, imaginação que contribuísse para a construção de sociedade melhor.

Método e Metodologia

Sendo fundamental um investigador preocupar-se com a fiabilidade e validade de um método, elemento fundamental ao processo do conhecimento, a pesquisa foi desenvolvida a partir de um método científico, elemento fundamental ao processo do conhecimento, dos procedimentos lógicos e técnicas operacionais ligadas às relações de causas entre os fenômenos.

Será realizada uma análise em uma perspectiva dialética, com o propósito de identificar a diacronia, as contradições, os entraves e ao mesmo tempo as possibilidades, os espaços possíveis de realização dessa escola. Também será considerada na análise a dimensão mais individual da escola que é o aluno na relação com a dimensão mais universal que é o significado político da educação escolar na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, baseada na lógica dialética que busca entender a problemática por intermédio das relações contraditórias, concordamos com Almeida, Arnoni e Oliveira (2007, p. 91), quando enfatizam que na lógica dialética, “o todo e as partes não são fixos, estão em movimento. Eles se modificam de acordo com as relações que estabelecem entre si”.

Acrescentamos ainda o pensamento de Kosik (2010, p. 18) quando diz que

a dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

Sendo assim, a abordagem da pesquisa será pautada por esses princípios, considerando a complexidade do tema e os diferentes lugares ocupados e posições assumidas pelos sujeitos a ele relacionados.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e pesquisa de campo, realizamos uma revisão da literatura atendendo as categorias ora selecionadas. Entendemos através de Noronha e Ferreira (2000, p. 192) que esta “só pode ser feita por especialistas que, além de coletar a literatura, analisam o assunto, acrescentando o seu próprio conhecimento ou domínio da área para o desenvolvimento da mesma”.

A princípio, foi realizada uma revisão da literatura, buscando os trabalhos na Base de Dissertações e Teses da CAPES, a partir do período de 2015 a 2019, utilizando as categorias, Educação Integral e Escola de Tempo Integral, num recorte temporal de cinco anos, delineando categorias que se relacionam com o tema estudado evidenciado no anexo desse trabalho. Realizado o acesso à plataforma, surgiram várias possibilidades de pesquisa, sendo por ano, autor, área, nível, contemplando as categorias previamente para realização da pesquisa.

Após as leituras realizadas dos trabalhos pesquisados foram localizados 19 deles que possuem uma maior aproximação com o objeto de pesquisa, a Escola de tempo integral e a qualidade de ensino no Brasil contemporâneo. Por meio dessas investigações, foi possível verificar as contribuições destas pesquisas nas discussões ao tema proposto, bem como a revisão dos aspectos metodológicos aplicados à análise crítica e às lacunas recorrentes encontradas. Os dados coletados seguiram uma ordem para melhor compreensão e organização: título, número de folhas, programa, instituição de ensino, cidade, biblioteca depositária, autor, orientador, área de concentração e linha de pesquisa. A revisão sistemática de cada trabalho permitiu uma análise aprofundada da pesquisa, a qual foi identificado qual categoria de especialização estava relacionado, levando em consideração o tema, objeto, problema, método e principais resultados, abrindo novos horizontes a fim de tecer um referencial fundamentado nas ideias dos autores selecionados.

Após essa etapa, iniciamos o processo de análise e foi possível apreender os aspectos importantes relacionados ao tema, a qual oportunizou verificar as divergências e convergências no campo de estudo e posteriormente fazer a defesa do objeto, evidenciando o que o diferencia e os avanços em relação ao tema educação e após redigir as considerações finais. A pesquisa nessa plataforma visou à presença de referencial teórico que coadunasse com a temática “Finalidades Educativas da escola de tempo integral”, selecionando as categorias das palavras chaves e foram encontradas várias pesquisas em espectro amplo. Segundo demonstra o quadro 1:

Quadro 1 – Amplo Espectro.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	236
Educação de qualidade	722
Vulnerabilidade Social	1887

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Realizamos o filtro concernente às categorias: escola de tempo integral, educação de qualidade e vulnerabilidade social e encontramos vários textos. Porém, para realização mais centrada nas produções de dissertações e teses foram apresentados os seguintes resultados:

Quadro 2 – Dissertações e Teses.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	203
Educação de qualidade	644
Vulnerabilidade Social	1710

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Observa-se nas informações do quadro 2 que o número de produções ligadas à palavra vulnerabilidade social apresentou maior número em relação à escola de tempo integral e educação de qualidade.

Seguindo o protocolo para o mapeamento, as pesquisas foram restritas aos últimos cinco anos, entre 2015 a 2019, o que nos apresentou o quantitativo de:

Quadro 3 – Produções entre 2015 e 2019.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	102
Educação de qualidade	103
Vulnerabilidade Social	755

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

À medida que foi realizado o filtro entre os anos 2015 a 2019, obtivemos a redução de quantidades de produções conforme o que foi apresentado no quadro 3.

Com aplicação de filtro da área de Conhecimento Educação, as produções se restringiram ao número menor de pesquisa como apresentado pelo quadro 4:

Quadro 4 – Área de Conhecimento Educação.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	78
Educação de qualidade	45
Vulnerabilidade Social	86

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Outro mecanismo de mapeamento utilizado foi a análise dos resumos por aproximação temática. Nessa análise foi considerada a aproximação das dissertações e teses encontradas no banco de dados segundo sua relação com o tema da pesquisa. Assim, foram retiradas as pesquisas que não tratavam da problemática do trabalho. Dessa forma, foram encontradas as seguintes quantidades:

Quadro 5 – Por aproximação temática.

Categories	Quantidade
Escola de tempo integral	09
Educação de qualidade	04
Vulnerabilidade Social	06
Total	19

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Registra-se também que após o mapeamento, foram obtidos 19 trabalhos e somente após a leitura é que foi possível descartar aqueles que não possuíam ligação com a temática ou ainda que não estavam relacionados com as categorias supracitadas no quadro 5.

Em seguida, elaboramos uma planilha que serviu de instrumento para o registro dos dados dessas produções. A metodologia previu a leitura de todos os resumos e a leitura de alguns trabalhos na íntegra. Ainda no que se refere à quantidade de produções, fizemos a separação no quadro 6 a descrição da obra, o tipo textual, a autoria e período de publicação de cada trabalho a seguir, conforme análise dos documentos:

Quadro 6 – Descrição das Obras, relacionadas a teses(T) e dissertações(D) compreendendo o período de 2015 a 2019.

Título	Tipo	Autoria	Ano publicado	Instituição de Ensino
Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar	D	SILVA, Cíntia de Assis Ricardo da.	2015	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica	D	JUNCKES, Cris Regina Gambeta.	2015	UF de Santa Catarina Florianópolis.
Escola e Vulnerabilidade social.	T	SASSO, Sidineia Kaneko.	2015	Universidade Federal Fluminense
Escola de tempo integral: investigando limites e possibilidades	D	PANZENHAGEN, Eliston Terceiro.	2015	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais	D	FURTADO, Ducenilde da Costa.	2016	UFMA

Educação e Ensino integral e a Gestão Escolar: tempos e contratempos	D	BAPTISTA, Flavia Fernanda Consentino Modolo Esteves.	2015	Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo
Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades.	D	BARROCHELO, Bianca.	2015	Universidade de Sorocaba
Internacionalização das Políticas Educativas, Finalidades Educativas Escolares e Qualidade de Ensino: A Reforma Educativa no Estado de Goiás	T	PESSONI, Lucineide Maria de Lima.	2017	PUC GO
O Programa Mais Educação em Goiás e o Conceito de Educação Integral: Repercussões na Qualidade do Ensino.	T	SILVA, Fabrício Cardoso da.	2017	PUC GO
Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais: A Questão da Qualidade de Ensino	D	MILAGRE, Gessica Figueiras.	2017	PUC GO
Caminhos e Descaminhos da escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG: trajetórias de resistência de jovens.	D	ROCHA, Roosvany Beltrame.	2017	UF Ouro Preto
Juventude e Vulnerabilidade social.	D	SOARES, Marcos Rogerio.	2015	Centro Universitário -SP.
O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho.	D	SARAIVA, Ana Maria Alves.	2015	UFMG
Peão, Rei ou Rainha: histórias de vida de estudantes em vulnerabilidade social. Campo Grande, Mato Grosso do Sul Instituição de Ensino.	M	MASCARENHAS, Suely Carneiro.	2016	UEMGS- Paranaíba
O Aprender como produção Humana: Os sentidos Subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.	M	ROCHA, Juliana dos Santos.	2016	PUC Rio Grande do Sul

Fonte: elaborado pela autora: extraído da Capes.

A partir da leitura dos resumos, busquei aproximá-los em relação à temática, o que reduziu demasiadamente o número de trabalhos atinentes ao tema. Verificado a existência de 15 trabalhos a partir da adoção do critério por aproximação de resumo foram consideradas as seguintes descrições:

Ao realizar o filtro das pesquisas, foi analisado por categoria: Escola de tempo integral, as quais selecionamos as seguintes obras: **A Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar**, de Cintia de Assis Ricardo da Silva. Nessa dissertação, a autora traz à luz a relação entre a escola de as ações para promover a democracia na Escola, com isso procura entender por meio de uma investigação participante o cotidiano de uma escola pública de horário integral, e os aspectos e oportunidades para que os alunos exerçam atividades que fortaleçam a democracia

com “o exercício de participação, diálogo, experiências que contribuem para ampliação e compartilhamento dos conhecimentos dos sujeitos envolvidos”.

A segunda obra de Cris Regina Gambeta Junckes, intitulada de **Escola de Tempo integral e o Direito à Infância: Uma análise da produção acadêmica** (1988-2014) trata sobre as políticas públicas adotadas pelo Estado no intuito de garantir o Direito à Infância é uma pesquisa bibliográfica. Teve como pauta compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral no Brasil, com destaque para o lugar da infância neste espaço e tempo formativo. A metodologia utilizada embasa-se na definição de monografia de base, proposta por Saviani (1991), expressa na realização de um estudo e levantamento rigoroso da produção acadêmica existente sobre a Escola de tempo integral no Brasil, contribuindo com o aprofundamento de outras pesquisas. Dentre os resultados encontrados constatou-se que tanto a história como a produção acadêmica referente às propostas e experiências de ETI têm como característica principal a massificação do ensino, traduzido no atendimento às crianças pobres e desamparadas socialmente.

Como o objeto da pesquisa identifica-se com a escola pública em tempo integral e com os aspectos de contribuição destas instituições para a superação do quadro de vulnerabilidade social, em Sasso, Sidineia Kaneko, em sua tese, **Escola e Vulnerabilidade Social** percebe-se essa preocupação quanto à função social da escola no que tange ao embate contra a Vulnerabilidade Social. O método de pesquisa foi o materialismo dialético. O resultado da pesquisa apresenta a possibilidade de contribuir nos casos de alunos com vulnerabilidade social nas dimensões intra e extraescolares e da intersetorialidade de políticas sociais públicas, tendo em vista a qualidade da educação. A visão sobre a intersetorialidade precisa ser ampliada e trabalhada como política social pública de ação preventiva e protetiva. A escola de tempo integral pode contribuir para potencializar ativos no enfrentamento da vulnerabilidade social.

Esses aspectos de análise também estão presentes na obra, **Escola de tempo integral: investigando limites e possibilidades** de Eliston Terci Panzenhagen. O autor procura entender no modelo da Escola Pública Integrada (EPI), suas possibilidades e seus entraves à aprendizagem dos educandos. A problemática resultante é: “Em que medida a implementação da Escola de Tempo Integral, na experiência da EPI, tem contribuído para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos”. E tem como objeto de estudo a investigação da Escola de Tempo Integral, no modelo da Escola Pública Integrada (EPI) seus limites e suas possíveis contribuições para a aprendizagem dos educandos. O método de pesquisa foi o materialismo dialético. Aponta como resultados a importância da escola pública integrada na escola e a

consequente superação de seus limites, conforme indicam as vozes dos sujeitos investigados (alunos, pais, professores, gestores).

Em outra obra de Dulcenilde da Costa Furtado, **Educação (em tempo) integral na Escola Pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais**. Trata da política de educação em tempo integral que se tornou nos últimos anos a principal estratégia de ampliação de oportunidades e proteção social de crianças, adolescentes e jovens. Com uma abordagem qualitativa, fundamenta-se no referencial do materialismo histórico-dialético para compreensão das relações das categorias Política, educação integral e escola pública, determinadas pelo contexto socioeconômico da sociedade capitalista, mas com possibilidade de reinterpretação e intervenção dos sujeitos sociais que a vivenciam. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as concepções de educação integral desenvolvidas são determinadas pela relação educação e sociedade, ou seja, pelo contexto socioeconômico e desafios de classe; e a política educacional brasileira implementou uma proposta de educação (em tempo) integral de concepção “ressignificada”, ou seja, neoliberal, que articula conceitos gerencialistas ao fomento da proteção e vulnerabilidade social para o equilíbrio socioeconômico e qualidade educacional desafiando a escola pública a implementar esse diversos propósitos.

De acordo com a autora, observa-se uma relação contraditória entre os interesses formativos propalados pela política pública de fundação desse modelo educacional em tempo integral e as perspectivas formativas do modelo educacional neoliberal. Essa mesma perspectiva está presente na obra de Baptista, Flavia Fernanda Consentino Modolo Esteves que em sua dissertação intitulada **Educação e Ensino Integral e a Gestão Escolar: tempos e contratempos**, tem como objeto a relação entre a política educacional pautada nos princípios neoliberais e a efetivação de um projeto de escola pública que efetive a qualidade de ensino. A problemática que norteia a pesquisa envolve os tempos e os contratempos na gestão do Programa Ensino Integral e o descompasso entre o discurso humanista do Programa e as expectativas empresariais por resultados e desempenhos. Com base nos seguintes questionamentos: A Escola de Tempo Integral garante a educação integral? A ampliação do tempo na escola garante a qualidade da aprendizagem? Como adequar as tarefas impostas pelo Programa às demandas reais da escola? Como resultado, pode-se afirmar que os documentos norteadores do Programa preconizam uma educação focada no aluno, no ser humano, evidenciando a pedagogia da presença, enquanto que o modelo de gestão inspirado nos modelos empresariais cobra ações, resultados, metas, sem oferecer condições e sem levar em conta a realidade na qual a escola está inserida, gerando “stress”, angústia e sentimento de

incapacidade, podendo vir a causar sofrimento psíquico, doença e possível afastamento ou abandono da profissão.

Em Bianca Barrochelo, a dissertação **Educação de tempo integral: entre entraves e possibilidades**, observa-se como objeto da pesquisa a preocupação com o aumento do tempo escolar em um sentido qualitativo, expõe em seu resumo as questões relativas às dinâmicas do tempo escolar e a responsabilidade que passar a ser assumida pela escola. Nesse ponto, ressalta que o contexto de escola integral possível e, vislumbra o significado dos seus processos educativos para todos que vivenciam a experiência e entendem que essa escola tem mais que um horário estendido, tem sua responsabilidade estendida também. Como problema de pesquisa para guiar a investigação, formula: Quais são as possibilidades e os entraves das escolas de educação em tempo integral atualmente? Quais são as hipóteses e vivências relatadas pelos professores sobre a proposta de educação em tempo integral do estado de São Paulo? O método de pesquisa utilizado foi o materialismo histórico-dialético. Os resultados apontaram que a escola de tempo integral apesar de muitos entraves, aponta para as possibilidades de uma jornada escolar expandida, ampliada em suas responsabilidades, com resultados concretos no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral do aluno.

Seguindo a análise do levantamento por categoria, apresentamos a seguir as pesquisas que estão relacionadas à qualidade de ensino, que levou ao apontamento de 4 (quatro) trabalhos acadêmicos, sendo 3(três) dissertações e 1(uma) tese. Nessa análise foi considerado como fator de seleção, a qualidade de ensino e sua relação com a escola de tempo integral e com vulnerabilidade social.

Na obra, **Internacionalização das Políticas Educacionais, Finalidades Educativas Escolares e Qualidade de Ensino: A Reforma Educativa no Estado de Goiás**, Lucineide Maria de Lima Personi faz uma crítica à proposta de educação neoliberal sustentada pelas orientações de organismos internacionais. Segundo a autora, a qualidade de ensino é comprometida pelos objetivos formativos que restringe as atividades educacionais. O presente trabalho abordou como problema as políticas públicas brasileiras para a educação no contexto do neoliberalismo, buscando analisar a repercussão da internacionalização das políticas educacionais na definição de finalidades educativas escolares e, por consequência, na formulação de critérios de qualidade de ensino. A pesquisa trouxe como caso exemplar a Reforma Educativa no Estado de Goiás a partir de 2011, quando foi lançado o documento Pacto pela Educação, formulado sob orientações de organismos internacionais. Foi investigado o período compreendido entre os anos de 2014 a 2016, visando-se apreender as influências dessas orientações na elaboração dos documentos oficiais da Reforma e seus

desdobramentos nas escolas e salas de aula. Como resultado, verificou-se que a qualidade de ensino se reduz ao cumprimento de critérios quantitativos a serviço do modelo econômico, levando ao empobrecimento da formação intelectual, cultural e científica dos alunos.

Essa avaliação do modelo educacional adotado pela reforma da Educação em Goiás reflete a visão de mercantilização da Escola Pública. Nesse processo de mercantilização são desconsideradas as necessidades dos alunos e implantado um sistema de educação tradicional e neotecnista disfarçado de um projeto de educação de qualidade. Esse projeto amplia a desigualdade educacional, estimula o abandono escolar e a formação unilateral para o mercado de trabalho.

No texto **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de Educação Integral: Repercussões na Qualidade do Ensino**, o autor Fabrício Cardoso Silva, inicialmente, faz uma análise dos processos de implantação e implementação do Programa Mais Educação em Goiás. Na pesquisa apontou que os princípios educativos do programa eram contraditórios com sua proposta curricular, o que acabou prejudicando sua aplicação. Os dados coletados foram analisados conforme o aporte metodológico do materialismo histórico dialético e da Teoria Histórico-Cultural e de contribuições de autores que adotam perspectivas críticas de análise da educação escolar. Dessa forma, os resultados apontam que o currículo anunciado na proposta não foi objeto de planejamento pedagógico nas escolas nem houve evidências de sua implantação na prática escolar, comprometendo a articulação entre as atividades socioeducativas e o currículo formal. Na realidade, o currículo efetivamente adotado foi o currículo de resultados e o que se viu foi o paralelismo entre dois tipos de atividades: um constituído pelas disciplinas curriculares formais conforme o currículo instrumental envolvendo todos os alunos e outro baseado em atividades socioculturais, de caráter facultativo, voltadas para os alunos com maior dificuldade nas disciplinas Português e Matemática. Dessa forma, pode-se concluir que houve perda da qualidade de ensino que teria por base a formação humana por meio da formação cultural e científica e do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos e a não efetivação da proposta de indução da Educação Integral, ao contrário dos objetivos proclamados nos documentos do Programa.

Essa ideia é corroborada pela dissertação de Gessica Filgueiras Milagres, **Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais: A Questão da Qualidade de Ensino**, concorda com Silva (2017) ao reafirma que: “O sentido de qualidade da educação prende-se, assim, aos critérios de eficácia do mercado globalizado”. E ainda estabelece que essa realidade se processa por meio de uma visão utilitarista da educação, que define como objetivo a inserção dos educandos de baixa renda ao mercado de

trabalho, assim, as práticas educativas têm o propósito de preparar esse indivíduo para a realização da satisfação do mercado. O método utilizado foi o materialismo histórico dialético. Tem como resultado: desse modo, tais finalidades educativas, uma vez incorporadas nas políticas educacionais, no planejamento da educação escolar, nos currículos, nas formas de funcionamento das escolas e no trabalho dos professores, projetam um sentido utilitário de qualidade, restrito à satisfação de necessidades imediatas, distante do sentido de qualidade social e cultural visando à emancipação humana.

Roosvany Beltrame Rocha, em **Caminhos e Descaminhos da Escola de Tempo Integral de Governadores Valadares – MG: trajetórias de resistência de jovens**. Nessa dissertação, a autora tem como objeto da pesquisa entender os fatores que levam Jovens a resistirem à experiência do ensino integral. Para tanto, os procedimentos metodológicos envolveram análises de documentos e entrevistas com os jovens que se transferiram para escolas de tempo parcial. A problemática partiu do seguinte questionamento: Diante disso, indaga-se: por que os jovens recusam a experiência da Escola de Tempo Integral de Governador Valadares - MG? O grupo dos sujeitos da pesquisa foi composto por 14 jovens, de faixa etária entre 13 e 19 anos, que estudaram por, no mínimo, 2 anos na ETI. Os resultados foram agrupados em dois blocos, a saber: 1) “As vivências dos jovens na ETI de Governador Valadares-MG”, do qual fazem parte as categorias: Tempo, Direito à Educação e Trabalho e mostra que as vivências dos jovens eram permeadas pelo cansaço, pelos desencontros; 2) “Os motivos da resistência e sua realidade atual como estudante”, ao qual pertencem as categorias: Tempo, Qualidade de Ensino e Juventudes e Escola que mostra que a resistência não era ao tempo, mas à escola.

Referente ao levantamento da categoria vulnerabilidade social constatou-se que esse conceito é amplo e envolve diferentes condições de vulnerabilidade, que se expressam por diferentes fatores tais como: o econômico, mas também culturais e sociais. Devido a essa multiplicidade de fatores que produzem essas vulnerabilidades adotou-se o entendimento mais amplo sobre vulnerabilidade social de jovens, com isso pretende-se com a pesquisa entender o papel da escola na superação ou detecção dessa vulnerabilidade.

Segundo Marcos Rogerio Soares, em **Juventude e Vulnerabilidade Social**, esse conceito se vincula aos indicadores de risco social, por isso as vulnerabilidades sociais podem ser constatadas nos baixos índices educacionais. Mas também, nas altas taxas de desemprego e nas condições sociais da área de pesquisa. Essa pesquisa pretende aliar a teoria à prática, demonstrando por experiências concretas já realizadas, a possibilidade de transformar as estruturas do atual sistema neoliberal, excludente e opressor, a partir de iniciativas que visam

resgatar a esperança de pessoas situadas à margem da sociedade. Nessa pesquisa, o autor aborda a vulnerabilidade social da juventude e sua relação com a educação, onde entende que deve haver um relacionamento entre o conteúdo pedagógico e a realidade social da juventude.

Nesse sentido, **O Trabalho Docente em Territórios de Alta Vulnerabilidade Social: Condições de Trabalho, permanência e desempenho**, a autora Ana Maria Alves Saraiva, trata da qualidade de ensino em escola localizada em regiões ou territórios de alta vulnerabilidade social e econômica. Assim, como resultado, observa-se um processo de diferenciação escolar que classifica as escolas entre vulneráveis e não vulneráveis. Saraiva, indica como esse processo provoca a rotação de docentes nas escolas, classificadas como vulneráveis, e o impacto sobre a qualidade de ensino. Com relação à permanência dos docentes nessas escolas observou-se que o tempo que os docentes ficam nas escolas vulneráveis não ultrapassa, em nenhuma das etapas da Educação Básica, seis anos, apresentando médias de dois anos em alguns casos. A relação dos docentes com o desempenho dos alunos revela um campo de forte tensão. Pressionados por metas definidas externamente, os docentes nem sempre são capazes de atingir os níveis estabelecidos pela gestão por resultados. Essa diferenciação acaba impondo políticas públicas diferentes para as escolas em um campo forte de tensão, pressionados por metas definidas externamente, a qual os docentes nem sempre são capazes de atingir os níveis estabelecidos pela gestão de resultados. E assim, provocando um intenso desgaste desse profissional, o que ocasiona a interrupção da docência, e a conseqüente diminuição da qualidade do ensino.

Na obra **Peão, Rei ou Rainha: histórias de vida de estudantes em vulnerabilidade social**, segundo Suely Carneiro Mascarenhas, os problemas de sociabilidade entre os estudantes passam a ser identificados como um dos problemas para a realização de uma interação social que possibilite uma aprendizagem significativa. Como metodologia, foi adotada a abordagem descritiva qualitativa, além de atividades aplicadas aos estudantes como um roteiro da construção de fontes orais e histórias de vida, com o propósito de investigar o problema, permitindo assim a compreensão da aprendizagem de maneira significativa do conhecimento. Desta forma, foram identificados problemas com diferentes origens, de ordem política, econômica, cultural ou social. Esses acontecem tanto dentro quanto fora das escolas; esses fenômenos vêm crescendo de modo significativo na sociedade brasileira e têm gerado diferentes situações de vulnerabilidade social vividas por esses jovens. Os resultados deste estudo evidenciaram que os estudantes relacionaram o jogo de xadrez com a concentração e o raciocínio, também afirmando que podem melhorar a ansiedade, a atenção e o raciocínio lógico. Eles enfatizaram ainda que os amigos proporcionam mais interações e relacionamento

com outras pessoas, fomentando assim o trabalho em grupo e atividades desafiadoras. Frente ao exposto, há necessidade de implementação de políticas públicas de formação para os estudantes, assim como junto à direção, a coordenação pedagógica e aos professores momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas com o propósito de envolver os estudantes na busca pelo acesso e permanência na escola, para melhorias nos conflitos na adolescência.

Na dissertação **O Aprender como Produção Humana: Os Sentidos Subjetivos Acerca da Aprendizagem Produzida por Adolescentes em Situação de Vulnerabilidade Social**, a autora Juliana dos Santos Rocha, aprofunda essa relação descrita pela dissertação de Mascarenhas (2017). Segundo Rocha (2017), infere-se que os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem estão bastante relacionados às experiências de aprendizagem que os sujeitos tiveram ao longo de suas vidas. Para tanto, pretende-se responder às perguntas que norteiam o problema: qual a influência do contexto dos adolescentes na produção de sentidos subjetivos acerca da aprendizagem? Quais foram as aprendizagens significativas desses sujeitos ao longo de suas trajetórias? Como os sujeitos da pesquisa vinculam o aprender com o processo de escolarização? As premissas que embasam a proposta, no que tange à vulnerabilidade social, estão de acordo com a perspectiva do corpo teórico do materialismo histórico e dialético, considerando que o engendramento social produz situações de vulnerabilidade social, nas quais estão inseridos milhares de brasileiros, bem como os sujeitos desta investigação. Constatam-se potencial para aprendizagem quando os sujeitos se percebem em espaços com mais liberdade de expressão, flexibilidade e que proporcionem uma vinculação com ensinantes que permitam a circulação dos sujeitos entre os espaços simbólicos de ensinante e aprendente.

Ampliando as pesquisas, continuamos o acesso à plataforma do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (BDTD), de 2019 a 2021, sendo um ambiente virtual que apresenta periodicamente pesquisas em diversos campos investigativos. No campo da educação, delimitamos a categoria: Finalidades Educativas, sendo objeto do nosso trabalho. Mapeamos alguns textos que serão apresentados:

Tese: **As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade**, da autora Danielle Giorotti Callas. Publicada no ano 2020, pela PUC de São Paulo. Essa pesquisa de abordagem qualitativa teve como objetivo investigar as finalidades educativas escolares (FEE) e os desafios da escola na atualidade, a partir das percepções de jovens-alunos do Ensino Fundamental II, de escolas públicas e particulares do Estado de São Paulo. A autora defendeu a tese fundada em ouvir os

jovens-alunos a respeito da escola na atualidade – suas percepções e suas expectativas – para avançar na direção da compreensão das FEE. A autora ao analisar os documentos das políticas educacionais, observou-se uma predominância da visão neoliberal, com o currículo de resultados imediatos, o que, por sua vez, foi confirmado na fala dos jovens-alunos.

Dissertação: **Representações sociais das finalidades educativas por professores da educação infantil**, da autora Araújo, Fabrícia Borges de Freitas, publicada em 2019, pela PUC GO. Essa dissertação objetivou identificar e analisar as representações sociais dos professores sobre as finalidades da Educação Infantil, bem como investigar a influência dessas representações na construção de práticas nessa primeira etapa da Educação Básica, focalizando as análises a partir de um recorte temporal do contexto das reformas educacionais, oriundas após a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que foram se estabelecendo em meio aos desdobramentos de influências das políticas internacionais que a utilizam como um dos instrumentos para atender a um sistema capitalista globalizado, comprometendo a qualidade do ensino das escolas públicas. As análises apontam para finalidades educativas focadas na socialização e no desenvolvimento da criança, embasadas em valores voltados para a manutenção de práticas conservadoras que postergam o ensino como função primordial dos professores.

Encontramos no banco de dados, a dissertação: **Concepções de finalidades educativas escolares na perspectiva de líderes religiosos evangélicos neopentecostais**, do autor Alves, Edmar Moreira, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 2020. A pesquisa aborda e discute as concepções de finalidades educativas da educação escolar na percepção de líderes religiosos evangélicos neopentecostais, analisando aspectos da repercussão dessas finalidades no sistema escolar, especialmente sob a contextualização do ensino religioso. A pesquisa está vinculada à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O tema insere-se na problemática que envolve a formulação de finalidades educativas escolares diante de interesses ideológicos, políticos e culturais, e sua relação com a elaboração de políticas educacionais e o funcionamento das escolas. Foram realizadas pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O estudo das finalidades educativas, em seus aspectos políticos, ideológicos e pedagógicos, sustentou-se em autores como Lenoir, Evangelista, Libâneo, entre outros. Em relação ao discurso de instituições evangélicas neopentecostais, recorreremos a Mariano, Figueiredo e Gruen, entre outros autores. A pesquisa de campo, tendo em vista o estudo de caso, consistiu na aplicação de questionários on-line a líderes religiosos neopentecostais atuantes em Goiânia, estado de Goiás, e em cidades de sua região

metropolitana, ao longo do 2º semestre de 2019, com vistas a investigar suas concepções de finalidades educativas escolares. A revisão bibliográfica apontou convergências entre as finalidades educativas atualmente hegemônicas sustentadas por organizações internacionais de cunho neoliberal e as políticas educacionais, curriculares e operacionais em curso no sistema escolar brasileiro.

A dissertação **Finalidades educativas escolares e organização e gestão da escola: o posicionamento do coordenador pedagógico na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental** publicada em 2021 pela autora Ana Vitoria Dutra Amorim, vinculada à linha de pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás, teve como foco a organização e gestão da escola em sua relação com finalidades educativas escolares, e o posicionamento do coordenador pedagógico no contexto organizacional na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. A pesquisa foi motivada pela pergunta: Como se configura o posicionamento do coordenador pedagógico no sistema de organização e gestão da escola numa visão de qualidade social e pedagógica do ensino, a partir de determinada concepção de finalidades educativas escolares? Foi estabelecido como objetivo geral: desenvolver estudo sobre o posicionamento da coordenação pedagógica na estrutura organizacional da escola, na perspectiva do ensino desenvolvimental e dos estudos de Mariane Hedegaard, considerando-se finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica. A partir do objetivo geral, foram formulados os seguintes objetivos específicos: conhecer e analisar as atuais concepções de organização e gestão escolar; buscar na pesquisa corrente as atribuições da Coordenação Pedagógica e as dificuldades encontradas no desempenho dessas atribuições; conhecer e organizar estudos sobre a Teoria do ensino desenvolvimental e a teoria do ensino radical-local visando obter contribuições para uma concepção de organização e gestão da escola; propor atribuições do coordenador pedagógico dentro da estrutura organizacional da escola na perspectiva do ensino desenvolvimental, tendo em conta finalidades educativas escolares visando qualidade social e pedagógica.

Outra fonte de pesquisa relevante foi o Sistema de Publicação Eletrônica de Tese e Dissertações (TEDE), trabalhos importantes foram identificados acerca da proposta da escola de tempo integral. Foram catalogadas as seguintes obras: Santos (2012); Damásio (2018); Nunes (2013); Filemon (2019); Paiva (2017).

A tese **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás: escola do conhecimento ou do acolhimento?** Foi defendida pela autora Maria da Luz Santos Ramos em 2012, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, realizada em escolas de tempo

integral na rede pública estadual de ensino, em Goiás, implantadas no ano 2006, tendo como objetivo responder a seguinte indagação: a escola de tempo integral vem consolidando-se como escola do conhecimento ou do acolhimento? Para desenvolver este estudo, a autora utilizou a pesquisa qualitativa, por meio da pesquisa de campo e análise documental. A coleta dos dados deu-se por meio de observação *in loco* e de entrevistas realizadas com a equipe gestora das escolas selecionadas, especificamente com os coordenadores e diretores envolvidos na implantação e implementação desse projeto.

A dissertação **Educação integral e escola de tempo integral: concepções de professores da rede estadual de educação de Goiás sobre o projeto ser pleno Goiânia – Goiás**, da autora Abadia Rosinei Damásio, defendida em 2018 pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, teve como objeto o projeto experimental de educação em tempo integral Ser Pleno elaborado pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) em parceria com o Instituto Jaime Câmara, implantado em dez escolas da rede de ensino estadual do Estado de Goiás a partir de 2014. O problema que se buscou esclarecer foi quais as concepções dos professores das escolas que participaram do Projeto Ser Pleno sobre educação integral e, em particular, sobre o Projeto Ser Pleno e o conceito de Ser Pleno? Privilegiando as proposições dos autores Cavaliere, Coelho, Libâneo, Moll, Paro, Limonta, entre outros, a pesquisa. Teve como objetivos: identificar a concepção de Educação Integral e Ser Pleno dos professores do Projeto Ser Pleno – Goiânia/Go; delinear o percurso histórico da concepção de educação integral no contexto brasileiro; estabelecer o cotejamento entre a visão dos professores sobre educação integral e a concepção de ser pleno. Para investigar o problema realizou-se uma pesquisa qualitativa envolvendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A dissertação **Escola de tempo integral: os sentidos e significados** atribuídos pela criança, da autora Gilda Aparecida Nascimento Nunes, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, em 2013, buscou compreender os sentidos e significados que as crianças, sujeitos desta pesquisa, atribuem à Escola de Tempo Integral. O método que orientou este trabalho foi o materialismo histórico dialético e a metodologia utilizada foi à abordagem qualitativa. A investigação empírica realizou-se auxiliada por instrumentos diversificados que possibilitaram construir zonas de sentido acerca desta realidade, como: observação, análise documental e rodas de conversa com as crianças. Para a realização das rodas de conversa, os alunos fotografaram e desenharam suas famílias, os espaços, os ambientes e as atividades que realizam na escola. Para fundamentar as análises acerca desta complexa realidade, inicialmente discutiu-se a construção histórica da concepção de infância. Nesse trabalho, assumiu-se a concepção de infância como constructo histórico e social, visto que as maneiras

pelas quais ela é vivenciada, ao longo da história, em diferentes sociedades, é mediada pelas condições econômicas, sociais e políticas determinadas pelos modos que as pessoas se organizam na produção de sua sobrevivência. Assim, refletiu-se acerca da concepção de educação integral e de escola de tempo integral. Para tanto, analisou-se a educação escolar no início do século XX, as principais experiências de escola de tempo integral no Brasil e a recente experiência na Rede Estadual de Ensino de Goiás.

A tese **Centro de ensino em período integral (CEPI) em Goiás: o ensino médio de tempo integral em Goiânia**, em 2019, pelo autor Orley Olavo Filemon, realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a qual analisou a implantação dos Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs) de ensino médio em Goiás, em especial na cidade de Goiânia. Como objetivo geral, analisou as políticas de implantação dos CEPIs em Goiás e o seu contexto de criação, destacando os aspectos administrativo, político e pedagógico. O problema que direcionou esta pesquisa está expresso nas seguintes questões: As escolas de tempo integral de ensino médio têm, nos documentos oficiais (federal e estadual), um fundamento normativo amparado pela concepção da Educação Integral? A proposta em curso tem se estabelecido como ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou responde a um entendimento de educação integral? Existe formação omnilateral nos CEPIs? Que políticas de Educação Integral são desenvolvidas nos CEPIs? A proposta pedagógica dos CEPIs se aproxima da formação integral do sujeito na perspectiva omnilateral? A metodologia adotada pelos professores nos CEPIs proporciona a materialização da proposta de formação humana omnilateral? Quanto à metodologia usada nesta pesquisa, foi a qualitativa, pois apresenta características que colaboram para o desenvolvimento deste estudo, destacando-se, dentre elas, fonte direta dos dados, o ambiente natural, no caso desta pesquisa os CEPIs com todos os elementos constituintes.

A tese **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**, da autora Neide da Silva Paiva, defendida em 2017, pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, inscrita na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PPGE/PUC-GO, tem como objeto de pesquisa a Escola pública de Tempo Integral. O objetivo geral do trabalho é dar voz à criança, problematizando sobre a Escola de Tempo Integral na perspectiva da criança. Na complexidade do objeto pesquisado, que *a priori* era dado como conhecido na aparência, revelou-se nas condições reais concretas - no confronto entre as vozes das crianças e os documentos oficiais da Rede Municipal de Goiânia (RME) - sobre a proposta de Escola de Tempo Integral - a essência, na tese defendida: os espaços escolares destinados às crianças

na Escola de Tempo Integral da RME de Goiânia são reinventados pelas crianças, à revelia do controle ou do acompanhamento dos agentes escolares. Assim, a tese fundamenta-se no campo da pedagogia a partir da contribuição de várias áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia. A pesquisa de campo do tipo etnográfico foi realizada em cinco Escolas de Tempo Integral, sob orientação metodológica da Antropologia Social. Os princípios epistemológicos que orientaram as investigações foram objetivados em duas ações concomitantes: (1) pesquisa de campo em cinco instituições públicas da RME de Goiânia; (2) análise documental e pesquisa bibliográfica fundamentada em autores que procuram apreender as concepções, contradições e práticas que sustentam os discursos e as políticas educacionais para a educação integral.

Dessa forma, ao apresentar este estudo sobre o objeto pesquisado, entendemos que a pesquisa bibliográfica,

[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído de livros, artigos, jornais, monografias, dissertações, teses, material cartográfico etc. O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que já foi produzido na área em questão (MOREIRA; CALEFFE, 2006, p. 74).

Diversos balanços periódicos das publicações acadêmicas sobre a temática das finalidades educativas e escola de tempo integral foram encontradas em outras plataformas, livros, capítulos de livros, revistas, artigos, textos disponibilizados na *Scientific Electronic Library* (SciELO) online, e a partir desse momento podemos traçar um panorama da implantação das escolas com jornada ampliada no Brasil, por meio de experiências e distintos contextos.

Enfatizamos que até o momento (2022), esta tese sobre as finalidades educativas de tempo integral na concepção dos alunos dos anos finais do ensino fundamental é inovadora no campo educacional, partindo da revisão da literatura e documental para se concretizar no campo empírico.

Devido à escolha do objeto de estudo e dos objetivos propostos, elegemos como meio de investigação a pesquisa qualitativa³ por meio de técnicas de levantamento de dados⁴, a

³ “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p. 20).

⁴ [...] Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formulados com o objetivo de investigar fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que os indivíduos que fazem a investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiando, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da

pesquisa por meio da revisão da literatura, análise documental, entrevistas e pesquisa de campo, grupo focal, tendo em vista que as questões epistemológicas que serão levantadas fundamentarão nosso estudo nos conceitos ora apresentados ao longo da pesquisa.

Sendo a pesquisa qualitativa uma atividade social que traz em seu bojo valores, preferências e princípios que orientam o pesquisador, não há possibilidade de ficarmos neutros enquanto pesquisadores que somos, pelo fato de identificação do espaço investigado e também a participação dos problemas identificados. Concordamos com André (1986, p. 5) ao mencionar que “[...] não há possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”.

Para ajudar na compreensão da técnica investigativa do grupo focal, recorreremos às orientações teórico-metodológicas de Gatti (2005) quando enfatiza que essa metodologia brota das inquietações levantadas coletivamente e necessitam ficar abertas para que sejam ressignificadas e aprofundadas nas comunidades de investigação.

Para fundamentação e suporte ao trabalho com o grupo focal, a professora Elianda Tiballi, orientadora desta pesquisa, promoveu um workshop no dia 21 de outubro de 2021 para as orientadas do curso em tela. A formação foi conduzida pelo Doutorando em Empreendedorismo e Gestão, Paulo Celso Tiballi Júnior⁵, o qual fez uma contextualização e explanação da aplicabilidade da entrevista, grupo focal, tendo como objetivo de apreender percepções e sentimentos diante de um tema em um ambiente de interação, ampliando assim nossa visão quanto aos requisitos e procedimentos durante as entrevistas.

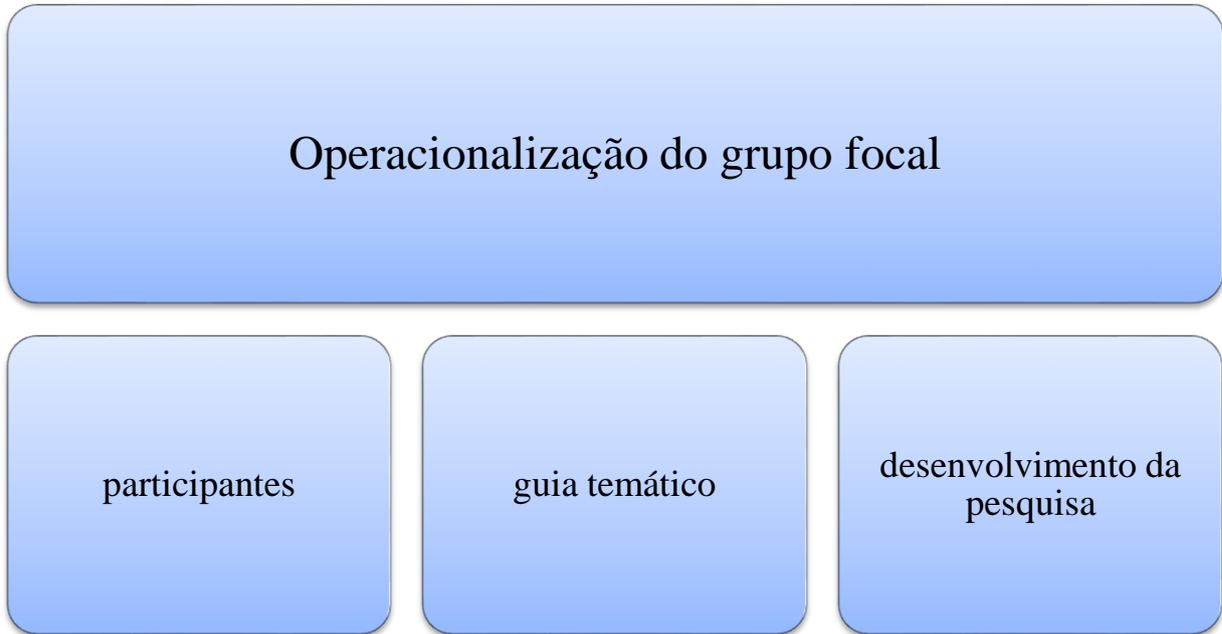
Partindo dessa abordagem, Godim (2003) contribui com a explanação de Morgan (1997) sobre a definição de grupos focais, sendo uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Igualmente, essa técnica pode apresentar característica que permitem a construção das percepções e atitudes sociais de grupos humanos (VEIGA; GODIM, 2001).

Para desenvolver a técnica do grupo focal se faz necessário organizar um esquema de planejamento, como demonstrado na figura 1.

investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

⁵ Maiores informações pesquisar em: <http://lattes.cnpq.br/0151879853805345>.

Figura 1 – Esquema de planejamento.



Fonte: elaborada pela autora, extraído da pesquisa.

Nesse caso, a operacionalização dessa técnica requer condições de planejamento a fim propiciar a interação dos participantes e obter qualidade do trabalho, bem como impactar diretamente nos dados que serão coletados.

Nota-se nos estudos de Godim (2003) que o uso do grupo focal está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os veem como promotores da autorreflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando o delineamento de pesquisas futuras.

A pesquisa documental é eficaz para o estudo de certos temas, “além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos” (GODOY, 1995, p. 21).

Interessa-nos realizar uma análise documental do currículo adotado pela escola, seu Projeto Político Pedagógico, planos de aulas e de ensino e outros documentos que possam auxiliar na compreensão da proposta educativa, uma vez que

os documentos são considerados fontes estáveis e riquíssimas de informações, pois permitem repetidas consultas segundo diferentes pontos de vista e sua análise não exige a presença ou a interação com os sujeitos implicados. Representam fragmentos da realidade social e refletem a conjuntura política e social em que foram produzidos. Por isso mesmo, podem revelar opiniões, crenças, formas de atuar, de viver e pensar e merecem ser pesquisados, de acordo com sua pertinência em relação ao tema em estudo [...] (MARCONI; LAKATOS, 2004, p. 91).

O procedimento inicial foi contatar alguns profissionais da educação para definir o número de alunos, levando em consideração a natureza qualitativa do estudo, que requer aprofundamento na obtenção e na análise dos dados.

A esta altura, para iniciar a pesquisa utilizamos alguns critérios que foram estabelecidos da seguinte maneira:

1. Encaminhamento do projeto ao Conselho de ética para aprovação e consentimento.
2. Seleção das unidades escolares que seriam o campo de pesquisa, considerando que as escolas são jurisdicionadas a Coordenação Regional de Uruaçu, sendo estendida ao município de Niquelândia e Mara Rosa. Optamos por essas escolas, porque atendem o público alvo da pesquisa, ou seja, a modalidade do ensino fundamental anos finais em tempo integral. Duas escolas estão localizadas na parte central da cidade e a outra na parte periférica, atendendo alunos de classe média e menos favorecida.
3. Apresentação do projeto à Coordenação Regional da Educação, para efetivar a autorização da pesquisa.
4. Após aprovação do Conselho de ética, contactamos com as escolas a fim de agendar horários para realizar a pesquisa, após a apresentação do projeto.
5. Recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinados pelos pais ou representantes legais.
6. E, por último, a coleta de dados com os alunos aconteceram por meio do grupo focal, seguindo um roteiro pré-definido, a fim de compreender o que pensavam sobre a escola em tempo integral e suas finalidades educativas. Este processo seguiu os seguintes encaminhamentos: apresentação da pesquisadora e do projeto aos alunos; recolhimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), assinados pelos respectivos alunos.

De posse da carta de anuência da Coordenação Regional de Educação, contatamos com os gestores das referidas escolas e fizemos um cronograma de entrevista, para ser desenvolvido a fim de não ocorrer prejuízo no andamento das aulas.

Foram selecionados para o grupo focal os alunos cujos pais ou responsáveis concordaram em participar da pesquisa, sendo divididos em seis grupos.

Campo de Estudo

Foi realizado o levantamento das escolas em três municípios que atendem o público alvo do presente estudo, desenvolvendo os seguintes critérios: aceitabilidade da pesquisa dentro da escola e de fácil acesso ao pesquisador.

O projeto consistiu em duas etapas, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica, levantamento de documentos e regulamentações da educação básica do ensino fundamental anos finais e estudo dos dados para sustentar a compreensão da pesquisa. Na segunda etapa, foi realizada a pesquisa empírica, através de entrevista, roda de conversa, com a participação dos alunos, que aceitaram participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A pesquisa foi submetida e iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil conforme a resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os nomes dos participantes serão preservados por uma natureza ética, a fim de não obter prejuízos para os envolvidos.

Sujeitos e Campo de Investigação Empírica:

Em se tratando do campo da investigação, a pesquisa empírica é a fonte primordial do conhecimento, sendo a experiência externa que deriva do contato imediato de um sujeito com um objeto, por meio das sensações ou as percepções, compondo os dados empíricos a partir dos quais se estruturam noções mais gerais e complexas (CHIZZOTTI, 2014, p. 39).

Para o autor, esse método indutivo permite passar de um fato particular observado a outro, condicionado pela associação das ideias, e não apenas fazer enumeração, mas chegar à generalização da experiência, ou seja, é um processo que se inicia com dos dados particulares e atinge noções mais gerais.

Demo (2000, p. 21) corrobora dizendo que “a pesquisa dedicada ao tratamento da face empírica e factual da realidade, que produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e factual”.

Para analisar esse aspecto referente ao campo investigativo, recorreremos às escolas, sendo um meio social do qual o estudante participa, irá compor a coleta de dados.

As visitas nas escolas foram realizadas com o intuito de distribuir os alunos dos Centros de Ensino em Tempo Integral, da seguinte forma:

6º e 7º

8º e 9º



Grupo focal – contemplando 30 alunos divididos em seis grupos com cinco alunos.

Coleta de Dados

O procedimento de coleta de dados foi desenvolvido através da pesquisa de campo-grupo focal, tendo em vista que as questões epistemológicas que serão levantadas fundamentarão nosso estudo nos conceitos ora apresentados ao longo da pesquisa, a partir de quatro blocos, totalizando 16 perguntas.

A coleta de dados pela entrevista ocorreu nas seguintes datas:

24 de agosto de 2021 (primeira escola como pré-teste).

16 e 21 de dezembro de 2021 (segunda escola pesquisada).

05 de maio e 14 de junho de 2022 (terceira escola pesquisada).

08 de junho de 2022 (quarta escola pesquisada).

O estudo foi aprovado em conformidade com o Parecer Consubstanciado do CEP: 5.101.929, responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Quanto à Abordagem Inicial Participante

No primeiro momento, realizei um pré-teste em uma das escolas com a turma C em 24 de agosto de 2021. Partindo dessa análise, foi possível rever alguns critérios a fim de melhorar a participação dos estudantes nesta pesquisa. Reordenei os questionamentos que subsidiaram a pesquisa e busquei mais autores que pudessem contribuir para uma melhor compreensão de cada categoria trabalhada no grupo focal.

Os participantes da pesquisa foram organizados através da amostragem não probabilística intencional, em um total de 30 alunos, ficando assim distribuído:

Escola A: 07 alunos

Escola B: 10 alunos

Escola C: 13 alunos

A pesquisa ocorreu após o agendamento e as assinaturas no TALE e TCLE. Foi necessário assegurar os Protocolos Sanitários de proteção e prevenção à contaminação da Covid-19. Sendo assim, tanto o participante quanto a pesquisadora fizeram uso de máscara de proteção orofacial e higienização das mãos com álcool em gel a 70% (fornecidos pela

pesquisadora) bem como garantiu o distanciamento seguro entre pesquisador e participante. Será assegurado o sigilo, a confidencialidade dos dados suscitados em entrevista. Salientamos que no momento da entrevista somente estavam presentes as pessoas envolvidas diretamente com o estudo.

Quanto ao Grupo Focal

Ocorreu de forma presencial no próprio ambiente escolar, na maioria das vezes no laboratório e na biblioteca, em horários de pouco fluxo de alunos. A entrevista foi gravada por um aparelho móvel de celular. Após análise e compilação dos dados, os mesmos serão apagados da memória do celular e do aplicativo de voz. A extinção dos dados através da ação mecânica de apagá-los do aplicativo e memória do celular ocorrerá ao término da presente pesquisa, em até uma semana após a defesa da Tese previsto para o mês de fevereiro de 2023.

As entrevistas seguiram os passos propostos por Caleffe e Moreira (2006, p. 172) ao dizer que “o protocolo começa com uma introdução. O entrevistador explica o propósito da entrevista, quem é ele e por que a entrevista está sendo realizada. Esclarece qualquer questão sobre a pesquisa e informa o respondente sobre a garantia do anonimato e como os dados serão utilizados.” Conforme o autor é nesse estágio que acontece o consentimento para o uso dos dispositivos de gravação.

Procedimento de análise

Foi realizada a seleção do material e definição do *corpus* da pesquisa e posteriormente ocorreu a análise, utilizando os seguintes recursos metodológicos dialeticamente articulados: leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; identificação das palavras com significado e a construção dos núcleos de significação, com o objetivo de delinear o perfil dos alunos do ensino fundamental anos finais acerca das impressões iniciais que possuem sobre as finalidades educativas da escola de tempo integral.

Destacamos que os dados fornecidos pelos alunos a partir da entrevista vão muito além dos aspectos quantitativos, uma vez que ali, não estão presentes somente os aspectos notáveis na fala dos alunos, implicitamente estão presentes também a subjetividade de cada um desses sujeitos. De acordo com Alves (2007), por trás de cada dado e cada número existem pessoas que são protagonistas de suas próprias histórias, marcadas por dificuldades, desafios, conquistas e emoções, evidenciando assim uma carga emocional presente.

A partir da análise, foi possível afirmar a historicidade e a dialeticidade através das leituras e do material da pesquisa, a fala dos alunos, levando a seleção e organização dos núcleos de significação apreendidos pelo processo histórico. Porque segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 21), o esforço consiste em “realizar uma análise que apreenda o movimento, a historicidade, as contradições, de modo a avançarmos na apreensão dos sentidos dos sujeitos”.

Aspectos Éticos da Pesquisa

A presente pesquisa atende a Resolução 466/2012 e 510/2016. Devido à natureza da pesquisa, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sendo aprovado conforme o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAEE nº 51918721.5.0000.0037, em 12 de novembro de 2021, pelo parecer consubstanciado número 5.101.929.

Considerando que “Os textos não são escritos apenas para comunicar algo já perfeitamente conhecido; também são elaborados para aprender, para constituir novos modos de compreender a realidade” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 104). Os estudos ora apresentados foram desenvolvidos com a contribuição de pensadores, pesquisadores, professores e alunos, com diferentes recortes de um referencial teórico, oportunizando assim outras pesquisas que farão a diferença na história da educação integral em nosso país.

O arcabouço teórico desta pesquisa tem como tema central de análise a finalidade educativa da escola integral, percepção dos alunos do ensino fundamental anos finais, sentido e significado escolar. A partir desse entendimento, algumas considerações iniciais podem ser tecidas para aprofundar os conceitos associados a essa temática demandam um olhar qualitativo sobre o estudo.

Para trabalhar a finalidade educativa da escola recorreremos à fundamentação de Libâneo (2006; 2012; 2014), Arroyo (2003; 2012), Lenoir (2016). Ampliaremos a discussão com o apoio de autores que abordarão a relação entre a ampliação da jornada escolar e a concepção pedagógica de uma educação integral, tais como: Cavaliere (2007; 2009), Coelho (2014) Cantanhede (2020), entre outros.

Sendo o tema bastante abrangente e supõe um amplo diálogo da realidade escolar, recorreremos à contribuição dos seguintes autores: Charlot (1986; 2000; 2007; 2009), Snyders (1988; 2005), Tiballi (1998; 2020), Forquin (1993), Reimer (1979), Laval (2004), Nóvoa (1998) e outros.

Com o propósito de compreender o processo de construção dos sentidos e dos significados, recorreremos aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, tendo como referência as abordagens de Vygotsky (2010; 2003). Essas categorias se destacam por serem constitutivas da relação pensamento e linguagem e por facilitar a constituição do pensamento, sendo um paradigma de todo o sistema de signos mais importante criado pelo homem.

Com a finalidade de tornar compreensível o processo de construção das discussões e o resultado do estudo, a tese encontra-se organizada em três capítulos primários. O primeiro capítulo apresenta as ideias desenvolvidas em relação à finalidade educativa da escola de tempo integral por meio da revisão da literatura, evidenciando suas principais características e proposições, e as implicações na formação do sujeito. E nesse propósito, analisaremos como a escola foi constituída e qual visibilidade se apresenta na contemporaneidade.

O segundo capítulo traz o estudo sobre a finalidade educativa dos projetos à luz da escola de tempo integral no cenário brasileiro, a qual apresentamos as concepções de educação integral em escola de tempo integral, apoiando-se na ideia de que a extensão do tempo escolar amplia a oportunidade de aprendizagem dos alunos. Para alcançar nossos objetivos, delineamos o seguinte percurso referenciado na contribuição Libâneo (2012; 2013, 2014; 2016; 2018), Cavaliere (2007; 2009), Limonta (2012), Paro (1988; 2000), Veiga (2002; 2010) entre outros; Realizamos também o estudo documental, baseado na legislação educacional brasileira e nos documentos orientadores do PME e PNME; Por fim, análise dos dados, pautada na perspectiva de Aguiar e Ozella (2013), bem como a pesquisa da revisão da literatura do objeto, buscando os trabalhos na Base de Dissertações e Teses da CAPES, a partir do período de 2015 a 2021, utilizando as categorias, Educação Integral e Escola de Tempo Integral, evidenciado no anexo deste trabalho.

O capítulo três traz a abordagem da Finalidade educativa da escola de tempo integral na perspectiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, sendo eles os agentes responsáveis por novas interpretações, novas abordagens, novo jeito de pensar e agir no sistema educacional, tornando-se fundamental a troca de experiências entre as pessoas.

Enfim, a pesquisa ora apresentada não se dá por conclusiva, antes é uma perspectiva de olhar que admite outros olhares, inferências que direcionam para sua melhor compreensão, pois pressupõe diálogos, aprendizagens e mudanças. Também, ao final da tese encontram-se as referências e os apêndices construídos ao longo deste estudo.

CAPÍTULO I

FINALIDADES EDUCATIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A intenção deste capítulo é oferecer elementos básicos sobre a finalidade educativa da educação escolar por meio da revisão da literatura, evidenciando suas principais características e proposições, e as implicações na formação do sujeito. E nesse propósito, analisaremos como a escola foi constituída e qual visibilidade se apresenta na contemporaneidade.

A questão da finalidade educativa é relevante no quadro atual dos estudos sobre a educação pública, porque sabemos que as discussões decorrem de vários posicionamentos preponderantes sobre a escola e sua função. Para Lenoir *et al.* (2016), a questão das finalidades educativas escolares é complexa e controversa. Nesse propósito, para o desvendamento e proposições sobre a finalidade educativa que serão expostos nesta pesquisa, abordaremos alguns apontamentos históricos da escola, com a pretensão de aprofundar o sentido que ela traz para sociedade, na perspectiva de, ao final, retirar proveitos para o estudo do objeto pesquisado.

Para essa tarefa, este capítulo fundamentou-se na contribuição de autores que têm se destacado na produção acadêmica sobre a finalidade educativa da escola em tempo integral como: Libâneo (2012; 2013; 2018); Coelho (2013); Chalort (1986); Lenoir (2016) e outros especialistas na área da educação.

1.1 Apontamentos históricos e conceituais da escola pública

À Escola antiga, presumida da importância do seu papel e fechada no seu exclusivismo acanhado e estéril, sem o indispensável complemento e concurso de todas as outras instituições sociais, se sucederá a escola moderna, aparelhada de todos os recursos para atender e fecundar a sua ação na solidariedade como meio social, em que então, e só então, se tornará capaz de influir, transformando-se num centro poderoso de criação, atração e irradiação de todas as forças e atividades educativas. (Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1932).

(AZEVEDO, 2010).

A escola, categoricamente, tem sido objeto do discurso social e, também, dos meios de comunicação por muitos pesquisadores como fator indispensável da materialização do processo ensino aprendizagem, no decurso do seu processo histórico e os vários papéis que a escola é apontada para assumir, bem como as dificuldades relacionadas à expansão do ensino e ao cotidiano escolar.

Enquanto instituição social, a escola não se desvincula do contexto ao qual está inserida, sendo oportuno responder as demandas que lhes são atribuídas pelas esferas política, econômica, cultural e social decorrentes das devidas transformações que incidem sobre ela.

Qualquer análise a ser realizada sobre a escola, independente do seu curso histórico, não implica uma tarefa simples, em se tratando das idas e vindas nas políticas educacionais pautadas pelo atendimento de interesse de classe. Uma reflexão necessária e de certa forma ousada, visto que a escola é a representação fecunda dos problemas que o sistema educacional brasileiro tem atravessado em relação ao seu funcionamento.

É perceptível que essa luta persiste desde a chegada dos jesuítas e prossegue no século XXI, sem rupturas. Enxergamos os problemas e não temos a solução, e isso implica concepções e práticas educativas que nos permite compreender o passado, problematizar o futuro e se for possível intervir no presente com o propósito de transformação. Ao lado dessa situação desalentadora, participamos das trocas de governos, de regime político, mas a práticas educacionais seguem as mesmas.

As abordagens realizadas à escola traduzem significados de uma educação escolar intencional e sistemática, sendo responsável pelo desenvolvimento humano através de atividades formalizadas e diretrizes operacionais estabelecidas que acontecem no âmbito de uma instituição social específica.

E a ideia que se tem dessa categoria escola, traz uma interpretação em termos de experiências ao longo da história e a referência que ela apresenta para a sociedade, porque na concepção de Cambi (1999, p. 401),

a escola assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e na organização política contemporânea, um papel de rearticulação e de fortalecimento da vida coletiva. Trata-se de uma centralidade que se ampliou com as transformações ocorridas na família e no Estado, além da sociedade civil, ligada também à necessidade de dar vida àquele homem-cidadão que é, de certo modo, a meta e o desafio do mundo moderno e que só pode nascer dentro de um lugar em que o social e o cultural, o político e o espiritual convivam, nem que seja dinamicamente, num equilíbrio precário e aberto, mas que evidencia sua centralidade e estruturalidade.

Na verdade, é uma certa maneira de verbalizar a vivência, de recortar e interpretar a representatividade da escola na vida social que traduz fortalecimento na coletividade e que se tornou centro das transformações advindas da sociedade.

Decorrente dessa representatividade, às vezes, nos perguntamos: O que é escola? E qual seu papel na sociedade? É evidente que teremos vários conceitos e discussões

concernentes a essas indagações, haja vista que ela tem participação preponderante na formação das pessoas e tem em seu poder a influência pelos mecanismos educacionais.

Em linhas gerais, é inquestionável a importância da escola em nossa sociedade, uma vez que excede a transmissão de conhecimento teórico curriculares, ela contribui sobremaneira para formação integral dos estudantes. É no ambiente escolar onde acontecem experiências e ampliação de possibilidades indiferentes do contexto familiar.

Alguns dos princípios da educação que se apresentam na escola e que promove a formação dos estudantes estão expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9394/1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

Leva-se em consideração que a formação humana pode acontecer na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e destaca-se nas instituições de ensino e pesquisa, sendo o ambiente primário, fora da família que trabalha na formação humana, propondo-lhe a compreensão crítica do contexto social que está inserido e encontre sentido em seu aprendizado.

O conceito de escola, sua memória e construção atravessa o tempo e se desdobram em resultados de pesquisas como suporte do pensamento histórico de diferentes autores que interpretam o papel da escola em um movimento dialético no campo educacional, na maioria das vezes, oculto e implícito, oferecendo espaço para releitura sobre o papel social da escola.

Para Libâneo (2014, p. 62), a escola é mais do que um lugar apenas de compartilhar experiências, vivenciar práticas de sociabilização ou de trabalhar temas da vida cotidiana, pois cabe-lhe tratar os objetos, a realidade, como objetos de pensamento, para além dos fatos da experiência cotidiana, ainda que esta seja o ponto de partida para trabalhar os conceitos científicos (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 172).

Assis (1994, p. 130) enfatiza que a escola tem o papel de “promover o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o capaz de enfrentar múltiplas situações e, também, não deve limitar seu papel a ser conteudista, uma vez que por si só, não desenvolve as habilidades mentais necessárias à formação de um raciocínio flexível e criativo”.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 16), “as escolas são instituições que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina, pois a educação não tolera a simplificação do humano que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta”.

Na concepção de Nobre e Sulzart (2018), a escola tem como papel social encaminhar ações educativas que desperte o compromisso social dos indivíduos, das entidades e dos grupos sociais, capaz de promover mudanças e transformações do dever educacional, da preparação de alunos que tenham uma visão de mundo reinventado, por meio da criticidade e participação.

Em Pérez Gómez (2001, p. 141-142), a escola é vista como

instrumento da democracia, concebe-se a escolarização como um serviço público que deve alcançar todos os cidadãos. A educação é um direito, dever de todos, pois é precisamente sua universalização que legitima a estrutura social democrática das sociedades ao garantir, ao menos teoricamente, uma mínima igualdade de oportunidades, que pretende compensar, em parte, as desigualdades pessoais vinculadas à origem social, étnica, religiosa, cultural e sexual de seus membros.

Forquin (1993, p. 167) aponta que

a escola é também um ‘mundo social’ que tem suas características e vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta ‘cultura da escola’ não deve ser confundida tampouco com o que se entende por ‘cultura escolar’, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normatizados, rotinizados sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Esse balanço que se tem da escola, produz discussões sobre o processo ensino aprendizagem e como vem acontecendo, propondo desafios e encaminhamentos metodológicos que possam mediar ou favorecer a aprendizagem de forma significativa e com qualidade.

Pensar a escola enquanto espaço de ações educativas com vistas em assegurar a qualidade e a eficácia dos processos ensino aprendizagem requer um olhar criterioso assentado nas necessidades humanas básicas e nos direitos humanos sociais.

A ideia que se tem de educação remete à escola⁶ desde o período da colonização até os dias atuais. Aqueles que frequentaram a escola tem em mente a imagem do que seja uma rotina escolar e todas as ações ligadas ao processo ensino aprendizagem.

⁶ A primeira escola primária do Brasil funcionou de fato na antiga povoação do Pereira, antes mesmo de iniciada a construção da cidade do Salvador. Foi uma escola de ler, escrever e contar, a cargo do irmão Vicente Rodrigues, aberta em abril de 1549 (NUNES, 1997, p. 53-59).

Deparamo-nos com prédios arquitetônicos que vislumbram uma escola e possivelmente traduz a ideia das ações que acontecem em seu interior, que é a educação formal das pessoas, a qual reforça a análise sobre a finalidade educativa, propondo a indagação, que outro lugar poderia agregar tantas pessoas com esse objetivo?

O que sucede, porém, a concepção de uma escola integral social, segundo os estudos, tem sido revisitada nos objetivos e na forma de funcionamento. Tomemos como base, Anísio Teixeira⁷, intelectual militante e um dos primeiros educadores brasileiros que discutiu profundamente o rumo da educação escolar no Brasil. Ressalta que a escola é acusada das crises dos valores humanos, das letras, da não evolução da língua, da nova inquietação entre os homens, pelos reacionários. Face à essa realidade, a escola não está conseguindo cumprir o seu papel, urge em reformá-las ou obrigá-las a voltar aos velhos ídolos e velhas formas (TEIXEIRA, 1950).

Esses pensamentos são interpretados como uma crise que caberia a escola resolver, nas vozes de reprovação. A nova geração perdeu a marca disciplinar, solidez e segurança, tudo se transformou. E a escola passa também por transformações. Porém, a escola, não é responsável pela transformação do espírito da sociedade, porque somente a própria pessoa se educa, assumindo integralmente responsabilidade das suas próprias ações e experiências.

Teixeira contribuiu com ideias a fim de resolver os problemas educacionais brasileiro, trazendo uma nova filosofia de vida, a partir de uma visão crítica aos métodos tradicionais de ensino e revelando uma nova proposta de método com fundamentos a uma educação progressiva. Ele acreditava que essa escola traria uma experiência de vida renovada aos professores e alunos, através de propostas interventivas, bem como a universalização do ensino com qualidade e direito de todos (TEIXEIRA, 2007).

Esse período, aplicado às mudanças, permitiram um progresso dinâmico de novas responsabilidades, reconstruindo o ambiente material, social e moral, com o objetivo de preparar o homem para indagar e resolver seus problemas, bem como construir uma escola que prepare para um futuro imprevisível (TEIXEIRA, 1950).

O que se dá, porém, nas sociedades ainda em transição como a nossa, é que começam a aparecer muitas vezes os fatores de progresso antes de os homens estarem preparados para eles, resultando daí uma transformação das funções da escola, que não poderá ser apenas a perpetuadora dos costumes, hábitos e ideias da sociedade, mas terá de ser também a renovadora, consolidadora e retificadora dos costumes, hábitos e ideias, que se vão introduzindo na sociedade pela implantação

⁷ Anísio Spínola Teixeira nasceu em Caetité na Bahia em 12 de julho de 1900. Era advogado de formação, contudo, suas atividades profissionais e a militância política o conduziram à área educacional. Espaço em que defendeu contundente a escola pública, laica e de qualidade para todos (NUNES, 2000).

de novos meios de trabalho e formas de civilização (TEIXEIRA, 1997, p. 85, grifos do autor).

Na concepção do autor, a escola precisa internalizar a função em preparar o homem para acompanhar e viver o progresso em um movimento educativo, renovado e participativo da vida social. E quando refletimos que a escola prepara o homem para ser um indivíduo que pensa e que dirija por si, em uma ordem social, intelectual, aí estamos percebendo que a escola está cumprindo a finalidade educativa (TEIXEIRA, 1950).

No entanto, para o autor,

a escola em vez de transmitir um passado fixo e claro, ensinar a viver com mais inteligência, com mais tolerância, mais firmemente, mais nobremente e com mais felicidade, em vez de ensinar dois ou três instrumentos de cultura e alguns manuaizinhos escolares. E para essa finalidade, somente um novo programa, um novo método, um novo professor e uma nova escola (TEIXEIRA, 1950, p. 34).

Com essa noção, Teixeira contribui com ideias de um projeto democrático, gratuito e universal ao ensino público, à luz de uma educação e escolarização que nos faça refletir a nossa contribuição enquanto pesquisadores de uma escola que cumpra sua função educativa.

Do ponto de vista histórico, é preciso sublinhar a escola enquanto instituição que incorpora modelos, metodologias pedagógicas passíveis a mudanças influentes que exigem a produção contínua do conhecimento. E torna-se evidente o enfretamento da escola em propiciar ao aluno o envolvimento e o compromisso de aprender cada vez mais. E nesse exercício, Coelho contribui quando diz:

Cabe à escola ensinar as crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca pela igualdade, autonomia, liberdade e justiça. Como *instituição de ensino e formação*, ela exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica (COELHO, 2013, p. 66).

A reflexão posta pelo autor fundamenta-se na missão da escola em estimular os estudantes a serem críticos e transformadores de uma sociedade justa concebida de igualdade e autonomia. Todavia, não é suficiente que a escola transmita conhecimentos, pois é necessário estimular o desenvolvimento de um conjunto de atitudes, valorizando a expressão de liberdade e interesses próprios dos alunos.

O trabalho escolar para ser realizado conforme os interesses dos alunos, excepcionalmente faz-se necessário a participação ativa nas questões da realidade escolar, conservando uma identidade forte. Porque para Libâneo (2013) trata-se de colocar o aluno em situações em que seja mobilizada a sua atividade global e que se manifesta em atividade

intelectual, atividade de criação, de expressão verbal, escrita, plástica ou outro tipo. O centro da atividade escolar não é o professor nem a matéria, é o aluno ativo e investigador.

O processo educativo que acontece na escola consiste em um sistema de instruções e ensino com intencionalidades propositivas ligadas às demandas sociais. E através da escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos filhos, adquirindo conhecimentos científicos bem como a formação para pensar criticamente e atuar frente aos desafios postos pela sociedade (LIBÂNEO, 2013).

Libâneo reitera que a escola, tem uma forte missão em preparar esses alunos para que possam viver efetivamente em sociedade. E quando essa tarefa é realizada, a escola está assumindo suas responsabilidades sociais e políticas. Essa abordagem será intensificada no próximo capítulo, uma vez que tratará das finalidades educativas da escola.

Na visão de Charlot (1986), a escola é um campo de lutas que traduzem as tensões e os conflitos que atravessam a sociedade, porque quando declara ser laica e politicamente neutra, cede aos interesses da classe dominante, mesmo não sendo totalmente fechada aos modelos, ideais de outras classes sociais. O autor não enxerga possibilidade de a escola escapar do papel político, porque depende de muitas formas da sociedade, de um grupo social, de um poder do Estado que exprime os interesses da classe dominante.

Charlot (1986, p. 20) aborda que

a escola depende para seu funcionamento e sua gestão de financiamento privado ou público; ser controlada pelo Estado, instituições, tais como Igrejas, associação de pais, alunos e outros; depende de recrutamento de professores e alunos; reconhecimento social, adequações dos programas às necessidades da sociedade. E toda essa dependência determina as finalidades da instituição escolar, a organização interna (tipo de ensino, forma de seleção e outros).

O autor enfatiza que as ideias e pressões sociais que exercessem sobre a escola, são múltiplas e, muitas vezes, antagônicas, e não é uma descoberta, pois há muito tempo se discute que a educação além de ter sentido político é um fenômeno de classe.

A escola, de início foi um lugar de aquisição das técnicas fundamentais e de transmissão do saber, lugar de instrução e não um meio que visava à formação sistemática e integral da personalidade, ou seja, não possuía ação educativa (CHARLOT, 1986). O autor complementa que a escola foi organizada sob a égide da ideologia dominante e, por isso, justifica-se e oculta às realidades sociais, por isso, reprova-se a escola por ser ao mesmo tempo inadaptada a sociedade e demasiado a uma sociedade injusta.

Na medida em que a escola se ordena, faz-se necessário repensar a relação entre a escola e a sociedade em uma dimensão dialética, pois a escola depende da sociedade, mas é

também uma instituição especializada, que desempenha, portanto, um papel ideológico, um meio educativo que protege a criança e a prepara para a vida social.

O autor discute sobre a pedagogia ideológica interpretando a especialização institucional da escola através da caminhada histórica desde os Jesuítas, final do século XVI, como referência das escolas ordenadas à pedagogia tradicional, a qual demonstra as características que estas traziam como universo fechado, completamente isolado do mundo exterior. Esse universo esterilizado tinha o propósito de proteger as crianças dos riscos dos impulsos naturais e como ponto forte prepará-las para a vida social, dominando a si mesmo em sacrifício dos prazeres deste mundo.

Segundo Charlot (1986), não se deve pensar que a ideia de clausura escolar esteja ligada apenas a pedagogia tradicional, pois encontramos problemas educativos isolados da sociedade na pedagogia nova, porque historicamente falando, as escolas foram quase sempre internatos. A escola nova também se organiza para proteger a criança da sociedade, porém cria um espaço de liberdade e a criança podem se expressar com espontaneidade. Sendo assim, vimos que as escolas (tradicional e nova) apresentam sentidos diferentes de enclausuramento e que nasceram como lugar de instrução e se tornou lugar de educação, instituição social que pensa por si mesma voltada para as razões culturais.

O autor complementa mesmo a escola sendo um meio fechado que queira proteger a criança da sociedade corrompida e também meio educativo com finalidades culturais, ela não se organiza em função da vida social, mas com referência a certa concepção de cultura. A escola não pode fazer abstração de suas ligações com a sociedade. Ela é controlada e financiada pela sociedade, que espera certos serviços.

Com efeito, a escola tradicional e a escola nova apresentam uma estrutura relacional profundamente diferente, e todas duas pretendem preparar as crianças para a sociedade por desvio cultural, porém não conseguem pensar seu papel social do mesmo jeito. Portanto, o autor questiona, deve a escola se isolar da sociedade ou ser um reflexo da sociedade? De acordo com o pensamento pedagógico, a escola se organiza como meio cultural e não se importa com a realidade social e prossegui apenas com objetivos estritamente culturais. Embora a cultura não seja invenção da escola, é gerada pela própria sociedade, classe dominante. A escola é uma instituição social que por seus conteúdos e organização transmite uma ideologia que não criou.

Para o autor, a escola deve ser considerada como libertadora enquanto lugar de instrução e alienante enquanto meio educativo, restringindo o papel da escola à instrução (CHARLOTT, 1986). De maneira geral, fazer a escola sair da ideologia será repensá-la na

luta de classes, e também como mediadora entre a criança e o mundo social adulto, preparando-as para a luta de classe. Pensar a escola, não se trata apenas em modificar os conteúdos que serão ensinados, mas sua organização e por seu modo de relação com a sociedade.

Há conjunto de fatores externos e internos à escola, que nos permitem avaliar as possibilidades de escolarização dos estudantes, bem como proporcionar o acesso e a permanência na escola básica. Libâneo (2013) corrobora ao expressar que ao realizar as tarefas básicas de possibilitar o domínio do conhecimento cultural e científico, a escola promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas para atuação das lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania.

Porém, o autor questiona se a escola pública brasileira tem sido capaz de atender o direito social de acolher os estudantes em sua fase de escolarização básica? Os governos têm realizado sua tarefa em cumprir a obrigação social em promover um ensino com qualidade em condições necessárias? A funcionalidade interna da escola, incluindo os programas, as práticas educativas e o preparo profissional dos professores, não estão incluídos também como fator responsável ao fracasso escolar?

A partir dessas provocações, refletimos sobre a problemática da educação escolar nos dias atuais em suas diferentes dimensões, sendo a principal, a função social da escola e como se configura frente aos processos estruturais de mudança no âmbito econômico, social, político e econômico.

Para Libâneo, a escolarização eficaz é aquela capaz de proporcionar a todos os estudantes, o domínio dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais de formas igualitárias que requerem os estudos de forma contínua⁸. E a partir dessa apropriação dos conhecimentos, os estudantes vão ampliando a sua compreensão da natureza e da sociedade, com atitudes e convicções que os levam a se posicionar diante dos problemas e desafios da vida prática.

O autor é enfático ao dizer que a escola pública está longe de atender essas finalidades, pelo motivo da governabilidade na política nacional de administração e gestão de ensino em não cumprir as reais responsabilidades de manutenção do ensino obrigatório e gratuito. Mesmo que nas últimas décadas houve um aumento de matrículas de alunos das camadas

⁸ A escola deve prover aos alunos conhecimentos sistematizados que, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para a atividade permanente de estudo e para a vida prática. Sem o domínio dos conhecimentos não se desenvolvem as capacidades intelectuais, não é possível a assimilação de conhecimentos de forma sólida e duradoura (LIBÂNEO, 2013, p. 86).

populares, ainda contamos com um número significativo de crianças fora da escola, principalmente após o período da pandemia da Covid-19⁹.

Pesquisamos alguns dados que pudessem contribuir com a visão de Libâneo, ao expressar seu posicionamento quanto ao fracasso escolar, sendo um fato que leva ao abandono escolar. No noticiário G1¹⁰, registra-se que em 2019, mais de 600 crianças e adolescentes abandonaram a escola. As maiores taxas (9,9%) estão na Região Norte do país. Mesmo com alguns avanços, o país ainda não consegue evitar que muitos adolescentes e jovens larguem os estudos.

Em maio de 2021, o Datafolha lançou uma pesquisa¹¹, encomendada pelo Itaú Social, Fundação Lemann e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que trouxe o preocupante dado de que 40% dos estudantes de 6 a 18 anos corriam o risco de abandonar os estudos, e apontam que em relação às diferenças socioeconômicas, o problema afeta quase metade dos estudantes de famílias que vivem em situação precária, sendo 43% dos estudantes negros pertencem ao grupo que querem abandonar a escola e 35% entre os estudantes brancos.

Os especialistas apontam as dificuldades econômicas às famílias e houve um esforço das redes de ensino em manter o vínculo entre os estudantes e a escola, utilizando os diversos recursos a fim de evitar futuras evasões à escola. Porém, os desafios surgem com a exclusão digital, pois a desigualdade de condições tecnológicas inviabilizou o acesso ao ensino remoto mediado pelas tecnologias. Nesse contexto, surgem mais obstáculos, segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), no país existem 27 milhões de crianças e adolescentes vivendo sob múltiplas privações, o que dificulta a dedicação exclusiva aos estudos.

Contamos com os dados do Censo Escolar¹² referente à matrícula de alunos desde 2017 a 2021 do ensino fundamental anos finais, considerando ser o público de pesquisa deste trabalho.

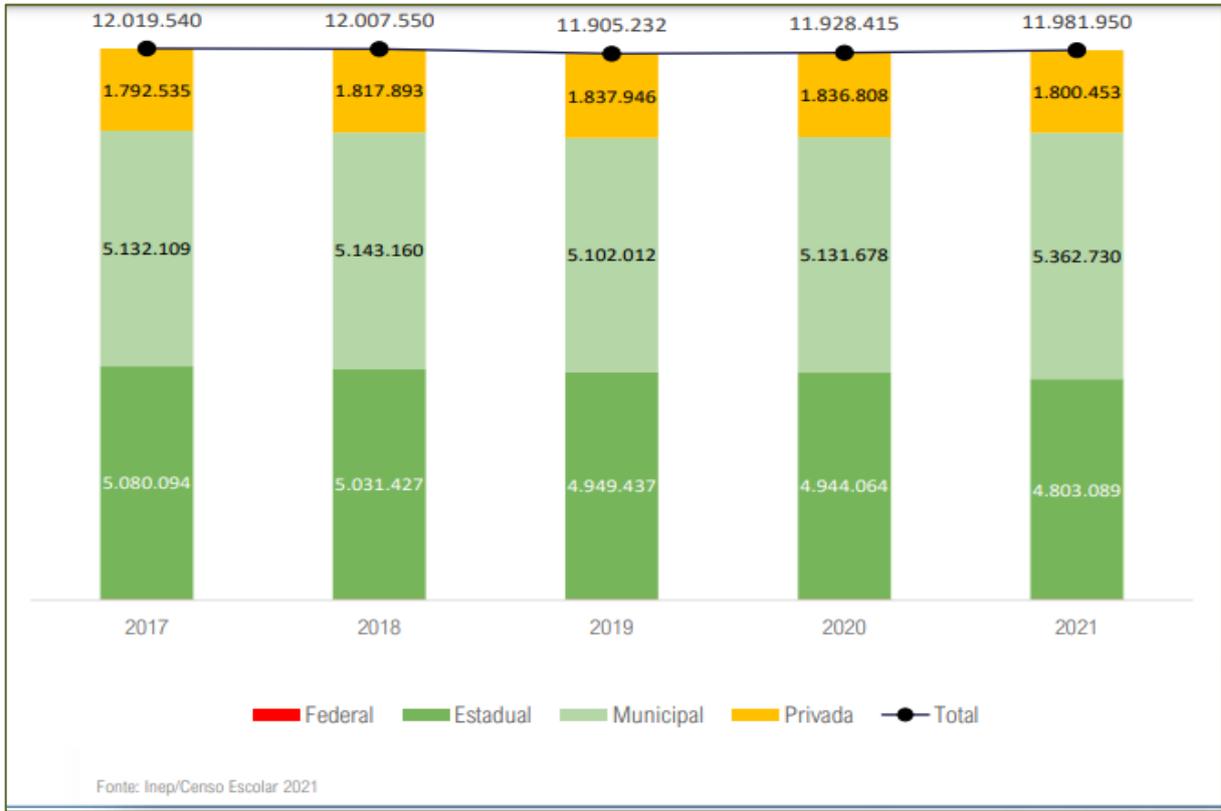
⁹ Estudo lançado pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) aponta que o país tem quase 1,4 milhão de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos fora da escola. Também conclui que mais de 5,5 milhões de brasileiros nessa faixa etária não tiveram atividades escolares em 2020 por causa da pandemia. <https://g1.globo.com/educacao/volta-as-aulas/noticia/2021/01/28/brasil-tem-quase-14-milhao-de-criancas-e-adolescentes-fora-da-escola-diz-estudo-do-unicef-com-dados-do-ibge.ghtml>

¹⁰ <https://g1.globo.com/educacao/>.

¹¹ <https://fundacaoemann.org.br/noticias/datafolha-40-dos-alunos-correm-risco-de-abandonar-a-escola#:~:text=A%20pesquisa%20mostra%20ainda%20que,no%20Brasil%20ser%C3%A1%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.>

¹² O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo Inep em duas etapas e em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº

Gráfico 1 – Evolução das matrículas nos anos finais do ensino fundamental por dependência administrativa – (Brasil 2017-2021).



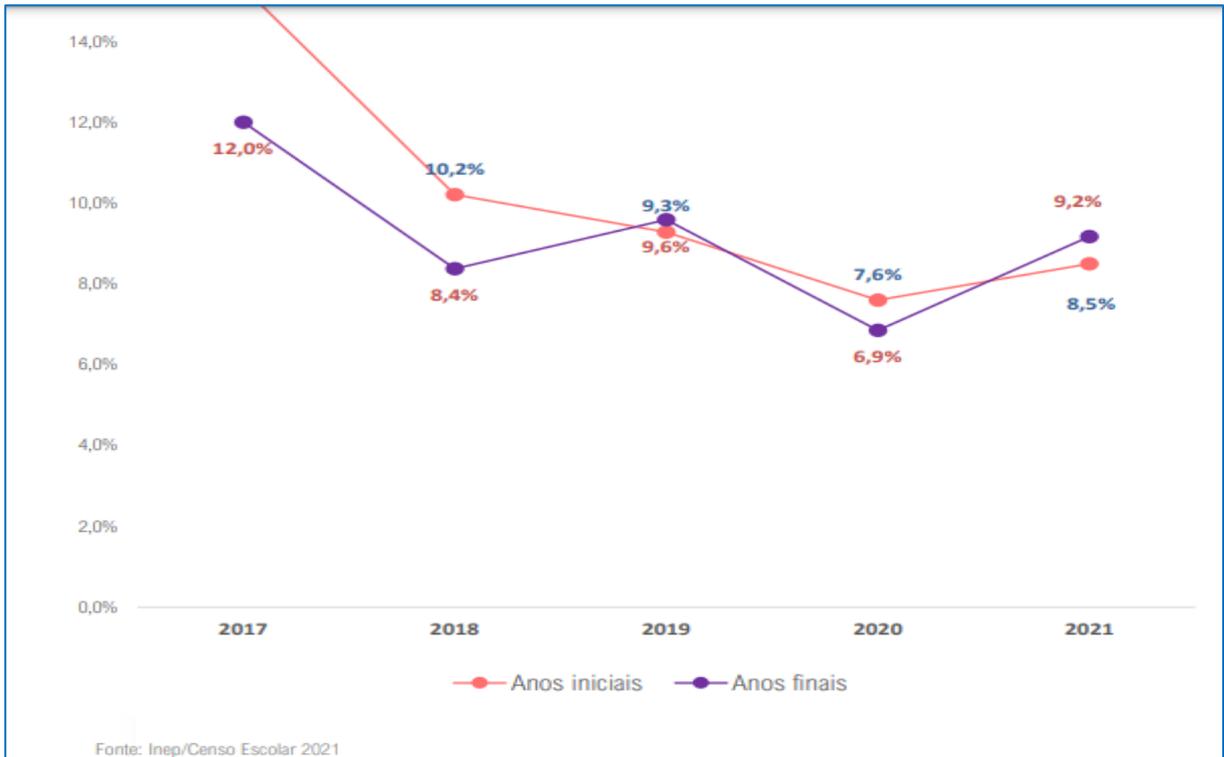
Fonte: Inep/Censo Escolar 2021.

A análise geral dos dados apresentou decréscimo de alunos matriculados em todos os níveis de governo e na rede privada de ensino. Constata-se que nos anos 2019 e 2020, os dados declinaram mais em relação ao caos pandêmico instaurado em nosso país.

A pesquisa evidencia que cerca de 12 milhões de alunos frequentam o ensino fundamental, sendo a maior etapa de toda a educação básica com 26,5 milhões de alunos, entre os 4,8 milhões da rede estadual, com a participação de 40% no total de alunos matriculados e 15,0% frequentam as escolas privadas (CENSO ESCOLAR, 2021).

Há, pois, que se considerar que a escolarização fica resolvida na primeira fase do ensino fundamental, quase não há abandono, mas reflete na taxa de atendimento dos jovens entre 15 a 17 anos, que estão no Ensino Médio.

Gráfico 2 – Evolução da proporção de alunos em tempo integral matriculados no ensino fundamental – (BRASIL 2017-2021).



Fonte: Inep/Censo Escolar 2021.

Destaca-se que nos anos finais em tempo integral, houve também um declínio abrupto na taxa de alunos matriculados entre os anos 2019 a 2020, em detrimento ao período da pandemia da Covid-19. E foi recomendado as redes escolares adequação quanto ao processo ensino aprendizagem a fim de evitar ou minimizar a retenção e o abandono escolar.

Outro aspecto que merece destaque na visão de Libâneo, que no interior das escolas, há um modo peculiar na condução do processo de ensino em detrimento da origem social do aluno, ocorrendo a discriminação, e, com isso, não conseguem permanecer na escola, e acabam sofrendo prejuízo quanto ao preparo intelectual.

Alguns educadores idealizam que o papel da escola se concentra em adaptar as crianças ao meio social, de ajustá-las às regras familiares, sociais e ao exercício de uma profissão, desenvolvendo assim aptidões individuais que sejam capazes de integrar à sociedade (LIBÂNEO, 2013).

Trata-se de um cenário onde os problemas insurgem fora e dentro da escola quando se fala de uma escola justa capaz de atender a todos com uma proposta de um ensino de qualidade, voltado para formação cultural e científica, ampliando a oportunidade da participação efetiva nas decisões da sociedade. Em geral, há instâncias sociais, que são

representadas pelos governantes negligenciam em relação às escolas públicas. No entanto, deve-se considerar que dentro da escola, precisa vigorar uma organização pedagógica que assegure um ensino com qualidade (LIBÂNEO, 2013).

Partindo desse pressuposto, Libâneo (2013, p. 36-37) assevera que a

escola pública deve ser unitária, pois é um dever do Estado assegurar e garantir uma base comum de conhecimentos expressos em um plano de estudos básicos com padrão de qualidade a toda população. A escola pública deve ser democrática, garantindo o acesso e a permanência a todos, levando em consideração as características específicas dos alunos. A escola pública deve ser gratuita, pois é um direito dos indivíduos para se constituírem como cidadãos.

Para tanto, isso implica reivindicações do Estado com maior compromisso para o funcionamento e manutenção da escola pública. Segundo Libâneo (2013, p. 39),

a escola é um meio insubstituível de contribuição para as lutas democráticas, na medida em que possibilita às classes populares, ao terem o acesso ao saber sistematizado e às condições de aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais, participarem ativamente do processo político, sindical e cultural.

Essas ponderações concernentes à escola pública fazem parte de um processo amplo de lutas sociais, nas quais o envolvimento da classe trabalhadora torna-se relevante. O fato que a luta se estabelece na transformação da escola, e esta depende da transformação da sociedade, porque a forma de organização do sistema socioeconômico interfere no trabalho escolar e no rendimento dos alunos.

Entretanto para Libâneo (2013), esse processo democrático, depende do saber do povo e da capacidade de tomar decisões. Daí a importância de elevar o nível de ensino a fim de contribuir com o desenvolvimento humano para que possam interferir de maneira científica com os problemas humanos.

José Carlos Libâneo é um legítimo defensor da escola pública brasileira, pois em seus estudos sobre a educação pública, dialoga com outros autores sobre a finalidade educativa escolar, à luz de elucidações conceituais, fontes teóricas e estudos comparativos. Defende que a finalidade define a visão do sistema educacional, pois elas apontam a intencionalidade, os valores que a sociedade adota para seus cidadãos. Há, pois, que se considerar, que a finalidade educativa mais importante na visão do autor é a formação dos alunos, por meio do aprendizado, dos conhecimentos adquiridos pela humanidade.

Um olhar retrospectivo mostra os percalços vivenciados pela escola pública brasileira em vários momentos históricos, e especial ao longo de várias décadas, Libâneo contribui de forma significativa com pesquisas sobre para que serve a escola pública. Trazendo para

discussões teorias ontológicas e dados empíricos que refletem nas práticas pedagógicas e na organização das escolas públicas, sendo este o alicerce para definir as finalidades educativas. Uma das pesquisas que merece destaque está vinculada ao grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, com o tema intitulado Políticas educacionais oficiais: estudo das repercussões de seus referenciais de qualidade de ensino nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos em escolas públicas estaduais de ensino fundamental (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

O propósito desta pesquisa é oferecer elementos para a compreensão crítica das práticas neoliberais internacionalizadas para dentro das escolas públicas, vinculados com outros estudos que promovam uma força mobilizadora aos agentes educacionais (LIBÂNEO; FREITAS, 2018).

Para consolidar esse trabalho, surgiu a publicação em 2018, um exemplar intitulado, *Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*, fruto de extensa pesquisa de campo realizada no Estado de Goiás, em parceria com Raquel Marra Freitas, a qual destaco um comentário feito pelos seguintes autores: Fernanda de Aragão Mikolaiczuk e Letícia Fiera, referenciando a produtividade dos capítulos que compõe a obra¹³, em especial a força mobilizadora que Libâneo traz para os dias atuais sobre a escola pública.

Libâneo destaca que a definição de finalidade educativa da escola é sempre política, é sempre ideológica, está sempre ligada a várias classes de grupos sociais que existem de interesses na sociedade. Para Libâneo, há duas visões de finalidade da escola contrapostas, a visão neoliberal e a progressista.

A visão neoliberal que é o currículo instrumental de resultados, baseados em testes, visa à preparação para capacidades produtiva, é a visão de preparar para o mercado de

¹³ Entre as muitas contribuições que a obra põe à disposição do leitor, talvez a mais importante seja a do sentido que a escola pública precisa ter nos dias que correm. Se, de um lado, os autores cumprem a tarefa de expor cristalinamente as articulações entre os projetos internacionais de educação e a escolarização nacional – concretizada no Pacto pela Educação em Goiás, em 2011 –, de outro, oferecem elementos teóricos e políticos no âmbito do materialismo histórico para enfrentarmos o avanço do ideário burguês sobre a escola pública. Dividido em duas partes, na primeira, Políticas educacionais, critérios de qualidade de ensino e repercussões nas práticas pedagógicas, com oito capítulos, elucida as políticas neoliberais e suas repercussões na educação básica. Discute como as políticas educacionais adotam critérios de qualidade de ensino pautados em resultados quantitativos e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas de professores e gestores das escolas públicas de Goiás. Na segunda parte, Políticas educacionais internacionais e repercussões na organização escolar, na formação de professores e no trabalho docente, com cinco capítulos expõe o exame da materialização das diretrizes de organizações internacionais na educação pública e o movimento de internacionalização que a atinge associado à crescente precarização dos processos educativos. Consta entre eles as avaliações em larga escala, a gestão orientada por organizações sociais e os programas de educação integral, a exemplo do Mais Educação (MIKOLAICZYK; FIERA, 2018, p. 643).

trabalho, formar para ingresso no sistema produtivo, e fazer os alunos a pensarem enquanto integrantes do mercado.

Considerando tal singularidade da visão neoliberal, Libâneo (2018, p. 48) corrobora com a abordagem de Pacheco e Marques (2014) ao esclarecerem que, no modelo neoliberal, finalidades educativas escolares surgem subordinadas a formas de governabilidade sustentadas pelo mercado, sendo impostas pela estandardização de resultados que ganha sentido a concepção de escola regulada por fatores de produtividade.

A visão progressista visa muito mais, visa à emancipação humana, a educação como desenvolvimento pleno das capacidades humanas. Então, a função da escola é assegurar condições e meios das crianças e adolescentes terem uma formação científica cultural e ética e desenvolva sua capacidade de pensar para atuar na formação, na vida familiar, na vida cultural política de uma forma participativa, crítica e transformadora.

Referente à visão progressista, Libâneo assevera que Lenoir (2016, p. 1) contribui com a seguinte abordagem, expressando a formação humana voltada em princípios democráticos para emancipação e cidadania.

A finalidade primeira de todo sistema de educação concebido no contexto de um Estado-nação democrático é formar seres humanos emancipados, iguais, livres. Sua especificidade é integrar as populações em uma comunidade de cidadãos (SCHNAPPER, 1994, p. 28) e lhes garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer a instituição de uma escola democrática [que] deve dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para participar efetivamente da vida pública.

Partindo dessas considerações teórico-metodológicas, Libâneo apresenta em seus estudos, uma busca incessante pela efetivação e a construção de uma escola socialmente justa que assegure a promoção e o desenvolvimento humano, por meio dos conteúdos culturais e científicos, como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento intelectual, social, afetivo, estético, culminando no desenvolvimento humano da consciência e personalidade (LIBÂNEO, 2018).

Porquanto, Libâneo (2012) assevera que há uma dualidade da escola pública brasileira atual, caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres e discute sobre a necessidade de uma pauta em torno dos objetivos e das funções da escola pública, tendo como foco a universalização do acesso e a permanência, o ensino com qualidade que atenda às diferenças sociais e culturais do povo brasileiro.

As evidências apontam que no campo educacional foi constatado que há um quadro sombrio da escola pública em relação à ineficácia de seus objetivos e formas de

funcionamento, e no âmbito das análises internas, presume-se uma crise do papel social da escola, em dados crescentes, em decorrência a falta de motivação dos alunos, bem como o controle disciplinar (LIBÂNEO, 2012).

O autor enfatiza que em decorrência a esses problemas, circula no meio educacional várias propostas em relação às funções sociais da escola, sendo uma voltada ao retorno da escola tradicional, com missões assistencialistas e outros apostam em uma escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada para os filhos dos ricos e outra que atenda aos filhos dos pobres, sendo a escola do acolhimento social (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Libâneo (2012) destaca que Nóvoa (2009) fala desses dois tipos de escola¹⁴, indicando o dualismo que pode ser perigoso para os dias atuais, inclusive eludindo as desigualdades sociais. A ideia defendida pelo autor é recorrente quanto à forma de tratamento aos alunos, uma vez que nos padrões atuais, ainda há situações que precisam ser analisadas referentes à qualidade de ensino em nosso Estado brasileiro. A escola pública seria acessível a todos, e quando não cumpre sua função pedagógica em promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais, está negando seu papel.

A discussão visa destacar que o dualismo existente retrata o declínio da escola pública¹⁵ e o impacto negativo advindo das políticas de educação tanto do governo federal, quanto estadual e municipal, motivados pelos programas das políticas educacionais e dos organismos internacionais.

Libâneo (2012) enfatiza que devido aos desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em relação aos objetivos e funções da escola, seja pela atração exercida pelas orientações dos organismos internacionais, apontam medidas evasivas para os problemas educacionais, impactando positivamente na aprendizagem dos alunos, a exemplo, os ciclos de escolarização, a escola de tempo integral, a progressão continuada e recentemente, a implantação do Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

Partindo dessas propostas, e sob o domínio do Banco Mundial, a escola tradicional, visa espaços e tempos precisos, sendo incapaz de adaptar-se a contextos diferentes e de

¹⁴ Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos (LIBÂNEO, 2012, p. 64).

¹⁵ Segundo Libâneo (2012), a escola pública atual foi selada pelo declínio a partir de políticas educacionais elaboradas a partir da Declaração de Jomtien. A essa premissa, não em termos de ideais, mas, sobretudo, em ações pedagógicas e políticas educacionais agregadas pelo Banco Mundial nos últimos anos. Libâneo chama-nos atenção para as divergências existentes entre a ação pedagógica numa perspectiva de formação cultural e científica, com ações movidas pelas políticas atuais promovidas pelo Ministério da Educação (MARTINS; GUIMARÃES; LIMA, 2017, p. 473).

oferecer um conhecimento para a vida toda, no modo operacional e prático, busca-se então, outro tipo de escola, que atenda às necessidades básicas da aprendizagem, tomadas como eixo do desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2012).

Segundo Libâneo (2012, p. 17),

não se trata em manter aquela escola velha assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos, mas de conceber uma escola que valorizará formas de organização das relações humanas nas quais prevaleçam a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, o encontro e a solidariedade entre pessoas.

O autor reitera que a concepção de uma escola para integração social, teve sua origem mencionada na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e que esse documento chegou a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes, dando ênfase em seu artigo 1º, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.

Libâneo (2021) ressalta que os problemas da escola pública não são novos e continuam a desafiar os pesquisadores ligados à área da educação, e que no Brasil, nos últimos anos, os discursos sobre as funções da escola vêm manifestando um raciocínio reiterativo, a saber: o insucesso da escola pública deve-se ao fato de ser tradicional, ser autoritária e, também, ser uma escola que reprova, que exclui os mal sucedidos, discrimina os pobres, leva ao abandono da escola e à resistência violenta dos alunos. E como aparece nos documentos dos organismos internacionais precisamos de um novo modelo de escola com novas práticas de funcionamento.

Para Libâneo (2012, p. 24),

os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores são vítimas das políticas públicas que tem a aparência humanista, pois o que está sendo oferecido é uma escola sem conteúdo e com arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral.

O autor destaca que se perdeu em algum lugar o sentido pedagógico da escola, deixando de oferecer as necessidades básicas de aprendizagem para oferecer as habilidades para sobrevivência, as imediatas e elementares da vida prática das pessoas, ou seja, a aprendizagem transformou-se em mera necessidade natural, numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo (LIBÂNEO, 2011).

No entanto, a luta política e profissional pelas conquistas sociais, inclusive o ensino público, é um dever ético dos atores educacionais, em uma visão assertiva sobre a escola e um ensino que abrange as necessidades humanas básicas e nos direitos sociais (LIBÂNEO, 2012).

Sendo assim, é preciso considerar que na concepção de Libâneo (2012) a escola em suas ações educativas assegure a formação geral, os saberes públicos que apresentam um valor, considerando as diferenças e a interação entre os indivíduos, incorporando nas práticas de ensino, as práticas socioculturais.

Nesse sentido, ainda será necessário compreender melhor a complexidade que há nos ambientes de aprendizagem na idade contemporânea, pois há um paradigma de um público mais qualificado, que possa aprender consigo mesmo e, também, com outros que seja capaz de contribuir com a transformação de um mundo interconectado com a aprendizagem. E contamos com a contribuição de Esteves (2021, p. 35) quando enfatiza em tempos líquidos de aprendizagem,

como pode a escola concorrer para este desafio enorme? Que implicações tem isto na própria escola? Que transformações na organização do tempo, do espaço, na distribuição dos alunos? Que metodologias deve utilizar e como se pode repensar enquanto espaço de aprendizagem aberto, democrático, emancipatório? Que princípios devem moldar o diálogo entre a pluralidade de saberes das universidades e das escolas? Responder a todas estas questões é o grande desafio. Tudo isto implica uma grande transformação na educação e na escola. Não queremos que a escola se adapte às necessidades do desenvolvimento económico, queremos antes que ela contribua para um desenvolvimento ecológico e social, para uma sociedade mais igualitária, justa e inclusiva e que contribua para o “empoderamento” de cada pessoa como agente ativo na transformação do seu entorno. Para isso, é necessário repensar a educação e a escola como motor de mudança. No entanto, se mudar é difícil, mudar sozinho é quase impossível.

Partindo dessa provocação, é latente repensar a escola que temos e a escola ideal que possa dar respostas e transformar os contextos educativos em espaços de produção do conhecimento através da educação integral, e, assim, a escola estará cumprindo sua real missão.

1.2 Qual é a finalidade educativa da escola em tempo integral?

As finalidades permitem então determinar aquilo para que agimos e vivemos, isto é, o que tomamos como a realização da existência a ser alcançada. Elas condicionam igualmente a ação presente e futura porque elas constituem a verdadeira razão de ser de nossas escolhas, a fonte primeira das motivações de toda vida ativa. (LENOIR, 2016, p. 40-41, grifos e tradução Gomes, 2014).

Em todos os períodos, tempos, séculos na história humana em que o indivíduo conviveu ou que a sociedade em que este estivera inserido e assim pudera fazer parte (direta ou indiretamente) de uma instituição de ensino, algo em comum esteve presente desde o século IV a.C. na Grécia Antiga, na construção formal, do que seja uma escola, até os dias

atuais: a figura do professor e o ato de ensinar, orientar, mediar uma determinada área de conhecimento. Essa peculiaridade é atribuída desde a criação ou a conceituação do que é e/ou venha a ser escola. De modo que a escola e a sociedade correspondente são instituições perenes que buscam compreender e serem compreendidas em meio ao seu espaço físico e abstrato.

Para tanto, quando reportamos à escola, sabemos que são várias ações que caracterizam as suas finalidades educativas, uma vez que essa definição antecede e norteia as decisões sobre os objetivos de formação dos alunos. Lembrando que a definição de finalidades educativas estabelece referências para a formulação de critérios de qualidade da educação, bem como diretrizes educacionais que incidirá diretamente sobre o trabalho desenvolvido na escola.

A escola não se trata apenas de um espaço físico com suas repartições, fragmentações e seus tratados, seus Projetos Pedagógicos e toda uma cadeia de determinadas linhas de ensino e aprendizagem nas mais variadas áreas e ciências do conhecimento. A escola é um espaço social, sendo assim, um lugar que traga e debata questões de cunho coletivo, bem como, os pessoais. A escola necessita categoricamente, garantir o processo reflexivo dos seus atores; sejam os principais, sejam os coadjuvantes. Diante do exposto, assim ressalta o autor ao descrever que:

Ora, se o que caracteriza a sociedade são as relações entre as classes sociais, que são relações de contradição em função de interesses que são distintos, conclui-se que essa contradição também existe na escola, já que ela é uma manifestação particular da sociedade. [...]. Portanto, a escola pode-se organizar tanto para negar às classes populares o acesso ao conhecimento como para garanti-lo; se assume o papel de agente de mudanças nas relações sociais, cabe-lhe instrumentalizar os alunos para superar sua condição de classe tal qual mantida pela estrutura social (LIBÂNEO, 2014, p. 102).

Com isso, a escola e a sociedade fomentam a ideia e o ideal na construção de narrativas que garantam o acesso ao conhecimento formal e científico. Tendo em vista o atendimento aos interesses das classes sociais em seu processo de instrução. Buscando sempre novas conceituações e tendências pedagógicas na inserção do sujeito em garantias de direito; na função escolar e no sistema social.

Assim, a escola se estabelece na formação do sujeito, enquanto estudante, já o contexto escolar se atribui na construção de um indivíduo da sua integralização em uma narrativa social. Ou seja, a escola forma o ser na perspectiva formal; o contexto escolar lhe garante uma formação social. Pois é no convívio com demais indivíduos e com as mais variadas situações dentro do espaço escolar que o sujeito aprende-ensina-transmite seus

passos na e para a sociedade. Ao desenvolver a capacidade de interpretar e compreender o que fora ensinado e instruído, o sujeito tende a exemplificar e compartilhar com outrem àquilo, visto como inovador, ao seu processo de formação. Portanto, a escola, como ferramenta social em seu núcleo particular – no sentido de microssistema social – torna-se responsável em integralizar o sujeito na sociedade, em seu aspecto macro.

Outrossim, a escola deve acolher o que o estudante, em sua essência, traz de conhecimento; em que não se deve desqualificar ou menosprezar tais informações primárias do sujeito em questão. Pois, a escola como ambiente de formação sócio e individual tem por necessidade mediar fatores empíricos, ao passo de novas abordagens e descobertas na busca científica institucional. Dessa maneira, o autor reforça que:

Com efeito, de um lado há o aluno, socialmente determinado, pertencente a uma classe social, que domina um saber não sistematizado, valores, gostos, falas, interesses, necessidades, enfim, portador de uma primeira educação, adquirida no seu meio sociocultural. Esta realidade é o referencial concreto de onde se deve partir para o domínio do conteúdo estruturado trazido pelo professor, que, por sua vez, é o representante do mundo social adulto, com mais experiência e mais conhecimento em torno das realidades sociais e com o domínio pedagógico necessário para lidar com os conteúdos, cuja função consiste em guiar o aluno em seus esforços de sistematização e reelaboração do saber (LIBÂNEO, 2014, p. 105).

Portanto, escola e professor são “caminhos” que, carregam consigo a finalidade de educar o estudante para a sociedade e para sua vida profissional e pessoal. No entanto, a escola torna-se responsável em dinamizar socialmente a realidade vivida, fora dos muros da escola, ao estudante. Pois, como salientado aqui em um dado momento, educar não é apenas instruir, e sim alimentar ideias e projetar ideais. Como é sabido, a escola possui intrinsecamente suas narrativas ideológica, política, econômica, social, científica e, sobretudo, metodológica. De antemão, não se constrói uma sociedade desconecta aos seus direitos e deveres; quiçá, formar um cidadão sem que este não carregue e defenda uma determinada bandeira de seu total interesse. Conforme destaca Moretto (2010, p. 89):

O papel da escola, nesse ponto de vista, nos parece ir além disso – busca preparar atores transformadores da sociedade. Nessa linha de pensamento, [...]: uma função social da escola: ajudar a formar gerentes de informações, e não meros acumuladores de dados.

Sendo assim, a finalidade educativa da escola não é, apenas, seus passos pedagógicos institucionais, mas a formação da criticidade de seus estudantes. A escola como agência de formação social, deve-se olhar para o horizonte e enxergar nos seus atores em formação (estudantes), uma nova perspectiva de seres socialmente integrantes e atuantes em seu estado

de vivência. Não se trata de utopia, mas de visão presente em respaldo para o futuro. A escola é formadora de sujeitos críticos em seus espaços sociais, não de seres técnicos e alienados à reprodução.

Vale ressaltar que, o intuito da escola não é de banalizar suas tendências e/ou práticas pedagógicas definidas, alinhadas e prescritas em seu Projeto Político Pedagógico ou em suas diretrizes superiores de Secretarias, Conselhos e demais instâncias que organizam ou reorganizam a educação. A escola e a educação possuem papéis de relevância no sentido sociocrítico do sujeito. Portanto, a “educação terá a força de redimir a sociedade se investir seus esforços nas gerações novas, formando suas mentes e dirigindo suas ações a partir dos ensinamentos”. Desse modo, elas estarão sendo adaptadas ao ideal de sociedade através da educação (LUCKESI, 2011, p. 55).

Assim, a educação ou o ideal de educação que a escola necessita fomentar e oferecer é a libertadora; visando não só o aspecto técnico/mecânico do aprender, mas da construção crítica, dialética, hermenêutica do ser social em formação. Contudo, sem haver desvinculação, a sociedade não é um estágio de aprendizagem, mas o próprio campo de experiência. Desse modo, cabe à escola e sua finalidade educativa em, não condicionar e sim, de mediar seu formador em agente inovador e racional do sistema social e sua continuidade educativa. Pois educação formal é um ato processual, contínuo e científico.

A educação escolar busca exemplificar na sociedade as narrativas que são inseridas e conceituadas dentro do espaço educacional, uma vez que a educação é múltipla, além de uma, porque segundo Meksenas (2014), além dos valores comuns a todos os indivíduos de uma sociedade que ela transmite, existe uma soma de conhecimentos distintos que variam de classe para classe social, ou de profissão para profissão. Sendo assim, apesar de ser uma, pode existir dentro dessa unidade certa diversidade ou especialização do conhecimento.

Cada sociedade possui sua maneira de se integrar, interagir, se organizar com suas normas, regras, leis e conseqüentemente seus direitos, deveres com aprovações e punições; como se é representado e compreendido como infração para tal. Isso não foge no espaço escolar e da função que a escola possui para a sociedade. Sociedade e escola estão intrinsecamente conectadas uma à outra, mediante seus cabedais; nos mais variados aspectos de construção, formação, execução e disseminação. Sem dúvida, a formação do indivíduo deve ser integral, auxiliando-os na sua capacidade físicas, morais e intelectuais. Por meio da ação educativa, o meio social exerce influência sobre o indivíduo.

Sabemos que a educação é constituída como objetivo do Estado como direito, sendo um elemento fundamental para uma sociedade justa e solidária se todos tiverem acesso à educação, por meio da escola. Segundo Meksenas,

na prática, a vinculação entre Estado e educação se dá através da escola, pois é por meio desta instituição que o Estado consegue exercer controle efetivo sobre os indivíduos. A escola, através de suas normas e conteúdo, inculca nos indivíduos valores sociais desta dada sociedade. A supervisão sobre essas normas e conteúdo é encargo do Estado, que atinge a escola através do Ministério e das Secretarias de Educação (2014, p. 44).

Essa é uma das funções e finalidades da escola e de sua maneira como agir e atuar na sociedade. Em contrapartida, a escola e a função educacional desta, também são a emancipação e autonomia do indivíduo que ali está presente por horas diárias e que se estabelece, dentro das perspectivas da educação básica, entre treze a quatorze anos de instrução, ensino, preparação e reflexão socioeducacional. Entretanto, a escola necessita contribuir aos seus educandos de modo reflexivo, com viés de criticidade o seu devido papel no sistema social, como defende Freire (2019, p. 78):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Está posto que não se faz um estudante reflexivo, sagaz, participativo e/ou uma educação libertadora, integrante, autônoma e compromissada sem a efetividade e participação dos seus envolvidos. Não se ensina ou se educa sem diálogo, sem a fraternidade, sem o amor. A função educativa da escola e sua finalidade consistem em permitir discentes e docentes refletirem quais são, de fato, seus papéis no contexto escolar e concomitante na sociedade.

Nesse viés, a escola é o princípio que leva ao desenvolvimento humano, enquanto espaço que permite a reflexão, interação através de experiências que promove o conhecimento. Na realidade, a formação humana como finalidade intrínseca e fundamental da educação, necessita necessariamente de um espaço institucional mediador (SEVERINO, 2021).

No entanto, o autor defende que a escola mais do que nunca continua sendo uma necessidade histórica para a sociedade atual, à vista de suas condições concretas e de suas demandas futuras, uma vez que esse questionamento vem ganhado corpo a partir do século

XX em sua razão de ser como entidade socialmente institucionalizada, tornando-se objeto de crítica como aquela de Ivan Illich (1970).

Severino (2021) acredita que a educação escolar, mesmo sendo alvo de questionamento, continua sendo a mediação institucional privilegiada da educação em alcançar a finalidade fundamental que é propiciar a formação integral das novas gerações. Porém, no contexto atual e futuro da realidade brasileira, será necessário a escola tornar-se lugar de um projeto educacional, que consiga articular os projetos existenciais de educandos e educadores com o projeto civilizatório da nação, sendo um canal de transformação da sociedade justa e equitativa.

Mas ao pensar a escola que precisamos ou necessitamos, Severino (2021, p. 3) destaca que,

[...] é preciso pensar antes que mundo queremos para dar continuidade a nossa existência histórica. Isso porque todo projeto, quaisquer que sejam seu âmbito e sua dimensão, precisa lastrear-se numa intencionalidade, ou seja, fundar-se num sentido colocado claramente para todos os sujeitos envolvidos. A realização efetiva desses projetos é o *telos* intrínseco de qualquer comunidade humana, que precisa ser alcançado mediante a consecução de metas históricas concretas.

Pensar nesse projeto requer uma ação que envolva os responsáveis capazes de mudar a história, ou contribuir para que a mudança aconteça de forma intencional. Pensar no mundo que queremos, constitui reflexão e ação, para ser considerado adequado à existência digna das pessoas que constituem a sociedade.

O autor evidencia em sua pesquisa o quadro histórico-antropológico das etapas já alcançadas dos homens na tentativa de direcionamento de seu porvir, bem como as diversas modalidades do conhecimento e o direito à educação, que trata em seu tempo, a razão de ser da educação. E essa razão se efetiva em contribuir para que os indivíduos se tornem cada vez mais pessoas culturais, humanizadas, capazes de serem autônomas, livres e com vontade adequada. É com esse povo, que será construída uma sociedade menos vazia, pautados em conceitos e valores, onde todos mesmo sendo diferentes, sejam assumidos como iguais (SEVERINO, 2021).

No entanto, para Severino (2021), a educação só terá sentido se compuser um projeto que contribua com a implementação do processo civilizatório, mesmo que tudo isso pareça utópico. E a instituição escolar é o lugar por excelência da efetivação desse projeto, como espaço-tempo e mediadora social de outras modalidades de projetos que está ligado ao ser humano. É a escola responsável em viabilizar as decisões, iniciativas e as ações pedagógicas de todos os atores educacionais, com vistas a fortalecer os interesses dos estudantes.

É na intencionalidade nuclear do projeto educacional que se encontram as raízes e as referências básicas dos objetivos que vão nortear a proposta pedagógica da instituição de ensino que queira realizar, com eficácia e qualidade, o seu trabalho educativo (SEVERINO, 2021).

Integrando o pensamento do autor ao de Freire (2019) os seres humanos são seres da práxis, que emergem no mundo, que transformam e se transformam. Para que a prática educativa real seja uma práxis, é preciso que ela se dê no âmbito de um projeto, ou seja, que todas as atividades nasçam e se vinculem à intencionalidade dele, que expressem o sentido da formação visada.

Ainda para o autor, nessas últimas décadas, há profundos equívocos quanto à política educacional brasileira, ao estender a privatização exacerbada e sem critérios aos serviços educacionais, uma vez que se desconhecem a incapacidade econômica da maioria da população brasileira de se integrar ao processo produtivo da economia e, também, por não assegurar uma educação com qualidade para aqueles que mais necessitam.

Considerando os desafios e os dilemas atuais, enfrentamos a necessidade de encontrar alternativas para qualidade da Escola Pública Brasileira e a busca para encontrar soluções vinculadas ao contexto real leva a autora Dalben (2011), a discutir qual tipo de escola precisamos para ter uma educação com qualidade, ampliada com o saber adequado do aluno com suas possibilidades de integração social no mundo contemporâneo. O que a escola deve fazer para despertar no aluno o envolvimento e o desejo de aprender cada vez mais?

Várias são as discussões sobre qual melhor formato para a escola brasileira nos últimos anos, tendo em vista a permanente mudança histórica que exige a produção contínua do conhecimento. Frente a esse dilema, na concepção da autora, a possibilidade seria acolher e incluir os estudantes, oferecendo-lhes possibilidades de apreensão do conhecimento universal acumulado. No entanto, a autora aborda que é desanimador imaginar o tamanho desse país e o esforço necessário para implementação de ações eficazes para o processo de escolarização de qualidade, capaz de abraçar a todos de maneira equânime (DALBEN, 2011).

Nesse sentido, a autora se posiciona questionando o que é viável o ser humano aprender para que possa integrar ao mundo de amanhã, considerando a era da globalização, associada ao desenvolvimento tecnológico? Nessa abordagem, a escola de certo modo, deve considerar que há um relacionamento pedagógico centrada em valores e princípios, cristalizados em referenciais construídos historicamente nas matrizes curriculares. E nessa relação com o conhecimento, a autora aborda que

a escola é um espaço de ensino e aprendizagem, mas é, também, um espaço onde fazemos amigos, conhecemos outras pessoas, exercitamos nossa afetividade. Portanto, a escola é um lugar onde aprendemos os conteúdos escolares, que envolvem ideias, conceitos, valores, habilidades, atitudes e tudo o que faz parte da nossa cultura e da cultura dos outros (DALBEN, 2011, p. 69).

Os mecanismos de aprendizagem e o que é relevante para os alunos aprender na escola torna-se relevante para o professor refletir o significado e o sentido do que está sendo posto aos alunos diante do conhecimento em busca do querer aprender mais, como resultado de como eles pensam a realidade social e como vivem.

Como nesse tópico os estudos versam sobre a finalidade educativa da escola, apresentamos a visão de Lenoir (2016, p. 10) quando expressa que são conceitos “fundamentais complexos, abstratos e de ordem qualitativa”.

Pessoni e Libâneo (2018) apontam importantes aspectos a considerar em relação às finalidades educativas escolares, assinalando que indicam os elementos constitutivos e constituintes da qualidade de ensino que se pretende alcançar em determinados tempos e espaços sociais e históricos, indicando direções de sentido e orientações valorativas aos sistemas escolares, com o objetivo de atingir o processo ensino aprendizagem nas escolas.

Nesta pesquisa, os autores abordam que Lenoir (2016) esclarece que

há distinção entre os conceitos de finalidades educativas, metas e objetivos, a saber: as finalidades apresentam características gerais, indicando uma direção; as metas indicam o alvo a ser alcançado, ou seja, o resultado esperado, e o objetivo visa alcançar um fim específico (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 154).

Sobre as finalidades educativas, Lenoir (2016) apresenta um breve percurso histórico baseado na história do Ocidente, em contextos políticos, sociais, culturais e específicos:

Na Antiguidade, a finalidade da educação estava associada ao uso da razão para a adaptação e integração a um cosmos inteligível. Na Idade Média, a finalidade era a busca da salvação, em que a razão passa a ser questionada pela fé em um Deus único e todo poderoso. Na fase Renascentista, são as Ciências e o saber que despertam a faculdade racional e as finalidades educativas centram-se na “realização do homem no homem”. No século XVIII, considerado o Século das Luzes, as finalidades educativas foram definidas em nome de certa ideia de homem, ou seja, aquele que educa age em nome de uma imagem de homem. No século XIX, a finalidade essencial da educação se encontrava na formação de uma personalidade livre, de maneira que todos pudessem desenvolver-se como pessoas livres. Ao final do Século XX e início do século XXI, as finalidades educativas estão voltadas a dar respostas ao mundo econômico. Com efeito, na globalização neoliberal estreitam-se as relações entre educação e economia levando ao deslocamento do foco da formação centrada no ser humano e um modelo de ser humano ‘eficaz’, para atender as necessidades da economia. No modelo neoliberal, com as orientações dos organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial, Unesco e a OCDE, as finalidades educativas destinam-se a fornecer orientações para a preparação das pessoas para o mercado de trabalho e para o individualismo (PESSONI; LIBÂNEO, 2018, p. 155).

Vários são os entendimentos sobre finalidades da educação, eles modificam conforme épocas e contextos e, também, conforme os interesses entre classes, grupos sociais de uma determinada sociedade.

A compreensão das finalidades educativas à luz de todo contexto histórico evidencia o modelo de educação, que atendia desde antiguidade como uso da razão e no modelo neoliberal, prioriza a produtividade como raiz e reduz em preparar mão de obra para o mercado de trabalho como resposta ao mundo econômico. De certa forma, na linguagem do Banco Mundial, as escolas públicas devem ser empreendedoras, que apresentam resultados por meio da competitividade e produtividade, sendo assim, as finalidades educativas estão voltadas para atenuar a pobreza e ajustar os indivíduos aos ditames do mundo do trabalho (PESSONI; LIBÂNEO, 2018).

Mediante essas abordagens, os autores sintetizam que as finalidades educativas resultam em jogo de interesse de variadas origens, sistemas de valores e crenças conforme a realidade social que acabam influenciando as percepções dos profissionais da educação nas práticas educativas em sala de aula.

A concepção que define as finalidades escolares antecede e norteia decisões sobre políticas educacionais, orientações curriculares, objetivos de formação dos alunos, seleção de conteúdo, ações de ensino-aprendizagem, formas de funcionamento das escolas, diretrizes de formação de professores e políticas de avaliação dos sistemas de ensino e das aprendizagens escolares. Ao mesmo tempo, as finalidades são as referências principais dos critérios de qualidade do ensino para programas e projetos dos sistemas educacionais e, por consequência, para as escolas e professores (LIBÂNEO, 2016, p. 2).

Libâneo (2018, p. 49) apresenta quatro finalidades educativas escolares: “educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência”, contempladas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990).

O autor esclarece que no presente, as finalidades educativas são definidas como base no modelo da racionalidade econômica, que incide de modo direto ou indireto no planejamento das políticas públicas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógicos didáticos (LIBÂNEO, 2018).

Na visão de Lenoir (2016), compreender as finalidades educativas resulta em um jogo de forças que se defrontam com interesses particulares especiais e sistemas de valores de grupos sociais. O autor evidencia que

a análise das finalidades educativas escolares permite, assim, captar sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as orientações que a sociedade – ou talvez mais precisamente aqueles que a controlam – pretende se dar, as questões e as visões que eles veiculam, bem como recomendações de atualização em sala de aula (LENOIR *et al.*, 2016, p. 51).

Para o autor, torna-se relevante, analisar as finalidades educativas e qual é o significado que expressa para o processo educativo na realidade social, uma vez que não se materializam nas práticas pedagógicas, em razão daqueles que a orientam ou a controlam, baseando assim em dupla contextualização.

Os autores Gomes, Borges e Oliveira (2021) corroboram em seus estudos a análise e as concepções em torno das finalidades educativas no presente século, a partir de documentos que discutem metodologicamente a tensão, o conhecimento e as ideias que fundamentam a escola como instituição educacional e que cumpre sua função na formação dos estudantes.

Em se tratando de um estudo bibliográfico e empírico, os autores se fundamentam em Lenoir (2016) e Libâneo (2019) com o propósito de refletirem acerca das finalidades educativas, que dão fundamentos à organização do sistema educativo.

Nesse propósito, os autores esclarecem que Libâneo propõe as seguintes interrogações a fim de definir as finalidades educativas escolares:

Há indícios, no movimento da realidade social e política do país, de que está longe de se esgotar o debate em torno das finalidades educativas escolares, ou seja, a busca de respostas à pergunta “para que servem as escolas?” Desse modo, continuam relevantes perguntas como: para que os alunos vão à escola? Que funções deve cumprir a escola numa sociedade social e economicamente desigual? A escola é o lugar apenas de preparação para o trabalho, em que se desenvolvem principalmente habilidades e destrezas profissionais? A finalidade prioritária da escola é atender à diversidade cultural? É suficiente à escola pública constituir-se em espaço de convivência e de compartilhamento de valores e práticas de respeito à diversidade? O que caracteriza, em nosso país, a realidade da diversidade cultural e social em nossas escolas e salas de aula? A supervalorização da diferença pode levar a sacrificar o atendimento à igualdade entre os seres humanos? Ou a escola tem por função prioritária a apropriação de conhecimentos e modos de agir, visando à formação humana omnilateral e o desenvolvimento integral dos seus alunos? (LIBÂNEO, 2019b, p. 42).

E nesse universo de questões e buscas, queremos situar a proposta vinculada às finalidades educativas da escola, que surgem como algo relevante e necessário a fim de responder as demandas evidenciadas para quem serve a escola e se está cumprindo seu papel

no desenvolvimento dos estudantes e na formação em todas as dimensões, mesmo com seus limites e desafios.

Segundo os estudos de Bueno (2001), a escola tem sido tratada, grande parte das vezes, pela literatura especializada, como uma instituição abstrata, na medida em que muito tem sido escrito sobre uma escola genérica, que parece cumprir suas funções de forma homogênea, independentemente de sua origem e história.

O autor em seu trabalho traz uma concepção abstrata da escola pública, voltada para a educação das crianças, e endossa que a escola cumpre o papel de reprodutora das relações sociais e de apoio à manutenção do *status quo*, na construção de um ensino que possa contribuir efetivamente para a mudança social, a partir dos limites de qualquer instituição de ensino.

Faz um recorte da ampliação e universalização da escola, a partir da década de 60, ressaltando que foi constituída como verdadeira escola de massas, constituindo-se um problema grave à escola de ensino fundamental, implicando na quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola¹⁶ que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino, foi atendida por meios, sobejamente conhecidos, que comprometeram o que havia sido construído em termos de qualidade de ensino.

Todo esse percurso desdobra em fracasso escolar, que de certo modo permanece encoberto ou se torna pouco percebido pelos próprios agentes educacionais, uma vez que na atualidade, houve um progresso quanto ao processo de repetência escolar, tornando significativa a permanência na escola. No entanto, na visão de Bueno (2001), mesmo que o aluno permaneça na escola, nada aprendem, continuamos com analfabetos funcionais.

Para o autor, houve um rebaixamento da qualidade de ensino da escola pública no Brasil, isso pelo fato de resultados de políticas demagógicas que se utilizaram do discurso de priorização da escola pública para promoção da deterioração das condições de trabalho dentro das escolas: ampliação do número de turnos e de alunos por turma; ampliação do número de horas de trabalho dos professores para compensar as perdas do poder de compra oriundas de política de arrocho dos salários dos servidores públicos; absoluta falta de política de formação docente (BUENO, 2001).

¹⁶ Além do impacto do crescimento quantitativo vertiginoso, a universalização do acesso à escola fundamental permitiu que crianças com condições pessoais, familiares, culturais e econômicas, que anteriormente eram excluídas por mecanismos de seletividade, passassem a frequentar a escola; fez aflorar, de forma incontestável, os problemas da seletividade escolar; e passou a ser objeto de preocupação tanto dos gestores das políticas quanto dos estudiosos e pesquisadores da educação nacional (BUENO, 2001, p. 3).

O autor reitera que a escola possui limites e possibilidades quanto ao seu funcionamento em relação aos processos seletivos e exclusão escolar, ao ponto de eliminar as ingerências externas que coadunam com sua proposta, no entanto, de forma tímida, a escola dentro dos limites se constituir frente a resistências dos processos de seletividade e de exclusão, oriundas das políticas públicas, privilegiando muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos (BUENO, 2001).

Bueno (2001) ressalta que foi delegada à escola a função de formar as novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social. Acrescenta ainda,

se em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no locus privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuíam para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos (BUENO, 2001, p. 5).

Relativamente é atribuído à escola o espaço de formação do sujeito, como característica peculiar, sendo talvez, o espaço privilegiado que atue na ampliação do conhecimento e crescimento das pessoas. A escola como espaço de convivência social, se torna um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam, pelo simples fato de estar nessa e não em qualquer outra, fruto de traços que a identificam, a tornam única: as oportunidades de convívio, as atividades das quais participam, as formas pelas quais “vivem” o cotidiano escolar (BUENO, 2001, p. 6).

O papel da escola nesta óptica é a preparação do indivíduo para viver em sociedade, mediante as atividades pelas quais participam em um sistema integrado, que favoreça e contribua com a construção de processos que ofereçam a formação básica de nossos estudantes.

As possibilidades educativas dos estudantes que se vislumbram mais que um mero complemento à educação escolar, representam uma matriz de aprendizagens significativas com foco no desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos.

1.3 Desafios das escolas contemporâneas

Diante do avanço econômico, científico e tecnológico, o mundo capitalista estabelece uma participação maior da escola e de certa forma será prudente repensar sua finalidade

educativa em tempos de globalização. No entanto, as pesquisas evidenciam que o papel ocupado pela escola em toda sua trajetória, tem sido complexo com base em alguns elementos que estão ocultos quanto à sua função formativa do sujeito.

O nascimento histórico da escola se configurou em espaços ocupados pela minoria e houve um desenvolvimento em tempos distintos ampliando a oportunidade de acesso com as características com as quais conhecemos hoje.

Libâneo (2013) assegura que a escola de décadas atrás serviu aos interesses das camadas dominantes da sociedade e, para isso, estabeleceu aos seus objetivos, conteúdos, métodos e sistema de organização de ensino. Aos filhos dos ricos fornecia educação geral e formação intelectual, enquanto aos filhos dos pobres o ensino profissional, visando o trabalho manual.

A escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica, pela linguagem, pela estética, pela ética (LIBÂNEO, 2014).

O autor reitera que somente a escola cumpre funções que nenhuma outra instância consegue realizar na formação básica de ler, escrever, formação científica, ética, estética e desenvolvimento das capacidades cognitivas e produtivas. No entanto, a escola precisa ser repensada, pois a educação pode acontecer em vários ambientes.

Sobre esse ponto, Coêlho (2013) colabora ao dizer que a escola pode ser diferente, não porque valoriza ações espontâneas, ideias e propostas surgidas nas últimas décadas, mas porque interroga sua razão de ser e o trabalho de torná-la instituição por excelência de iniciação dos estudantes na leitura, na escrita, no estudo, na sensibilidade, na imaginação e no pensamento; trabalha para ampliar, enriquecer e aprofundar os horizontes intelectuais e humanos da família, da rua, da mídia, do cotidiano, das organizações, criando novos direitos e formando sujeitos da cultura e da política.

Libâneo (2013) corrobora com Coelho quando enfatiza que a escola pela qual devemos lutar hoje visa o desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e os jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, por intermédio da educação geral, intelectual e profissional.

Considerando a relevância da escola em cumprir seu papel, retomamos o enfrentamento recorrente ao período pandêmico da Covid-19¹⁷, do distanciamento social, em

¹⁷ A Covid-19 “é uma infecção respiratória aguda causada pela corona vírus SARS-COV 2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2021, p. 1). O site da plataforma dos dados estão em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

meados de março de 2020, passamos por situação de fechamento das escolas e foi necessário repensar uma forma de atingir aos alunos remotamente de maneira emergencial. Iniciou-se um novo tempo que se configurou em muitos esforços e a tentativa de não perder o direito da aprendizagem dos estudantes. Esse processo exigiu um novo percurso, um remodelo de planos e respostas imediatistas das entidades reguladoras da educação em todo país.

Em razão a esse cenário, coube à escola o enfrentamento de combater o abandono e a evasão e assegurar as condições de aprendizagem para todos os estudantes, com olhar diferenciado a fim de atuar efetivamente no esforço pela equidade.

Diante de inúmeras indefinições, foi necessário repensar a escola, porque a rotina de uma sala de aula não seria mais o lugar onde os vínculos estabelecidos entre professor e aluno aconteceriam. Os professores das instituições públicas e privadas do nosso país, timidamente, tiveram que reaprender a planejar as aulas, como ação de contingência, utilizando os meios tecnológicos, em diferentes velocidades, a fim de garantir a continuidade das atividades escolares, transformando as salas de aulas numa tela de computador, tablet e celulares, a fim de promover o ensino e seguir com os calendários de atividades letivas, em regime remoto extraordinário no início do isolamento social.

Para realização dessas atividades não presenciais e do período de afastamento social, o Ministério da Educação (MEC) recomendou que as escolas orientassem aos alunos e famílias a fazerem um planejamento de estudos, e acompanhassem o cumprimento das atividades pedagógicas não presenciais por mediadores familiares, como forma de estabelecer comunicação nesse processo (BRASIL, 2020b).

Nesse contexto de restrições ditadas pela pandemia, os professores em atuação coletiva, fizeram um trabalho em colaboração uns com os outros e com o apoio das famílias, e de certa forma conseguiram desenvolver as estratégias pedagógicas para esse momento difícil.

Conforme o Parecer CNE 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, foi prudente a reorganização do calendário¹⁸ a fim de contemplar atividades não presenciais como possibilidade de apoiar o cumprimento da carga horária mínima anual das diferentes séries escolares diante do novo contexto estabelecido pela pandemia. As escolas tiveram que se reinventar, não com o objetivo de inovar, mas de adaptar a uma nova realidade de aulas não presenciais.

¹⁸ Cabe lembrar que a organização do calendário escolar se dá de maneira a serem alcançados os objetivos de aprendizagem propostos no currículo escolar para cada uma das séries/anos ofertados pelas instituições de ensino (Parecer: CNE/CP 5/2020, p. 4).

A maior parte das redes públicas usou alguma combinação de mídias para tentar assegurar que a aprendizagem chegasse a todos. Assim, foram utilizados aqui, como em boa parte dos outros países, plataformas digitais, televisão, rádio e roteiros de estudo em papel. Por meio de uma logística complexa, que envolveu inclusive o envio de cestas de víveres, para que a falta de merenda não resultasse em insegurança alimentar para parte das crianças e adolescentes, foram entregues materiais didáticos nas escolas ou nas residências, adquiridos pacotes de dados para celulares e construídas parcerias com canais de TV ou rádio (COSTIN, 2020, p. 9).

Os desafios enfrentados pelos professores em relação ao uso das tecnologias acabaram se construindo lentamente e foi se materializando à medida em que foram adquirindo experiências, isso à duras penas, pois não houve formação para uso de ferramentas online. Superação dos obstáculos e reconhecimento do papel da escola foi crucial nesse momento de crise.

Ainda para Costin (2020), as escolas terão que aprender a adotar estratégias como salas de aula invertidas e metodologias ativas no processo de ensino. Para que tudo isso aconteça, além de alguns bons exemplos ocorridos durante a pandemia, será necessário investir de forma mais efetiva na formação de professores, e construir, a partir do que aprendemos na crise, uma nova escola que atenda a todos e que promova a equidade. Inteiramos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, LDBEN (1996) discorre que “O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”, Art. 32, parágrafo 4º da LDB/96.

Do ponto de vista prospectivo, vimos que a escola timidamente encontrou caminhos frente aos desafios e interagiu com os alunos ofertando um ensino que nenhuma outra instância conseguiria prover em relação à capacidade básica da formação científica, do desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. É evidente que a educação não é de responsabilidade única da escola, pois todos os segmentos da sociedade respondem por uma função educativa, porque se trata de um fenômeno social.

Essa fase de experiência que a escola passou em encontrar formas de estabelecer relações e novos sentidos junto aos estudantes, a fim de descobrir uma saída para melhorar o desempenho não foi uma tarefa fácil nos diversos espaços de aprendizagens utilizados. Vários estudos têm abordado os desafios da escola como instituição educacional em promover a formação humana de crianças, adolescentes e jovens em meio ao ensino remoto.

Como pauta de reflexão, buscamos textos de autores que analisaram o contexto vivenciado pelas escolas referente às concepções das finalidades educativas em meio aos tempos de pandemia. Na concepção de Tiballi (2020), estamos vivenciando a maior crise da

história provocada pelo vírus da Covid-19, sofrendo ameaças de sobrevivência física e social envolvendo os setores da sociedade, da economia à cultura, das artes à produção industrial, da manufatura à agropecuária, da alimentação aos transportes, das artes ao lazer, dos serviços à produção de bens materiais, do sagrado ao profano. E a educação, depois da saúde, na visão da autora, foi o campo mais prejudicado pela pandemia, pelo motivo de propor o fechamento das escolas e com isso instaurou-se um caos entre os agentes educacionais, levando-os a ficarem sem ação. O impacto dessa atitude foi e continua sendo ditada por motivos políticos e empresariais, porque para Tiballi (2020, p. 2),

se por um lado, manter o isolamento social e as escolas fechadas é uma questão de saúde pública, por outro, manter os processos educativos em desenvolvimento, adotando alternativas que possibilitem a participação de todos os estudantes é uma questão de política educacional e, principalmente, uma questão que diz respeito à democracia.

Essas questões, ou problemas sociais, não são tarefas fáceis de resolver, porque há muitos fatores que interferem nas decisões coerentes para o momento dessa crise escolar. Baseado no artigo da autora, quando os problemas sociais tomam uma proporção e tornam-se explícitos, os discursos ideológicos polarizam as opiniões, pois há um confronto de ideias quanto ao funcionamento da escola. Existe o posicionamento para as escolas continuarem abertas e atenderem os alunos menos favorecidos, e aqueles que defendem a permanência do fechamento das escolas até que se controle a pandemia, em nome das precárias condições financeiras dos alunos que não possuem equipamentos tecnológicos para acompanharem as aulas remotas.

Para entender esse problema instaurado, ou melhor, essa crise na educação, a autora contou com a participação de pesquisadores dos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, a fim de sair do discurso polarizado e contribuir com reflexões plausíveis ao enfrentamento dos problemas no campo educacional.

Rompendo com a análise dos dados da pesquisa citados pela autora, não devemos esquecer que na carreira escolar há uma grande diferença quanto ao modo de conduzir o processo de ensino conforme a origem social do aluno. No mundo capitalista, a educação não é prioridade política dos governantes dos países em desenvolvimento. Consequentemente, há um conjunto de causas externas e internas, que levam à exclusão dos alunos antes de completarem o ciclo escolar obrigatório. A causa da exclusão escolar, que não é o objeto da minha pesquisa, mas quando o assunto aborda escola, é inevitável demonstrar os elementos que contribuem ou não para realização do desenvolvimento de uma escola.

Ao mesmo tempo que se colocam novos questionamentos, temos a contribuição de muitos pesquisadores do assunto de outros tempos que em suas obras abordaram o pensamento sobre as funções e o funcionamento social do sistema de ensino, a escola, retratando sobre a exclusão escolar dos alunos¹⁹. E nesse período pandêmico da Covid-19, somente fortaleceu ou deixou às claras as desigualdades educativas que outrora já estavam em curso, ela desnudou aspectos que estavam encobertos.

O cenário desses alunos que não conseguiram acompanhar o ensino por meio das plataformas digitais foi alarmante, pois os mesmos já apresentavam baixo rendimento nas aulas presenciais, antes da pandemia. Além disso, as diferentes vivências da crise agravaram as desigualdades socioeconômicas, acirrando junto à desigualdade de acesso e de condições para realizar o estudo no período remoto.

Para garantir o acesso das atividades remotas, contou-se com estratégias digitais para lidar com as supostas novas questões de aprendizado, criando assim oportunidades para o que estava proposto. Nesse caso para ampliar a representatividade digital, não será mais possível pensar ações educativas fora do uso das tecnologias. Conforme Tiballi (2020, p. 5),

a tecnologia digital passa a ser considerada como nuclear e como determinante dos processos educativos escolares. Há um discurso instaurado no campo da Educação que considera a tecnologia como progresso a serviço da humanidade e da democratização da sociedade, como algo que surge para beneficiar o homem e tornar mais fácil a sua sobrevivência cotidiana. Por ser parcialmente verdadeiro, este discurso se torna ideológico. Na verdade, os avanços tecnológicos decorrem do progresso técnico necessário para a continuidade dos processos de produção e, nos países capitalistas, este aprimoramento técnico e tecnológico é condição necessária para o processo de acumulação do capital.

O conhecimento é legitimado por uma ideologia digital relevante a serviço do progresso da humanidade. A versão do discurso que se perpetua decorre de um poder econômico e político que cria uma ilusão tecnológica mantendo de certa forma preso os seus consumidores. As desigualdades tanto sociais quanto educacionais e a produção tecnológica com ampliação do mercado ao consumidor, torna-se um agravante nesse momento da crise na educação. Tiballi assevera que

acessar estas tecnologias e usufruir de seus benefícios supõe políticas econômicas de democratização destes bens e serviço, colocando-os ao alcance de todos os segmentos sociais. Mas, mesmo assim, os processos educativos não são determinados pelo uso das tecnologias digitais mais avançadas. Antes do uso de tais

¹⁹ Os mecanismos de exclusão escolar já foram suficientemente explicados por Pierre Bourdieu e seus contemporâneos da sociologia francesa, como Jean-Claud Passeron, Roger Establet e Louis Althusser, entre outros. A escola deixa à margem aqueles que não trazem em sua bagagem intelectual o capital cultural e o capital financeiro que dão ao aluno as condições exigidas para acompanhar os programas que lhe são propostos no percurso de sua escolarização (TIBALLI, 2020, p. 4).

tecnologias é preciso indagar sobre as finalidades educativas, definir que tipo de sociedade queremos ajudar a construir por meio da educação escolar e só então proceder a escolha das metodologias mais adequadas para a realização dos processos educativos escolares. Enquanto não houver um processo de democratização do acesso aos recursos tecnológicos digitais ou de alternativas que viabilizem o seu uso por todos os estudantes, estes não devem, em nenhuma circunstância, ser colocados como condição para a realização da escola pública (TIBALLI, 2020, p. 6-7).

Não resta dúvida que os processos educativos não dependem exclusivamente do uso tecnológico para que a aprendizagem se materialize em sala de aula. Há uma tendência na fetichização da utilização dos aparelhos tecnológicos como se fossem resolver os problemas educacionais de uma escola, seja ele novo ou velho. O que interessa de fato é que a escola intencionalmente possa promover o desenvolvimento nas dimensões cognitiva, afetiva e moral dos estudantes em seus diferentes contextos e estará exercendo as finalidades educativas.

Quanto aos recursos tecnológicos, medidas precisam ser tomadas como meio de apropriação por todos os estudantes de forma igualitária, porque assim não poderemos pensar em uma escola pública enquanto não houver a democratização de acesso aos meios digitais, uma vez que não estamos em um processo educacional menos complexo (TIBALLI, 2020).

Oportunizar a aprendizagem é um meio de cumprir a finalidade da educação, porém considerar a educação para a democracia não significa que ela irá resolver ou extinguir as desigualdades sociais. Contudo, sem o processo educativo na visão da autora, as desigualdades se ampliam. Embora tenhamos ciência que o atendimento escolar no Brasil era destinado apenas ao um público reduzido e o processo de exclusão se acentuava nas escolas deixando de fora não somente a parte empobrecida, mas aqueles que não apresentavam condições cognitivas favoráveis, mesmo sendo de famílias abastadas²⁰.

Contribuindo com a abordagem referente às questões tecnológicas, Severino (2021, p. 12) acrescenta que a “escola não pode ser substituída pelos meios de comunicação de massa: toda relação pedagógica depende de um relacionamento humano direto. Toda situação de aprendizagem, para ser educacional, não basta ser tecnicamente operativa, precisa ser pedagógica, ou seja, relacionar pessoas diretamente entre si”. Pensar a escola como local de aprendizagem requer muito mais que o uso de tecnologia para que se torne atrativa e tenha significado para as crianças, jovens e adultos.

²⁰ Vide o texto de Elianda Figueiredo Arantes Tiballi. Universalização da Educação Básica e Desigualdade Educativa do Discurso Educacional Brasileiro. In Educação e desigualdades sociais / Marília Gouvea de Miranda, (organizadora). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. p. 103 a 128.

A Secretaria de Estado da Educação de Goiás apontou vários questionamentos concernentes ao início do ano letivo 2022, mediante aos desafios atuais causados pela interrupção das atividades presenciais. Quais seriam as diretrizes pedagógicas que norteariam a transição de 2021-2022 em nível de rede de ensino? O que seria ideal para recompor a aprendizagem mediante o balanço realizado em 2021? Quais ações causariam impacto rumo a um cenário de aprendizagem equânime em quaisquer circunstâncias que os estudantes se encontram?

Parece encontrar-se aí o ponto de partida que conduziriam os pontos-chave para a reorganização escolar, apontar o que precisa ser retomado e a partir dessas reflexões a construção de um plano de ação, a reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola que dariam conta de atender as demandas da recuperação da aprendizagem dos estudantes. Seria prudente a parceria entre Secretaria e Escolas, onde conjuntamente estabeleceriam ações exequíveis a fim da permanência dos estudantes nas escolas através do acolhimento contínuo.

No entanto, os desafios persistem, encontramos uma porcentagem significativa de estudantes que desistiram de estudar e, foi relevante a perda significativa do vínculo com os estudos, e com a comunidade escolar. As pesquisas evidenciam que cresceu de 26% para 36% o número de estudantes²¹. Isso significa que há uma variedade de experiências vivenciadas por esses alunos, a exemplo, aulas remotas, falta de acesso à internet, além da falta de contato com o público que faz parte das escolas.

Esse cenário, de acordo com a Secretaria do Estado, iniciou-se mais configurado em relação a outubro de 2021 no sentido de assegurar a aprendizagem dos estudantes pelo fato do retorno presencial das aulas. Para tanto será evidente o compromisso e a corresponsabilização de todos os profissionais da educação, em linhas de considerações em acolher os estudantes que ainda não conseguiram vencer as dificuldades²².

Com base nesse redenho procedimental, a Secretaria Estadual da Educação, se fundamentou no que está expresso na Constituição Federal, Art. 22: “a finalidade da educação básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em educações posteriores.” E a partir dessa premissa, contou-se com as orientações específicas para cada

²¹ Vide em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>.

²² Vide as orientações pedagógicas nº 01, (2022, p. 04): O ponto chave deste ano é “realmente fixar um plano de ação com grandes princípios, alinhando ensino e acolhimento com toda a comunidade escolar, sempre com base numa relação de confiança entre membros da equipe educacional”.

modalidade de ensino ou tipo de escola conforme os documentos expedidos das superintendências responsáveis.

Discutir a escola nos dias atuais, principalmente pós-pandemia, é possível verificar o impacto ocorrido, a partir da definição de cenários específicos relacionadas à qualidade de ensino e o engajamento dos estudantes através dos ambientes virtuais, e com isso refletir as finalidades educativas escolares em relação ao ensino e aprendizagem.

Nesse entendimento, trazemos os estudos das autoras Placco, Barbosa e Callas (2021), que apresentam um recorte de uma pesquisa sobre as finalidades educativas escolares e articulação com as tecnologias digitais no contexto brasileiro. As autoras discutem as controvérsias da realidade escolar diante do desafio de pensar em uma escola socialmente justa em um contexto marcado pelas desigualdades sociais em uma tecnológica, intitulada: Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI?

Abordam no texto que as tecnologias digitais marcam presença na interação entre os envolvidos no processo educacional, independente do contexto socioeconômico que se encontram os estudantes. No entanto, as ações educacionais podem ser viabilizadas, se forem planejadas de forma intencional e pedagógica. A utilização das tecnologias digitais são elementos de insegurança e contradição, em sua essência relacional, social e também cognitiva (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021).

Sendo assim, para as autoras, as finalidades educativas escolares e a escola, tornaram-se um processo de ressignificação e de transformação, mediante as tomadas de decisões governamentais, nas reflexões e questionamentos da grande desigualdade social escolar já existente entre os brasileiros, e esse momento pandêmico trouxe às claras o que já existam outrora, a desigualdade social²³.

As autoras evidenciam que Libâneo (2016b) aponta a necessidade de que se busquem formas de enfrentamento das desigualdades sociais, fortalecendo e buscando condições efetivas e institucionais para que os sistemas de ensino assegurem “a conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais pelos alunos e a formação da personalidade”. Reitera ainda que Libâneo expressa sobre a prática da exclusão social, quando os estudantes são privados dos conhecimentos sólidos da ciência, da arte, da cultura e da ética.

²³ O cenário escolar atual de inúmeras desigualdades escolares – já significativo, no âmbito das escolas públicas e privadas, tanto na organização escolar, nas diversas e diferentes regiões do país, quanto nos, desafios relacionados ao acesso à escola e ao conhecimento –, torna mais avassaladora a possibilidade de evasão e de abandono escolar pelos alunos, assim como o aumento dos índices de reprovação, pela impossibilidade/dificuldade de acesso aos meios digitais de ensino e pela ausência física dos professores na mediação da aprendizagem, aumentando as dificuldades de acesso ao conhecimento desses alunos (PLACCO; CALLAS, 2020, p. 306).

E esse conhecimento sólido, na visão e entendimento das autoras, podem transformar os alunos em si, com relação ao outro e o aluno com relação a sua realidade social (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021).

As autoras, em sua pesquisa, apresentam elementos que direcionam para um dissenso existente entre a função atual e a função ideal da escola na atualidade. E registram as contribuições de um desenho do contexto educacional brasileiro que remetem a reflexões e debate das análises realizadas por elas: Qual é a função que a escola deveria ter?

Esse preâmbulo de discussão que se refere à função da escola e o desdobramento nos dias atuais, e a interpretação que fazemos da escola, permitem compor um retrato de revisão e discussão em prol de uma escola que atenda a todos, uma escola na visão das autoras, que humanize, que promova o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, com conhecimentos científicos articulados aos conhecimentos locais, que não apenas prepare o aluno para o mercado de trabalho, mas sim, o prepare para a cidadania e a vida em sociedade. Reconhecem a urgência de repensar políticas públicas educacionais que considerem as finalidades educativas escolares vinculadas ao desenvolvimento do ser humano em sua integralidade (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021).

A importância de reconhecer a noção da finalidade educativa da escola indicam os princípios gerais que promovam uma educação capaz de atender a formação humana dos estudantes em seus níveis escolares. Nesse sentido, as autoras reiteram que

o ambiente escolar é um espaço valioso e promissor para a formação do cidadão. Nele, são possíveis aprendizagens significativas que estimulem o respeito ao outro, a criatividade, a crítica, a participação, o diálogo e a construção de valores humanos, oferecendo-se instrumentos para que o aluno se reconheça como sujeito de direitos e de deveres, na sociedade em que vive para uma atuação transformadora da vida e da sociedade. (PLACCO; BARBOSA; CALLAS, 2021, p. 23).

Nesse contexto de análise, o que os alunos aprendem na escola, serve de estímulo a criticidade, a participação e o diálogo como meio de reconhecimento enquanto sujeito capaz de atuar e viver em sociedade. O que eles aprendem é determinante para sabemos para que serve a escola? Uma das saídas, desse questionamento estabelece discussões imbricadas em analisar e refletir o nosso posicionamento e as contribuições para o processo ensino aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

CAPÍTULO II

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este capítulo traz o estudo sobre a concepção de educação integral no cenário brasileiro, e delineamos para alcançar nossos objetivos, o seguinte percurso referenciado na contribuição Libâneo (2014; 2016; 2018), Cavaliere (2007; 2009), Arroyo (2012; 1998), Paro (1988), Giolo (2012), Mauricio (2009), Guará (2006), Moll (2012), Menezes (2009), entre outros; estudo documental, baseado na legislação educacional brasileira e nos documentos orientadores do PME e PNME; e 3) análise dos dados, pautada na perspectiva da análise de Aguiar & Ozella (2006), bem como a pesquisa do estado do conhecimento do objeto, buscando os trabalhos na Base de Dissertações e Teses da CAPES, a partir do período de 2015 a 2021, utilizando as categorias, Educação Integral e Escola de Tempo Integral, evidenciado no anexo deste trabalho.

Apresenta-se, pois, um retrospecto das bases históricas que norteiam a educação integral no Brasil e a implementação da escola em tempo integral desde Anísio Teixeira aos dias atuais. Faremos considerações acerca das concepções de educação integral e sua articulação entre os conceitos, educação em tempo integral, que prevê a ampliação da jornada escolar, e o conceito de educação integral, que remete a uma concepção de educação que busca uma formação completa do ser humano, que são entendidos de forma imbricada e não homogêneos.

2.1 Concepções de educação integral e a escola de tempo integral

A concepção de educação integral traz, em seu bojo, a exigência, a coação e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade. A exigência, do atual contexto sociopolítico, causa movimentos oportunos em ampliar oportunidades educacionais que possibilite a troca de experiências e confrontar conceitos.

Considerando as políticas educacionais, há uma expressividade quanto ao conceito de educação integral, que traz a ideia de uma educação responsável e ampliada, em linha geral, com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais em diversos países e diversas épocas (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Nesse sentido, no decorrer deste tópico, procuramos apresentar algumas das principais concepções de Educação Integral. Para tanto, é preciso que inicialmente apresentemos uma breve definição sobre educação e, posteriormente, apresentamos o significado de uma educação integral, demonstrando assim os pontos em que se assemelham e que são divergentes.

De forma breve, concordamos com Aranha (1996, p. 15), que define educação como um meio que “mantém viva a memória de um povo e dá [a ele] condições para a sua sobrevivência. Por isso, dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade”. Nesse contexto,

não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (BRANDÃO, 2007, p. 9).

Desse modo, percebemos que a educação se modifica e se diverge em diversos modelos e formas. Segundo Brandão (2007), existem diversos ‘mundos’ com o qual a educação vai ser utilizada para atender um determinado objetivo específico. E para que ele seja atingido é preciso compreender também a sociedade em que estamos procurando definir esse conceito. Por essa razão, é preciso considerar os aspectos sociopolítico e cultural.

Brandão (2007) demonstra a necessidade de compreender o contexto sociopolítico e cultural para posteriormente compreender o papel da educação a partir da análise da carta dos índios norte-americanos para os Estados Unidos. No contexto, é explicado que o objetivo da educação indígena é para serem úteis para a sua respectiva aldeia, enquanto a educação estadunidense fazia jus a sua sociedade. Assim,

[...] quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a cria-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

A educação, então, é o meio que a sociedade utiliza tanto para qualificar e preparar as pessoas para suprir suas necessidades, quanto para transmitir o saber, as crenças e as diversas ideias e concepções de símbolos que possui. Para além disso, Souza (2015) complementa

apresentando que ela é exercida de forma diferente, de acordo com o tipo de sujeito, o lugar e entre os tipos de pessoas ou grupos ou classes sociais que compõe o meio social.

Retomando a discussão em Brandão (2007), percebemos sua afirmação sobre a escola não ser o único lugar de educação ou que o ensino escolar não é a sua única parte. De fato, o autor está correto, pois a educação pode acontecer fora da escola. A partir disto, podemos questionar o porquê da existência da escola? Longe de realizar uma discussão desde o surgimento da primeira escola primária (BRANDÃO, 2007),

os discursos pedagógicos enfatizam a necessidade de uma educação capaz de preparar os jovens para o exercício da cidadania por meio de uma formação que contemple aspectos éticos e democráticos. Contudo, a estrutura escolar e os seus conteúdos privilegiam um tipo de saber voltado prioritariamente à instrução. Esse tipo de ensino, instrucional e preparatório para o nível superior, adequava-se a uma escola que se destinava a poucos, restringindo-se a uma parcela da população. Tal modelo pedagógico tem sua eficácia subordinada à homogeneidade do grupo ao qual se destina, ou seja, quanto maior a convergência entre as expectativas da população atendida e os princípios e objetivos professados pela escola, mais efetivos serão o reconhecimento do valor dessa instituição e sua atuação (ARAÚJO; KLEIN, 2006, p. 119-120).

Nesse contexto, é perceptível que a escola se torne um local onde a educação se dá por meio da aprendizagem e este é um processo que se estende ao longo da vida do sujeito em diversas modalidades e níveis educacionais, seja apresentando os aspectos éticos do mundo em que vivemos, outrora seja instrucional, ou propriamente superior e técnico.

O papel da educação escolar é em desenvolver o que é denominado como “políticas públicas capazes de proporcionar não apenas o acesso e a permanência na escola, como também de viabilizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade” (ARAÚJO; KLEIN, 2006, p. 120). Com isso, há uma constante tentativa de qualificar o espaço escolar para que seja suficiente e adequado para o que é exigido na nossa sociedade. Assim, a instituição educacional visa, em contextos específicos, dar conta das demandas sociais para o crescimento e progresso.

Sendo assim, Gouveia (2006) descreve que para garantir a aprendizagem é necessária uma combinação de diferentes tempos e espaços definidos pelos objetos de conhecimento, o sujeito e o contexto em que vivem. E quando se fala em educação integral, alguns aspectos precisam ser considerados na concepção da autora,

dimensões humanas: a Educação Integral pretende captar a complexidade de uma pessoa em sua totalidade, com uma proposta de desenvolvimento que, ao mesmo tempo, é cognitivo, emotivo, espiritual e físico. • Ciclo de vida: não se trata mais de pensar que apenas a idade escolar é a única em que podemos aprender. O aprendizado se dá ao longo da vida: crianças e adultos aprendem todo o tempo. • Satisfações humanas: a qualidade de vida das pessoas é o centro da educação

integral e, para isso, é preciso considerar as satisfações humanas: criação, proteção, afeto, compreensão, identidade, lazer-ócio, liberdade e participação. • Garantia dos direitos de educação: é necessário que a proposta educacional seja do conhecimento de todos e avaliada por todos (aceitabilidade), que todos possam se incluir num processo de aprendizagem (acessibilidade), que todas as diferenças sejam consideradas e influenciem a proposta (adaptabilidade) e que estejam instaladas as capacidades necessárias para execução da proposta (exequibilidade). • Integração das políticas: a educação integral exige uma visão transetorial, em que as políticas educativa, econômica, social e cultural sejam formuladas e operadas de forma a garantir qualidade de vida (GOUVEIA, 2006, p. 85).

Para a autora, trabalhar com a perspectiva da educação integral, a ação pedagógica considera: todas as dimensões humanas; que todos os envolvidos são sujeitos da aprendizagem (adultos e crianças); os campos ético, estético e político como cenário e roteiro da aprendizagem. Assim, a educação integral é realizada por meio de uma equação político-pedagógica que, sustentada por esses princípios, articula sujeitos da aprendizagem, objetos de conhecimento, tempos e espaços (GOUVEIA, 2006).

Além disso, é perceptível que essa forma de educação tem como princípios a garantia de uma formação que não é somente para a vida da pessoa em si. Mas que leva em consideração a cidadania plena e a sua participação social para o trabalho (GOUVEIA, 2006). Além disso, a escola é um local de desenvolvimento, assimilação e aprendizado da cultura e dos valores sociais, para compreender a concepção de escola em tempo integral é preciso entender as necessidades que se fez essa modalidade de ensino no Brasil. Inicialmente, entende-se a escola como:

Instituição que provê a educação sistematizada, sobressai à importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras. Tais objetivos têm a ver com a própria construção da humanidade do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano atualiza-se enquanto sujeito histórico (PARO, 2000, p. 7).

Conforme o autor, a escola é uma instituição que ajuda o sujeito a construir a sua história. Essa construção é em detrimento da apropriação da cultura, dos saberes e das regras e leis, sendo um local onde vários indivíduos na sua fase inicial da vida passam determinado tempo do seu dia, da sua semana etc., apreendendo as maneiras e a forma de se viver socialmente. Entendendo-a como um local de troca de saberes e de aprendizagem. Que conforme se muda àquele que decide a forma da escola e do ensino, tem-se uma forma diferente de educação, bem como da quantidade de tempo que o estudante passa na instituição educacional.

Nesse sentido, no Brasil até certo momento histórico e político, as propostas educacionais eram feitas para uma escola voltada para apenas um turno (matutino, vespertino ou noturno), com raras em tempo integral públicas. Partindo dessa premissa e, com base no trabalho de Vitor Paro (1945), realizado a partir de uma pesquisa no ano de 1987 no Estado do Rio de Janeiro e de São Paulo sobre Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), respectivamente, é possível perceber que a partir da década de vinte, inicia-se uma discussão a respeito da necessidade de uma formação integral dos indivíduos, ou seja, a criação de centros educacionais que atendam as crianças durante todo o período diurno (PARO, 1988).

Essa ideia de formação integral ainda não é a escola em tempo integral, estando ligada a um tipo de educação “dando mais ênfase à questão da qualidade do ensino nas escolas” (PARO, 1988, p. 189). Foi somente a partir da década de cinquenta que foi realizado a primeira proposta, ou tentativa, de uma escola em tempo integral na Bahia. Nesse contexto, essa formação pretendia:

- a) Dar aos alunos a oportunidade de maior integração na comunidade escolar, ao realizar atividades que os levam à comunicação com todos os colegas ou com a maioria deles;
- b) Torná-los conscientes de direitos e deveres, preparando-os para atuar como simples cidadãos ou líderes, mas sempre como agentes do progresso social e econômico;
- c) Desenvolver nos alunos a autonomia, a iniciativa, a responsabilidade, a cooperação, a honestidade, o respeito a si mesmo e aos outros (ÉBOLI, 1969, p. 20 *apud* PARO, 1988, p. 191).

Assim, a finalidade era de fazer com que o estudante assuma papéis dentro da sociedade e que consiga comunicar socialmente com as pessoas ao seu redor. Lembrando de que o papel da educação é educar para construir a humanidade, principalmente na proposta “c” que essa escola assume um papel de desenvolver uma moral e uma forma de respeito social.

A justificativa para esse tipo de ensino toma um eixo diferente, conforme Paro (1988), a preocupação do Estado com a violência e dos problemas ligados ao infantil e juvenil, faz com que se criem políticas públicas para prevenir corretivamente essas atividades. Fatores como a economia e a construção de uma sociedade menos empobrecida, acabam por pesar na reflexão sobre os novos papéis que a escola deva assumir socialmente, com isso surge o retorno de uma escola para o período integral.

Dessa maneira, é preciso fazer uma diferenciação do que vem a ser a educação integral e a escola em tempo integral. Moraes (2015) pontua várias concepções sobre ambos os conceitos, porquanto, sobre educação, fica mais clara a seguinte definição:

A educação integral pode ser considerada como um princípio para organizar o currículo com abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais das áreas de conhecimentos, visando proporcionar ao aluno um contato menos fracionado das ciências e promover uma articulação de experiências e conhecimentos diversos no processo educativo (MORAES, 2015, p. 45).

Complementando a concepção de Gonçalves (2006), que percebe a educação em tempo integral como:

[...] o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na sua dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isso vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial (GONÇALVES, 2006, p. 130).

Assim, a educação em tempo integral é uma proposta que visa apresentar concepções complementares ou distintas, bem como novas experiências ao estudante. Para que ele consiga ter uma visão global e ampla de significados e de definições daquele assunto ou tema discutido em sala de aula.

A educação em tempo integral, ainda pode ser percebida como uma nova mudança na compreensão do que seja o currículo de ensino sem sala de aula. Das suas propostas e de como utilizar de recursos inovadores (como tecnologia e as experiências e vivências dos estudantes na sua formação etc.) para promover uma ampliação de um ensino de qualidade, envolvendo dimensões variadas que se estende na formação dos estudantes.

Em sintonia a essa abordagem, Gabriel e Cavaliere (2012) abordam quando se referem à educação escolar a educação integral, apresenta um sentido de religação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo.

Já no que diz respeito à concepção da escola em tempo integral, pode-se iniciar a compreensão deste conceito a partir da teoria de Paro (1988), onde apresenta que por necessidades de resolver alguns problemas sociais ligados à periferia e classes carentes de ensino com qualidade, seria uma:

[...] alternativa os problemas de ensino, se coloca como instrumento de universalização da educação elementar para as amplas camadas da população, e em que medida ela se coloca também ou alternativamente como um fortalecimento da universalização do ensino no sentido de um acréscimo em termos de quantidade e qualidade da escolaridade já conseguida (PARO, 1988, p. 192-193).

A criação de uma série de novas atividades no contraturno, para aumentar o tempo de permanência da criança na escola, se justifica como uma medida para resolução dos problemas. Essas medidas não resolvem a questão da qualidade da escola, da escola estruturada e com um grupo gestor eficiente.

Essa afirmação fica evidente em Moraes (2015) ao prelecionar sobre a percepção da escola de tempo integral, como uma maneira de resolver os problemas sociais, voltada às classes com baixo índice socioeconômico, que toma como responsabilidade questões de formação familiar e dá ênfase à ocupação do tempo e à socialização dos alunos. A autora recorre à fala de Cavaliere (2007, p. 1029) ao dizer que a “escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão atendidas de forma semelhante aos doentes”.

Assim, entende-se que a proposta da escola em tempo integral, não está totalmente ligada ao desenvolvimento de uma educação integral ou mesmo de uma qualidade educacional. Mas sim em formas de fazer com que a criança permaneça fixa na instituição de ensino.

Refletir sobre essa definição é necessária para compreender:

O entrelaçamento da educação à vida se dá por meio de atividades que integram educação intelectual e ação criativa em um ambiente democrático e rico em vivências comunitárias, com autonomia de professores e alunos visando à formação global das crianças (MORAES, 2015, p. 30).

Para que exista a integralização entre a escola em tempo integral e educação em tempo integral, é necessário desenvolver e organizar o ensino voltado para a formação completa da criança e do indivíduo no sentido de integração ao ambiente social, fazendo com que se desenvolva, a partir das condições que lhes são permitidas, uma compreensão do mundo.

Anteriormente, antes da proposta da escola em tempo integral, era organizado o ensino com meio período do dia, onde era possível, dependendo da escola, ter turmas matutinas, vespertinas e no período noturno. Levando em consideração que durante o dia geralmente são turmas do Ensino Fundamental I e II Fase (EF-I; EF-II) e Ensino Médio (EM). Já no noturno, trabalha mais com o EM e o Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

O tempo da escola integral é modificado a partir da Portaria Normativa Interministerial (PNI) nº 17, de abril de 2007. Nessa já considera uma ampliação do tempo da escola, modificando o Art. 34 da LDB, onde fica estabelecido que:

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, 2017a, p. 26).

Assim, percebe-se uma gradativa mudança e adaptação, tanto da escola (gestores, professores etc.) quanto dos pais e estudantes. Ainda nesta portaria, informa-se também sobre as finalidades deste programa, o que remete à gestão do tempo:

- I. - Apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II. - Contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2007, p. 2).

O tempo escolar passa a ser distribuído com a finalidade de sancionar as necessidades, ou fragilidades/limitações em relação ao aprendizado dos estudantes. Como medida, a proposta pretende programar atividades/ações pedagógicas que sancione e melhore o aprendizado.

Nesse aspecto, tanto as atividades voltadas para a redução da evasão e da reprovação serão rearticuladas, no sentido de terem uma estrutura organizacional e pedagógica ampliadas. Assim, em vez de atividades de reforço que obrigava o aluno a ir ao contraturno das aulas, o que muitas vezes gerava falta. Agora, com a permanência do estudante, ele terá maiores possibilidades, ao ter mais acesso e proximidade com a escola.

Logo, destacar a reportagem “Tempo integral estimula criatividade do professor e novos projetos enriquecem ensino” (2017), realizada, e disponível, pelo portal do MEC. Nessa, sobre a questão do tempo, evidencia que:

Na ampliação das horas dentro dos muros escolares, um novo perfil de professor surge. O incentivo ao ensino em tempo integral, proposto pelo Ministério da Educação para preencher lacunas na aprendizagem, permite a eles um exercício pleno da profissão, com mudanças cruciais e qualitativas, que vão desde a possibilidade da dedicação exclusiva, ao espaço para o desenvolvimento de projetos inovadores que potencializem a prática de um ensino atento às mudanças sociais (SCHIAFFARINO, 2017, p. 1).

Assim, exige-se, com a mudança para a escola e o ensino em tempo integral, de uma nova organização da estrutura e do funcionamento da gestão escolar. A partir disso, a mudança ocorrerá também em relação ao professor e ao aluno, temas que trataremos adiante.

2.2 A ampliação da jornada escolar, para quê?

A implementação de escolas em tempo ampliado tem sido defendida nas mais diferentes instâncias sociais, ao longo dos anos, em um campo de lutas e disputas com diferentes concepções e práticas, com investimentos que possam reverter ou melhorar os indicadores educacionais.

Nessa conjuntura, há uma política firmada pelo governo brasileiro em relação à qualidade da educação e a escolarização dos estudantes em um processo formativo, capaz de justificar os problemas sociais existentes que são o baixo desempenho dos estudantes e a pobreza que remete à vulnerabilidade social. A partir dessa e outras questões, as políticas públicas e outros setores, primam-se por uma escola que cumpra sua função social, com intencionalidade educativa, que atenda as demandas da sociedade. Partindo desse pressuposto, surgem várias iniciativas públicas delineadas, beneficiando os alunos com o tempo integral, em detrimento a uma agenda que a escola precisa cumprir articulada às políticas públicas e atores sociais.

Espera-se que as escolas públicas, organizadas em tempo integral, possa oferecer um ensino com qualidade, em razão de assegurar a universalização e o direito social das crianças e adolescentes em nosso país. Mesmo que o índice de pobreza tenha recuado nos últimos anos, o Brasil continua marcado por níveis de desigualdade a população socialmente mais vulnerável.

A escola de tempo integral faz parte de uma política que desenvolve programas para que a permanência do alunado por tempo maior na escola se efetive por meio de proposta, leis e projetos. Esta responde a uma necessidade diferente da época de Anísio Teixeira, onde na década de 1930, devido ao movimento da Escola Nova, tinha-se a crença de que a escola iria resolver os problemas sociais (LIMONTA; SANTOS, 2013).

A educação integral no Brasil parece ser sinônimo de aumento da jornada escolar e oferecimento de oportunidades educativas, em suas múltiplas dimensões e potencialidades. É importante lembrar que os direitos humanos se concretizam ao direito à educação com qualidade, sendo um elemento essencial para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública consolida

esse direito. E partindo desse pressuposto, faz-se necessário a retomada conceitual referente a finalidade da escola referente ao tempo de estudo, uma vez que há uma pluralidade de entendimentos que versam sobre os modelos de ampliação do tempo escolar que visa a formação integral dos estudantes.

Ao deparar com o termo ampliação da jornada escolar esperam-se respostas para uma escola que cumpra um ensino com qualidade, no entanto, a escola não visa somente elevar os índices de aprendizagem ou garantir a permanência do aluno na rede de ensino. Essa questão traz também para o centro das discussões a função da educação oferecida pela escola, a importância de estudante ser conduzido por um educador especializado em outros momentos da jornada escolar, o que possibilitaria a ampliação da aprendizagem em diversas oportunidades.

A ampliação do tempo na escola, segundo as pesquisas, não garante uma aprendizagem significativa e nem propicia o desenvolvimento dos aspectos subjetivos e sociais dos alunos, embora possa propiciar práticas escolares qualitativamente diferentes. Mas, ao falar em tempo, Cavaliere (2007, p. 1017) justifica que

o tempo é um elemento fundamental para a compreensão não apenas dos processos civilizatórios, num sentido mais amplo, mas também dos processos de criação, acumulação e distribuição de riquezas materiais e simbólicas nas sociedades. Na teoria marxista, ele está presente na determinação do valor da mercadoria, que é função do tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção e, também, na possibilidade de criação da mais-valia, ou seja, de apropriação do tempo excedente convertido em valor. Em Bourdieu (1998a), o tempo aparece na formulação da noção de capital cultural, sendo o elemento imprescindível ao seu processo de incorporação. Nos dois casos, a medida de tempo é parte importante na compreensão de estruturas e representações sociais complexas.

A autora esclarece o tempo a partir da visão de autores analisando os estudos sobre os conceitos ao longo da história, e as diferentes concepções abordadas por eles em outras vertentes importantes referentes aos modelos escolares, apresentando lentas transformações. Esclarece ainda que em cada circunstância histórica, o tempo escolar é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (CAVALIERE, 2007).

Para a autora, a ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas:

Ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas 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 integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos (CAVALIERE, 2007, p. 1016).

Cavaliere (2007) deixa claro que há uma preocupação quanto à ampliação do tempo escolar, uma vez que faz parte da vida escolar dos indivíduos e que traz mudanças na concepção da escola. E questiona que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Aqui apresenta-se a inquietação sob o ponto de vista do espaço escolar que atenda a necessidade do povo brasileiro.

A autora ressalta que será relevante abordar a questão do tempo de escola de forma a ir além da tentativa de resolver os déficits da escola pública brasileira, nos moldes em que hoje ela se estrutura. Um passo inicial parece ser a análise do tempo de escola em sua dimensão sociológica, ou seja, na dimensão que o compreende como tempo social (CAVALIERE, 2007).

Ela acrescenta que ao longo do século XX, o tempo de escola no Brasil vai sofrendo lentas mudanças em sua definição, a qual tende a ser compatibilizada com um novo tempo social baseado na cultura urbana. Essa última traz a escolarização das massas, o ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a eliminação do trabalho infantil e a regulamentação das relações de trabalho. Discute ainda sobre a questão do tempo de escola que é determinado por demandas que podem estar diretamente relacionadas ao bem-estar das crianças ou às necessidades do Estado e da sociedade ou, ainda, à rotina e conforto dos adultos, sejam eles pais ou professores (CAVALIERE, 2007).

Pois bem, acontece que o aumento do tempo na escola tem sido estudado na concepção de Cavaliere (2007) como “efeito escola”²⁴, ou seja, dos estudos sobre resultados de desempenho escolar que independem ou superam a variável “origem sociocultural” do alunado e cuja explicação se encontra em elementos internos à vida escolar.

Cavaliere (2007) destaca que existem problemas de adaptação à escola, dados extraídos em pesquisas, mostrou que os jovens entre 15 a 17 anos evadem porque não querem

²⁴ O chamado “efeito escola”, que pode ser analisado em várias dimensões da realidade escolar, tais como tamanho da escola, turma, professor, tipo de gestão, recursos e tempo, entre outros, tem explicado grandes diferenças no desempenho de alunos. Dentre esses fatores, o tempo é um dos mais consistentes em pesquisas de vários matizes. Nesses estudos, o tempo de escola é medido e analisado de diversas formas, ou seja, ao longo do ano, da semana e do dia, na duração e distribuição das folgas e férias, no tempo efetivamente atribuído às atividades consideradas de “ensino”, no tempo para a execução autônoma de tarefas, no tempo mobilizado pela escola em atividades fora dela (CAVALIERE, 2007, p. 1019).

estudar o dia todo e às vezes em horários curtos. Por tudo isso, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptação.

A autora traz a contribuição de Bourdieu (1998), referente à ampliação do tempo escolar, no sentido da escolarização de longa duração, criou um novo tipo de exclusão, por ele definido como a “exclusão pelo interior”. Para o autor, trata-se de uma exclusão branda e dissimulada, que se faz a despeito da permanência na escola e que mais uma vez culpabiliza os alunos por fracassarem, apesar das inúmeras chances dentro do sistema escolar (CAVALIERE, 2007, p. 1021).

Cavaliere (2007, p. 1021) traz em seu discurso a indagação “o que significa a ampliação do tempo na escola do ponto de vista pedagógico”? Ela se posiciona que a ampliação do tempo de escola se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, uma vez que toda escola tem a pretensão de atuar além da instrução escolar, com atitudes socializadoras como ação inerente à vida escolar.

No entanto, essa ação socializadora não se aplica a nossa realidade brasileira em relação às escolas públicas, porque nunca teve condições de assumir um papel socializador forte. Vive-se em conflito em reação à sua própria identidade e assumem um papel de escolas aligeiradas e empobrecidas em suas atividades (CAVALIERE, 2007).

Ao considerar que a escola tem a função de preparar os indivíduos para a vida democrática, a autora enfatiza que o tempo integral pode ser aliado nessa ação, desde que as instituições estejam preparadas e permitam que em seu interior ocorram experiências de compartilhamento e reflexão, bem como com a infraestrutura compatível a demanda escolar, do ponto de vista de espaços, profissionais e organização de tempo.

Para Cavaliere (2007), em uma escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa. Diferentemente, a rotina otimizada e esvaziada de opções em uma escola em turno parcial, imediatamente centrada nos conteúdos escolares, dificilmente pode propiciar esse tipo de vivência. Nesse sentido, ou seja, entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.

Com a ampliação das discussões, Cavaliere (2007, p. 1028) expressa que

as pesquisas têm demonstrado diferentes visões da escola de tempo integral quanto a efetivação de projetos com objetivos antagônicos e identificou em seus estudos

média de quatro concepções diluídas e, muitas vezes, misturadas nos projetos em desenvolvimento. A saber, a visão predominante, de cunho assistencialista, sinaliza a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, onde o relevante não é o conhecimento, mas a ocupação do tempo e a socialização primária, substituindo a família. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão 'atendidas' de forma semelhante aos 'doentes'.

Nesse contexto, contamos com a contribuição de Cantanheide (2020) ao considerar as observações de Libâneo (2012) quando expressa que a escola pode por um imperativo social e ético, cumprir algumas missões sociais e assistenciais (a escola convive com pobreza, fome, maus tratos, consumo de drogas, violência etc.), mas isso não pode ser visto como sua tarefa e sua função primordial, mesmo porque a sociedade também precisa fazer parte nessas missões sociais e assistenciais.

Retomando a segunda visão, nos discursos de profissionais e autoridades, é autoritária, na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime, sendo melhor ficar “preso” na escola ao ficar na rua. Esse discurso é subjacente ao pensamento de muitas pessoas que acham relevante a permanência ampliada dos alunos à escola ao vê-los na rua desocupados (CAVALIERE, 2007).

Normalmente, acredita-se, a escola como *locus* da formação humana, onde se cria contextos de aprendizagem, é apontada como um fator indispensável em diluir os problemas sociais das mais diversas naturezas pela abrangência dos discursos. Obviamente, não há como negar a importância da educação para a vida das pessoas, mas esse espaço educativo não consegue responder ou minimizar as lutas sociais, garantindo sobrevivência e condições de vida.

Limonta e Santos (2013) corroboram ao enfatizar que a escola de tempo integral não pode ter como objetivo primeiro tirar as crianças das ruas, este caráter assistencialista é uma consequência de um projeto político pedagógico educativo. O cuidar e o educar são indissociáveis, porém, o cuidado não pode sobrepor ao ensino. A escola de tempo integral é um projeto político que está se confundindo com assistencialismo, em resposta às demandas sociais.

Referente a essa abordagem, temos a contribuição de Paro (1988) quando sinaliza que o caráter assistencialista da escola de educação integral não se restringe à acolhida do estudante oriundo do meio popular, mas sobretudo de ser um paliativo concernente ao direito à educação e à juventude popular, porque o grande desafio posto à escola de educação integral é conseguir promover uma educação de caráter universal, que aborde tanto a dimensão da

instrução no sentido de transmissão dos conhecimentos como a dimensão de socialização envolvendo as questões sociais, afetivas e emocionais (CANTANHEIDE, 2020).

Outra visão importante mencionada por Cavaliere (2007) está na concepção democrática, visto que a escola possa cumprir um papel emancipatório, uma vez que o tempo integral seria uma forma de proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural com aprofundamento dos conhecimentos. Ela expõe que a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares.

Por último, Cavaliere (2007) assinala que surge uma visão de educação em tempo integral que não depende da estruturação de uma escola de horário integral como uma concepção multissetorial de educação integral. Para a autora, o tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição, pois a educação pode e deve acontecer além dos muros da escola. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade.

Considera-se provocativa a observação da autora quando enfatiza que o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. Para ela, a permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares (CAVALIERE, 2007).

Partindo dessa abordagem, a ampliação escolar equivale às oportunidades e condições de uma formação integral que atendam as crianças e os jovens em suas necessidades educacionais, uma vez que, neste sentido,

[...] o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. Também requer considerar o tempo de cada um dos parceiros da comunidade: o tempo da escola, que está preso a um calendário e o da comunidade, que flui e é mais abrangente, que envolve mais experiências que podem ajudar a otimizar e direcionar melhor o tempo da escola. (BRASIL, 2009, p. 35).

Sendo assim, o fator tempo assume condição especial na formação integral e precisa atender as finalidades educativas tão almejadas e repensadas, pois essa questão do aumento do tempo, não pode estar associada a solucionar os problemas de aprendizagem ou compor os índices e estatísticas educacionais. Por essa razão, não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em

contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação (BRASIL, 2009).

A proposta de ampliação do tempo escolar precisa estar vinculada aos saberes e práticas em diferentes momentos interligados aos saberes da comunidade local no campo das ciências humanas, promovendo sentido e prazer na construção de aprendizagens significativas, voltadas à formação integral do indivíduo em suas múltiplas dimensões, porque segundo Snyders (1988) o destino da escola age sobre a manifestação de uma cultura capaz de responder à expectativa séria de felicidade dos jovens - essa expectativa que eles exploram através das formas múltiplas, matizadas de sua cultura e da nossa: dar um sentido a sua vida e encontra razões para viver.

Lembrando que essas atividades escolares proporcionarão oportunidades de aprendizagens, de integração social, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades afetiva, física, cognitiva dos nossos estudantes. Nesse viés, Snyders acrescenta

[...] na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado de liberdade, nem de alegria (1988, p. 14).

A escola constitui-se verdadeiro espaço privilegiado dos saberes e das vivências locais e globais que precisam ser ressignificadas ao longo do processo educativo, através de ações pedagógicas, desenvolvendo a criticidade dos jovens protagonistas.

Partindo desse pressuposto, Libâneo corrobora ao enfatizar que

[...] a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação cultural e científica das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade contemporânea. A escola tem o compromisso de reduzir a distância entre a ciência cada vez mais complexa e a formação cultural básica a ser provida pela escolarização (LIBÂNEO, 2013, p. 52-53).

A orientação para a escola na visão do autor assegura a preparação de uma geração capaz de enfrentar as exigências postas pelas sociedades, sendo insubstituível em seu trato. Nesse compasso, sabemos que há um movimento em curso irreversível de tempos e espaços com oportunidades educativas criadas aos estudantes das escolas públicas nesses últimos tempos.

Pensar sobre o tempo e o significado que traduz no contexto da escola quanto ao processo de aprender, envolve mais experiência, porque na visão de Machado (2012, p. 268),

“o aumento de horas pode propiciar aprendizagens significativas, todavia esse processo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito”.

Em linhas gerais, o autor acrescenta que a ampliação do tempo pode oferecer mais oportunidades educativas, no entanto, surgem perguntas nodais neste contexto:

Como aproveitar a ampliação do tempo no sentido do direito de aprender dos educandos? O que de fato torna-se importante ser apreendido pelos alunos? Como podemos avaliar se um aprendizado é significativo para a vida do estudante? Quanto tempo pode durar uma aula? (MACHADO, 2012, p. 268).

Todos esses questionamentos são instigantes porque nos faz repensar a função da escola, que promove educação para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Sendo assim, para que a escola possa cumprir seu papel social, torna-se imperiosa a necessidade de implementar uma ação educativa emancipadora, que garanta o direito à educação de qualidade, que contemple e acompanhe essa evolução sem perder de vista as aquisições socioculturais e educacionais (FERREIRA; ARAÚJO, 2012).

Para os autores, a escola

constitui-se em um dos principais *lôcus* destinados a garantir o acesso ao patrimônio cultural informativo e formativo, tendo como função principal preparar o educando para o exercício pleno da cidadania, provocando modificações quanto a maneira de pensar, sentir e agir na sociedade (FERREIRA; ARAÚJO, 2012, p. 345).

No entanto, os autores continuam defendendo que a escola precisa expandir seu foco de atuação, em virtude do que se espera dela, uma diversidade de papéis, intencional ou não, sendo o papel de educar ou proteger. E com a incorporação desses novos papéis, torna-se imprescindível oferecer uma educação integral, que oportunize aos estudantes a convivência com diversos atores sociais e possam interagir em variados espaços socioeducativos existentes na sociedade e, com isso, exercitar uma ação dialógica que vislumbre a formação integral desse educando (FERREIRA; ARAÚJO, 2012).

Os autores reforçam que Veiga traz uma abordagem da escola nos dias atuais, em relação ao seu papel ao ato de ensinar, que vai muito além disso, para ele,

a concepção de escola é outra. E preciso refletir sobre a criação de espaços e tempos escolares para colocar à disposição de todos os alunos o acesso aos bens culturais e a ocupação educativa dos tempos livres: mais tempo de escola para os alunos que carecem de adequadas estruturas familiares e das relações de vizinhança (VEIGA, 2009, p. 15).

Ou seja, a escola precisa ser escola, instrumentalizando os estudantes dentro da formação integral, no entanto, faz-se necessário repensar a extensão do tempo, uma vez que

os alunos carecem de uma atenção melhor vindo da família e demais segmentos, mantendo firmes no desenvolvimento de valores, que somente, a família pode oferecer.

Porém a escola, com o intuito de atender essas múltiplas funções, precisa formar o educando integralmente, potencializando a dimensão qualitativa e quantitativamente quanto à aquisição dos saberes, reforçando o desenvolvimento dos valores, competências e habilidades, que já foram mencionados nessa pesquisa (FERREIRA; ARAÚJO, 2012).

Na visão dos autores, essa concepção vem confirmar as possibilidades das quais a escola pode usufruir, quando integra ao seu currículo escolar atividades articuladas para vivência interna e para além dos muros da escola em conjunto com a família e a comunidade, porque para Coll (1999, p. 8), a educação, hoje, “é uma grande responsabilidade social e precisa ser entendida como responsabilidade da sociedade em seu conjunto, utilizando diversos meios e facilitando a participação de todos os seus integrantes em amplo leque de práticas e atividades sociais”.

Nesse tom, o atendimento aos estudantes, apesar dos desafios, algumas questões precisam ser repensadas em uma escola de tempo integral ancorada numa concepção de educação integral, construindo uma relação de corresponsabilidade entre a escola, família e sociedade, que sustentem e apoiem as aprendizagens dos estudantes.

2.3 A escola de tempo integral na história da educação brasileira

A implementação da escola de tempo integral se configura uma peça importante na renovação do debate sobre o papel da escola e suas correlativas funções sociais, tanto no que respeita ao alargamento do horário como ao que concerne à ocupação plena dos tempos escolares, em uma amplitude sócio-histórica com ideias de avanço na qualidade da educação escolar.

A luta pelo acesso à escolarização do povo brasileiro teve significado a partir da segunda metade do século XX, à medida que as políticas públicas educacionais brasileiras assumiram de forma discreta, a responsabilidade e compromissos educacionais (VALADARES, 2014).

Cavaliere (2002) contribui com a abordagem de Valadares (2014) ao enfatizar que a escola pública brasileira historicamente reconhecida pela seletividade, porque era destinado à minoria e tinha a função precípua da instrução escolar, e sua ação social era uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sócio e cultural homogênea que a ela tinha acesso.

As ações direcionadas à educação pública na atualidade apontam para formulação do entendimento de uma educação integral que foi herdada da corrente pedagógica escolanovista e que propiciou uma agenda de debate sobre a educação agregada à implementação das escolas de tempo integral.

As políticas públicas ensejam garantir a permanência dos alunos até o final do ciclo, buscou-se então para a construção de um novo direcionamento para a educação básica no viés de uma escola que atendesse as demandas da permanência desse estudante, então apontou para ampliação desse modelo de escola.

Nesse contexto, Cavaliere explica que

busca-se de forma pouco explícita e pouco sistematizada, um novo formato para essa escola que associe a instrução escolar a uma forte ação no campo da socialização primária e da integração social de contingentes da população ainda em grande parte para pouco marcados pelo *ethos* escolar (CAVALIERE, 2002, p. 3).

Ao abordar a implementação das escolas em tempo integral, recorre-se o compromisso com a educação pública que deve ir além dos interesses políticos partidários imediatos, mas deve-se, portanto, cumprir a função social de aproximar e interagir as novas gerações por meio do acesso ao conhecimento historicamente acumulados (VALADARES, 2014).

As primeiras propostas de educação integral brasileira, voltadas especificamente para a escola das camadas populares, perpassaram a característica político-conservadora, com foco na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina e a política-emancipatória, o foco estava na igualdade, na autonomia e na liberdade humana (VALADARES, 2014).

Em se tratando da escola de tempo integral no Brasil, Libâneo (2014) enfatiza que a educação integral se realiza simultaneamente com a introdução das pedagogias clássicas, com a pedagogia católica e pedagogia herbatiana, que são portadoras da concepção moderna da educação integral. Somente mais tarde, a partir do século XX, que foi introduzida a concepção escolanovista, cuja visão de educação integral está ligada na valorização do aluno como sujeito visto nas várias dimensões educativas, a saber: física, afetiva, cognitiva, social, moral e estética. O autor ressalta que essa visão foi associada à escola de tempo integral, o que justifica no Brasil, educação integral, por vezes, ser confundida com escola de tempo integral. Guará (2006, p. 16), traz uma abordagem que explica bem essa visão nos dias atuais:

A concepção de Educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. [...] Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. [...] Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa

evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Essa abordagem traz como fundamento a formação integral em uma perspectiva humanística, sinalizando as relações educativas que necessitam ser desenvolvidas plenamente, levando em consideração as potencialidades de cada indivíduo.

Libâneo (2014) traça o percurso histórico da educação integral no Brasil, expressando que a primeira experiência de escola de tempo integral de caráter público foi a Escola-Parque criada em 1950 em Salvador na Bahia. A mesma escola, contendo a mesma denominação foi introduzida em Brasília, no Distrito Federal em 1957, às quais ainda existem.

Na revisão histórica da escola de tempo integral, Anísio Teixeira foi um dos mentores intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado em 1932, adepto da escola pública gratuita e universal. Defendeu uma educação completa para o sujeito, respeitando as suas individualidades como avanço para o progresso. Teixeira (1997, p. 243) afirma que

[...] haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada criança [...] no primeiro turno a criança receberá, em prédio econômico e adequado, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis.

Anísio tinha em mente que deveria proporcionar as crianças uma formação completa, baseada em atividades intelectuais. Além disso, o sistema escolar deve ser estabelecido nas bases de uma educação integral, em comum para os alunos de um ou outro sexo, de acordo com suas aptidões naturais; única para todos e leiga sendo a educação primária (7 a 14 anos) gratuita e leiga (LIBÂNEO, 2014).

Avançando nesse entendimento, encontramos em Cavaliere (2010) a discussão sobre o contexto educacional idealizado por Anísio que apresentava a defesa e a caracterização de uma escola de educação integral, ao elaborar teoria e técnica que propiciasse a ampliação das funções da escola e seu fortalecimento como instituição. No campo das ideias, teve um importante destaque quanto à ampliação do tempo da escolarização primária e da jornada diária do aluno, adquirindo consistência teórica, a partir do contato com o pensamento pragmatista americano, levando-o ao enfrentamento do “fetichismo da alfabetização”. Para autor, o tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática, ao dizer que “não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje

tem a escola brasileira”. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer o programa com atividades práticas e de formação de hábitos de vida real (TEIXEIRA, 1994, p. 63).

Segundo Cavaliere (2010), Anísio Teixeira (1994) demonstrava clareza e segurança referente à expansão das escolas, porque passariam por necessárias modificações estruturais de programa, de métodos e processos: a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas oferecer à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos.

Através de Anísio Teixeira a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno e não de treinamento intensivo, com vistas à população indisciplinada e às novas exigências do sistema industrial urbano (CAVALIERE, 2010).

Desde então, a escola em tempo integral amplia as possibilidades de atendimento em relação ao passado educacional brasileiro, porque antes a classe privilegiada eram as abastadas, dirigidas por entidades católicas e privadas, nos dias atuais, os menos favorecidos têm direito à educação, sendo a mantenedora o poder público. Foi por esse povo que Anísio Teixeira dedicou sua luta e seus ideais.

Sendo assim, a nação brasileira parece ter acordado para a urgência de expandir a educação de tempo integral, conforme as reflexões e experiências das instituições ocorridas em diferentes tempos e espaços da educação brasileira, sobretudo no século XX, denota maior preocupação da União, dos estados e dos municípios com a causa da educação integral.

No entanto, ainda preside pouca colaboração e articulação entre os entes federados quanto à ausência de um sistema nacional de educação para que a formação das novas gerações seja de fato uma política de Estado no Brasil. Sabemos que a educação de tempo integral é uma realidade nos países ricos, no entanto, desde o século XX, ela é um fato em países que pretendem garantir efetivamente a educação pública, gratuita e universal para todos (OLIVEIRA, 2014).

No estado brasileiro, a base da educação integral em tempo integral foi expressa pela primeira vez em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 2010), conforme já foi dito anteriormente. Segundo Oliveira (2014, p. 41),

a nova educação, para os pioneiros teria por objeto desenvolver os meios de ação durável, tendo como fim o desenvolvimento natural e integral do ser humano. Nesse contexto, deveria acontecer uma reforma integral em relação aos métodos de toda a educação nacional, tornando o ensino mais dinâmico e criativo em todas as fases de ensino.

Para os pioneiros da educação nova, a educação deveria ser uma oferta essencialmente pública, pois cada indivíduo tem o direito à sua educação integral, contando com a cooperação de todas as instituições sociais, cabendo ao Estado, organizar meios para tornar a escola acessível, mediante um plano geral de educação (AZEVEDO, 2010).

Partindo dessas considerações, entendemos que “nenhum país e nenhuma sociedade conseguem avançar e ser democrática, sem uma escola que inclua a todos, sem discriminação ou preconceitos que abalem o propósito do desenvolvimento humano integral” (AZEVEDO, 2010, p. 103).

Passados os anos do Manifesto, chegamos no século XXI e estamos com o mesmo objetivo de se instituir como direito social, um processo de desenvolvimento humano e de ensino-aprendizagem que garanta uma educação de tempo integral com qualidade em todo os níveis de ensino (OLIVEIRA, 2014).

Esses elementos descritos causam inquietações, pois sabemos que existem desafios que se pese em manter os alunos matriculados na rede de ensino de tempo integral, conforme os estudos realizados. Não basta simplesmente ampliar o tempo em que os alunos permanecem na escola, é preciso fazer desse tempo com qualidade e não somente pensar em quantidade. A escola pode desempenhar sua tarefa com sucesso quando é apoiada por um conjunto de práticas sociais e de políticas públicas.

O sonho de uma escola de dia inteiro, cujo projeto tenha a educação integral em seu horizonte foi marcado pela contribuição de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro²⁵, ambos marcaram a história da educação brasileira, levantaram escolas-sonho, tentaram fazer outro tipo de educação, vislumbrando um país efetivamente educado e democrático.

Embora a escola de tempo integral no cenário brasileiro necessita ser analisada dentro de um contexto histórico e fatores culturais que nela interferem. Ao longo desse processo, a história da educação foi contemplada com objetivos e públicos diferentes. No passado, as propostas de escolarização em tempo integral destinavam as classes de nível socioeconômico privilegiadas, referindo-se aqui aos internatos e semi-internatos para onde as famílias abastadas enviavam seus filhos, para que recebessem uma educação mais aprimorada. Nos dias atuais, a proposta de tempo integral parte do poder público e destina-se às camadas populares, visando, entre outros fatores, e dependendo do contexto sociopolítico em que se move, melhorar a qualidade da educação (PARO *et al.*, 1988).

²⁵ Vide em Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro: contribuições para o debate atual. *In: Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos/ Jaqueline Moll. [et al].* Porto Alegre: Penso, 2012.

Os autores Paiva, Azevedo e Coelho (2014) abordam que as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil se fundamentam em diferentes concepções de educação integral, podendo ser elas sócio-históricas ou contemporaneamente referenciadas. Essa concepção de educação em tempo integral destaca a formação humana em suas múltiplas possibilidades de desenvolvimento e a educação integral na perspectiva contemporânea apresenta, conforme Coelho (2009), caracterizações que podem ser expressas pelas seguintes relações: educação integral na perspectiva de promover proteção integral a crianças e adolescentes; educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola.

Nesse contexto, concordamos com Coelho (2004b) ao dizer que se torna imperioso refletir sobre as concepções de educação integral existentes na história da educação, não com a intenção de realizar transplantes de ideias, mas almejando elaborar uma concepção de educação integral que possa servir de fundamento para atuais propostas de ampliação da jornada escolar diária.

2.4 A escola pública de tempo integral em Goiás: como tudo começou...

A educação em tempo integral em Goiás vem se constituindo em campo de estudo bastante significativo e ganhou espaço pela Secretaria de Estado da Educação²⁶, que vem desde 2006, acelerando a implantação de escolas em tempo integral, com o objetivo de melhoria na formação de estudantes mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos, por meio da inovação do currículo e a mudança no tempo quanto à permanência do estudante na escola.

Para essa secretaria, a escola em tempo integral foi um passo significativo na consolidação dos princípios que sustentam a política educacional, rumo à educação integral dos estudantes, uma vez que esta oferta de educação já estava contemplada na educação básica da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1966, deixando de ser iniciativa isolada do Estado.

²⁶ A Secretaria de Estado da Educação ofertará escolas de tempo integral para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujo objetivo é a formação global do estudante e a excelência acadêmica, os quais nortearão toda a proposta que visa essencialmente formar um ser “pleno” (Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022, p. 76).

Nessa concepção de escola, surge um redesenho sobre o papel que esta instituição deverá contribuir para a vida, bem como para o desenvolvimento do jovem do século XXI (GOIÁS, 2021).

Partindo dessa perspectiva, foi necessário repensar a abordagem pedagógica, o conteúdo do currículo e a carga horária do ensino oferecido, quanto no formato da carreira do professor e na sua relação com a unidade escolar (GOIÁS, 2021).

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, o funcionamento das escolas de tempo integral em Goiás tem uma jornada de 7²⁷ ou 9²⁸ horas, conforme o modelo adotado pela unidade. Durante o dia, os estudantes recebem três refeições mediante um cardápio e participam das aulas diversificadas e atividades práticas.

Referente ao tempo, esclarecem que além de passar o dia todo na escola, é possível trabalhar a educação integral de forma mais aprofundada, pois a escola de tempo integral em Goiás visa o desenvolvimento integral do estudante em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural.

O processo de implementação da educação em tempo integral teve início na rede pública estadual de ensino de Goiás em 2006, inicialmente nas escolas de Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a ampliação do tempo de permanência na escola teve início em 2013, quando 15 unidades se adequaram ao Programa Novo Futuro (SEDUC, 2022).

Esse modelo de ensino teve o respaldo legal para implantação do programa, sendo amparado por legislações federais e estaduais, que deveria ser consolidado pelas escolas que optem por essa proposta de ensino, contemplando o desenvolvimento pleno dos estudantes em todas as dimensões da formação humana e que atendem as expectativas daqueles que estão envolvidos nesse processo.

Encontramos o registro histórico da educação em tempo integral em Goiás, no Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (2021, p. 8), referência sobre ordenamentos jurídicos que estabelecem o direito à educação. E, de acordo com os preceitos legais, consta-se na Constituição Federal de 1988, no artigo 205²⁹, que a educação é um direito social de todos os cidadãos brasileiros, constituindo como elemento primordial para o desenvolvimento humano, no exercício da cidadania e a qualificação para o mundo do

²⁷ Funciona dois turnos: das 7 às 14 horas e das 14 às 21 horas.

²⁸ Duração das aulas: 7h30 às 17h30.

²⁹ A Educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Artigo 2º - LDB 9394/96).

trabalho, e este mesmo teor encontramos reforço legal no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990) expressivamente quando menciona:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019).

Outro ordenamento legal que estabelece a educação como dever da família e do Estado, está contemplado na Lei nº. 9394/96, inspirada nos princípios de liberdade e dos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, Artigo 2º - LDB 9394/96).

Todos esses documentos constitucionais têm a intencionalidade ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, pois apresenta evidências de uma concepção do direito à educação integral dos estudantes, que garanta a formação em suas múltiplas dimensões, visto que as atividades produtivas estabelecem cada vez mais o uso do conhecimento, exigindo pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas, flexíveis e preparadas para agir conforme as mudanças do mundo contemporâneo (GOIÁS, 2021).

A política educacional do Estado de Goiás, sendo referência em educação, está sendo marcada pela proposição de vários projetos, programas que contam com a experiência de educação na rede pública de ensino, com o intuito de enfrentar o desafio de melhorar a qualidade da educação.

Para isso, a escola precisa assumir o papel de articuladora das diversas experiências educativas em que os estudantes possam viver dentro e fora dela, com a intencionalidade clara que favoreça aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral, pautando-se na oferta de uma educação que não se limite à dimensão dos conteúdos intelectuais transmitidos através da docência, mas na transmissão e vivência de valores que agreguem às dimensões da vida pessoal e social do estudante (GOIÁS, 2021).

Ainda se tratando de dispositivos legais, faz-se necessário abordar o Plano Nacional e Educação, uma vez que estes documentos fomentam a política da educação em tempo integral na rede pública de Goiás. Ressalta-se a Lei n.º 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de

Educação/PNE, correspondente ao decênio 2014/2024, onde é firmado na Meta 6 os fins para atendimento dessa proposta de educação, ou seja, “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” (BRASIL, PNE, 2014).

Considera-se que em Goiás, o Plano Estadual de Educação foi instituído por meio da Lei nº 18.969/2015 para o decênio 2015-2025, onde prevê na Meta 3 a necessidade de “ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano” (GOIÁS, PEE, 2015).

Com o objetivo de garantir a educação integral em escolas em tempo integral, o Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO) publica que o Sistema de Educação do Estado de Goiás apoiará, em todas as etapas da educação básica das unidades escolares públicas e privadas, a progressiva implementação da escola em tempo integral, visando melhor qualificar os processos de aprendizagem para o educando atinja com êxito os mais elevados níveis de ensino (CEE/GO, 2018), evidenciando que o elemento que caracteriza uma escola de tempo integral não está atrelado ao tempo cronológico, mas a um projeto pedagógico em que a escolarização aconteça de forma holística e em tempo inteiro (GOIÁS, 2021).

Considerando a linha de tempo da implantação, a educação em tempo integral na rede estadual de ensino de Goiás iniciou-se em 2006, com o Projeto Escola Estadual de Tempo Integral (EETI) para atender estudantes de Ensino Fundamental – Anos Iniciais em 31 (trinta e uma) escolas, conforme Portaria n.º 0587/2007- GABSEE.

Um ano depois, estendeu-se aos anos finais e implantou o Projeto em novas escolas. No Projeto EETI os componentes curriculares do Núcleo Básico Comum eram trabalhados no período matutino, enquanto no período vespertino ofertavam-se componentes curriculares voltados para atividades pedagógicas na área de linguagens, matemática e ciências, além de atividades artísticas, culturais, esportivas e de integração social, e nessa época os professores não atuavam em regime de dedicação plena (GOIÁS, 2021).

Em 2011, O Projeto EETI, esteve organizado com uma jornada escolar de 10h diárias e, chegando atender 120 (cento e vinte) unidades escolares (GOIÁS, 2011) e, nessa perspectiva, foi necessário repensar a reformulação da proposta pedagógica, contando com a parceria Fundação Itaú Social/Cenpec, englobando mudanças na Matriz Curricular, com início no ano de 2012, onde os estudantes passaram a permanecer na escola 8h por dia.

No entanto, não houve avanço nesse redesenho do Projeto, porque os componentes curriculares continuavam ministrados em turnos separados, trazendo de certa forma prejuízo para consolidação do Projeto e o alcance de resultados satisfatórios (GOIÁS, 2021).

A educação de tempo integral em Goiás, em 2011, passa a ser citada pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/CP) em suas normativas, trazendo elementos importantes sobre a proposta pedagógica adotada até aquele momento, reforçando o compromisso quanto ao que distingue uma escola desse modelo, ressaltando que “uma escola de tempo integral não é caracterizada pelo fator tempo, mas pela programação de ações pedagógicas que o preenche e o utiliza adequadamente” (GOIÁS, 2021, p. 11).

Outro marco importante foi a publicação da Lei n.º 17.920 de dezembro de 2012, instituindo os Centros de Ensino em Período Integral/CEPIs³⁰, a atender os estudantes do Ensino Médio, a partir de 2013. Inicialmente, foi implantado em 15 (quinze) unidades escolares, as quais passaram por uma rígida triagem quanto ao quadro de servidores que iriam atuar em regime de dedicação plena e integral e o tempo de permanência dos alunos ficou estabelecido em 9h30min (GOIÁS, 2021).

No contexto desse estudo, registra-se que os Centros de Ensino em Período Integral foram criados com o desígnio de oportunizar a formação integral do estudante nas dimensões intelectual, física, social e cultural, bem como a importância do desenvolvimento das habilidades socioemocionais, onde todos os tempos e espaços da escola foram pensados, cuidadosamente, para proporcionar aprendizagens que alcancem uma formação plena de sentido, significado e escolhas (GOIÁS, 2021).

Está contemplado no Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (GOIÁS, 2021, p. 12), a adequação do tempo de permanência do estudante na escola e também da carga horária da Matriz Curricular da EETI, devido à expansão do Programa Mais Educação-MEC em todas as unidades educacionais inseridas nesse Projeto em 2014. Essa nova proposta de educação integral para o Ensino Fundamental encontrava-se fundamentada em quatro eixos da formação e do desenvolvimento humano: cognitivo, cultural, esportivo e social e, apoiava-se na ideia de que a extensão do tempo escolar associada à vivência de ações socioeducativas amplas, diversificadas e articuladas representaria novas oportunidades de aprendizagem, garantindo ao estudante uma formação mais completa.

³⁰ Em 2012, as escolas de tempo integral/EETI mudam a nomenclatura para Centros de Ensino em Período Integral (CEPIs). (Vide em Goiás, 2021).

O Estado de Goiás, a partir desse momento, passou a proporcionar diferentes propostas pedagógicas de educação integral em tempo integral aos estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Lembrando que, além desses modelos citados acima, Goiás também havia aderido ao Programa Mais Educação – Ministério da Educação para início das atividades desde o ano de 2009.

A SEDUC, no ano de 2016, unifica as propostas pedagógicas de educação integral em tempo integral no Estado de Goiás e, chega atender 174 (cento e setenta e quatro) escolas, passando todas as unidades escolares integrais a se chamarem Centro de Ensino em Período Integral, com a criação de um Núcleo Diversificado composto por componentes curriculares que ampliam o Núcleo Básico Comum, as vivências de protagonismo e o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes (GOIÁS, 2021).

Assim sendo, as escolas de tempo integral passam a seguir uma proposta única, quanto à adoção de Princípios Educativos e Eixos Formativos, os quais são utilizados para dar sustentabilidade pedagógica ao modelo adotado, além de, terem como foco a formação de adolescentes e jovens “autônomos, solidários e competentes” (ICE, 2020), tanto para Ensino Fundamental quanto para Ensino Médio.

É válido destacar que essa proposta pedagógica unificada das escolas de tempo integral e a nova realidade posta ao ensino fundamental impactaram na formação acadêmica e pessoal dos estudantes, bem como na concepção de educação integral por parte da equipe escolar e da comunidade, visando uma escola com real significado (GOIÁS, 2021).

A partir desse novo contexto, houve mudança também na carga horária do professor nos CEPIS de Ensino Fundamental, que passa ser 40 horas semanais de efetivo trabalho, em regime de dedicação plena e integral, sendo possível a adoção de planejamento pedagógico-educacional coletivo e tempo de estudos com a participação do corpo docente, grupo gestor e coordenação pedagógica.

No ano 2017, publica-se a Lei nº 19.687, de 22 de junho de 2017, normatizando 176 (cento e setenta e seis) escolas a atuarem como Centros de Ensino em Período Integral, e nesse momento é reforçado o objetivo de “maior eficiência administrativa e educacional, com produção de impactos positivos na qualidade do ensino, aplicando modelo pedagógico específico, com vistas à obtenção de maior eficiência educacional mediante expansão do tempo de permanência dos alunos e professores neles” (GOIÁS, 2017, Art. 1º; Inciso II).

Outro objetivo importante subscrito na Lei acima citado, no Art.1º, Inciso IV, aplica-se aos Centros de Ensino em Período Integral “formar indivíduos autônomos, solidários e competentes por meio de formação escolar de excelência, que permita ao aluno desenvolver

conhecimentos e habilidades necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa humana e ao exercício da cidadania, através de conteúdo pedagógico, cultural e social”.

Consta no Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (GOIÁS, 2021) a revogação de CEPIs e implantação de novos, entre 2017-2021, alterando ao longo desses anos o número de escolas atendidas nesse modelo e, também, modificações na proposta pedagógica, de educação integral em tempo integral, sendo fruto das diversas experiências vivenciadas pela SEDUC, e normatizada pela Lei n.º 20.917, de 21 de dezembro de 2020, a qual institui o Programa Educação Plena e Integral.

Partindo dos fundamentos filosóficos e conceituais quanto à concepção pedagógica, adotada nos Centros de Ensino em Período Integral, o Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (GOIÁS, 2021), evidencia que esta concepção está comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, trabalhados de forma integrada, visa o engajamento de estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais, como um projeto coletivo, sendo uma proposta pautada nos quatro pilares da educação, da Unesco, que revela o valor do aprendizado ao longo da vida de forma individual e coletiva.

Sendo uma condição essencial capaz de responder aos desafios do novo século, os Quatro Pilares da Educação³¹, passa a ser uma nova concepção de educação, que supere a visão instrumental de educação e passe a ser considerada como meio para realização da pessoa em sua plenitude.

É bastante significativo os princípios que norteiam a concepção pedagógica, porque é o sistema que atua na articulação entre o Currículo do Núcleo Comum e o Núcleo Diversificado, hoje conhecido como Integração Curricular, por meio dos quais a prática pedagógica se materializa através dos eixos e princípios formativos, os quais servem para o alinhamento dos referenciais filosóficos e conceituais contidos na proposta pedagógica em tempo integral.

Nessa percepção, faz-se necessário destacar os princípios educativos e os eixos formativos e a forma que se articulam na prática pedagógica, na prática educativa e na rotina do CEPI. Partindo dessa compreensão, a prática pedagógica está fundamentada em quatro princípios educativos nos CEPIs, que orientam a elaboração do Projeto Político Pedagógico

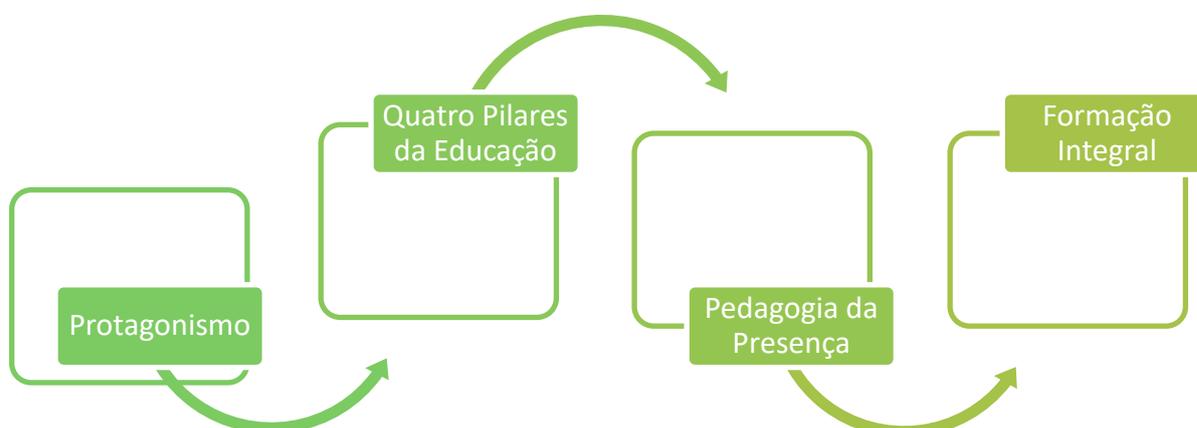
³¹ Os Quatro Pilares da Educação da UNESCO foram elaborados por Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, Jacques Delors foi autor do relatório “Educação, um Tesouro a descobrir” (GOIÁS, 2021, p. 19).

na perspectiva de uma formação que permitirá ao longo dos anos do Ensino Fundamental e Médio aos estudantes o desenvolvimento da visão do seu próprio futuro, e também ser capaz de transformar a realidade e atuar nas dimensões humana sendo pessoal, social e produtiva (GOIÁS, 2021).

Na figura 2 apresentamos os quatro princípios que estão alinhados a grande missão de formar jovens autônomos, solidários e competentes, capazes de reconhecer suas potencialidades nos diversos tempos e espaços da escola.

Esses princípios permitirão alinhar as possibilidades, o conhecimento e a participação dos jovens nas decisões da escola.

Figura 2 – Princípios Educativos.



Fonte: Autora da pesquisa, readaptado do Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas, 2021.

A figura 2 expressa a interligação entre os princípios educativos como forma de garantir a efetivação do projeto e a prática pedagógica dos atores escolares.

Um dos princípios que precisa fazer parte das ações de toda a equipe escolar é a pedagogia da presença, em qualquer modalidade de ensino, através das atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Segundo Goiás (2021), esse princípio se estabelece a partir dos vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os alunos e professores, sendo o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado, satisfazendo a necessidade vital do processo de formação humana.

Encontramos ainda em Goiás (2021, p. 21), a colaboração de Costa (2002) ao mencionar que

a pedagogia da presença representa um passo na direção do esforço, que se faz necessário, para a melhoria da qualidade da relação estabelecida entre educador e

educando, tendo como base a influência construtiva, criativa e solidária ao desenvolvimento pessoal e social das crianças, adolescentes e jovens.

Quanto aos eixos formativos, destaca-se a importância das suas funções, uma vez que está alinhado aos Princípios Educativos, e tem o objetivo de orientar a prática pedagógica, tanto no âmbito do currículo quanto dos componentes curriculares. Podemos constá-los na figura 3 que se segue:

Figura 3 – Quadro Eixos Formativos.



Fonte: Autora da pesquisa, readaptado do Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas, 2021.

No Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas (GOIÁS, 2021), destacamos os eixos formativos no âmbito do desenvolvimento, a Formação Acadêmica por Excelência que trata de assegurar as condições ideais de aprendizagem para os estudantes em todas as etapas de ensino, sendo capaz de avançar e fazer uso, através das habilidades, aplicar e compartilhar o que aprenderam, sendo um requisito para o desenvolvimento das competências do século XXI. Outro eixo importante é a Formação para a Vida, que se aplica na oportunidade dos estudantes quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades que contribuam para a formação de estudantes autônomos, e que saiba atuar nas tomadas de decisões, baseadas nas crenças, valores e interesses. E, por último, a Formação de Competências para o Século XXI, que tem o objetivo de formar os estudantes para contribuir e atuar no mundo, através do trabalho e da vida social, que é um desafio nesse século.

No entanto, para que os estudantes atuem com competência neste século XXI, será necessário saber como usufruir o conhecimento e as informações adquiridas. O Programa Educação Plena e Integral (GOIÁS, 2021, p. 26), traz os seguintes questionamentos:

Eles podem usar tudo isso para criar coisas novas e úteis para a humanidade? Como eles podem comunicar o que aprenderam? Eles conseguem trabalhar junto a outras pessoas e construir algo, mesmo que tenham modelos mentais, formação acadêmica, personalidade e temperamentos diferentes?

Por certo, as respostas não poderão ser esclarecidas a tempo, mas pelas pesquisas podemos ir definindo o que podemos aprender ou atuar em situações mediante os questionamentos, ou como apoiar os estudantes a desenvolver uma mente aberta e atuante no século XII.

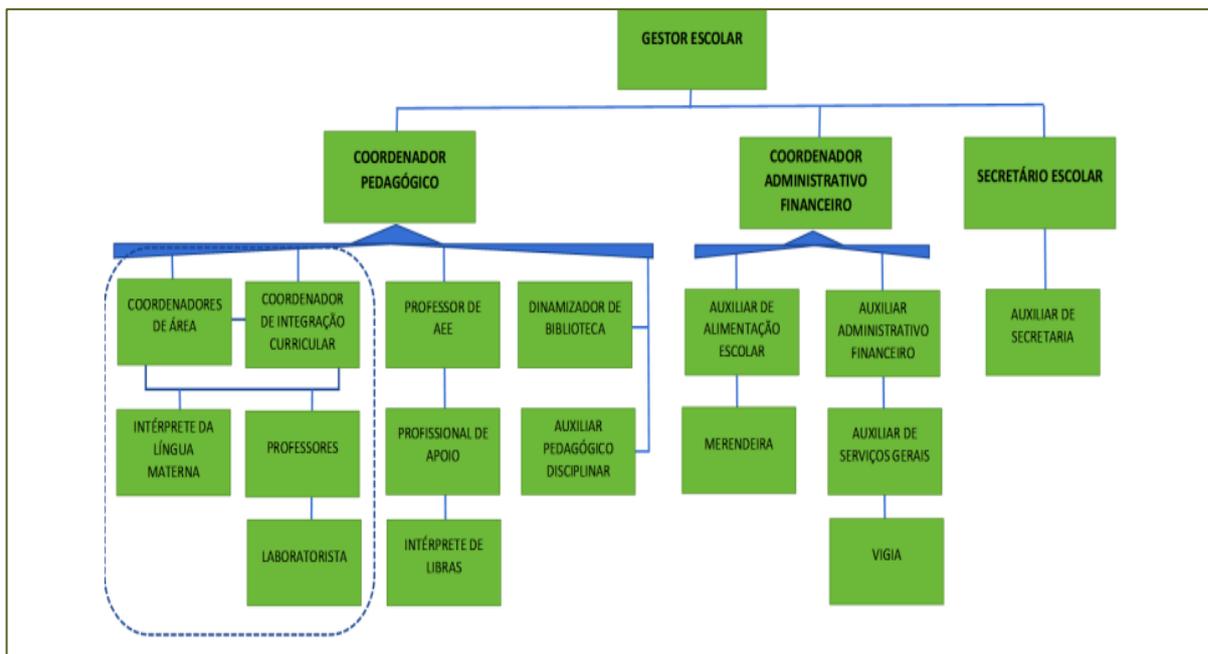
Os fundamentos básicos de uma escola de tempo integral estão na riqueza de variedades e possibilidades que oportunizam a vivência, a interação e o compartilhamento de experiências que favoreçam ao estudante a apropriação dos diversos conhecimentos para o seu desenvolvimento, sendo um elemento importante para sua formação integral.

Nesse propósito, é importante considerarmos que todos os tempos e espaços da escola de tempo integral, precisam ter uma intenção pedagógica, com reais aprendizagens significativas, que vai além da jornada diária do estudante, mas com metodologias viáveis ao desenvolvimento pleno do estudante (GOIÁS, 2021).

Considerando o caminho percorrido da escola de tempo integral em Goiás, até o momento atual, percebemos as implicações do modelo adotado em favor da educação pública de qualidade, desejo esse almejado pelo sistema educacional público de modo geral. E para garantir a efetividade desse modelo, existem diretrizes distintas de operacionalização formuladas pela Secretaria Estadual de Educação, que aponta a complementação de atividades educativas diversas, articuladas de certa forma à otimização do espaço escolar.

Para o entendimento da funcionalidade da rede estadual de ensino em tempo integral, apresentamos a estrutura organizacional conforme as Diretrizes Operacionais da rede pública estadual de ensino em Goiás (2020-2022, p. 79).

Figura 4 – Estutura Organizacional.



Fonte: Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2022).

Nota-se pelo organograma a centralidade do trabalho educativo em prol de uma organização de todos os profissionais envolvidos visando à realização dos objetivos educacionais, que levem gradualmente a uma educação integral, dotada de qualidade social, bem como o entendimento das funções que irá impactar nas Diretrizes Pedagógicas, visando assim uma educação com qualidade a todos.

O ensino fundamental previsto na Lei 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) cresce progressivamente em tempo integral, previsto pela legislação educacional. E nesse viés, há muito a ser discutido concernente à concepção de educação integral, ampliação de tempo e espaço, escola de tempo integral, causando inquietações quanto ao impacto desses conceitos na formação humana, assuntos discutidos no decorrer desta pesquisa.

Podemos observar que a Base Nacional Comum (2017) traz em seu bojo o compromisso com a educação integral, visto que ela traz como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, o que implica compreender a complexidade e não a linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva (GOIÁS, 2021).

No entanto, está contemplado nesse documento, segundo o Programa Educação Plena e Integral (GOIÁS, 2021) alguns desafios de aprendizagem postos pela sociedade

contemporânea que necessitam ser incluídos no processo educativo a fim de proporcionar aos estudantes,

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações.

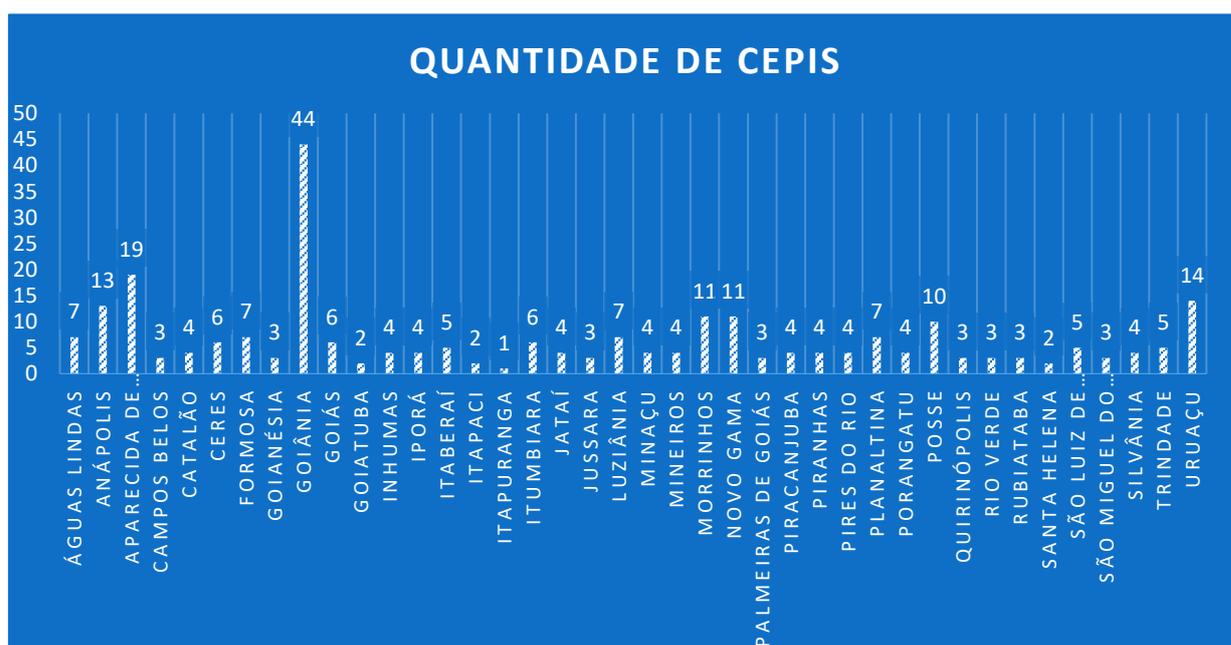
Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Sendo assim, cabe aos CEPIS utilizarem metodologias que fazem sentido para os estudantes, promovendo o nivelamento das aprendizagens e que oportunizem vivências protagonistas com os estudantes aos projetos de vida, bem como a autonomia nas tomadas das decisões frente aos problemas ora apresentados.

Partindo desse pressuposto, de que, subjacente a essas experiências, apresentaremos o quantitativo de unidades escolares dispostas em nosso estado.

Atualmente, na rede pública estadual de Goiás, conta-se com 258 escolas de tempo integral chamadas de Centro de Ensino em Período Integral (CEPI), e estão distribuídos em 40 Regionais em todo o estado de Goiás, no qual apresentamos a seguir o quadro representativo das CREs que agregam essas escolas:

Gráfico 3 – Quantitativo de CEPIS por Coordenadoria Regional da Educação.



Fonte: elaborado pela autora: extraído do site.educacao.go.gov.br em 10/05/2022.

Conforme ilustra o gráfico 3, constatamos que a regional que possui maior número de CEPIS, são as seguintes: Goiânia conta 44 CEPIS, Aparecida de Goiânia com 19 e terceiro lugar a regional de Uruaçu com 14. Dentre as 14 escolas de tempo integral, escolhemos 3 para o público alvo da nossa pesquisa. Observamos que Itapuranga possui apenas 1 CEPI, sendo a única com esse quantitativo.

Com o reordenamento da rede de ensino, foi possível a SEDUC organizar a ampliação de escolas apresentando a seguinte composição de atendimento: 61 escolas são de Ensino Médio; 129 escolas estão distribuídas entre o Ensino Médio e Ensino Fundamental anos finais; 63 escolas são de Ensino Fundamental anos finais e apenas 5 atendem o Ensino fundamental anos iniciais e anos finais, totalizando o que está expresso no gráfico 3.

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás vem desenvolvendo intencionalmente a ampliação de escolas que atendam uma educação integral em tempo integral,

A ampliação de escolas em tempo integral, idealizada pela SEDUC, tem como foco a centralidade do modelo pedagógico que ao final da educação básica, os jovens se constituam como autônomos, solidários e competentes e que sejam capazes de construir as bases do seu projeto de vida, para o desenvolvimento de múltiplas competências e o domínio de suas respectivas habilidades (GOIÁS, 2021).

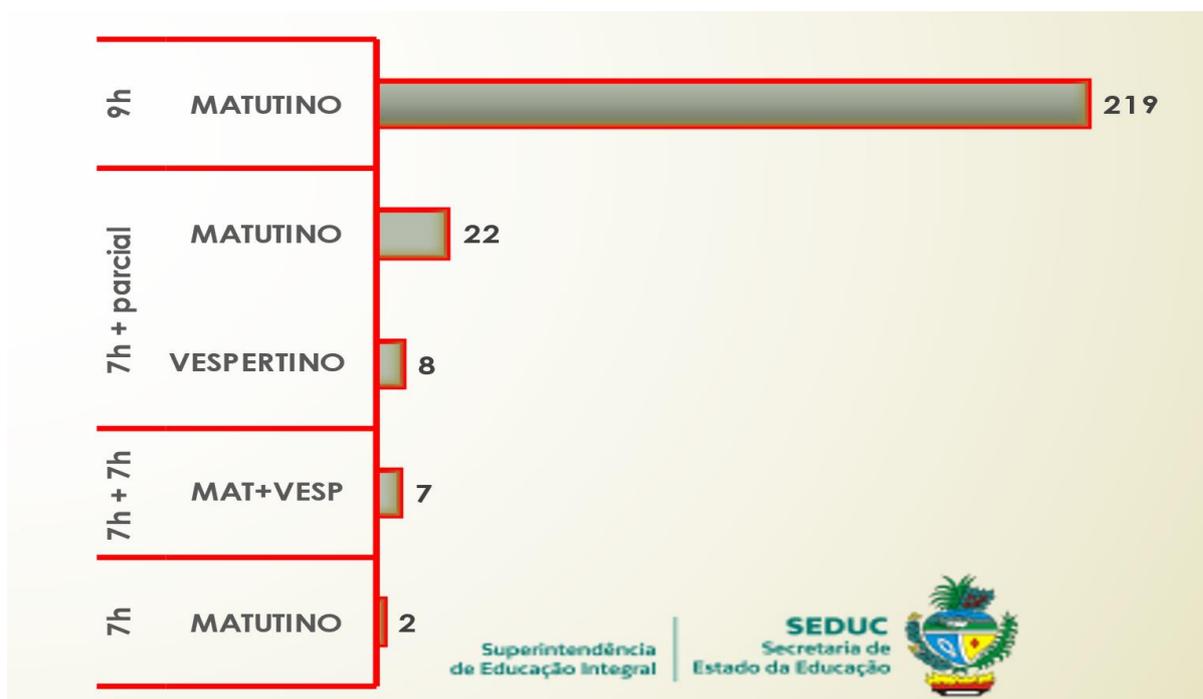
Desse modo, os estudantes do ensino fundamental anos finais, sujeitos da minha pesquisa, devem ser preparados, segundo o ICE³² (2020), a explorarem objetivos pessoais e estarem mais aptos a trabalharem em projetos de cocriação, desenvolvendo sua competência de raciocínio verbal, como capacidade para manterem múltiplas variáveis em mente, bem como sentido às suas ações a partir da capacidade de articular questões éticas e valores (GOIÁS, 2021).

Para garantir uma melhor compreensão do projeto da rede estadual de ensino e ter um panorama com foco nas escolas de tempo integral do ensino fundamental, apresentamos nesse trabalho os dados estatísticos da SEDUC/ GO, que são disponibilizados pelo Goiás 360, a fim de extrair uma visão sistêmica do atendimento que a rede de ensino oferece aos estudantes.

Quanto ao tipo de composição, segue o gráfico 4 com o quantitativo de CEPIS:

³² Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, disponível para maior leitura em Goiás, 2021.

Gráfico 4 – Quantitativo de CEPIs referente à composição.



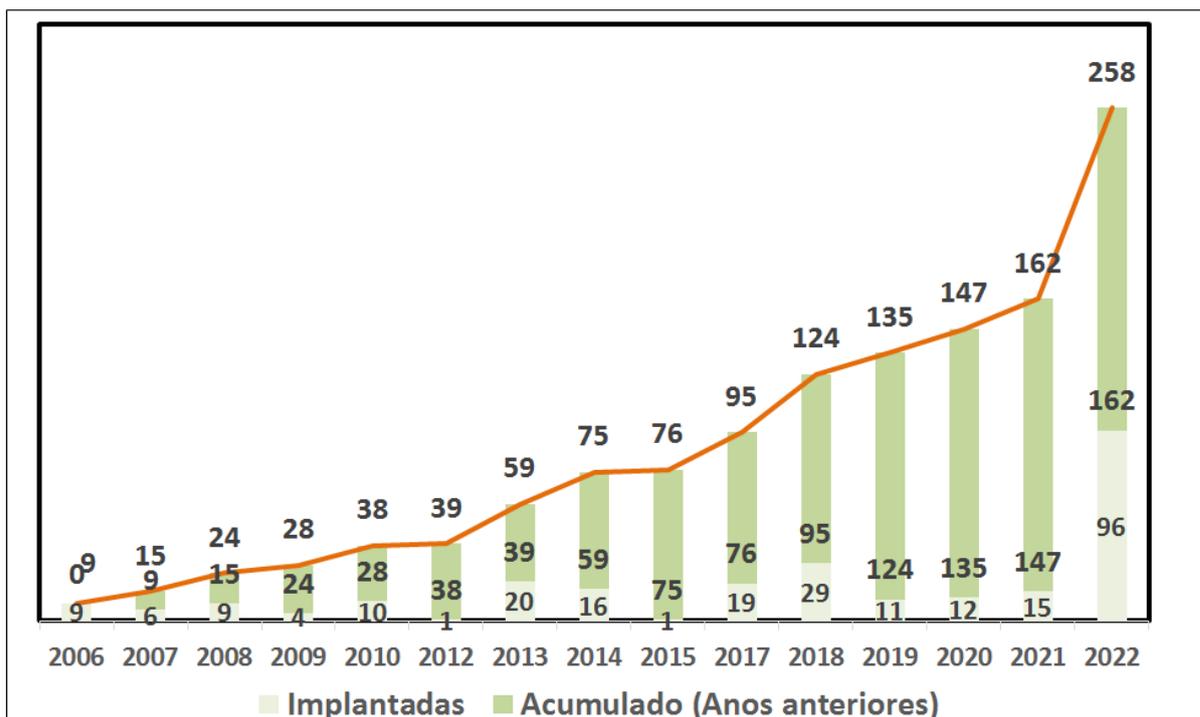
Fonte: Goiás 360, em 12/07/2022.

Referente à composição exposta no gráfico 4, os critérios relacionados à concepção do tempo e permanência dos estudantes e professores nos CEPIs, prevê uma carga horária, expressa anteriormente, de 7 ou 9 horas conforme a decisão da SEDUC juntamente com a unidade escolar, atendendo a organização do tempo escolar, do currículo e do trabalho docente, com o propósito de atender aos alunos matriculados.

Os dados contemplados no gráfico 5 fornecem evidências que o número de CEPIs estão sendo ampliados conforme o que está previsto na Meta 3³³.

³³ “Ampliar a oferta da educação em tempo integral em 50% (cinquenta por cento) das escolas da rede pública, atendendo, de forma gradativa, a 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas até o final da vigência deste Plano” (GOIÁS, PEE, 2015).

Gráfico 5 – Comparativo de escolas implantadas (2006-2022).



Fonte: autora, extraído da SEDUC/GO em 12/07/2022.

A legenda do gráfico 5 evidencia que as escolas implantadas correspondem ao número de escolas que começaram a ser CEPI e na representação dos anos acumulados, estão vinculadas as escolas que eram CEPIs dos anos anteriores.

O documento registra a linha de ascensão implementadas pela política do Estado de Goiás e com o propósito de garantir de funcionalidade, a Superintendência do Ensino Integral, delineou a arquitetura dos CEPIs em atendimento a referência e dispositivos da BNCC, conta com dois núcleos compondo essa arquitetura, que são, o Núcleo Básico Comum e o Núcleo Diversificado, atualizado para Integração Curricular, que desempenham ações de forma integrada, oportunizando uma aprendizagem significativa por meio de estratégias que auxiliem no alcance da excelência acadêmica (GOIÁS, 2021).

As Matrizes Curriculares favorecem o trabalho interdisciplinar atendendo a necessidade de cada turma e a realidade em que estão inseridas, com vistas a promover a formação integral dos estudantes em todos os tempos e espaços da escola em parceria com os professores e a equipe gestora, pautados nos eixos planejamento, metodologia e avaliação. A operacionalização da concepção pedagógica se materializa através das Matrizes Curriculares, articulada com a Base Nacional Comum Curricular, considerando as diretrizes e parâmetros nacionais e locais, por meio de inovações fundamentais que possam enriquecer os

conhecimentos e experiências necessárias que apoiam os estudantes ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio (GOIÁS, 2021).

Assim, frente a essa proposta, a escola de tempo ampliado, tem como objetivo permitir que tanto as crianças quanto adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir os estudos ³⁴, tencionando extinguir o analfabetismo, bem como elevar progressivamente o nível de escolaridade da população brasileira.

Conforme os estudos, percebemos o progressivo aumento do tempo escolar no ensino fundamental, e Limonta (2012) contribui quando enfatiza que há uma necessidade contemporânea de se ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, visando contribuir no processo de desenvolvimento dos estudantes, principalmente na rede pública.

Partindo do pressuposto do aumento de escolas em tempo integral, é certo que devem apresentar condições adequadas ao seu funcionamento, tanto no aspecto físico quanto organizacional, sabendo que isso não é tudo, uma vez que a escola precisa criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências dos estudantes.

Limonta e Santos (2013), reafirmaram que está previsto no PNE (2001, p. 57), a seguinte expressão: “à medida que forem sendo implantadas as escolas de tempo integral, mudanças significativas devem ocorrer quanto à expansão da rede física, atendimentos diferenciados da alimentação escolar e disponibilidade de professores, considerando a especificidade de horários”.

De acordo com as autoras, a sociedade tem sido motivada a retomar essa ampliação como o princípio e o fim da educação, no entanto essas motivações podem sucumbir devido alguns problemas a serem considerados: a precarização e as incertezas do mercado de trabalho, pelo fato da educação atual assumir um status de mercadoria, sendo algo que se compra e incrementa a possibilidade de se manter no mercado de trabalho e pela violência e os problemas sociais ardentes na sociedade contemporânea (LIMONTA; SANTOS, 2013).

Com esse propósito, Limonta e Santos (2013) enfatizam que quanto mais cedo as crianças frequentarem as escolas e permanecerem mais tempo nela, mais rápido irão aprender e estarão prontas para o mercado de trabalho. Sendo assim, a escola perde seu aspecto formativo, e se transforma em qualificação profissional. Haja vista, que a proposta de

³⁴ [...] 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 sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (PNE-2014-2024, estratégia 6.1).

educação integral em um formato aligeirado se destina às crianças menos favorecidas, com o intuito de um lugar para permanecerem a fim de ajustar o horário de trabalho dos pais.

Considerando os estudos da proposta da escola de tempo integral, podemos entender que é a síntese das responsabilidades da comunidade escolar, do poder público e da sociedade civil, selando a ideia de uma escola que ofereça oportunidade de aprendizagem.

CAPÍTULO III

A PERSPECTIVA DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL REFERENTE ÀS FINALIDADES EDUCATIVAS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Embora esta pesquisa traga questões relevantes sobre a finalidade educativa da escola, o que importa neste capítulo é a experiência dos estudantes, pois são eles os agentes responsáveis por novas interpretações, novas abordagens, novo jeito de pensar e agir no sistema educacional, tornando-se fundamental a troca de experiências entre as pessoas.

O funcionamento da educação integral em tempo integral nas Unidades de Ensino Estadual de Goiás, da Regional de Uruaçu, apresentarão resultados de uma investigação na qual procurou compreender os impactos e o funcionamento do tempo integral a partir do olhar dos estudantes dessas escolas, identificando as categorias, o funcionamento, infraestrutura, conhecimento do modelo da escola em tempo integral, bem como as bases legais que sustentam a proposta: as práticas pedagógicas, os desafios de estudar o dia todo em uma escola, por meio da revisão do Projeto Político Pedagógico de cada escola pesquisada.

3.1 Especificidades do projeto pedagógico para construção da identidade da escola de tempo integral

Garantir o direito de aprendizagem dos estudantes e alcançar bons resultados educacionais depende de um conjunto de ações que visam uma meta, um objetivo proposto ou um caminho a ser seguido. E para dar concretude a essas ações se faz necessário que a escola repense sua intencionalidade educativa, com ênfase na reponsabilidade e autonomia de todos envolvidos no processo. Segundo Nóvoa (1992, p. 26) “a autonomia é importante para criação de uma identidade da escola, de um *ethos* científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio”.

E esse projeto é formalizado por um conjunto de tarefas, ações e principalmente de decisões que orientam o fazer pedagógico da escola, em um processo democrático. De acordo com Veiga (2010, p. 1),

para nortear a organização do trabalho da escola, a primeira ação fundamental é a construção do projeto político-pedagógico. Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado,

discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Esse trabalho em equipe organizado em prol da ação educativa escolar requer corresponsabilização em prol de um compromisso integrado, delineado e discutido com clareza daquilo que se pretende alcançar, através de um planejamento exequível que atenda as especificidades dos segmentos da comunidade escolar. No entanto, para acontecer a reconstrução desse documento, os segmentos escolares precisam conhecer a importância da participação do planejamento das ações escolares, tanto política quanto pedagógica.

É importante reconsiderar que a reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar (VEIGA, 2002).

Conforme Libâneo (2013, p. 89), “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar”. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade escolar e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

A coletividade necessita da essência dialógica que se convergem em objetivos próprios comuns a escola. Libâneo contribui quando enfatiza que a construção desse documento,

confere maior amplitude à ideia de um planejamento abrangente de todo o conjunto das atividades escolares, e não apenas do currículo, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curriculares (LIBÂNEO, 2012, p. 483).

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico é um documento com características que demonstra valores de uma escola quanto ao que deseja alcançar, em relação às metas e objetivos planejados, bem como que cidadão pretende formar, através de metodologias e recursos que serão utilizados, resgatando a função social da escola.

Visto que, é preciso elencar ou pontuar alguns problemas que a escola enfrentou ou ainda continua como desafios a serem superados. Sendo assim, pode-se apresentar: o Projeto

Político Pedagógico (PPP); a relação entre atividades a serem desenvolvidas e os recursos políticos e econômicos disponíveis e saber qual é o papel da escola.

Inicialmente, compreender que

a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assume suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 2010, p. 11-12).

Apesar de ela ser um local de realização deste projeto, e de que a autora mostra que é preciso ‘assumir responsabilidades’, tem-se aqui o problema de desenvolvimento do PPP e da sua falta de realização devido à falta de participação coletiva. A escola, como dito anteriormente, não funciona somente com alunos ou com professores, ou somente de um espaço físico ou de um conjunto de atividades e propostas curriculares. Ela é o conjunto de todas essas relações.

Portanto, quando a aula acontece em sala, não dependeu somente de o professor e alguns estudantes estarem presentes. Precisou, anteriormente, planejar todas as ações que seriam realizadas no decorrer do bimestre, semestre ou mesmo do ano letivo. E, no decorrer desse planejamento, é preciso fazer algumas correções ou adaptações conforme surgem as necessidades quanto a situações adversas e específicas (dificuldades de determinadas turmas, estudantes, condições precárias etc.).

Assim, o PPP é “construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola” (VEIGA, 2010, p. 13). Com isso, percebe-se que a escola constrói um objetivo a ser realizado, tal “planejamento consiste em ações e procedimentos para tomada de decisões a respeito de objetivos e atividades a serem realizadas em razão desses objetivos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 470).

Uma vez estabelecidos, é preciso aguardar recursos financeiros e as ações políticas municipais, estaduais e advindos da união. Somente assim, é que é possível colocar em prática os objetivos. Se recordado ainda que exista uma hierarquia de demandas sociais e políticas a respeito da educação que realiza o percurso da Constituição Brasileira, Ministério da Educação, Projeto Estaduais específicos, municipais e locais (a escola específica, com problemas específicos e com uma realidade social determinada).

A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a

luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2002).

Esse documento é elaborado geralmente no início do ano letivo pela comunidade escolar em reunião pedagógica onde é levantando os principais desafios a serem enfrentados pela escola, contando com dados prognósticos relativos ao ano anterior, baseando-se no que alcançaram e o que ainda precisam avançar em relação às ações educativas da escola, com o objetivo de solucionar os problemas detectados na instituição, contemplando em sua essência a qualidade de ensino a ser oferecida aos estudantes.

Ainda de acordo com Veiga (2002) o Projeto Político Pedagógico precisa: i) ser construído a partir da realidade, explicitando seus desafios e problemas; ii) ser elaborado de forma participativa; iii) corresponder a uma articulação e organização plena e ampla de todos os aspectos educacionais; iv) explicitar o compromisso com a formação do cidadão e os meios e condições para promovê-la; v) ser continuamente revisado mediante processo contínuo de planejamento; e vi) corresponder a uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade escolar.

Na abordagem de Libâneo (2013), encontramos que o Projeto Político Pedagógico é a concretização do processo de planejamento. Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como sua recriação e desenvolvimento. Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crianças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. Ao mesmo tempo, é um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, projetando a cultura organizacional que se deseja visando a intervenção e transformação da realidade.

Vale ressaltar que a abordagem referente ao PPP não é nova, mas recorrente de muitas reflexões por parte dos atores educacionais bem como dos estudiosos do assunto em tela. E dentro do nosso propósito de analisar o PPP das escolas que pesquisamos, como um documento definidor das ações escolares, apresento um quadro com definições da nomenclatura do PPP, com fundamentações do exercício, bem como a construção da identidade institucional atrelados ao princípio democrático da escola.

Nesse sentido, o quadro 7 apresenta o conceito dos aspectos teórico-metodológicos do PPP a seguir:

Quadro 7 – Quadro conceitual dos aspectos teóricos-metodológicos.

PROJETO
<ul style="list-style-type: none"> • Porque reúne propostas de ações concretas a serem executadas durante determinado período de tempo. Está em constante construção.
POLÍTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.
PEDAGÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • Porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Diz respeito à reflexão sistemática sobre as práticas educativas.

Fonte: Pesquisa da autora da revista *gestão em foco*, 2018.

A partir da análise dos conceitos teóricos que compõem o PPP, mencionados no quadro 7, cada um com princípios³⁵ que precisam ser seguidos e aspectos considerados a fim de repensar o que a escola precisa para direcionar as práticas educacionais e contribuir para melhorar a qualidade do ensino.

Sendo um instrumento de gestão, o PPP tem como princípio selecionar o que é primordial e o que irá complementar a organização do processo ensino aprendizagem, incorporando as experiências de vida dos estudantes, percebidas pelos agentes educacionais que fazem parte de sua elaboração, por área do conhecimento, onde teoricamente serão repensadas ações administrativas e pedagógicas, compondo a estrutura organizacional.³⁶

Partindo desse movimento, a escola sendo caracterizada como um espaço social e democrático é revisitada pela comunidade escolar de forma efetiva e direta na construção

³⁵ A construção do projeto político-pedagógico, para gerar uma nova organização do trabalho pedagógico, passa pela reflexão anteriormente feita sobre os princípios. Acreditamos que a análise dos elementos constitutivos da organização trará contribuições relevantes para a construção do projeto político pedagógico. Pelo menos sete elementos básicos podem ser apontados: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação (VEIGA, 2002, p. 5).

³⁶ A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As primeiras asseguram praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material como, por exemplo, a arquitetura do edifício escolar e a maneira como ele se apresenta do ponto de vista de sua imagem: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, cores, limpeza e saneamento básico (VEIGA, 2002, p. 6).

dessas ações, pautada em paradigmas educacionais que visam intenções compromissadas e vivenciadas em todos os momentos pelos sujeitos da escola.

Veiga contribui ao enfatizar que,

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola (VEIGA, 2007, p. 13).

Ao reportar a construção do PPP e a organização do que será decidido pelos representantes escolares, a fim de garantir as ações administrativas e pedagógicas da escola, o autor referencia a quebra dos conflitos e das relações competitivas da rotina do mando impessoal que atravessa as relações no âmbito da escola. É no interior da escola que se manejam as palavras, deixando a individualidade, a neutralidade e o espírito competitivo em prol de algo maior, uma escola que atenda às necessidades daqueles que a ocupam.

Com essa intencionalidade, Veiga acrescenta que a principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva (VEIGA, 2007).

Do exposto, o ser humano na visão Minguili e Daibem (2008, p. 122-123) “é o único capaz de regular seus atos pelo pensamento de projetar a ação, de idealizar e planejar o futuro e realizá-lo, em busca de uma melhoria de qualidade de vida”. E para materializar esse pensamento, há necessidade de um projeto.

As autoras fazem alusão a Max quando expressa sobre a capacidade do planejamento, sendo uma atividade que o difere dos demais animais:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir a colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade (1980, p. 202).

A espécie humana consegue modificar a realidade conforme os sentimentos, as necessidades, do desejo mediante aquilo que se pretende construir. E para as autoras, pensar em um projeto pedagógico, implica primeiramente em ter um projeto de vida humana, tendo em vista a sua interface com a natureza e a sociedade. E nesse movimento, o ser humano e

mundo constroem história, e nada está acabado, tudo está em movimento e em construção. E o PPP representa a proposta da instituição em relação que se pretende em relação as suas funções, ao longo do processo de realização, avaliação de atividades, replanejamento e redefinição de rumos (MINGUILI; DAIBEM, 2008).

Partindo desse princípio, precisamos nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria crítica viável, capaz de atender a prática social e solucionar os problemas com compromisso. E no momento que este documento se vincule às necessidades da comunidade que atende suas concepções e ações de trabalho passam a estar relacionados com a possibilidade de emancipação e transformação social, via conhecimento (VEIGA, 2002).

Torna-se interessante refletir que o estudo sobre o PPP canaliza ações contínuas, descentralizadas que permitem as tomadas de decisões através de um processo coletivo, necessárias para obter uma educação com qualidade, a partir do comprometimento, das escolhas a fim de superar os desafios vivenciados pela comunidade escolar.

Nesse tópico, discutiremos as especificidades do Projeto Político Pedagógico nas instituições que ofertam a educação integral em tempo integral, como já foi apresentado anteriormente, os documentos que colaboraram para o avanço da educação integral nos últimos tempos. Homologada em dezembro de 2017, a BNCC prevê o direito de aprendizagem e o desenvolvimento que devem ser assegurados a todos estudantes em todas as instituições do país. E nesse documento contempla as diretrizes que norteiam as escolas na elaboração dos seus Projetos Político Pedagógico, partindo do pressuposto que dimensiona o desenvolvimento mais amplo do indivíduo, a partir de um enfoque multidimensional e integrador que estimula as instâncias física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética (GOIÁS, 2021).

Na perspectiva da Educação Integral, o PPP é o alicerce para que a escola faça as articulações necessárias à compreensão do sujeito em sua totalidade e possibilite aprendizagens significativas. O PPP não deve expressar apenas concepções teóricas, mas deve ser o “documento vivo” de síntese da realidade da escola, bem como expressar a proposta, os anseios e as fragilidades a serem superadas nela, mediante a realidade de oferta da Educação Integral (PARANÁ, 2018, p. 23).

Referente à oferta de ampliação de jornada escolar, não se trata da simples inserção de dados no PPP, mas, sim, de realimentar as informações de forma reflexiva e articulada mediante essa oferta, como: aspectos históricos, concepções da Educação Integral, caracterização do atendimento, ampliação do tempo, regime de funcionamento, espaços pedagógicos, caracterização dos profissionais, e outros (PARANÁ, 2018).

Quanto aos elementos constitutivos, o PPP está organizado em:

Marco Situacional - que é a análise da realidade escolar da qual irá delinear-se a identidade institucional; **Marco Conceitual** - que apresenta a conceituação dos fundamentos teóricos em que a escola se pauta para atender a sua função social; e **Marco Operacional** - que compreende o planejamento das ações a serem tomadas pela comunidade escolar para efetivar o projeto de escola traçado nos marcos Situacional e Conceitual (PARANÁ, 2018, p. 23).

Essas três partes são fundamentais para re(construção) do PPP concernentes às dimensões que orientam o trabalho pedagógico bem como sedimentar a escola quanto ao cumprimento de sua função social e com isso assegurar a aprendizagem dos estudantes com sucesso.

Partindo desse princípio, apresentaremos o PPP das escolas que participaram da pesquisa desse trabalho como forma de abrangência e entendimento do público alvo.

3.2 O Contexto das Escolas Investigadas

A presente pesquisa foi realizada no universo de três escolas pertencentes à Coordenação Regional de Educação de Uruaçu, sendo uma, localizada na região periférica da cidade de Uruaçu, e as outras duas, nas cidades jurisdicionadas, em Niquelândia e Mara Rosa. Essas unidades educacionais atendem a modalidade de ensino anos finais do Ensino Fundamental, com o perfil de estudantes entre 11 a 15 anos, de classe heterogênea, considerando o histórico nas fontes de informações disponíveis a partir da reconstrução do Projeto Político Pedagógico de cada instituição de ensino.

O modelo pedagógico adotado por essas escolas oportuniza aos estudantes a vivência de diversas metodologias e práticas que os envolvem em ações protagonistas, mobilizando-os a reconhecerem os problemas enfrentados, e a busca de soluções que garantem a melhoria da aprendizagem.

O protagonismo é uma metodologia, um princípio educativo e, também, é um componente curricular que legitima a ação do estudante dentro do contexto escolar, de maneira individual ou em grupo, por meio de atividades que oportunizam a criação de sua identidade, em um espaço rico e diversificado que conjuguem análises, estudos, intervenções, produções, criatividade e discussões conforme as diretrizes da escola de tempo integral (GOIÁS, 2021).

Para tanto, será necessário compreender o universo das três escolas pesquisadas, para fim de análise e discussão do processo educacional conforme o que está expresso no quadro 8:

Quadro 8 – Dados gerais das três Escolas de Tempo Integral campos de investigação Uruaçu, 2022.

CEPIs	Ano de fundação	Ano de implantação da proposta	Quantitativo de alunos atendidos	Total de salas de aula	Média de alunos/turma
Escola A	1974 (rede municipal Grupo Escolar Vila da Palha) 1982 (passou a ser rede estadual)	Setembro 2006 – EETI DE 1º ao 5º 2018 CEPI	313	11	28-30
Escola B	1968	2009	206	7	29
Escola C	1975	2019	287	09	33

Fonte: extraído do Goiás 360, pela autora da pesquisa em 20/02/2022.

De acordo com o quadro 8, percebemos que as escolas pesquisadas possuem um quantitativo de alunos equivalentes e um dos CEPIs foi implantado no ensino fundamental anos iniciais, na mesma data de início o projeto em Goiás.

Para melhor compreensão será apresentado o PPP das três escolas que são públicos da minha pesquisa, onde há registros do envolvimento de todos os segmentos envolvidos na elaboração, pois é necessário partir da realidade local para compreendê-la em sua dimensão mais ampla. Porque na concepção de Veiga (2005) o Projeto Político Pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político pedagógico.

Partindo da situação histórica, consta-se no PPP que a **Escola A** está situado na Cidade de Uruaçu (Região Norte de Goiás) na Avenida Tancredo Neves, Qd. 3, Nº 25, Setor Aeroporto I e funciona em período integral, atendendo a modalidade dos anos finais do Ensino Fundamental.

Fundado no ano de 1973, fruto do anseio e necessidade da comunidade local, o Centro de Ensino em Período Integral (à época, Grupo Escolar da Vila da Palha) possui grande importância dentro da história do município de Uruaçu e dos alunos que frequentam e frequentaram esta instituição. José Zoroastro (Zé da Fábrica de Manilha), o senhor Aureliano (Mestre de obras Municipal) e a senhora Adelaide Morais iniciaram reuniões em busca de organização e apoio político para criação de uma unidade escolar que atendesse às demandas dos moradores desta região.

Assim, na data de 04 de fevereiro de 1974, o senhor Roberto Izidoro de Almeida, levou a Câmara de Vereadores de Uruaçu um projeto de lei que solicitava a criação do Grupo Escolar da Vila da Palha³⁷. Ao final de 1981, a Secretária Municipal da Educação Marilha Camapum Barroso, em parceria com o prefeito Carlos de Almeida Mascarenhas e do Deputado Estadual Domingos Venâncio, elaboraram um documento solicitando a transferência da gestão administrativa (responsabilidade pedagógica, administrativa e financeira) da Unidade Escolar da Prefeitura Municipal de Uruaçu para o Governo Estadual de Goiás. O Documento foi aprovado e, no ano de 1982, foi sancionada a transferência (PPP, Escola A, 2022).

Em setembro de 2006, a escola A, juntamente com outras 32 unidades escolares estaduais, foi escolhido para sediar a implantação de uma das escolas de tempo integral do Estado, com intuito de atender aos alunos do 1º ao 5º ano. No território da Coordenação Regional de Educação de Uruaçu, a instituição foi a pioneira no projeto de educação integral (PPP, Escola A, 2022). No período de agosto de 2009 a julho de 2011, foi implantado o regime semi-militar onde, na presença do Sargento Lucena foram realizadas mudanças na organização disciplinar da escola. Este regime teve sua extinção com a troca de Comandante do 14º Batalhão.

No Projeto Político Pedagógico (2022) está expresso que em 2018, a escola A se tornou Centro de Ensino em Período Integral (CEPI). A partir deste ano, deixou de ofertar o 2º ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e também a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a escola A oferece Educação Integral em Período Integral do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

³⁷ O Setor Aeroporto até meados da década de 1980 era conhecido como **Vila da Palha**. Esta nomenclatura é originária do modo de construção das moradias nesta localidade, os telhados das mesmas eram feitos com palhas de coqueiro (o que em parte evidenciava a situação econômica da população residente neste setor em contraposição aos residentes nos demais setores da Cidade). As instalações da escola também eram feitas em ranchos de palha (PPP, Escola A, 2022).

Quanto ao perfil dos estudantes, a clientela da instituição é bastante heterogênea e para manter a qualidade do ensino, a equipe escolar busca estratégias de trabalho que possibilitem à satisfação de ambas as partes (PPP, Escola A, 2022).

Dentre os dados importantes nesse processo estão os indicadores de acesso (matrícula e evasão), entre os anos 2019 a 2021, conforme expresso na tabela a seguir:

Quadro 9 – Matrículas e Evasão - **Escola A.**

Ano	Matrículas	Abandono	Transferidos
2019	348	0	58
2020	300	0	13
2021	342	0	33

Fonte: SIGE. Elaborado pela autora em 10/10/2022.

Os dados estatísticos do quadro 9 registra que, no ano de 2019, houve maior número de alunos matriculados e também transferidos. Mediante diálogo, percebemos que muitos casos foram ocasionados em virtude de mudanças e outros porque não queriam mais estudar em escola de tempo integral.

Conforme o que está expresso no documento analisado, os indicadores educacionais são elementos indispensáveis para a avaliação e reconstrução do PPP e, sobretudo para o redirecionamento de ações e práticas pedagógicas, sendo um importante instrumento para a equipe pedagógica da instituição. Desse modo, é primordial que cada membro da comunidade escolar se aproprie constantemente dos dados e os analisem, para que a partir deles desenvolver suas atividades (PPP, Escola A, 2022).

A segunda escola da pesquisa foi a **Escola B**, situado à Rua Bahia nº 367 na cidade de Mara Rosa-GO, foi fundada em 1962, na administração Municipal do Senhor Antônio Augusto Caldeira. O prédio escolar ocupa uma área de 4.500m², no setor central da cidade e oferece o Ensino Fundamental de 09 anos de Tempo Integral de 6º ao 9º ano com a finalidade em atender até 200 alunos no período integral, onde os alunos tem oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas, intelectuais e de interação social, participando de aulas do currículo Básico e da Ampliação da Aprendizagem com os campos Temáticos: Atividades Esportivas, Atividades Artísticas, Culturais, Protagonismo Juvenil, Iniciação Científica, Práticas Experimentais de Ciências da Natureza, Práticas Experimentais de Matemática, Estudo orientado I e II (PPP, Escola B, 2022).

A escola possui situação legal de funcionamento com a Lei de Criação nº 8.408 de 19/01/1978, Resolução nº: 248 de 20/03/2009, Portaria nº 1076 de 24/03/2008. Atendendo uma clientela com situação econômica diversificada, sendo a maioria carente, pautada na Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394/96 com a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica com o objetivo de atender o público alvo.

Traz como objetivo dentro do marco doutrinal, a vivência nos valores éticos e morais, partindo do convívio social, que promova a criticidade a partir do diálogo e da democracia, pautada em diretrizes³⁸ que materializam o fazer pedagógico e matem diálogo com a comunidade local, por meio de um trabalho inovador, criativo e comprometido com a função educativa da escola.

Possui uma clientela que na grande maioria é de classe menos favorecida, tanto economicamente em valores, quanto na estrutura familiar. Muitos pais possuem formação escolar básica, alguns semianalfabetos. O número de alunos que não moram com os pais é muito grande. Fazem parte da Unidade Escolar alunos com grande diversidade socioeconômica e cultural dentre estes existem alunos com deficiências mental, auditiva e déficit na aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, consta no PPP, que a escola sentiu a necessidade de proporcionar mais espaços de ações pedagógicas, variadas e inclusivas, visando uma maior participação e inclusão dos alunos e da própria comunidade em que a escola está inserida. Com isso, programas do governo Estadual e Federal oferecem oportunidades para que as escolas possam concretizar ações de impacto pedagógico que venham ao encontro do objetivo de suprir as necessidades apresentadas pela clientela que se atende na escola pública.

Dentre os programas ofertados pela escola destacamos: Proposta de Recuperação Paralela Diversificada e atividades contemplando a cultura Afro-brasileira e Indígena, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Noções de Trânsito, Meio Ambiente, Bullying, Saúde na Escola, com estudos dos símbolos nacionais e estaduais, Respeito e

³⁸ As diretrizes que norteiam o fazer pedagógico da escola está centrado na concepção de contribuir na construção de uma sociedade democrática, solidária, igualitária e justa, resultando no desenvolvimento de um ser humano autônomo, ético, crítico construtivo, ativo/participativo e sujeito construtor da sua própria história. No entanto os pressupostos filosóficos da educação que a mesma proporciona para a clientela escolar é histórica-crítica dialética, emancipadora, que está direcionando para a formação do homem como um ser político que interage com o meio, buscando a cada dia a inovação. Vale ressaltar que o currículo da referida escola norteia-se pela concepção crítica e contextualizada, voltando-se para a formação da consciência e aprendizagem significativa entre o aluno e o objeto de conhecimento, resultando numa prática de ensino construtivista que parte dos conhecimentos prévios para a construção do novo, proporcionando com isso estimular o educando a construir e contextualizar os saberes sistematizados ao longo da trajetória estudantil (PPP, Escola B, 2022).

valorização de si e do outro. Todos os programas são acompanhados pela Equipe Pedagógica e Grupo Gestor.

Através dos dados extraídos da plataforma do SIGE, a Escola B, apresenta os indicadores estruturantes referentes à matrícula e evasão correspondente aos anos 2019 a 2021.

Quadro 10 – Matrículas e Evasão - **Escola B.**

Ano	Matrículas	Abandono	Transferidos
2019	254	0	36
2020	229	0	20
2021	254	0	36

Fonte: SIGE, 2019 a 2021. Elaborado pela autora em 14/10/2022.

Segundo os dados da pesquisa, observamos a oscilação entre os alunos matriculados nos anos apresentados, uma vez que no ano de 2020 houve redução na quantidade, e mediante as experiências de implementação da jornada escolar em turno ampliado, a escola enfrenta o desafio de manter o quantitativo de alunos projetados pela Superintendência de Educação Integral, porque há sempre uma meta para cada unidade de ensino no decorrer do ano letivo.

A terceira escola analisada foi a **Escola C**³⁹, situado na Praça da Matriz, número 03, centro, nesta cidade de Niquelândia deste Estado. É uma instituição pública que busca oferecer à comunidade em que está inserida uma proposta de ensino embasada no compromisso frente aos desafios da educação contemporânea e pelas políticas educacionais vigentes (PPP, Escola C, 2022).

O Centro de Ensino em Período Integral, autorizado desde dezembro de 2020, foi fundado e autorizado a funcionar pela Lei nº 8408, de 19/01/78 no governo de Pedro Ludovico Teixeira. Art. 1º - dispõe sobre a criação de estabelecimento de ensino. A Lei nº 7.395 de 19 de outubro de 1971, dispõe sobre denominação de Grupo Escolar Coronel Joaquim Taveira, construído na cidade de Niquelândia, na Praça da Matriz, número 03, Centro. O Colégio foi construído em um terreno de 2.076,32 m², sendo 1.006,28 m² de área construída (PPP, Escola C, 2022).

No local onde atualmente se encontra a Escola C, havia o Ginásio Normal São José, que possuía uma estrutura bem diferente da atual. A escola foi construída no local onde ficava uma cadeia. O Colégio Normal São José era uma fundação que iniciou por volta de 1958

³⁹ O nome da escola é uma homenagem a um ilustre, Militar o Senhor “Coronel Joaquim Taveira”, vide PPP da escola, 2022.

como Entidade Filantrópica. Em 1962 teve como diretor o Padre Péricles, época que formou a primeira turma. O Ginásio Normal correspondia de 5ª a 8ª série com componentes curriculares específicas que profissionalizavam os estudantes como professores. A fundação foi construída num período em que a cidade não tinha uma escola com ginásio, por isso ficou marcada como a 1ª escola a ter essa formação. A mesma manteve convênio com o Estado no governo de Otávio Lage que funcionou até 1974 (PPP, Escola C, 2022).

No final de 1974, início de 1975, a Escola São José foi transferida para Escola Paulo Francisco da Silva localizado no mesmo lugar onde funciona hoje a Escola Municipal Juscelino Kubitscheck de Oliveira. A sede do ginásio Normal São José foi demolida para construir uma escola mais moderna. Essa escola recebeu o nome de Escola Estadual Coronel Joaquim Taveira, inaugurada em 1975, com os cursos; Ensino Fundamental de 1ª e 2ª Fase (PPP, Escola C, 2022).

Na Escola C, funciona a modalidade integral, distribuídos assim em nove (9) turmas, oferecendo os Anos Finais do Ensino Fundamental, atendendo estudantes a partir de 10 anos de idade, de ambos os sexos, tendo um total de 313 estudantes matriculados. O quadro de servidores conta com 39 funcionários, sendo 23 professores e 16 agentes administrativos distribuídos nos turnos diurno e noturno. A instituição é administrada por uma Gestora eleita pelo voto direto e mandato de três anos, Secretaria Geral e o Coordenador Administrativo e Financeiro (CAF).

Referente ao perfil dos estudantes possui em sua clientela estudantes de classes sociais diversas, onde alguns são famílias com vulnerabilidade financeira, apresentando carência afetiva e nutricional o que reflete no desenvolvimento emocional, cognitivo e físico, e outros de classe média. Percebemos que alguns desses estudantes não dispõem de orientação familiar em relação a regras e valores de condutas necessárias em todo e qualquer ambiente. A escola também atende educandos com deficiência e mobilidade reduzida.

A escola apresenta no PPP os seguintes indicadores de acesso (matrícula e evasão), entre os anos 2019 a 2021, conforme expresso na tabela a seguir:

Quadro 11 – Matrículas e Evasão - **Escola C.**

Ano	Matrículas	Abandono	Transferidos
2019	349	0	70
2020	307	0	12
2021	329	0	33

Fonte: SIGE, em 12/10/2022.

Referente a essa escola, podemos verificar que no ano de 2019 houve um número significativo de alunos matriculados, porém foi ano que mais aconteceu transferências. Leva-se em consideração, mediante a fala dos profissionais da escola, muitos deixaram de frequentar porque não se adaptaram a escola de tempo integral.

O compromisso com a educação integral pressupõe uma escola que elabore propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

A análise situacional da atual prática sugere redirecionamento do trabalho a partir da metodologia, desenvolvimento de projetos, tais como: Eletivas, Estudo Orientado I e II, Protagonismo Juvenil, Iniciação Científica que deverão ser empregados para que os objetivos de aprendizagem estabelecidos sejam alcançados.

Há que se considerar que a garantia do acesso, matrícula e a permanência não são requisitos únicos para que a escola cumpra sua função social, embora sejam condições simples. No entanto, é preciso romper com essa ideia e propor um cenário diferente, ou um projeto maior e mais amplo de educação integral, sendo assim conforme Coelho (2013, p. 91):

A escola poderá tornar-se diferente e prazerosa, não porque tenha esporte, computador e internet, socializa conteúdos e informações, por mais interessantes que possam parecer, nem por se tornar cópia esmaecida das mídias, mas porque se faz significativa para as crianças e jovens. Sem o aprendizado e o cultivo do pensamento, a interrogação do sentido e da gênese do real e do imaginário, do mundo físico e humano, entretanto, dificilmente os cursos de licenciatura conseguirão transcender o imediatismo, a simplificação do saber, os equívocos da teoria e da prática, o culto do mercado, do consumo e da tecnologia; bem como superar as atitudes de minoridade, no sentido Kantiano (KANT, 1995a; 1995b).

É importante assinalar que a escola pode ser um lugar para o exercício da reflexão que traduz significado e ressignificado para os estudantes, sendo um espaço para além da construção do conhecimento, um lugar onde as diferenças são valorizadas, uma vez que a Resolução CEE/CP n. 03 de fevereiro de 2018, contempla em seu artigo 4º que a escola é espaço educativo por excelência, que se organiza de forma estruturada e com intencionalidade, para que todos e todas, convivendo num ambiente de partilha, de participação, de socialização, de diversidade, de pluralidade e de cultura de paz tenham o acesso mais amplo e inclusivo ao conhecimento produzido pela humanidade para garantir que todos e todas cheguem aos mais elevados níveis de ensino e aprendizagem de acordo com sua capacidade e potencialidade.

Libâneo corrobora dizendo que

as escolas existem para educar e ensinar alunos, e devemos acolher os alunos em suas diferenças e diversidades sociais e culturais, sendo isso pré-requisito no trabalho educativo. No entanto, ao ir à escola, os alunos vão realizar uma atividade de estudo, ou seja, vão aprender a ter uma relação com o conhecimento. O essencial da escola é o conhecimento, no sentido de processo mental do conhecimento, de meio de desenvolvimento de capacidades intelectuais. Privar crianças e jovens do acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte, é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade. Minha aposta vai no sentido de superar a tensão entre exigência democrática de formação cultural e científica para todos e, ao mesmo tempo, do acolhimento à diversidade social e cultural (LIBÂNEO, 2013, p. 43).

Esses entendimentos a partir da visão do autor nos permite reconhecer a finalidade educativa na perspectiva dos alunos e o que a escola pode proporcionar ao acolher os jovens de maneira especial em um momento das interações sociais, enquanto espaço formativo, legitimando a formação humana integral.

3.3 O sujeito que compõem o ensino fundamental II da escola de tempo integral

Considerando os níveis da formação acadêmica, o ensino fundamental anos finais é uma etapa relevante de período marcado por transformações na vida dos estudantes. Em nosso país, os anos finais do fundamental contemplam do 6º ao 9º ano que atende um público que vai dos 11 aos 14 anos em sua faixa etária, que estão vivendo o período da vida denominado adolescência⁴⁰. Sendo um período de transição e descobertas, pois trata de uma fase de saída da infância a caminho para adolescência.

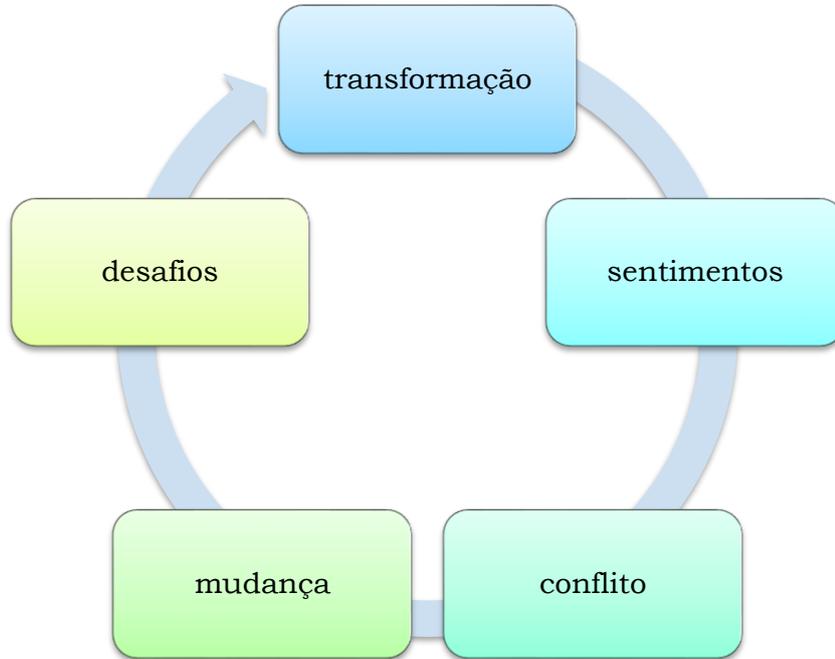
Conforme o Protocolo do Circuito de Gestão Híbrida (2020), esse período intensifica a formação da subjetividade dos indivíduos, isto é, o modo como ele se enxerga e como é visto na sociedade. Os estudantes buscam por maior autonomia frente aos adultos e se deparam com uma realidade social, desigual e fragmentada. Sempre estão em buscas de respostas às questões que lhes foram transmitidas, para depois formarem sua própria opinião.

Devido ser a escola o lugar onde se estabelecem os laços sociais, é preciso considerar os processos psicossociais e a puberdade quando ao pensar nos estudantes dos anos finais, uma vez que essas mudanças afetam o modo como se relacionam consigo mesmos e com os outros. O Protocolo do Circuito de Gestão Híbrida (2020) reforça o cuidado em analisar as

⁴⁰ Adolescência é a fase que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Caracteriza-se por alterações em diversos níveis – físico, mental e social – e representa para o indivíduo um processo de distanciamento de formas de comportamento e privilégios típicos da infância e de aquisição de características e competências que o capacitem a assumir os deveres e papéis sociais do adulto. Vide: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Adolesc%C3%A2ncia>.

especificidades de cada momento dentro do que se considera adolescência e puberdade, pois é muito diferente viver a adolescência quando se tem 11 e 14 anos. Essa fase é marcada por diferentes construções de sentidos, como está evidenciado na figura 5.

Figura 5 – Diferentes construções de sentido.



Fonte: autora da pesquisa, Protocolo do Circuito de Gestão, 2020.

Considerando os itens que se desdobram em diferentes construções de sentido, entendemos que será necessário compreender o adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades que demandam práticas que conectem os aprendizados com as realidades experienciadas pelos alunos.

O desconhecimento do público com o qual se trabalha impossibilita a realização de ações que assegurem o direito de uma educação com qualidade, sendo necessário, portanto, entender e considerar os laços sociais.

Nesse aspecto, explicando as mudanças desse período da adolescência, sabemos que pode ocorrer influências no ambiente escolar, tais como:

- ✚ O descontentamento com o corpo em desenvolvimento, que muitas vezes resulta na timidez, diminuindo a participação durante as aulas, em casos extremos, tentativas de se passar despercebidos ou se tornarem invisíveis.

- ✚ A busca de um novo lugar nas relações com o mundo adulto, como sujeito que almeja um lugar de mais reciprocidade, de maior horizontalidade em relação aos adultos com os quais convivem, como pais, responsáveis e professores.
- ✚ A afirmação de si perante os outros, em que é preciso o adolescente acreditar menos nos adultos e dialogar mais com os pares, o que não significa que os professores deixem de ser referências. Nesse aspecto, os docentes podem, durante as aulas, apoiar os estudantes na construção de seus argumentos e opiniões sobre o mundo que os rodeia, através de perguntas que estimulem a reflexão.
- ✚ A construção da autonomia e a busca e conquista de um lugar social, em que se deixa de ser criança e ainda não é adulto. Aliado a isso, vem a cobrança de comportamentos mais maduros, tanto por parte dos professores como dos responsáveis, que ainda estão sendo construído pelos adolescentes.

Partindo dessas concepções, a entrada no ensino fundamental anos finais, torna-se um marco importante e a escola pode auxiliar os estudantes na organização dos estudos e enfrentar os conflitos outrora apresentados. É na escola que os alunos sentem seguros e aprendem a dialogar sobre o que estão sentindo em relação às mudanças corporais. No entanto, será necessário trabalhar temas que envolvem a sexualidade, padrões de beleza e outros que causam conflitos impostos pela sociedade.

De acordo com o Circuito de Gestão Híbrida (2020), para melhor compreensão das mudanças vivenciadas pelos estudantes e seus efeitos na relação deles com a escola, é necessário conhecer a realidade social em que vivem seus estudantes. É preciso considerar e identificar as desigualdades que atravessam esse período da vida, pois existem diferenças nos processos de se tornar adolescente em uma região de vulnerabilidade social.

Conforme Ferreira e Araújo (2012) a participação do aluno no cotidiano escolar está fundamentada na necessidade e no valor da formação humana em sua completude. Enfatiza que ao longo de um processo educativo, a importância de priorizar ações pedagógicas/culturais direcionadas a formação do homem por completo, não limitando apenas em ensinar a ler, escrever e contar, mas comprometendo-se a desenvolver, no educando hábitos “sadios, inteligentes e belos” (TEIXEIRA, 1930).

Sendo assim, a escola necessita estar atenta quanto ao ato de criar condições que possibilitem aos estudantes desenvolverem-se nesse sentido e atravessarem esses desafios. Objetiva desenvolver a criticidade através de formas inovadoras, que mantém o estímulo e o interesse do estudante pela aprendizagem. Lembrando que é preciso conectar o que se aprende na escola com a realidade social na qual o estudante está inserido, de forma que esses

conhecimentos que foram apreendidos permitam que façam uma melhor leitura do mundo e dos diferentes contextos (CIRCUITO DE GESTÃO HÍBRIDA, 2020).

No Circuito de Gestão (2020), contamos ainda com um número reduzido de produções sobre esse segmento: Anos Finais do Ensino Fundamental, quando muito se tem feito na tentativa de encontrar uma identidade própria, que consiga atender esses estudantes que estão deixando de ser crianças, e ainda há um caminho difícil para chegar na idade adulta, sendo uma travessia com muitos desafios, que podem levar a reprovação, a distorção idade-série, a evasão e sobretudo a desigualdade de aprendizagem.

Observa-se que a passagem de uma fase para outra, envolvem importantes, alterações nas dinâmicas do processo ensino aprendizagem que precisam ser consideradas na gestão desse segmento, porque estamos tratando de uma fase transitória do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais. O Circuito de Gestão Híbrida (2020) aborda uma forma ou um caminho a fim de reduzir os impactos e auxiliar os estudantes nessa transição, destacando a importância do reconhecimento da adolescência, bem como o trabalho articulado entre os professores em auxiliar os estudantes a organizarem as atividades escolares e também proporcionar um arranjo curricular que atenda a transição e possa oferecer maior apoio na construção da autonomia desses adolescentes.

A BNCC traz em sua estrutura que ao longo do ensino fundamental, anos finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do ensino fundamental – anos iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação (BRASIL, 2018).

Encontramos ainda que é frequente nessa etapa,

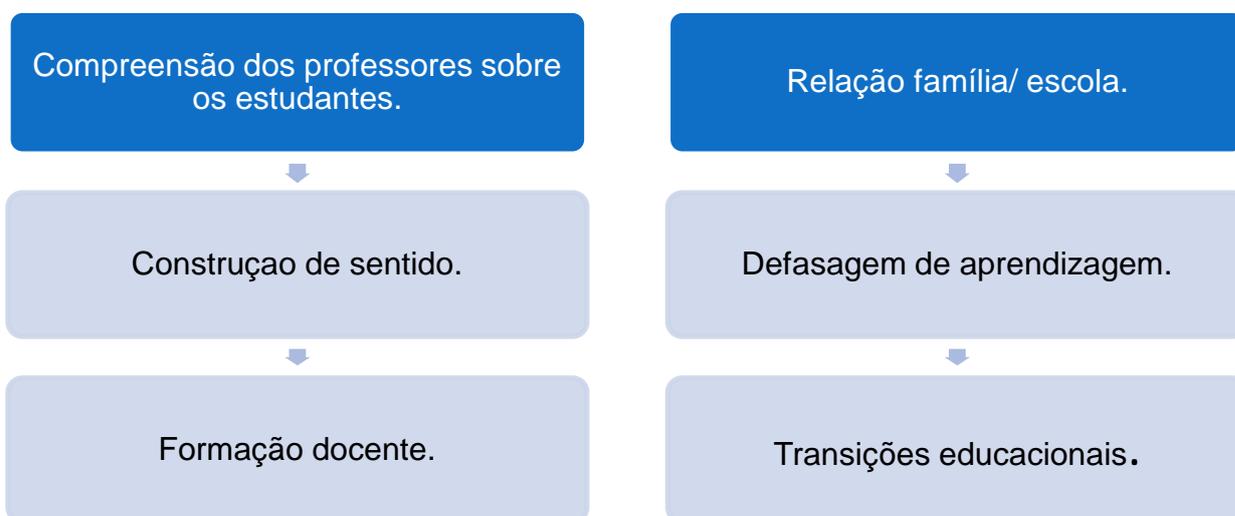
observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010).

Toda essa abordagem impõe a escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação dessa geração, promovendo a reflexão e análise profunda que contribua para o desenvolvimento do estudante nessa fase de ensino.

Nessa direção, a BNCC, enfatiza que no ensino fundamental- anos finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018).

Com o propósito de subsidiar o trabalho das escolas, o Protocolo do Circuito de Gestão Híbrida (2020) apresenta alguns desafios que precisam ser considerados durante o planejamento das ações que se desdobram nessa fase de ensino:

Figura 6 – Desafios a serem considerados durante o planejamento.



Fonte: Protocolo Circuito de Gestão Híbrida, 2020.

Proporcionar um plano estratégico capaz de atender os alunos nessa fase de transição, conforme a legenda da figura 6 não é algo tão simples, porque há uma necessidade de superar os sentimentos e atitudes quanto ao pensamento desses alunos.

A partir desses desafios, espera-se que a escola problematize as perspectivas de futuro, alinhando informações sobre os caminhos complexos de continuidade dos estudos e incentivar os estudantes a delinear planos que possa representar um avanço positivo na superação das desigualdades (SILVA; SOUZA, 2019).

Na prática, isso demanda da escola extensão do seu papel referente à finalidade educativa, e será necessário oferecer: o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2017).

Charlot contribui com ideias quanto à sociologia do sujeito em relação sua presença no mundo, porque para ele, um sujeito é:

Um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles sujeitos; um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais); um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (CHARLOT, 2000, p. 33).

Acrescenta ainda, que esse sujeito: “Age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas, e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação” (CHARLOT, 2000, p. 33).

Nessa citação, o autor explicita o entendimento do sujeito e sua posição na relação com o outro e que faz parte de uma história, representado por valores e ações a que eles induzem, sendo um sujeito único, humano e social que saiba inserir-se no mundo adulto, através do exercício de participação social dentro dos espaços que eles pertencem.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, na rede Estadual de Goiás, os dados extraídos da base Goiás 360, no primeiro semestre de 2022, contamos com 78.681 alunos de Escola Estadual Tempo Integral, distribuídos nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio, conforme a legenda do quadro 12:

Quadro 12 – Total de alunos matriculados nos CEPs (1º semestre).

FUNDAMENTAL 36.747
Anos Iniciais 306
Anos Finais 36.441
MÉDIO 41.934

Fonte: elaborado pela autora, extraído do Goiás 360.

Percebe-se no quadro que o total de alunos matriculados no ensino fundamental a maior concentração está nos anos finais, e há uma predominância do ensino médio.

No segundo semestre, constatamos que houve um decréscimo nos dados em relação à quantidade de alunos, ficando assim distribuídos a partir de agosto de 2022 até outubro, data base da pesquisa, com total de alunos: 68.001 da Rede Estadual de tempo integral.

Quadro 13 – Total de alunos matriculados nos CEPs (2º semestre).

FUNDAMENTAL	34.372
Anos Iniciais	306
Anos Finais	34.066
MÉDIO	33.629

Fonte: elaborado pela autora, extraído do Goiás 360.

Ao reportar essas informações referentes aos dados apresentados, na redução de estudantes às escolas de tempo integral é preciso dialogar com as causas que estão contribuindo para que haja desistência e os estudantes não permaneçam na escola. Nesse exercício, recorrente a educação básica, é interessante estabelecer o diálogo sobre o caminho percorrido até agora.

A partir do retrato que obtivemos, as estatísticas provam que os estudantes matriculados no Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, grande parte, não concluem os estudos nessas etapas, atingindo percentuais inaceitáveis. No entanto, os questionamentos outrora apresentados, causam inquietações, pois os problemas não são apenas da governabilidade da escola, principalmente quanto garantir a permanência dos sujeitos na escola.

Libâneo (2016, p. 47) traz em seu discurso que

muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para um emprego em uma economia moderna competitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem obtendo os retornos prometidos pela educação. Com foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além

das questões de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 44).

Cabe pensar que o papel da escola está em xeque referente aos conteúdos científicos, bem como ao desenvolvimento da capacidade de pensar, a despeito do uso de termos que edificam, a saber: desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade e inclusão social (LIBÂNEO, 2016).

De acordo com essa lógica, Charlot (2001) contribui ao dizer que, como espaço privilegiado de socialização, a escola parece cumprir, então, parte da missão que está na sua origem: ajudar crianças e jovens a conviver, a aprender e a passar do mundo infantil e juvenil para o adulto. Mas é importante também perguntarmos que conhecimentos os jovens aprendem na escola no que se refere à vida coletiva, à cidadania, que atitudes, normas, valores a escola ensina?

Essas reflexões nos permitem entender o quanto é necessário repensar estratégias que viabilizem o aprendizado dos nossos alunos, considerando suas aptidões, habilidades, interesses e motivações, suas características pessoais e condições para superação das suas dificuldades.

A partir da priorização dos problemas, constatam-se a relevância de outras instâncias cumprirem seu papel, e a escola poderá definir as finalidades educativas que lhes são inerentes, considerando a complexidade das demandas sociais que dialogam com os processos escolares. Sendo assim, o desafio está posto, mediante a perspectiva da escola integral associada com outras instâncias com o propósito de garantir o sucesso escolar.

3.4 As contradições do real: o prescrito e o experienciado

Partindo do pressuposto de que há uma complexidade e uma tensão na relação entre os jovens e a escola, esse estudo propõe uma releitura das potencialidades, do desenvolvimento pleno dos estudantes no que concerne à escola de tempo integral e qual a percepção que trazem em suas memórias.

É importante considerar que o ambiente escolar traz uma resposta à postura e à visão dos estudantes no tocante à permanência e desempenho escolar de cada um, fato constatado pelo professor quando há uma predisposição por parte do estudante em aprender, uma vez que se espera da escola a vivência de sistemas de valores, bem como a construção do conhecimento. Nessa circunstância, há um desafio por parte dos docentes em acompanhar essa vivência dos estudantes no ambiente escolar em tempo ampliado.

Sob o ponto de vista do ensino, fazer com que o estudante troque em determinados momentos e contextos, o celular pelos livros, o jogo de futebol pela pesquisa em laboratórios, um bom bate-papo para assistir ou acompanhar um documentário sobre assuntos que estão acontecendo no mundo afora é um enorme desafio no cenário escolar, mediante as experiências constatadas nas escolas de tempo integral.

Na visão de Giolo (2012), o contexto escolar, especialmente, aquele destinado às classes populares, precisa ser organizado e ser forte o suficiente para provocar no aluno uma verdadeira ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada. O autor afirma que esse caminho é íngreme e não há mágico capaz de suavizá-lo.

Por certo, há uma forma de trabalho voltada ao esforço em manter a atenção desses estudantes em estudar e aprender, visto que quase nada pode ser realizado de forma plena. O que pode ser considerado é o alinhamento de atividades que atendam e que despertam a atenção dos alunos por meio de recursos atrativos. O celular, por exemplo, pode ser utilizado como ferramenta de trabalho em sala de aula, já que é um recurso tecnológico que favorece o planejamento do professor. Para Giolo (2012), somente uma comunidade escolar imbuída completamente no sentido do conhecimento, pode provocar no estudante a mobilização do pensamento em direção aos saberes complexos como expresso no pensamento de Bernard Charlot (2000).

Nessa circunstância, optamos por demonstrar a realidade das escolas a partir das pesquisas realizadas no que diz respeito ao ensinar e aprender dos estudantes, não no sentido de apresentar ideias fechadas, mas no sentido de problematizá-las em um contexto que permita a interlocução com outros autores que podem se interessar por essa pesquisa.

Há um movimento que precisa ser entendido no dia a dia da escola de tempo integral, lembrando que as características das aulas, dos estudantes e dos professores precisam atender a proposta dessa modalidade, uma vez que esses perfis ou mesmo a postura dos integrantes não correspondem ao comportamento desejado convencionalmente.

Dessa forma, nossa inserção no campo pesquisado, permitiu recolher impressões e pontos de vistas que sugerem a problematização da relação que caracteriza o projeto da educação em tempo integral, levando em consideração que a abordagem dessa seção se concentra na relevância da participação do sujeito nesta pesquisa, para obtenção dos resultados.

Partindo desse pressuposto, a escolha das três escolas de educação integral que trabalham com o ensino fundamental, teve como critério o atendimento a um público com a mesma faixa etária.

A pesquisa de campo foi desenvolvida em dois momentos. Primeiro, realizamos as visitas às escolas e apresentamos o projeto de pesquisa à direção da instituição, demonstrando o objetivo da proposta do trabalho. Na ocasião, em uma unidade de ensino, no município de Niquelândia, no dia 24 de agosto de 2020, denominada escola **C**, realizamos uma pré-amostragem da pesquisa, com o propósito de preservar o sigilo da identidade da escola, bem como dos alunos participantes, por meio do grupo focal, contendo os seguintes questionamentos:

1- A escola é importante para sua vida?

() sim () não. Por quê?

2- Você considera que teve mais desenvolvimento nas aulas remotas ou presenciais?

Justifique.

3- O que significa a escola em tempo integral para você?

4- Como você gostaria que fosse sua escola?

Pesquisadora: Então, hoje estou aqui para fazer um trabalho com vocês sobre o meu projeto de pesquisa que é sobre as finalidades educativas da escola de tempo integral na visão de vocês e para isso eu escolhi trabalhar com grupo focal. O grupo focal trabalha assim: vou agrupar os sextos, os sétimos e depois os oitavos e nonos. E eu vou lançar alguns questionamentos e gostaria que dessem a resposta daquilo que eu vou questionar, sendo um momento livre. Então nesse momento para começarmos, gostaria que vocês se apresentassem, por favor.

Em seguida às apresentações, explicamos que outras unidades escolares também fariam parte da pesquisa e para que isso aconteça, seria distribuído um termo de assentimento livre e esclarecido para ser assinado por eles e pelos pais, em ciência da pesquisa que será feita com os estudantes. Ressaltamos que os dados serão sigilosos, os nomes serão omitidos a fim de resguardar a identidade de cada participante. Iniciamos, com o tópico que retrata sobre a importância da escola para os estudantes.

Pesquisadora: A escola é importante para vocês, por quê?

Aluno – 1: Para o aprendizado.

Aluna – 2: Para adquirir o conhecimento e eu acredito que o conhecimento é a maior riqueza que a gente tem na vida e a escola tá para isso, para ensinar a gente cada vez mais.

Aluna – 3: Para um futuro melhor.

Aluna – 4: Para ser alguém melhor na vida.

Aluna – 5: Para fazer amizades também e socializar com as pessoas.

Aluno – 6: Para nós aprender cada vez mais.

Pesquisadora: Para aprender cada vez mais, ok. Muito bom! E considerando que vocês tiveram um desenvolvimento melhor? Quando vocês tiveram em REAMP, ou seja, em aulas remotas ou presenciais?

Alunos: Presencial!

Pesquisadora: Por quê?

Aluno – 1: No presencial a professora tem um tempo para explicar.

Aluna – 2: No presencial além da explicação do professor ser melhor a gente tem mais foco.

Aluna – 3: Mais apoio do professor também.

Aluno – 4: Pode interagir mais.

Pesquisadora: Então pensando na escola de tempo integral, que é esse tempo que vocês têm o quê que significa para vocês tempo integral? Esse tempo todo que tem causado impacto na sua vida? O que significa tempo integral?

Aluno – 1: Mais tempo para aprender.

Pesquisadora: Melhora o aprendizado?

Aluno – 1: Sim.

Aluna – 2: Mais conhecimento.

Pesquisadora: Mais conhecimento. O que mais gente? O que a escola em tempo integral significa para você?

Aluna 2: A gente fica uma maior parte do tempo na escola, são quase 12 horas por dia então a gente tem mais contato com pessoas, a gente socializa mais, sem contar que é maior o aprendizado porque também tem outras matérias que também podem ser inseridas nesse período, então é muito mais aprendizado nesse tempo.

Aluna – 3: E tem mais compromisso, porque na escola em tempo integral, estamos aqui cedo e à tarde estudando o tempo todo e em casa, quando estudamos cedo na escola, à tarde não tenho o compromisso de estudar igual estudamos aqui com o acompanhamento dos professores.

Pesquisadora: Ok, alguém mais quer contribuir? Então agora eu vou para a última questão de hoje, Como você gostaria que fosse a sua escola?

Aluno – 1: Eu gostaria que fosse, não sei como, mas que nós podemos ficar em tempo integral na escola o tempo todo porque por causa da pandemia é muito ruim infelizmente.

Aluno: 2: Eu gosto de ser em tempo integral, igual ele falou, porque ano passado antes da pandemia é foi muito bom para a gente e eu gostaria muito que voltasse ao normal.

Aluna – 3: Eu gostaria que fosse mais comunicativo é, da gente poder tipo aprender de formas não só pegar o livro e ler, tipo assim, da gente fazer atividade mais em união entre as pessoas e ser mais comunicativo mesmo.

Pesquisadora: Excelentes respostas. Quem mais pode?

Aluna – 4: Eu acho a estrutura da escola perfeita. Mas eu vou falar, eu vejo que falta comprometimento dos alunos porque às vezes o professor chega preparou uma ótima matéria e não são todos que estão ali dispostos a explicar e participar da aula que o professor está proporcionando.

Pesquisadora: Mais alguém? Então eu agradeço muito a interação de todos nesse primeiro momento, e não ficará apenas com essas questões, porque precisarei de vocês futuramente para que minha pesquisa tenha êxito. Farei mais leituras a partir das contribuições e posicionamentos referentes às finalidades educativas da escola de tempo integral.

As considerações dessa amostragem deixaram clara a importância da escola para os alunos, principalmente porque ficaram um ano e meio estudando em casa em virtude da

Covid-19 e nesse contexto apresentaram satisfação quanto a parte relacional entre alunos e professores compartilhando as oportunidades educativas no tempo e espaço escolar.

Nesse sentido para melhor compreender os sujeitos, Aguiar e Ozella (2013) esclarecem que o melhor ponto de partida são os significados. Os significados contêm mais do que aparentam e por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para a compreensão das zonas mais instáveis, fluídas e profundas, as zonas de sentido. Portanto, a palavra constitui o ponto de partida de nossas análises.

A análise dos dados passou primeiramente por uma pré-análise, ao ser realizada uma leitura flutuante das transcrições e organização do material coletado. Porque segundo Bardin (1979, p. 122), “a leitura flutuante consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa teve por objetivo analisar a finalidade educativa da escola de tempo integral presente no discurso dos alunos do ensino fundamental anos finais.

Considerando a representação desse primeiro momento da pesquisa junto à escola C, iniciamos a revisão de outras literaturas que pudessem subsidiar a análise das atribuições da escola de tempo integral, se corresponde a sua finalidade educativa, porém, com outro olhar que não fosse o de encontrar aspectos peculiares ou categorizar, mas o de aprofundar o conhecimento em relação ao que estava sendo investigado e que tivesse maior relação com o meu objeto de pesquisa, “ou pela frequência, reiteração, acento apreciativo, ou pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas insinuações não concretizadas, ou, ainda, pela qualidade da reflexão” (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013 *apud* AGUIAR *et al.*, 2015, p. 5).

Esse segundo momento aconteceu entre 16 de dezembro de 2021 a 08 de junho de 2022. No primeiro instante, fizemos novas visitas às escolas pesquisadas e retomamos o diálogo sobre o projeto de pesquisa iniciado no ano de 2020 e na oportunidade apresentamos toda a documentação ora exigida pelo Conselho de Ética em Pesquisa pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás para o desenvolvimento do trabalho, a saber: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Roteiro para realização da coleta de dados por meio do grupo focal com os alunos. Ao final da documentação, expusemos a equipe gestora o passo a passo para o desenvolvimento da pesquisa. O próximo passo foi o agendamento das visitas com as referidas escolas para efetivação do trabalho de campo.

Pelo fato de o *corpus* de análise corresponder a um grupo de alunos foram necessárias novas possibilidades de análise para atender as necessidades expostas do material que foi analisado. Porque precisamos saber articular as significações produzidas no grupo, como um todo orgânico, sendo único e contraditório, lembrando ainda que as significações produzidas são próprias de cada espaço, único e histórico ao mesmo tempo. Partindo dessas significações, foi necessário criar estratégias procedimentais e analíticas que dessem conta de abstrair dialeticamente as significações produzidas pelo grupo (AGUIAR; OZELLA, 2003).

Com o propósito de preservar a identidade das escolas e dos participantes da pesquisa, convencionamos utilizar letras e números a fim de identificação. Partindo desse contexto, as escolas aparecem no texto como: E-A; E-B; E-C. Os alunos do grupo focal, formado por alunos com características predominantemente homogêneas, num total de mais ou menos 30 alunos, as letras A de aluno correspondendo aos números de 1 a 30, a exemplo:

(A-1 da E- A) - representa a fala do primeiro aluno entrevistado da primeira escola. A princípio gravei a entrevista com os nomes de cada aluno, mas no momento da transcrição atribuímos números para cada participante, a fim de guardar sigilo.

A pesquisa realizada no universo das três escolas contemplou a voz dos estudantes em relação às finalidades educativas da escola. Para isso foram intencionalmente escolhidos 3 grupos de estudantes para compor a entrevista, ora desenvolvida no período escolar, no horário do componente do protagonismo juvenil.

Como feito anteriormente, apresentamos aos alunos o teor da pesquisa e ressaltamos que esse momento seria conduzido por meio do grupo focal, que seria uma técnica para colher os dados para compor nosso trabalho ora apresentado e também dialogamos sobre a importância da participação na pesquisa. Reforçamos sobre o anonimato, o uso do gravador de voz, o aceite dos participantes e a assinatura dos pais e dos alunos nos documentos expressos para a pesquisa, a qual foi realizada a leitura do documento a fim de que os participantes pudessem ou não concordar.

Destacamos a importância da preservação do método nesse movimento analítico pelo fato que não pode acontecer de forma linear, mas como um processo que dialeticamente se organiza e reorganiza, buscando a apreciação do real além da aparência.

3.4.1 As Categorias

Ao realizar a leitura do material de cada escola, o que chamamos de leituras flutuantes, revisitamos nosso *corpus* de análise, contemplando as falas dos alunos e procuramos

categorizar por meio dos núcleos de significação, com o propósito de atender o objeto e os objetivos da pesquisa.

A utilização das técnicas de coleta das informações por meio das entrevistas (grupo focal) serviu para apreensão das representações que alunos pensam da escola. Sendo assim, as categorias foram estabelecidas a partir da teoria do conhecimento e do universo empírico deste estudo.

Nesse propósito de organizar o processo de interpretação dos dados coletados, organizamos as categorias de análise. Conferimos em Gamboa (1998, p. 22) que

as categorias, enquanto graus de desenvolvimento do conhecimento, são formas do pensamento que expressam termos mais gerais que permitem ao homem representar adequadamente a realidade, e como tais, são generalizações de fenômenos e processos que existem fora da nossa consciência, e produtos da ação cognitiva dos homens sobre o mundo exterior [...] as categorias têm uma função metodológica importante no movimento que vai do conhecido ao desconhecido e vice-versa, como veremos posteriormente. São históricas, pois têm um processo de formação e de evolução. Cada categoria está ligada ao grau de desenvolvimento do conhecimento ao qual seu conteúdo está vinculado.

Esse movimento metodológico da interpretação dos dados revisados, por meio das categorias, permitiu reconhecer as realidades expostas das escolas pesquisadas, partindo do conhecido ao desconhecido. A pesquisa foi conduzida pelas seguintes categorias:

Assunto 1- A finalidade da escola

Assunto 2- O ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral;

Assunto 3- As relações afetivas na escola;

Assunto 4- O espaço físico da escola.

Foram quatro tópicos dividido em relação à escola de tempo integral realizada no universo das três escolas pesquisadas conforme o dia combinado com a equipe gestora. Ressaltamos que não foi uma tarefa fácil reorganizar o tempo e o espaço para articular a proposta da pesquisa, mas contamos com o apoio da equipe gestora a fim de facilitar a realização dessa atividade prática em relação ao campo empírico.

3.4.1.1 A finalidade da escola

A fim de aferirmos a apreciação dos estudantes sobre a finalidade da escola, realizamos um trabalho, organizados em um espaço da escola, que pudessem ficar à vontade, sem interrupção para responder os questionamentos expostos pela pesquisadora.

Contemplam-se neste estudo, os achados da pesquisa sobre a abordagem metodológica estudada de acordo com o arcabouço teórico-metodológico evidenciado nos capítulos anteriores da tese. Em procedência ao estudo, averiguou-se cada elemento do enquadramento adotado pelos autores dos objetos de estudo e confrontou-se com a proposição desta pesquisa, cujos resultados em seguida são demonstrados:

Quadro 14 – Achados da pesquisa sobre a abordagem teórico-metodológica.

A finalidade da escola	Escola A	Escola B	Escola C
1- Qual é a importância da escola na vida de uma pessoa? E na vida de vocês, qual é a importância que a escola tem?	<i>Assim, na vida da pessoa a importância da escola tem é que ela vai prever o seu futuro, né? Tipo as meninas aqui que já estão no 9º elas já vão passar para o ensino fundamental e daí já vai para todo aquele período né para ir para a faculdade e tal. Agora na minha vida eu acho que a escola tem muita importância porque ela também vai contribuir para o meu futuro para um dia trabalhar, vou poder dar sustento para a minha família e etc. (A-1 da E- A)</i>	<i>É a escola mostra para a gente que a gente pode ter um conhecimento de mundo e visão de mundo maior nos trazendo mais conhecimento e mostrando novos caminhos para a gente. (A- 11- E-B).</i>	A importância da escola em minha opinião é que tipo ela nos dá um conhecimento maior que a gente não vai ter lá de fora, na escola ensina mais coisa pra gente. (A- 8 da E- B).
2- O que significa a escola em tempo integral para vocês?	<i>No tempo integral você aprende mais, tipo, quando a gente estudava só na parte da tarde as aulas duravam menos e não tinha como aprender tudo que o professor. Antes acho que a aula era quarenta e cinco minutos e agora é cinquenta, eu acho melhor o dia inteiro que a gente aprende melhor e como ela disse ajuda a desenvolver o social. (A-19 da E- C).</i>	<i>No tempo integral temos mais tempo para entender melhor todas as matérias e o professor pode se aprofundar mais nos assuntos e além de ter matérias extracurriculares, por exemplo, como bons modos de convivência, são coisas que podem agregar a convivência. (A- 3 da E- A).</i>	<i>Para mim a escola integral é uma coisa que aborda muito mais conhecimento porque você passa mais tempo do que em uma escola em período de tempo regular então você acaba recebendo mais informações e conhecimento para a sua vida e aí você consegue absorver mais ideias novas também. (A- 14 da E- B).</i>
3- Como vocês gostariam que fosse esta escola?	<i>Assim, quando estava em período né, metade das aulas eu gostava porque chegava mais cedo em</i>	<i>Eu acho que a escola elas em si não precisam de nada não.</i>	<i>Em minha opinião a escola de período integral não tem muito que mudar porque pelo</i>

	<p>casa e eu tinha o resto do dia para poder brincar, se divertir e tal, mas assim, com a escola em tempo integral eu tenho tanto carinho por essa escola aqui. Já faz quatro anos que eu estou aqui no período integral e eu amo assim, eu aprendo mais e vai contribuir muito para o meu futuro. (A-1 da E-A)</p>	(A- 17 da E- B)	<p>fato de você passar o dia todo na escola você absorve mais conhecimento e você passa mais tempo com seus colegas e assim você tem mais convívio com a pessoa e com pessoas e você não tem certos problemas com fobia social. Então a gente acaba passando mais tempo na escola e é isso. (A-13 da E- B).</p>
<p>4- O que vocês mais gostam nesta escola?</p>	<p>Gosto muito do que as professoras fazem os ensinamentos que elas nos dão. Antigamente a gente não tinha os jogos que hoje em dia a gente tem hoje em dia a maioria dos meus amigos que eu conheço eles largam o celular para ir jogar esses jogos de mesa. (A- 9 da E- B),</p>	<p>É o que eu gosto bastante aqui no CEPI aqui nesse colégio é o fato das pessoas criarem laço uma com as outras porque quando eu cheguei aqui eu vi que todo mundo é unido, sabe? Todo mundo aqui é um grupo não são vários grupinhos, é cada, escola em si é um é um grupo só de amizade. (A- 3 da E-A).</p>	<p>É o que mais me chama atenção na escola de período integral são os Fortes laços que tem entre alunos e professores e entre os próprios colegas, já que a gente passa o dia todo na escola e caso haja algum problema na relação da amizade ou mesmo na relação problema na nossa relação, a gente consegue resolver normalmente com os professores e os colegas. Mas algo o que realmente me incomoda é o fato de, pelo fato de o período integral ser dia inteiro é muito puxado para a gente fazer algumas coisas, mas se você conseguir pegar o ritmo é tranquilo. (A-10 da E- B).</p>
<p>5- O que vocês menos gostam?</p>	<p>É o que eu menos gosto é o que eu falei né o fato de a escola ser não muito estruturada, mas nada do que nos incomode assim durante o ensino dá para estudar com o que a gente tem, dá para conviver na escola com que a gente tem e é isso. (A-12 da E-B),</p>	<p>O que eu menos gosto assim é que tem algumas aulas que tem algumas professoras que não são tão dedicadas na matéria, não aprenderam tanto para quando for explicar para a gente várias pessoas não entendem o ensinamento da professora porque ela não foi praticada na matéria. (A- 4 da E-A).</p>	<p><i>Algo que eu não gosto mesmo são, às vezes, umas discussões e intrigas entre um aluno ou outro, mas acho que isso é coisa normal do nosso cotidiano.</i> (A- 15 da E- B).</p>
<p>6-A escola de tempo integral</p>	<p>O colégio de tempo</p>	<p>É muito necessário</p>	<p>Agora sobre isso aí eu</p>

<p>deve existir? Por que?</p>	<p>integral em si, o CEPI em si é um colégio muito bom com várias propostas muito boas também, mas eu acho que... Para quando você quando vai ter um colégio CEPI em tempo integral a nossa cidade precisamos ter professores qualificados e que estão acostumados a lidar com aquele tipo de pessoa, aquele tipo de criança e adolescente e pré-adolescente o dia todo. Aqui no caso do CEPI é esse né os professores aqui são todos qualificados porque já estão acostumados porque aqui é um CEPI antigo. Tem três anos que eu estou aqui no colégio e assim eu não tenho o que reclamar não, é um pouco puxado por ser o dia inteiro, mas é um bom de se estudar mas mesmo assim eu preferiria o estudo de meio período, o estudo regular é mais fácil e não é qualquer aluno que seja e está acostumado, não é qualquer aluno que aguenta assim. E não é qualquer professor que está acostumado a lidar com o aluno o dia inteiro porque tem muito professor acostumado com o ensino regular.(A-10 da E- B).</p>	<p>para essa escola existir porque sem essa escola no nosso município fica mais difícil a aprendizagem. (A-7 da E- A).</p>	<p>gostaria muito, porque que existe se o tempo integral, pois a prática a gente pode muito, a gente pode aprender é tem gente que gosta da prática é experimental a gente pode aprender educação física, jogar bola, jogar futebol muitas pessoas não sabem jogar, pois elas podem aprender mais aí elas têm mais tempo para aprender na escola (A-17 da E- B).</p>
-------------------------------	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro 14, foram captadas 20 falas por meio do grupo focal nas três escolas pesquisadas. Percebe-se que os jovens às vezes entram em contradição ao que sentem sobre a escola, porque há momentos que se mostram realizados em permanecer mais tempo, outrora entram em conflito com a extensão do tempo e o convívio com as pessoas: *“quando estava em período né, metade das aulas eu gostava porque chegava mais cedo em casa e eu tinha o*

resto do dia para poder brincar, se divertir e tal, mas assim, com a escola em tempo integral eu tenho tanto carinho por essa escola aqui” (A-Ida E-A).

As relações sociais estão ligadas ao clima escolar, essencialmente quando se refere à narrativa como o professor atua no ambiente escolar e como constrói a relação com o saber. Paulo Freire (1995, p. 13) complementa que as escolas não são espaços exclusivos para o puro aprender e para o puro ensinar. São locais nos quais se estabelecem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. Ou seja, ensinar não pode ser constituído por um simples repassar ou transmitir conhecimentos. O próprio processo de conhecer exige a percepção das relações – com os objetos e com as pessoas.

Entendemos que os estudantes possuem saberes construídos no cotidiano escolar e a contribuição do diálogo realizado com eles, nos permitem compreender a relação dos alunos com a escola, a partir de suas expectativas, sendo capaz de identificar os estímulos que motivem a permanecerem na escola por mais tempo.

Sendo o primeiro tópico da pesquisa voltado para a finalidade educativa da escola, Libâneo (2016) contribui ao explicitar que em primeiro lugar, refere-se às orientações explícitas ou implícitas para os sistemas escolares, expressando valores e significados acerca da instituição escolar. De acordo com Lenoir (2016, p. 19),

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula.

Para o autor, as finalidades educativas escolares têm sido vistas como questão complexa e controversa, sendo sujeitas a contestações e diferentes interpretações em relação ao seu significado. As finalidades indicam, assim, uma orientação filosófica e valorativa, elas “explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo” (*id.*), diferentemente de objetivos que se referem a resultados mais precisos, circunscritos, voltados a ações concretas delimitadas para certo período de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis (LIBÂNEO, 2016, p. 35).

Partindo dessa abordagem percebemos nas respostas dos alunos que a escola de tempo integral sobre o ponto de vista positivo, tem assumindo um caráter essencialmente necessário e produtivo:

Eu acho que o aprendizado na escola de integral não é como na escola de meio período, já que na escola de meio período a gente fica pouco tempo. Aqui eu acho que a gente nesse, todo esse tempo a gente fica a maioria do tempo só aprendendo, estudando e eu gosto muito dessa escola e o aprendizado dela é muito bom (A-9 da E-B).

Pois bem, na concepção do aluno, a ampliação do tempo denota mais aprendizagem em relação à escola parcial, cuja compreensão, se converge para o aumento de oportunidade. Para ele, o aprendizado na escola integral, é eficaz. O tempo resulta em um longo processo de aprendizagem.

A abordagem de Cavaliere (2007) atesta que a ampliação do tempo de escola somente se justifica na perspectiva de propiciar mudanças no caráter da experiência escolar, ou melhor, na perspectiva de aprofundar e dar maior consequência a determinados traços da vida escolar.

Outra questão que destacamos em relação à escola se aplica a necessidade de permanecer por mais tempo, devido à situação socioeconômica de alguns pais, conforme o que foi estabelecido na fala do aluno- 2 da E-A:

Para mim, lá na minha casa a minha mãe trabalha o dia inteiro e eu ficando nessa escola eu não fico tanto no final sozinha porque sozinha é muito ruim de você fica. Aqui na escola você fica o inteiro, você conversa com o seu colega, é e você tem um aprendizado melhor do que você ficar sozinho na sua casa

Como é possível notar, esse aluno carece de um espaço para permanecer enquanto a mãe trabalha. E nesse propósito minha pesquisa coaduna com Cavaliere (2007, p. 1028) ao abordar que a escola de tempo integral possui uma visão de cunho assistencialista, sendo concebida como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais dos alunos, uma escola que substitui a família, onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária.

Ainda em concordância com Cavaliere (2010b, p. 8) encontramos em seus estudos que

as dificuldades encontram-se no fato de que as comunidades que mais necessitam da integração da escola com o seu entorno, são as comunidades populares, situadas, em geral, em regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos, públicos ou privados, o que faz com que a busca por novos espaços e parceiros socioeducacionais, que possam irrigar a escola e ligá-la à vida comunitária, represente uma dificuldade às vezes incontornável.

A abordagem do autor somente intensifica nosso olhar referente à comunidade que necessita de espaço educativo para acolher os estudantes que não possuem uma vida financeira estável, nesse caso, me refiro às duas escolas que foram alvo da minha pesquisa.

Outra fragilidade encontrada, sobretudo na fala do aluno: “quando você vai ter um colégio CEPI em tempo integral a nossa cidade precisamos ter professores qualificados e que estão acostumados a lidar com aquele tipo de pessoa, aquele tipo de criança e adolescente e pré-adolescente o dia todo” (A-10 da E- B). Ao relatar que a proposta de tempo integral precisa de professores dinâmicos, e consigam entender os adolescentes integralmente em suas necessidades, ainda complementa: “E não é qualquer professor que está acostumado a lidar com o aluno o dia inteiro porque tem muito professor acostumado com o ensino regular”.

Essa questão traz para o centro das discussões alguns apontamentos necessários: a finalidade educativa oferecida pela escola, a importância do estudante ser conduzido por professor especializado em outros momentos da jornada escolar, possibilitando, assim, a oportunidade de aprendizagem.

Em virtude da extensão da carga horária, temos deparado com muitos profissionais à procura de uma escola (tempo integral) que atenda suas necessidades financeiras, gerando uma problemática do tempo educativo e conseqüentemente da aprendizagem. Acreditamos ser necessário trazer uma reflexão sobre esses atores educativos e suas possibilidades, limites quanto à proposta da educação integral em tempo integral, revendo o perfil em suas ações educativas.

Existem elementos que fazem parte da formação integral dos nossos estudantes, considerando que a ampliação da jornada escolar denota dimensões formativas em mais aprendizagem. Nesse contexto, a formação integral é consequência de um currículo orientado pelo desenvolvimento de competências pessoais, sociais, associando às competências cognitivas, sendo a combinação entre conhecimento e atitude decisiva no sucesso do estudante, nas distintas dimensões de sua vida. No entanto, considera a ampliação do tempo de permanência de todos: equipe escolar e estudantes, uma estratégia indispensável (GOIÁS, 2021, p. 16).

Encontramos outro apontamento na fala da aluna quanto à atuação da professora na aplicação diária de suas atividades:

*Eu assim acho que algumas regras são rígidas demais, não que não tenha que ter as regras né, mas eu acho que tem algumas que são muito rígidas e também **tem alguns professores mesmo que às vezes eles sabem, mas explicar para os alunos eles ainda não estão tendo aquele comprometimento com a própria matéria, entende?** Para passar o ensinamento para a gente muito dos alunos acabam perdendo o interesse e se distraem com qualquer coisa não é e isso acaba dificultando mais aumentando mais o processo de ensinamento e para a gente que estava no 9º ano isso é um pouco de confusão né que vai passar para o 1º do ensino médio e isso dificulta mais nessa questão da aprendizagem mesmo. (A-27 da E- C).*

Partindo dessa premissa, o profissional que atende escola em tempo integral, precisa ser proativo e que direcione, estimule e oportuniza saberes, pois seu trabalho precisa ser construído e transformado diariamente. Na concepção de Pimenta (2009, p. 18) a profissão do professor se transforma adquirindo novas características para responder às novas demandas da sociedade e, nesse contexto, estará oportunizando as crianças e adolescentes acesso a uma educação com qualidade.

Percebemos também na fala desse estudante sua opção pela escola em tempo parcial: *“Tem três anos que eu estou aqui no colégio e assim eu não tenho o que reclamar não, é um pouco puxado por ser o dia inteiro, mas é um bom de se estudar, mas mesmo assim eu preferiria o estudo de meio período”*. Evidente que esse aluno não está tão feliz pela escolha da escola em tempo integral. Creio que são vários fatores que impedem a escolha da escola parcial, dentre eles podemos evidenciar a falta de escolas que funcionam em tempo parcial nessa modalidade de ensino anos finais do ensino fundamental; vagas preenchidas em outras escolas com número limitado de alunos e outros mais.

Grande maioria desses alunos, no caso das escolas pesquisadas, os pais ou responsáveis trabalham e necessitam de lugar (escola) que acolham os filhos, e nesse contexto, concordamos com Libâneo (2016, p. 8), ao dizer que a escola é apresentada em seu papel socializador para assegurar a reparação dos problemas sociais a partir do acolhimento dos alunos, das famílias e dos grupos menos favorecidos, como suporte para o desenvolvimento econômico capitalista.

Podemos estabelecer mediante as percepções, que a “escola deixou de ofertar sua principal função pedagógica para ser um lugar onde os pais ou responsáveis deixam os filhos, gerando apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade” (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Acrescentamos a colaboração de Cavaliere (2014, p. 1218) ao dizer que

se todas as crianças precisam de cuidados durante o período de trabalho dos pais, se essa é uma questão para todo o planeta, que vem sendo resolvida de diferentes formas, a depender das culturas específicas e dos recursos disponíveis, recomenda o bom senso não tapar o sol com a peneira. Há um problema colocado. Entretanto, reconhecer o fato de que o tempo integral atende a uma demanda relacionada aos interesses cotidianos da vida prática das famílias, não o enfraquece como demanda educacional propriamente dita, a menos que as soluções que se apresentem sejam de curto alcance.

Essa é uma questão candente em nosso país, porque tudo está relacionado à condição da vida cotidiana das famílias, porque a jornada escolar dos filhos não é compatível com a

carga horária de trabalho dos pais ou responsáveis, e buscam na escola os cuidados necessários durante o período que estão em efetivo trabalho. Ao abordar a questão do tempo ampliando, percebemos que vai além da tentativa de resolver os problemas da comunidade escolar, necessariamente implica na reorganização de uma estrutura para consolidar a proposta prometida, ou seja, as escolas públicas em tempo ampliado.

Mesmo sabendo que a escola é um espaço plural como referência da garantia da aprendizagem, não lhe compete ser a solução dos desafios encontrados no meio social, ou seja, a escola é o ambiente onde acontece o processo ensino aprendizagem para a formação e desenvolvimento humano.

Considerando o panorama da categoria finalidade educativa, após a revisão da literatura e a entrevista realizada por meio do grupo focal, apresentamos a visão da SEDUC e dos alunos referentes à finalidade educativa da escola em tempo integral conforme está expresso no quadro 15, com a possibilidade de analisar se há contradições ou se há consenso em relação à finalidade escolar.

Quadro 15- Visão da finalidade educativa da escola em tempo integral.

Finalidade educativa da escola em tempo integral	
Visão da SEDUC	Visão dos alunos
<ul style="list-style-type: none"> • Formação do sujeito em suas múltiplas dimensões, sendo pessoas criativas, propositivas, colaborativas e flexíveis; • Formação de adolescentes e jovens autônomos, solidários e competentes tanto para o Ensino Fundamental e Médio; • Formação escolar que permita o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da cidadania; • Formar crianças e jovens para contribuir e atuar no mundo por meio do trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contribui para o futuro assegurando trabalho; • Visão de mundo e mais conhecimento; • Mostra novos caminhos; • Amplia a oportunidade de convivência com os colegas; • Ter companhia de professores e colegas para não ficar sozinho em casa, devido aos pais trabalharem; (assistencialismo).

Fonte: elaborado pela autora em 03/02/2023, partindo do site da Seduc e alunos entrevistados.

A visão geral desse quadro nos remete a ideia de dois segmentos que fizeram parte dessa pesquisa. De imediato, vimos que a Seduc desenvolve uma proposta de educação integral voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em todas suas dimensões de forma integrada, com o intuito de formar crianças e jovens que atuem no mundo do trabalho. A observação que temos dos alunos pesquisados sobre o sentido que eles atribuem especificamente à escola de tempo integral quanto à finalidade educativa, aparece como impacto na proposta esperada pela Seduc. Fica evidente a fragilidade quanto à formação integral desses alunos, porque sentem a escola como um lugar que acolhem quando os pais trabalham, lugar de conviver com os colegas. Leva-se em consideração também que os alunos esperam que a escola os prepare para um futuro promissor assegurando-lhes portas de trabalho.

Pensando na perspectiva de uma escola que cumpra sua função, não há como fugir da dimensão de assistência social, principalmente quando o aluno apresenta algum tipo de carência, ela tem o direito de ser assistida. Partindo desta ótica, resta-nos saber qual é o papel da escola e quais outras instâncias precisam intervir na tarefa assistencial porque a finalidade educativa da escola se faz quando propicia o desenvolvimento integral dos alunos transformando-os em cidadãos críticos e participativos e atuantes na sociedade.

3.4.1.2 O ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral

Referente à categoria O ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral, destacamos os questionamentos realizados juntos alunos, contendo poucos itens, conforme o roteiro estruturado, na abordagem com o grupo focal,

- 1- A escola de tempo integral facilita a aprendizagem dos alunos? Por quê?
- 2- Como você avalia o ensino nesta sua escola? O que deve melhorar e o que deve ser mantido?
- 3- Como é um dia de estudos nesta escola de tempo integral? O que vocês fazem durante o tempo que ficam aqui diariamente?

E procedemos da mesma forma, com o intuito de perceber as impressões dos alunos, destacamos algumas falas:

Pesquisadora: vamos para o segundo momento que fala sobre o ensino e a aprendizagem na escola, e vou tentar juntar as perguntas. A escola de tempo

integral facilita a aprendizagem dos alunos? Por quê? E como você avalia o ensino nesta sua escola?

Aluno 15 da escola B: O ensino em período integral em si é muito bom porque como você passa mais tempo na escola você tem mais tempo para estudar, para adquirir informações e aprender. E avaliando o ensino da minha escola é uma oportunidade muito grande porque eu já tenho experiência com escola em período regular e a diferença do que eu aprendia na escola de ensino de período regular e escola de período integral é muito diferente. Eu aprendi muito mais na escola de período integral.

Aluno 16 da escola B: Eu acho que o aprendizado na escola de integral não é como na escola de meio período, já que na escola de meio período a gente fica pouco tempo. Aqui eu acho que a gente nesse, todo esse tempo a gente fica a maioria do tempo só aprendendo, estudando e eu gosto muito dessa escola e o aprendizado dela é muito bom.

Aluno 17 da escola B: A escola de período integral ela é muito boa pra gente assim porque eu também já estudei em escola de período regular meio período e a gente absorve mais fácil o conteúdo porque são mais tempo de aula, você tem os descansos então dá para você absorver tudo, dá para você ter maior conhecimento de várias, de várias coisas.

Aluno 15 da escola B: É o CEPI em si por seu dia inteiro ele é um pouco puxado, mas você vai pegando o ritmo e vai ficando mais fácil. O ensino do colégio, desse colégio que eu estudo aqui é muito bom é bem, não é fácil, mas também não é difícil, é um ensino muito bom e as professoras explicam várias vezes para a gente aprender da melhor forma possível.

Aluno 13 da escola B: É o ensino daqui pelo fato da gente estar o dia todo na escola né a gente tem mais tempo para resolver os conteúdos, é a gente estuda o tempo todo a gente tem mais tempo de estudo né o dia todo estudando então eu não acho que seja tão difícil assim para uma pessoa aprender um determinado conteúdo e eu acho que é bom a qualidade do ensino.

A pesquisa nos mostra que os alunos reconhecem o valor da escola e a importância dela para realização de expectativas futuras, no entanto, alguns sentem que o dia todo é exaustivo, sem possibilidade de descanso. Porque segundo Limonta e Santos (2013, p. 49), o aumento de tempo da permanência dos alunos na escola precisa corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, possibilitando aprendizagens significativas e emancipadoras, de forma que o educando atinja níveis formativos desenvolvimentais.

As autoras evidenciam a contribuição de Menezes (2009, p. 85) quanto à formação integral dos estudantes visando que toda e qualquer atividade, que tenha por finalidade contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes, deve constituir-se resultado de um estudo de real demanda da escola e, como tal, deve estar registrada no seu projeto político pedagógico.

As autoras acrescentam que é importante os estudantes sentirem acolhidos em ambientes diferentes e enriquecedores culturalmente, porque com a escola de tempo integral

os alunos podem ter acesso a aprendizagens intra ou extraescolares, formando além do cognitivo, abarcando aspectos culturais, artísticos, éticos e físicos.

Na concepção das autoras, Menezes (2009) faz uma alerta quanto à ausência de uma legislação detalhada sobre a educação em tempo integral, poderá contribuir para que as crianças e jovens se constituam foco de uma multiplicidade de experiências na área, as quais poderão colocar em risco o futuro da educação em tempo integral do país.

Ao abordar o currículo, sabemos da importância dele quanto aos procedimentos teóricos, assunto que não iremos estender, porque não é o foco da nossa pesquisa, mas podemos singelamente inferir que o currículo escolar, de acordo com Limonta (2012, p. 6), precisa considerar a multidimensionalidade do fenômeno educativo, e ao mesmo tempo, deve responder aos desafios históricos e emergentes da Educação Básica, em tempo, acreditamos que o currículo da escola de tempo integral pode realizar ou responder melhor a tarefa educativa.

Limonta e Santos (2013), colaboraram com a pesquisa ao enfatizarem que Felício (2012) compreende a escola de tempo integral só educará integralmente quando for pensada como direito de todas as crianças e adolescentes, ao compreender que a aprendizagem dos conteúdos curriculares é tão somente um aspecto e que a disciplinarização não contribui efetivamente para a aprendizagem.

É uma concepção que precisa ser superada, porque o papel da escola na concepção das autoras está centrado em auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades mentais e para tal, mais do que uma gama de procedimentos de ensino, faz-se necessária a mediação pedagógica para auxiliar o educando a pensar.

Constamos na fala de uma aluna da escola C que os professores dinamizam as aulas a fim de alcançar os objetivos propostos do seu planejamento e ficou claro também que não é somente na sala de aula que a aprendizagem pode acontecer:

Eu acho que as nossas aulas a gente estuda muito também, mas eu vejo que alguns professores também se esforçam para trazer aulas diferentes para a gente sair um pouco da sala de aula e também facilita na aprendizagem. (A- 22 da E- C)

Libâneo (2011, p. 95) corrobora dizendo que a ideia contida nesta teoria é simples: “ensinar é colocar os alunos numa atividade de aprendizagem. A atividade de aprendizagem é a própria aprendizagem, ou seja, com base nos conteúdos, aprender habilidades, desenvolver capacidades e competências para que os alunos aprendam por si mesmos”. Essa forma de ensino possibilita ao aluno refletir sobre o que está sendo trabalhado, visando uma

aprendizagem efetiva e que formem um sujeito autônomo capaz de se posicionar criticamente na sociedade, isto está expresso na fala da aluna 28 da E- C:

Sou aluna do 9º ano e eu acredito que já tenho coisas boas na nossa escola, mas tem outras coisas que poderiam sim melhorar principalmente nas matérias extracurriculares como protagonismo juvenil, iniciação científica, estudo orientado eu acho que poderia ser acrescentado matérias que realmente irão diretamente para o futuro e não coisas tipo valores também é importante, mas uma coisa que você vai precisar para sua vida de verdade numa hora de dificuldade e essas coisas. Como é nas outras matérias normais como matemática, português essas matérias são muito bem desenvolvidas no CEPI.

Com base nessa contribuição, sabemos que a educação integral é uma proposta que visa um verdadeiro movimento político pedagógico que pode e deve ressignificar a função social da educação, e porque não dizer da instituição escolar.

A escola de tempo integral é um novo desafio para a própria organização da vida escolar, tal compreendida como:

O estabelecimento de condições ótimas de organização do espaço físico, de relações humanas satisfatórias, de adequada distribuição de tarefas, de sistema participativo de tomada de decisões, de condições apropriadas de higiene e limpeza, bem como de outras que concorram para o desenvolvimento e o alto rendimento escolar dos alunos, e de utilização eficaz dos recursos e meios de trabalho (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 472).

Ou seja, é preciso uma articulação com todos esses problemas apresentado para que seja possível desenvolver ações e atividades dentro da escola/educação em tempo integral. A organização do espaço e a distribuição dos recursos escolares não dependem apenas de reuniões do colegiado. É preciso que Estado assuma suas responsabilidades e distribua de forma eficiente os recursos necessários para o desenvolvimento das ações educativas.

Libâneo (2014, p. 266), esclarece que a escola de tempo integral é uma modalidade de instituição escolar que procura aplicar princípios da educação escolar através da:

a) ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia; b) promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes; c) potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura; d) provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos; e) integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade.

Para o autor, a educação integral compreende um amplo conjunto de práticas pedagógicas e ações socioeducativas voltadas para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, que não precisa ser exclusividade de uma escola em tempo integral, ainda que se acredite que a extensão do tempo possa ter relevância para melhoria da aprendizagem.

3.4.1.3 As relações afetivas na escola

Referente ao terceiro assunto do questionário, as relações afetivas na escola influenciam a aprendizagem, uma vez que essa relação favorece a construção da personalidade humana. Para Vygotsky (1988, p. 42), a afetividade é um elemento cultural que faz com que tenha peculiaridades de acordo com cada cultura. Elemento importante em todas as etapas da vida da pessoa, a afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação entre professor e aluno.

Nesse sentido, segue o relato dos alunos da escola B quanto à abordagem feita em relação à afetividade construída por eles ao longo das aulas:

Pesquisadora: Então nós já estamos caminhando para o terceiro assunto que retrata as relações afetivas. Vocês se sentem acolhidos pela escola? E como é a relação entre os alunos?

Aluna 14: É assim, eu me sinto muito acolhida pela escola, os professores me dão muito carinho, acredito que dão para todos os alunos da escola. A gente é recebido assim com tanto carinho e amor, aqui parece a nossa casa, os professores é como se fosse nossos pais e nossa família aqui na escola. E assim, a outra pergunta era?

Pesquisadora: Como é a relação entre os colegas?

Aluna 14: Assim, todo mundo se dá bem, mas têm algumas vezes que a gente briga, outros querem pegar uns murros, mas eles são, nós somos amigos, uma família.

Aluna 15: Pode falar de novo? Eu esqueci.

Pesquisadora: Como vocês se sentem vocês se sentem acolhidos pela escola? E como é a relação entre os colegas? Entre os alunos?

Aluna 15: Pode falar de novo? Eu esqueci.

Pesquisadora: Como vocês se sentem vocês se sentem acolhidos pela escola? E como é a relação entre os colegas? Entre os alunos?

Aluna 15: Olha, eu tenho amizade muito grande nessa escola do 6º ao 9º. Tem alguns colegas que não gostam de mim pela minha aparência que acha que sou metida, aí tem outros que já gostam de mim porque conversam comigo. Mas eu gosto muito daqui porque cada um deles eu considero como a minha família totalmente, tem uns que eu conheço há quatro anos, outros eu conheço há oito outros eu conheço há onze. A maioria desse colégio a maioria eu considero como família.

Aluna 16: Repete a pergunta?

Pesquisadora: Como você se sente você se sente acolhido pela escola?

Aluna 16 Sim.

Aluna 16: Assim, bem. Às vezes tem algumas discussões, mas bem.

Pesquisadora: Vocês se sentem acolhidos pela escola? Acolhida que eu estou falando não é só aquela acolhida ao chegar no primeiro momento da entrada, é

durante o dia, a semana. É isso que eu estou perguntando. Então você se sente acolhido? Qual é a relação entre os colegas?

Aluna 17: É como se fosse uma família aqui né, os colegas e amigos praticamente são meus irmãos.

Aluna 18 Ah escola é como se fosse a segunda casa né então a gente é bem acolhido pelos professores, pelos nossos colegas nossa relação é agradável.

Aluna 19: Aqui no colégio eu me sinto acolhida por todos os professores e minha relação com os colegas é bastante boa a gente briga, discute, mas é como se fosse uma família e toda família briga de vez enquanto.

Aluna 20: Em relação ao acolhimento eu acho aqui muito bom em relação a isso, os professores às vezes nem tratam como professor e aluno acho isso muito legal tratam como se fosse da família mesmo e é muito comum, até porque a gente passa mais tempo na escola com o pessoal da escola do que com a própria família, então é muito importante ter esse carinho além de só ensinar. E em relação aos amigos eu não tenho nada a reclamar também, eles são muito legais.

Pesquisadora: Praticamente vocês responderam a doze e a treze porque estão dentro do assunto três que fala da relação dos alunos, com os professores. Porque vocês aqui têm uma metodologia de professor monitor, não é? Mas como é essa relação do aluno com o professor, com a direção, com a coordenação? Me fala aí o que vocês sabem sobre isso.

Aluna 14: Assim, eu me dou bem com todo mundo converso demais, tem alguns alunos aqui na escola que tem depressão então eu acho importante à monitoria porque os professores conversam e dão assistência para os alunos. Muitas vezes chegam tristes, chorando aí tem que chamar os professores porque chega muita gente que está precisando de ajuda e a monitoria ajuda muito nisso. A nossa relação com os professores sinceramente é ótima trata a gente como que fosse filhos com muito carinho e amor.

Aluna 15: Repete de novo porque esqueci?

Pesquisadora: como é a relação dos alunos com os professores na escola? A relação dos professores, com a equipe gestora.

Aluna 15: É ótima! Às vezes quando você erra ou talvez faz o que não pode os professores e os coordenadores chegam e você e conversa ou se for um caso muito sério chamam os pais para conversar também, mas não tem esse negócio de como eu disse fazer alguma coisa e já vai levar bronca e manda embora, isso não eles sempre conversam.

Aluna 16: É muito boa a relação com os professores.

Aluna 17: As relações com os professores aqui com os alunos são muito boas como se fossem pais e filhos com vocês.

Pesquisadora: Ótimo, qual é a relação nessa escola entre professor e alunos? Entre equipe gestora, ou seja, pensando no diretor, pensando na coordenadora?

Aluna 18: É muito bom porque aí eles chegam para conversar com a gente, tenta entender o nosso lado, o diretor também.

Aluna 20: Como eu disse anteriormente, a relação é mais de como amigos e algumas situações, é sempre que a gente pede ajuda e conversa sem cobranças e isso é muito legal esse respeito que eles têm e só.

Nas respostas obtidas, podemos perceber elementos que traduzem os laços afetivos na escola, observado pela acolhida, algo evidente nas falas dos alunos quando fazem uma apreciação positiva dos professores, grupo gestor e dos colegas. Lembrando que no capítulo II desta pesquisa discutimos sobre essa metodologia, o acolhimento, como proposta pedagógica da escola em tempo integral.

Consoante à análise desse estudo, encontramos em Goiás (2021) que o acolhimento é um marco na vida dos estudantes, além de garantir a troca de experiências e integração entre todos da escola. Levando em consideração que é através da acolhida que a equipe escolar fica inteirado dos sonhos dos estudantes.

Ressaltamos ainda que a acolhida é marcada pela chegada dos alunos na escola e pela introdução de uma nova realidade que será permanentemente alimentada pela sua presença, razão pela qual toda equipe escolar irá trabalhar. E nesse propósito, o acolhimento é uma excelente oportunidade em estimular os estudantes a identificarem o ambiente como a “Escola dos Sonhos”, a qual todos estarão engajados. Sendo assim, se faz necessário planejar, intencionar e fundamentar no princípio da Pedagogia da Presença (GOIÁS, 2021, p. 58).

Com o propósito de um ambiente acolhedor que visa atender e acolher todas as pessoas que adentram ao ambiente escolar, essa metodologia visa desenvolver o cuidado e o pertencimento à escola. De acordo com Rego (1995), Vygotsky concebe o homem como um ser que pensa, raciocina, deduz e abstrai, mas também alguém que sente, se emociona, deseja, imagina e se sensibiliza. Esse momento interativo no ambiente escolar propicia ao aluno a aprendizagem significativa intermediada pela afetividade.

Em relação à afetividade, registramos como ponto de atenção a percepção do aluno quanto à falta de sensibilidade por parte de algum professor:

Sim porque tipo tem muitas pessoas aqui mesmo que tem esses problemas como ansiedade e depressão e alguns professores não levam isso a sério, fala que é besteira e às vezes alguma pessoa amiga vai querer tentar ajudar para ver o que está acontecendo conversar, mas a acaba que o próprio professor fala para a pessoa fica quieta no canto dela ou sair da sala e eu acho isso assim muito, eu não vou saber falar a palavra agora fugiu da cabeça, mas eu sinceramente achava que poderia ser melhor em questão disso, mas a gente está com déficit em relação afetiva, mas se tivesse também tinha que ser melhor no jeito de... (A- 26 da E- C).

Nessa amostra fica evidente a insatisfação da aluna quanto à forma de tratamento por parte da professora, e compreendemos que a afetividade contribui na aprendizagem, sendo algo inseparável, através de um ambiente agradável que carregam exemplo e valores que podem ser levados para a vida toda.

Ainda carregamos o exemplo de outra aluna pertencente ao grupo focal da escola C:

Sim tem relação com os professores e alunos, a maioria, na minha sala não é que é muito boa, mas também não é muito ruim. Tem alguns professores que sabem lidar com esse tipo de pessoas com esse tipo de caso, já tem outras professoras que não tem aquele, como supor, aquela meta de dar aquele ensinamento certo, sabe? A pessoa acaba às vezes tem uma dúvida vai perguntar, mas tem um professor que, às vezes, ou talvez não está no momento bom e acaba sendo muito grosso aquela pessoa e tem pessoas que também não aguentam ficar falado né muitas das vezes se

estressam também com o professor e acabam tendo uma discussão e isso leva a coordenação também a entrar no assunto, mas assim eu acho que poderia dar uma melhorada assim em questão dessas das respostas mesmo, pode ser rígido? Sim beleza, mas dá um pouco da diminuída porque têm alunos que mesmo sendo uma obrigação deles fica calado eles não conseguem às vezes acaba devolvendo na mesma palavra para a professora ou professor que está falando.

Por essa compreensão, é na sala de aula que se materializa a vivência, a relação pedagógica, carregado de significados, valores e crenças, onde acontece a formação humana, e nesse sentido nosso estudo concorda com Candau (2000) ao retratar que a escola precisa ser espaço de formação de pessoas capazes de serem sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

Em conformidade com a abordagem de Aquino (1996, p. 50), reforçamos que

os laços efetivos que constituem a interação Professor-Aluno são necessários à aprendizagem e independem da definição social do papel escolar, ou mesmo um maior abrigo das teorias pedagógicas, tendo como base o coração interação Professor-Aluno, isto é, os vínculos cotidianos.

E a nossa pesquisa deu voz ao aluno para expressar suas ideias, seu ponto de vista e ao mesmo tempo levar a reflexão sobre o posicionamento que devemos tomar em relação à categoria ora analisada.

Na perspectiva de garantir a aprendizagem, Arroyo (1986) contribui dizendo que a escola se constitui como um espaço sociocultural onde o aluno vai experimentando uma vivência coletiva, e formando concepção de mundo, de sociedade e de homem.

Percebe-se também que os alunos associam a escola como uma extensão da casa deles, porque passam mais tempo com os colegas, professores em relação aos familiares: *até porque a gente passa mais tempo na escola com o pessoal da escola do que com a própria família, então é muito importante ter esse carinho além de só ensinar (A- 20 da E- B)*. E de acordo com essa lógica, a escola tem uma representação central na vida dos estudantes, sendo um espaço de socialização.

Sendo assim, conforme Teixeira (2014, p. 35), “[...] estamos diante de um desafio: tocar nossos jovens alunos, [...] que os implique e os envolva com a aula, com a escola, com os processos de construção do conhecimento, cumprindo com as nossas responsabilidades profissionais, que são humanas e sociais”.

3.4.1.4 O espaço físico da escola

Referente à categoria espaço físico da escola, percebemos na fala dos alunos da escola B o descontentamento em relação à estrutura da escola, uma vez que não houve adequação do espaço na perspectiva de dignidade humana:

Falando especificamente dessa escola, em todos os sentidos, uma coisa que me incomoda um pouco é a falta de estrutura. Essa escola é uma escola assim pequena, observavelmente pequena, ela não tem tanta estrutura né como poderia se imaginar uma escola estruturada e bem desenvolvida. Mas falando da aprendizagem, a aprendizagem é ótima, tá perfeito. (A-3 da E- B).

É depende, assim, às vezes porque agora nesse tempo de junho, tem a quadrilha e os ensaios e tudo mais, tem algumas partes que são, alguns espaços da escola que muito pequenas. Um lugar bom assim é a quadra porque ela é grande e muito espaçosa, porém a professora de educação física usa bastante a quadra então fica um pouco difícil. (A-1 da E- C).

Um aspecto que merece destaque em razão da infraestrutura na dimensão da realidade educativa, levando em conta o tempo, o espaço em sua provisão material, contamos com o alinhamento de Teixeira (2009, p. 233) que se propõe evidenciar que,

No Brasil e em outros países da América Latina, ao contrário dos países desenvolvidos, a infraestrutura física da escola e os recursos escolares aparecem como aspectos fundamentais para o desempenho escolar dos alunos, mesmo quando os resultados são controlados pelo nível socioeconômico dos estudantes. Dentre esses aspectos físicos da escola, destaca-se a infraestrutura do prédio, a presença, o estado de conservação e a utilização de espaços didático-pedagógicos tais como bibliotecas, salas de aula e pequenas bibliotecas no interior das salas de aula.

Levando em consideração que o prédio escolar em estado de conservação determina bons resultados, sendo um fator que determina as boas práticas escolares, no entanto enxergamos a precariedade das arquiteturas escolares comprometida em nosso país, especificamente falando de Goiás, haja vista que poucas adaptações emergenciais aconteceram para acolher o aluno diuturnamente.

A pesquisa evidenciou que a infraestrutura dos CEPIs é comprometida pela falta de refeitório, quadra coberta, local apropriado para o professor planejar as aulas conforme os mapas de atividades, local de descanso para os alunos, falta de um banheiro que atenda às necessidades higiênicas dos alunos. Nesse contexto apresentado, o trabalho pedagógico fica fragilizado pela ausência de um projeto arquitetônico para as escolas de tempo integral. É evidente que as visitas feitas as escolas mostram que estão longe de cumprir sua função em relação à infraestrutura, uma vez que esse ambiente necessita de estar preparado para o desenvolvimento das atividades diárias conforme previsto no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar.

Sendo assim, uma das fragilidades das escolas de tempo integral é o aporte de uma estrutura física adequada para que os alunos sintam prazer em usufruir de um ensino com qualidade, porque a escola de Tempo Integral, portanto, necessita de espaços físico-lúdicos e pedagógicos que contribuam para com a reflexão desta dimensão da aprendizagem, ou seja, com a compreensão de que em uma “comunidade de aprendizagem, todos os espaços são educadores” (BRASIL, 2009, p. 35).

Vejam os abaixo o que nos dizem os alunos em relação à estrutura física da escola:

Pesquisadora: Perfeito, agora vamos para o último assunto que é sobre o espaço físico da escola. O espaço físico desta escola é suficiente para todas as atividades que vocês realizam no dia a dia aqui dentro? Pensando no espaço físico vocês acham que é suficiente para que as atividades aconteçam? Podem ser assim bem sinceros nisso tá, falam aí o que vocês pensam ou acham né sobre o que vocês vivem o dia todo.

Aluna 14 da E-B: Ok, assim, nas aulas de educação física a gente na maioria das vezes tem duas aulas por semana, ou seja, a gente copia em uma que é uma teórica e uma a gente vai para fora. A gente gosta, só que é assim o espaço físico que é lá na quadra está precisando de dá uma melhoradinha porque as redes de basquete quebraram, é o cimento né o chão está só no cimento grosso ainda né, precisa ser reformado, então eu acho que precisa dá uma melhoradinha na quadra, só isso.

Aluna 15 da E- B: Como ela disse é na aula de educação física tem muitas vezes que a quadra a gente não pode usar, às vezes choveu e está muito molhado ou às vezes as cadeiras atrapalham, a gente não na sala, a gente almoça na quadra e as vezes não tem como a gente ir para a quadra porque está com as cadeiras e as vezes também a gente tem que ir pro pátio. Às vezes o pátio está molhado, ou talvez não tem cadeira lá também, é e só.

Aluna: 16 da E- B: Assim às vezes sim e às vezes não porque aí chove aí a quadra molha, aí não tem como até o pátio fica molhado, aí quase não dá.

Aluna 15 da E- B: Os nossos projetos a maioria dos projetos são dentro da sala porque às vezes leva os alunos para fora e às vezes faz bagunça, porque não usando a sala e levando eles para fora eles querem abusar do poder que eles têm, entendeu? Aí às vezes a gente faz mesmo o trem dentro da sala.

Aluna 14 da E- B: Igual às eletivas né quando vai fazer alguma apresentação do PJ, eletiva e tal a gente tem que fazer na sala porque na quadra se ficar todo mundo na quadra vira né uma bagunça porque cada um pensa igual, igual à Luana disse que tem autoridade sobre os professores.

Aluna – 20 da E-B: Eu acho que é muito boa, porem tem algumas questões na quadra que ela precisa de uma reforma, como já falam antes, inclusive a gente almoça na quadra não temos um refeitório, temos um espaço que ele estava vago juntamente professores e alunos (não identificável), na questão do pátio quando tem recreio e chove a gente fica sem recreio por causa da chuva porque o único lugar que temos é aqui.

As representações das respostas dos alunos evidenciam que a infraestrutura da escola B é precária e necessita de melhoria para atender as ações pedagógicas integrando teoria e prática. É notório que a escola precisou ser improvisada para o atendimento dos alunos em tempo integral. Enquanto o prédio da escola deveria ser atrativo para os alunos, assegurando-lhes a permanência, a escola investigada conta com um terreno grande, porém não possui o ambiente adequado para atender as demandas dos alunos.

Ficou claro na exposição da fala dos alunos que a escola não possui um refeitório digno de servir as três refeições diárias como um ato educativo, conforme estabelecido pela proposta do integral. É fundamental rever que a escola em tempo integral precisa preocupar-se com a formação integral do sujeito em todos os seus aspectos. Afinal, a inspiração dos nossos alunos precisa ser estimulada através das ações executadas dentro da escola.

Ramos (2012) colabora com a nossa pesquisa ao enfatizar que a escola de tempo integral na visão de Cavaliere e Coelho (2002) deve partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experienciam metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Interessante notar que está exposto nas Diretrizes Operacionais da rede pública (2020-2022), Goiás (2020, p. 76) que para implantação dos Centros em Período Integral, precisa levar em consideração os seguintes aspectos:

- vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola;
- existência de pelo menos 04 dos 06 itens de infraestrutura exigidos: 1. Biblioteca ou Sala de Leitura 2. Salas de aula (08) 3. Quadra poliesportiva com vestiários 4. Cozinha - 30 m² 5. Refeitório ou espaço para receber adaptações para este ambiente. 6. Laboratórios (seco e molhado)
- os Centros de Ensino em Período Integral ficam condicionados ao funcionamento somente em tempo integral;
- ter transporte escolar para o atendimento de estudantes da zona rural.
- os professores efetivos e a equipe gestora deverão trabalhar em Regime de Dedicção Plena e Integral, das 7h30min às 17h, cumprindo assim, uma jornada de trabalho de 40h semanais.

Ao apresentar a abordagem formulada no documento acima, percebemos que as escolas pesquisadas não estão em conformidade com o regime de implantação, apresentam limitações e poucas condições de acesso aos alunos.

Conforme já mencionado no capítulo anterior, a LDB de 1996 apresentou um marco da implantação da educação integral no Brasil e estendeu-se para o estado de Goiás em decorrência em suas bases nos marcos normativos nacionais e na legislação referente à educação. E mediante a materialização dessas normativas expressas nas experiências da ampliação do turno escolar, encontramos fragilidades quanto aos espaços educativos.

A maioria dessas experiências em relação à jornada escolar em Goiás foi desenvolvida no improvisado e não houve nenhuma projeção de ações que pudessem atender essa proposta. E isso se torna um grande desafio, pois sabemos da necessidade da construção de um espaço

educacional que seja referência para os alunos. Ao manter as escolas em condições de funcionamento precário, o estado nega aos estudantes a vivência plena do direito à educação.

Nossa pesquisa coaduna com Ramos (2012, p. 62) ao dizer que

não podemos pensar que a educação integral em tempo integral aconteça em espaços que foram planejados para uma jornada de tempo parcial, por isso, é urgente o investimento na estrutura física da escola. Ampliar o espaço escolar é transformá-lo em um espaço para novas aprendizagens, esse é um ponto fundamental para se implantar uma proposta de educação integral em tempo integral, uma escola onde estudantes, professores e demais profissionais da educação encontrem-se diariamente preparando e ministrando suas atividades com a finalidade primeira de educar integralmente.

Esse problema adensa e problematiza a situação atual das escolas em tempo integral, constituindo assim um espaço que não foi planejado para atender as atividades diárias da comunidade escolar. Emergem com isso, interrogações na tentativa de um espaço escolar capaz de atender a proposta pedagógica.

Ampliando nossa visão, encontramos ainda em Ramos (2012) a abordagem citada pela autora referente a Cavaliere e Coelho (2002, p. 143), ao dizerem que a escola de tempo integral deve

[...] partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano, onde todas as suas dimensões sejam enaltecidas; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experencia metodologias diversas, e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar.

Desse modo, o aluno tem consciência de um espaço significativo para suas vidas, isto ficou detectado no discurso durante a pesquisa, quando abordaram um ponto nevrálgico sobre a quadra que não está em condição satisfatória, bem como na realização dos projetos nas salas de aulas. Há uma manifestação de sentimento de repulsa em relação ao espaço físico.

Partindo dessa abordagem, observamos que o discurso proferido sobre os CEPs traz evidências que será necessário repensar a concepção da escola e sua intencionalidade educativa em tempo ampliando, que favoreça o crescimento pessoal, social e cultural dos estudantes, pelos responsáveis no que diz respeito aos direitos sociais e ao acesso ao aprendizado com qualidade e respeito.

A descrição da estrutura física da escola é revelada pela maioria dos alunos como inapropriada para o funcionamento das aulas propostas, vejamos a manifestação do aluno da escola C ao dizer,

assim, desde quando eu comecei a estudar aqui no 7º ano teve uma bastante melhora em questão a estrutura física, mas a gente assim de todas as séries sente que não temos os espaços suficientes para andarmos, por exemplo, a quadra é para o nosso futsal ou para outra brincadeira não tem espaço suficiente é nos corredores também é bem dificultoso, nas salas não tem muito espaço também. (A-27).

O essencial será estruturar um planejamento que seja eficaz por meio de um ambiente propício a aprendizagem, que estimule a curiosidade e satisfação dos estudantes em permanecer na escola.

Na proposta pedagógica dos CEPIs (GOIÁS, 2021) contemplam que os ambientes de aprendizagem promovem oportunidades e mudanças das práticas pedagógicas, onde a educação escolar seja valorizada pelos estudantes, e conseqüentemente haverá melhoria na relação dos estudantes com a escola e professores.

As salas de aulas, nessa proposta precisa ser organizada de acordo com a variação de cada componente curricular, a fim de ter uma melhor funcionalidade. Nesse sentido, minha pesquisa corrobora com Menezes e Santos (2002) ao dizer que uma sala de aula na qual dispõem-se recursos didático-pedagógicos que atendam um fim educacional específico. A ideia é fazer o aluno interagir com uma maior diversidade de recursos e materiais pedagógicos e ter mais condições de estabelecer uma relação entre o conhecimento escolar, a sua vida e o mundo. Além disso, o conceito de Sala Ambiente considera que o quadro de giz não é único recurso válido no processo de ensino-aprendizagem na forma presencial.

Destarte, a estrutura física da escola, colabora para os benefícios da aprendizagem dos estudantes, proporcionando uma dinamicidade no trabalho escolar. Os Ambientes de Aprendizagem devem facilitar a troca de aprendizagens contínuas, oportunizando aos estudantes e professores espaços que podem ser mudados de acordo com as necessidades e objetivos do momento, o que nem sempre é igual para todos os componentes e professores. Cabe ressaltar que, outros espaços escolares, que não sejam as salas de aula, também podem ser pensados e planejados para esse fim (GOIÁS, 2021).

Constata-se que a implementação das experiências da ampliação do turno escolar se efetiva na necessidade de o poder público garantir uma estrutura física adequada que vise à formação do sujeito, e este se aproprie do conhecimento para compreender as relações humanas.

É importante que a própria escola inicie um movimento proativo, de “dentro para fora”, propondo-se a investigar a si mesma, tornando-se um verdadeiro centro de formação. É urgente essa necessidade de movimentação interna, de revisão da própria função e das formas concebidas de gestão escolar. A prática reflexiva pode ser uma alavanca para a transformação

em favor de pedagogias diferenciadas, atribuindo aos professores um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, o que poderá acontecer no âmbito dos espaços coletivos da escola (SEDUC. Orientação Pedagógica 09).

As entrevistas evidenciaram através dos apontamentos dos estudantes, onde não acontecem planejamento e intervenção das políticas educacionais, especificamente no contexto das escolas, em dar respostas à educação integral, nega-se a finalidade educativa comprometida com a integralidade dos estudantes.

Os dados apresentados demonstram as categorias trabalhadas a partir da pesquisa bibliográfica, análise de documentos, as contribuições dos sujeitos respondentes ao questionário estruturado por meio do grupo focal. Essa pesquisa desvelou apontamentos significativos que serão socializadas com mais prontidão nas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo, retomamos a indagação inicial que fundamentou todo o trabalho desenvolvido: Qual a finalidade educativa da escola para os alunos dos anos finais do ensino fundamental? Ao longo dos capítulos, que estruturaram nossa pesquisa, buscamos responder a esta questão partindo de o objetivo **aprender e especificar a percepção dos alunos sobre a finalidade educativa da escola de tempo integral, analisando as coerências e contradições entre a percepção do aluno e as finalidades da escola de tempo integral**. Foram objetivos secundários deste estudo, ainda, definir as finalidades educativas da educação escolar; distinguir as concepções de educação integral e a escola em tempo integral e analisar a perspectiva dos alunos dos anos finais do ensino fundamental referente às finalidades educativas da escola em tempo integral. Um caminho possível para repensar a escola de tempo integral surgiu com o aprofundamento dos estudos e das reflexões a respeito das finalidades educativas escolares.

À medida que selecionamos os documentos da pesquisa, organizamos um *corpus* que contribuiu para a investigação, sendo na visão de Bardin (2010), o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos, a qual as respostas de cada aluno foram reagrupadas a fim de facilitar as interpretações dos dados emergidos das pesquisas.

Escolheu-se como possibilidade de expressão, o quantitativo de 30 alunos que estudam em escola pública em tempo integral, para ser observado, bem como se sentiam estudar em horário ampliado. Embasada em uma metodologia qualitativa, por meio do grupo focal, primou-se pela tentativa de elucidar alguns sentidos que os sujeitos pesquisados conferem suas atividades proativas no dia a dia da escola.

Por se tratar de uma pesquisa de caráter qualitativo, foi realizada no universo das três escolas, contemplando a verbalização desses estudantes em relação às finalidades educativas da escola. Para isso foram intencionalmente escolhidos 3 grupos de estudantes para compor a entrevista, ora desenvolvida no período escolar, no horário do componente do protagonismo juvenil, a qual os dados empíricos pretendem dar pistas e suporte à investigação de um vasto leque de saberes e aprendizagens dos alunos no cotidiano escolar.

O período de observação na escola contribuiu para uma visão mais próxima do mundo do aluno da escola pública fundamental, ampliando a compreensão em seu modo de pensar e agir no ambiente escolar, e ao mesmo tempo como a escola e a comunidade que o cercam interferem na formação e aprendizagem de cada aluno.

Com base na documentação do *corpus* investigado, a qual ficou evidente que a escola de tempo integral é necessária para o desenvolvimento educacional dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, as apreciações feitas pelos alunos sobre as finalidades educativas da escola revelam que as experiências deixaram a desejar.

As respostas e expressões da entrevista passaram por um processo de análise segundo Aguiar e Ozella (2006). Os autores salientam que as palavras destacadas são consideradas pré-indicadores que emergem por meio dos temas, sendo os mais diversos, por repetição, pela importância enfatizada nas respostas.

O percurso investigativo realizado por meio grupo focal apresentou diferentes percepções das narrativas dos alunos ao final dessa experiência, porque ao embasar em Godim e Veiga (2001) percebemos que o grupo focal indicou uma possibilidade, um recurso para compreender a construção das percepções, das atitudes e representações sociais do grupo acerca do tema trabalhado.

Lembrando que ao transcrever as narrativas dos alunos, dificilmente conseguiria ser totalmente fiel ao que foi narrado nesse tempo e espaço, por ser tratar de algo profundamente subjetivo àquele momento, porque tudo está relacionado ao modo como o sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico e cultural.

Constatamos através dos estudos que cada grupo focal se constituiu com sujeitos e contextos diferentes e mesmo que se tenha um roteiro com objetivos e ordenação da técnica realizada da mesma maneira, não teríamos os mesmos resultados.

Mesmo assim, procuramos garantir a maior aproximação das narrativas realizadas pelos alunos, embasadas nas relações entre os procedimentos adotados na construção do material empírico em consonância com os aportes referenciais e os objetivos da pesquisa.

As pretensões que tínhamos com a pesquisa, possibilitaram as construções das categorias que foram trabalhadas nos grupos focais, bem como a sistematização das transcrições, por meio do recorte das narrativas, fase chamada de categorização “levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197).

Registramos que os alunos pertencentes ao grupo focal, demonstraram liberdade de expressão em suas narrativas, talvez pela técnica utilizada, deixando-os à vontade para exprimirem seus pontos de vista quanto ao questionário utilizado.

Ao realizar a entrevista com os alunos nas três escolas, destaquei algumas características encontradas em cada grupo focal: Na escola A, os alunos demonstram clareza quanto ao assunto, embora, constatei que os participantes das turmas do 8º e 9º ano tiveram melhor compreensão quanto aos itens do questionário. O tempo estipulado para cada assunto

chegou ao seu limite máximo. Nessa escola, foram necessários dois encontros para finalizar os questionamentos propostos no roteiro da pesquisa, pela demora das respostas dos alunos.

Na escola B, foi a que mais nos surpreendeu. Os alunos conseguiram responder e debater no grupo os questionamentos com propriedade, não extrapolando o tempo. Identificamos nas falas deles que sabem quais são as finalidades educativas da escola, porém não acontece como devia, em virtude de vários fatores que necessitam de discussão e ação. Em suas manifestações demonstraram o que precisam da escola de tempo integral, porém os dados revelaram que sem a organização do espaço e de outros fatores preponderantes para que a educação aconteça de fato, os direitos básicos dos alunos são violados.

Por fim, a escola C, os alunos também esperam mais da escola, acham que não corresponde ao que está proposto ao tempo integral, principalmente na questão de infraestrutura do prédio, os projetos necessitariam de professores mais dinâmicos, com perfil para esse componente.

Considerando as narrativas, tivemos o indicativo que os alunos têm muito a dizer sobre a escola, a partir da experiência e da percepção que eles demonstraram, uma vez que a escola é um dos espaços de formação dos indivíduos. No entanto, ao recorrer sobre as finalidades educativas da escola, percebemos que para esses alunos a escola é vista como local de socialização, de integração, de ensino dos conteúdos dentre outros, ou seja, identificamos como finalidades educativas conforme Libâneo (2006, 2012, 2014) e Lenoir (2016): a escola para a socialização escolar, escola para estudar, escola para a vida e para o mercado de trabalho.

Na análise das experiências acerca das categorias: finalidade da escola, o ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral, as relações afetivas e o espaço físico da escola, delineamos à seguinte conclusão: existe o dissenso entre as finalidades educativas da escola, porque apreendemos respostas similares, que se complementam e ao mesmo se contradizem concomitantemente, observadas a seguir:

1. Na percepção de alguns alunos a escola cumpre o seu papel, sendo o espaço que acontece a transmissão do conhecimento, devido o alargamento do tempo.
2. Sentem que a extensão do tempo escolar tolhe a oportunidade de estar em casa, de brincar, de ser criança. Destacam também a ineficiência de alguns professores quanto ao desempenho dos componentes curriculares da integração curricular.
3. A instabilidade do espaço físico da escola reivindica condições favoráveis para descanso, repouso e espaço para o desenvolvimento das atividades: Observamos que não há um

refeitório que atenda aos alunos, banheiros com chuveiros, salas amplas e aconchegantes, espaços com interação e brincadeiras entre outros. Uma das escolas, os alunos fazem as refeições embaixo de tendas. As outras duas, o espaço de alimentação (que deveria ser um refeitório) é feito na quadra, atendendo a um cronograma.

Sob o ponto de vista da categoria espaço físico da escola, constatamos que a escola de tempo integral foi implantada em situações vulneráveis quanto ao espaço, sendo inadequado para que as atividades escolares acontecessem segundo o modelo proposto das diretrizes do integral. Os alunos revelaram em seus depoimentos o estado de precariedade física do ambiente escolar, porque foram planejados para o funcionamento parcial e nem sempre consegue atender todas as demandas que o tempo integral exige, pois se torna um desafio que depende fatores complexos, tais como o planejamento de um espaço para uma jornada ampliada que possibilita aprendizagens significativas. Sabemos que ampliar o espaço constitui-se como ponto fundamental para implementação da proposta de educação integral em tempo integral.

Conforme vimos, a escola de tempo integral faz parte de uma política pública que desenvolve programas para que a permanência do alunado se efetive por tempo maior na escola através de propostas, leis e projetos, lembrando que a escola atual responde a uma necessidade diferente da época de Anísio Teixeira, na década de 30. Tinha-se a crença que esta resolveria os problemas sociais, preparando os alunos para o mercado de trabalho, e isto elevaria a renda do país. Portanto, o tempo seria oportuno para transmissão de mais conhecimento por meio de conteúdos tradicionais, do esporte e cultura, garantindo o desenvolvimento integral dos estudantes (LIMONTA; SANTOS, 2013).

Verificou-se na abordagem da Superintendência de Organização e Atendimento Educacional, Orientação Pedagógica 09 (2022)⁴¹, que a escola é um importante instrumento de mobilidade social que, no entanto, só se torna eficaz quando há qualidade nas oportunidades de aprendizagens que são oferecidas aos estudantes. Essa qualidade está relacionada a um grande número de variáveis, que vão além, inclusive, da própria escola, incluindo nesse processo as políticas públicas, a família, a comunidade, a cultura e toda a sociedade.

Todavia, não se pode esquecer que, apesar dessas variáveis externas, a própria escola possui características intrínsecas que influenciam de maneira extremamente substancial a

⁴¹ Vide em Orientação Pedagógica nº09, vigência Período: 03 a 31/10/2022.

qualidade educacional. A organização que a escola adota, a cultura que molda seu funcionamento, as decisões que se toma e seu “clima social” constituem, de fato, uma influência educacional sobre todos os envolvidos.

Encontramos ainda que a escola pode se tornar um centro prático de formação continuada, com características diferenciadas dos centros tradicionais e que vai além de uma formação repetidora. “Somente por meio de contextos sociais de aprendizagem intimamente conectados a uma prática é que a dimensão tácita do conhecimento pode ser incorporada” (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007, p. 54).

Vimos em Limonta e Santos (2013), que as escolas são chamadas para responder os problemas da sociedade, mas enfrentam problemas quanto à precarização das condições de trabalho e a falta de estrutura de materiais. Acrescentam a contribuição de Maurício (2009), sobre a ampliação da jornada escolar nas instituições, porque primam por uma estrutura adequada, com refeitório, banheiros para que os alunos possam tomar banho e usar para higiene pessoal, quadra para realização de atividades esportivas e multimeios em geral para dinamização das aulas.

Contamos com os apontamentos de Cavaliere (2014) ao dizer que precisamos pensar em projetos pedagógicos específicos para as escolas de tempo integral, articulados a um verdadeiro fortalecimento da instituição escolar e de seus profissionais, para além de uma coleção de atividades oferecidas que estão transformando esse tempo ampliado em tempo para a pacificação e controle dos alunos, com muita pouca repercussão na qualidade educacional.

Nesse sentido, mediante a análise dos PPPs das escolas investigadas, percebemos um tensionamento na dimensão pedagógica da experiência dos professores, quanto ao desenvolvimento das diretrizes da escola de tempo integral, principalmente quanto a aplicabilidade dos componentes da integração curricular. Sendo assim, a pesquisa revelou a necessidade de formação continuada para os professores em exercício nas escolas de tempo integral.

Destacamos também a contribuição dos autores: Paiva, Azevedo, Coelho (2014) ao mencionarem que para a escola pública ofertar uma educação integral, alguns elementos pedagógicos, administrativos e estruturais devem ser considerados importantes, tais como: a ampliação da jornada escolar diária; o planejamento e a realização de atividades significativas para além do currículo regular; possuir uma estrutura física que possibilite a permanência dos educandos em tempo integral, bem como profissionais capacitados para esta tarefa. Vale esclarecer que isso não implica que todas as atividades devam ocorrer, necessariamente,

dentro das dependências físicas da escola. Estas podem ser desenvolvidas em outros espaços educativos como parques, museus, clubes, quadras, desde que realizadas com todos os alunos, vinculadas a um objetivo e contempladas no projeto pedagógico da escola (COELHO, 2010).

Os estudos evidenciaram que as políticas de educação integral no Brasil desenvolveram suas propostas na ampliação da jornada escolar na perspectiva de garantir que os alunos permaneçam nas escolas para serem protegidas dos perigos das ruas e supostamente aprenderão mais e com qualidade. Assim, a questão que se colocou no cerne desta discussão é o modelo de escola marcado pela verticalização das relações e por uma concepção curricular esvaziada capaz de atender as finalidades educativas que se esperam de uma escola. No entanto, a escola de tempo integral apoia-se na ideia de que a ampliação do tempo escolar, associada à vivência de ações socioeducativas poderá representar novas oportunidades de aprendizagens.

Para Ferreira e Araújo (2012), ampliar o tempo escolar implica necessariamente três pressupostos educativos fundamentais à formação plena do educando: a educação para a democracia, a participação dos alunos como prática da cidadania e a escola e a comunidade como espaços educativos de movimento, arte, cultura, aperfeiçoamento e lazer.

Nesse sentido, discutir tempo na perspectiva de educação integral em escola integral, justificará se aprofundarmos em questões relacionadas a mudanças pedagógicas, de padrões e pela proposta do diálogo coerente acerca da educação pública no Brasil.

Portanto, defendemos que apesar dos exemplos do passado e do presente, a utilização do conceito educação integral, quando referida à escola contemporânea, não consegue prever suas ações. Ela resulta da avaliação do papel da instituição escolar para cumprir de fato suas finalidades educativas, considerando esse um passo fundamental para as escolas da atualidade.

Condição *sine qua non*, idealizada por Lenoir (2016, p. 16) em relação à finalidade educativa que retomamos e finalizamos nosso estudo: “Não será senão através do diálogo entre os membros da sociedade que as finalidades educativas escolares devem ser estabelecidas, pois se trata de uma ferramenta poderosa de planejamento da ação educativa escolar”.

Diante de tais considerações, procurei buscar respostas para as indagações pertinentes à finalidade educativa das escolas através do olhar dos nossos alunos. A movimentação no contexto escolar sempre suscitou muitas questões e em função disso tracei um percurso para minha pesquisa, sabendo que ao final ainda, não teria respostas prontas e nem ambição de colocar-se contra ou a favor da escola em tempo integral. O que ocorreu foi a necessidade

latente de repensar a finalidade educativa da escola em tempo integral a partir da descrição da rotina escolar na perspectiva dos alunos da rede estadual de educação.

Em nossas análises reafirmamos que os alunos gostam da escola e do que o oferecido através das relações sociais, como a amizade, a alimentação e outros. Referente à aprendizagem, reconhecem que o tempo ampliado pode contribuir para um melhor aprendizado, no entanto reclamam quanto à metodologia de ensino por parte de alguns professores.

À guisa da finalização deste estudo, apresentamos a seguir, a linguagem poética tencionada pelo vasto universo da pesquisa ao que foi pesquisado como cientistas da educação que somos ao longo deste trabalho.

Da pesquisa o pesquisado

Luiz Ricardo Oliveira Silva

Falar sobre estudo e pesquisa
É tarefa de enorme gratidão,
E não existe profissão melhor
Que ser professora com dedicação.
Entre as pelepas dessa vida,
Entre as chegadas e partidas...
O importante mesmo é a educação.

Da graduação ao doutorado
Lutamos na formação continuada,
Não é e nunca será
Uma simples e fácil jornada.
Somos cientistas da educação,
Carregamos com muita determinação
Esse título, essa caminhada!

Agradeço de muito coração
Quem comigo esteve presente,
Também agradeço aos Céus
Sem quantia e imensamente.
Na Universidade aprendi a ser
Não aquilo que venha ter,
Mas quem somos e somos gente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?** Brasília: Flacso-OEI-MEC, 2015.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. Ser Jovem no Brasil Hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer XVI**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 13-25, 2015.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Est. Pedag.**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, J. L. V.; ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. **Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazio Afonso; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARANHA, M. L. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AQUINO, J. R. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. *In*: AQUINO, J. R. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? *In*: Arroyo, M.G. (Org). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.
- ARROYO, Miguel G. A escola é importantíssima na lógica do direito à educação básica. *In*: COSTA, Marisa, Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 127-160.
- ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- ASSIS, Nízia de. Revendo o meu fazer sob uma perspectiva teórico-prática. *In*: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org.). **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.
- AZEVEDO, Fernando *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BANCO MUNDIAL. **Learning for all: investing in people's knowledge and skills to promote development**. Washington, DC: World Bank Group Education Strategy 2020, 2011.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de jul. de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Ensino**. Conselho Pleno (CNE/CP) nº 5, de 28 de abril de 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. [PNE – Lei n.º 13.005 (2014)]. **Lei n.º 13.005 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao/lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001. Editora da UFPR.

CALEFFE, Luiz Gonzaga; MOREIRA, Heriveto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANTANHEIDE, Frei Paulo Sérgio. **Direitos e cidadania na escola de educação integral: uma análise a partir da experiência de professores e alunos**. Curitiba: Appris, 2020.

CARVALHO. Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria Vilela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf>.

CAVALIERE, A. M. **Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local**. ANPAE, Portugal, n. 9, 2010b.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria V.; COELHO, Lígia Marta. C. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHALITA, Gabriel. **Pedagogia da amizade**: o sofrimento das vítimas e dos agressores. São Paulo: Gente, 2008.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard (org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 2007.

CHARLOT, Bernard. A construção social da noção de fracasso escolar: do objeto sociomidiático ao objeto de pesquisa. *In*: ARROYO, Miguel, G. ABRAMOXICZ, Anete (orgs.). **A reconfiguração da escola**: entre a negação e a afirmação de direitos. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 13- 34.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CIRCUITO DE GESTÃO HÍBRIDA. Instituto Unibanco, 2020.

COELHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. *In*: _____ (org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 87-104.

COÊLHO, Ildeu; **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

COELHO, Lígia Martha da Costa Coimbra. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLL, C. Educação, escola e caminhada na busca de um compromisso. Comunidade escola: a integração necessária. **Pátio. Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed, ano 3, n. 10, 1999.

COSTA, A.C.G. **A presença da pedagogia**. São Paulo: Global Editora, 2002.

COSTIN, Claudia *et al.* **A escola na pandemia** [livro eletrônico]: 9 visões sobre a crise do ensino durante o coronavírus. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2020.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Escola para o conhecimento e aprendizagem para o acolhimento: são compatíveis? *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Vanessa Rosa (orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 58-74.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS; satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtiem, 1990. UNESCO, 1998.

ESTEVES, Denise. As comunidades de aprendizagem em tempos líquidos. Diálogo com António Nóvoa- ces.uc.pt. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 2021.

ESQUIVEL, R. Analysis of the educational aims of language teaching in Chile: the ideology behind curricular adjustments. **Educativa**, Goiânia, v. 17, p. 573-602, jul./dez. 2015.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012.

FERREIRA, Jaime Ricardo; ARAÚJO, Seila Maria Vieira. Ampliação de tempos e de oportunidades no contexto escolar da Secretaria Estadual de Educação de Goiás (GO). *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Entre disciplina e rebeldia na escola**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1998. Disponível em: <http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegambo.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado. Quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIOLO, Jaime. **Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 maio/jun. 1995.

GODIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

GOIÁS. Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE/CP n.º 5/2011**. Dispõe sobre a Educação Básica em suas diversas etapas e modalidades para o Sistema Educativo do Estado de Goiás, o credenciamento e o credenciamento de instituição de ensino, a autorização de funcionamento e renovação da autorização de funcionamento de etapas da Educação Básica. Goiânia: CEE, 2011. Disponível em: http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/2018-03/resolucao-conselho-estadual-deeducacao-no_-5_2011.pdf. Acesso em 24 fev. 2022.

GOIÁS. [PEE – Lei n.º 18.969 (2015)]. **Lei n.º 18.969, de 22 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 e dá outras providências. Goiânia, GO: SEDUC Secretaria de Estado da Educação Secretaria de Estado da Educação – SEDUC Superintendência de Educação Integral 88 Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/93357/lei-18969. Acesso em: 24 fev. 2022.

GOIÁS. Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. [Lei n.º 19.687 (2017)]. **Lei n.º 19.687, de 22 de junho de 2017**. Cria os Centros de Ensino em Período Integral, no âmbito da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte, e dá outras providências. Goiânia, GO. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99003/lei-19687. Acesso em: 19 fev. 2022.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás**. 2020-2022. Goiânia, 2020.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Programa Educação Plena e Integral: Diretrizes Pedagógicas**. 1. ed. Superintendência de Educação Integral. Goiânia,

2021. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/wpcontent/uploads/2021/08/CEPI_Programa-Educacao-Plena-e-Integral_1a-Edicao.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás. SEDUC-GO. **Portaria nº 1667, de 18 de maio de 2021**. Estabelece no uso de suas atribuições legais sobre a seleção e modulação de tutores educacionais no âmbito da Seduc. 2021a. Disponível no SEI – Seduc/Goiás.

GOMES, A. de O. C. **A função social da escola**: uma análise das significações constituídas pelos gestores, professores, pais e alunos de uma escola pública paulista. 2014. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

GOMES, Marcilene Pelegrine; BORGES, Rafael Gonçalves; OLIVEIRA, Sheila Santos. Finalidades educativas escolares e políticas curriculares no Brasil: implicações para escola básica. **Educativa**. Goiânia, v. 24, p.1-25, 2021.

GONÇALVES, A.S. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. In: CADERNOS CENPEC: educação, cultura e ação comunitária. 2006. N.2

GOUVEIA, Maria Julia Azevedo. Educação integral com a infância e a juventude. **Cadernos Cenpec Nova série**, v. 1, n. 2, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Caderno CENPEC: Educação, Cultura e Ação Comunitária**, n. 2, 2006.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1970.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Trad. Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. Roteiro de diagnóstico e levantamento de problemas, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17383>.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2004.

LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista. Introdução: a reconhecida relevância do processo de construção de significados para o funcionamento cognitivo. In: LEÃO, Lourdes Meireles; CORREIA, Mônica de Fátima Batista (orgs.). **Psicologia cognitiva**: construção de significados em diferentes contextos. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 9-17.

LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un ‘objet hautement problématique’. **Bulletín** n. 4. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducativa. Faculté de Education. Université de Sherbrooke, Canadá, 2013.

LENOIR, Y. et al. (orgs.). Les finalités éducatives scolaires: clarifications conceptuelles. In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (Eds.). **Les**

finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, José C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *In:* LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? *In:* LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa.** v. 1. Goiânia: CEPED, 2011, p. 75-95.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 38, n. 1 p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In:* LIBANEIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Qualidade da escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, Grafica e Editora América, Kelps, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 6 ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino aprendizagem? *In:* BARRA, V. M. L. **Educação:** ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Ampliação Mais ou Ação, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. *In:* SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs.). **Educação básica:** políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. *In:* LENOIR, Y. *et al.* (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires:** Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Group Éditions Editeurs, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. *In:* LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e a escola pública:** uma qualidade restrita de educação. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 45-88.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In:* SEMINÁRIO ESCOLA PÚBLICA: INFLEXÕES, APAGAMENTOS E DESAFIOS, FEUSP, 2019b. p. 41-67.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. A pesquisa: repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 23-44.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. *In*: SEMINÁRIO FINAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA, 2012, Goiânia. Experiências em educação integral no Estado de Goiás: primeiras ideias. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012.

LIMONTA, Sandra Valéria; SANTOS, Livia de Souza Lima. Educação integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. *In*: LIMONTA, Sandra Valéria; BRANDÃO, André Alcântara; FREITAS, Vilmar Luiz de; SANTOS, Luciane Martins dos. (orgs.). **Educação integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 39-71.

MACHADO, Alexsandro dos Santos. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas os diversos tempos da educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, Luciana da Silva; GUIMARÃES, Márcia Amélia; LIMA, Wanderson Pereira. Escola pública e as políticas econômicas: dilemas em torno das finalidades e objetivos. *In*: SEMANA DE INTEGRAÇÃO INHUMAS, 6. **Anais** [...]. UEG, 2017, p. 471-480.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Sala ambiente (verbete)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MENEZES, Janaína S.S. Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE. *In*: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão; FIERA, Letícia. Resenha. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 643-649, nov./dez. 2018. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>.

MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. Projeto pedagógico e projeto de ensino: um trabalho com os elementos constitutivos da prática pedagógica. In: PINHO, Sheila Zambello de (Coord.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Vânia Lúcia Ruas Chelotti de. **Escola de tempo integral: análise do processo de implementação em Campo Grande**. Dourados, MS: UFGD, 2015.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative Research Methods Series. 16. London: Sage Publications, 1997.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 8, v. 03, p. 103-115, ago. de 2018. ISSN: 2448-0959.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992/1995.

NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NUNES, Antonieta de Aguiar. A Bipolaridade da educação jesuítica na Bahia Colonial. **Revista da Academia Baiana de Educação**. Salvador, BA, v.1, n. 5, set. 1997, p. 53-59.

NUNES, C. **Anísio Teixeira: a poesia da ação**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana – Fundação Joaquim Nabuco, 2010. (Coleção Educadores).

OLIVEIRA, Ferreira de Oliveira. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

PACHECO, J. A.; MARQUES, M. Governabilidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Professor: formação, saberes, problemas**. Porto: Porto Editora, 2014.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denílson Santos; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 16, n. 1, jan./jun. 2014.

PARANÁ. **Gestão escolar na educação integral em jornada ampliada**, Unidade 3 - Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas que ofertam Jornada Ampliada. 2018.

PARO, Vitor Henrique *et al.* **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. **Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília**. Grupo de Trabalho: GT02 – História da Educação. ANPED, p.1-16, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima; LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades da educação escolar e critérios de qualidade de ensino: As percepções de dirigentes escolares e professores. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018, p. 152-177.

PLACCO, V. M. N. de S.; CALLAS, D. G. As contribuições do Prof. José Carlos Libâneo para a compreensão das finalidades educativas escolares. *In*: SUANNO, M. V. R.; CHAVES, S. M.; ROSA, S. V. L. (org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores**: contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. (Livro digital).

PLACCO, V. M. N. de S., BARBOSA, Rafael. C, CALLAS, D. G. Tecnologias digitais: uma das finalidades educativas escolares ou meio para alcançá-las? **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-26, 2021.

RAMOS, Maria da Luz Santos. **Escola de tempo integral na rede estadual de ensino**: “escola do conhecimento ou do acolhimento?” Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

REIMER, E. **A escola está morta**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SCHIAFFARINO, Júlia. **Tempo integral estimula criatividade do professor e novos projetos enriquecem ensino**. portal.mec.gov.br, 2017.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **EDUCATIVA**. Goiânia, v. 24, p. 1-17, 2021.

SILVA, Luiz Ricardo Oliveira. **Da pesquisa o pesquisado**. Literatura de Cordel: Poesia Popular, Goiânia, 2022.

SILVA, F. C. **O Programa Mais Educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões para a qualidade do ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Trad. Catia Aida Pereira da Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. Trad. Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUZA-SILVA, J. C. de; DAVEL, E. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **Revista Administração de Empresas**, São Paulo, v. 47, n. 3, p. 53-65, set. 2007.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; CHAVES, Sandramara Matias; ROSA, Sandra Valéria Limonta (orgs.). **Educação como prática social, didática e formação de professores**: contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. **Por que “escola nova”?** Bahia: Livr. E Typografia do Comércio, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação progressiva**: uma introdução a filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1950.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Inês. Uma carta, um convite. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

TEIXEIRA, Raquel. **Afetividade como fonte de motivação e desenvolvimento de competências**. 2008. 47 p. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Universidade Cândido Mendes, Bambuí, MG, 2008.

TIBALLI, Elianda Figueiredo. **Fracasso escolar**: a constituição sociológica de um discurso. São Paulo. 1998. Tese. (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Universalização da educação básica e desigualdade educativa do discurso educacional brasileiro. *In*: MIRANDA, Marília Gouveia de. **Educação e desigualdades sociais** (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 103-128.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. Crise da sociedade, crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar. **Educativa**, Goiânia, v. 23, p. 1-14, 2020.

VALADARES, Florence Rodrigues. A implantação e implementação das escolas municipais de tempo integral na cidade de Goiânia. *In*: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Gráfica UFG, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 20. ed. Campinas: Papyrus. 2005. 192 p.

VEIGA, Ilma Passos (org.). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico da escola**. Campinas: Papyrus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. Belo Horizonte, nov. 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010.

VEIGA, L.; GONDIM, S. M. G. A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**, v. 2, n. 1, 1-15, 2001.

VEIGA, I.P.A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papyrus, 2009. (Magistério: formação e trabalho pedagógico)

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A – MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Inicialmente, a pesquisa nos bancos de dados da CAPES foram realizados com as categorias provenientes das palavras chaves, Escola em tempo integral, qualidade de ensino e vulnerabilidade social. Com essas categorias foram encontradas várias pesquisas em espectro amplo. Segundo demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Ampla Espectro.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	236
Educação de qualidade	722
Vulnerabilidade Social	1887

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Porém, para realização mais centrada nas produções de dissertações e teses foram apresentados os seguintes resultados:

Quadro 2 – Dissertações e Teses.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	203
Educação de qualidade	644
Vulnerabilidade Social	1710

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Seguindo o protocolo para o mapeamento as pesquisas foram restritas aos últimos cinco anos, entre 2015 a 2019, o que nos apresentou o quantitativo de:

Quadro 3 – Produções entre 2015 e 2019.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	102
Educação de qualidade	103
Vulnerabilidade Social	755

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Com aplicação de filtro da área de Conhecimento Educação, as produções se restringiram ao número menor de pesquisa como apresentado pelo quadro abaixo:

Quadro 4 – Área de Conhecimento Educação.

Categorias	Quantidade
Escola de tempo integral	78
Educação de qualidade	45
Vulnerabilidade Social	86

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Outro mecanismo de mapeamento utilizado foi a análise dos resumos por aproximação temática. Nessa análise foi considerada a aproximação das dissertações e teses encontradas no

banco de dados segundo sua relação com o tema da pesquisa. Assim, foram retiradas as pesquisas que não tratavam da problemática do trabalho. Dessa forma, foram encontradas as seguintes quantidades.

Quadro 5 – Por aproximação temática.

Categories	Quantidade
Escola de tempo integral	09
Educação de qualidade	04
Vulnerabilidade Social	06
Total	19

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Ao realizar a aproximação com o tema pelos resumos dos trabalhos listados no quadro 5, encontramos 19 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Quadro 6 – Descrição das Obras.

Aproximação temática pelos resumos	Descrição
Título: Escola de tempo integral e jornada ampliada: fatores e possibilidades que favorecem a democracia no cotidiano escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 28/07/2015, com 120 f. - Programa: Mestrado em educação processos formativos e desigualdades sociais; - Instituição de ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. - Biblioteca Depositária: UERJ/Rede Sirius/Biblioteca CEH/D; - Autora: Cíntia de Assis Ricardo da Silva. - Linha de pesquisa: Educação
Título: Escola de tempo integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 30/04/2015; 214 f. - Programa: Mestrado em educação - - Instituição de ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. - Biblioteca Depositária: BU/UFSC - Autora: Cris Regina Gambeta Junckes - Linha de pesquisa: Educação
Título: Educação (em tempo) integral na escola pública: condicionantes históricos, limites e desafios atuais	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 10/11/2016; 161 f. - Programa: Mestrado em Educação - - Instituição de ensino: universidade federal do maranhão, São Luís. - Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFMA - Linha de pesquisa: Educação
Título: Escola de tempo integral: investigando limites e possibilidades'	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: :26/02/2015 245 f. - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ, Chapecó - Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

	<ul style="list-style-type: none"> - Autor(a): PANZENHAGEN, Eliston Terceiro. - Linha de pesquisa: Educação
Título: Educação de Tempo Integral: entre Entraves e Possibilidades.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 24/02/2015 131 f.. - Programa: Mestrado em EDUCAÇÃO. - Instituição de ensino: Universidade de Sorocaba, Sorocaba - Biblioteca Depositária: Biblioteca Aluísio de Almeida. - Autora: BARROCHELO, Bianca - Linha de pesquisa: Educação
Título: Escola e Vulnerabilidade Social.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 29/09/2015 200 f. - Programa: Doutorado em Educação - Instituição de ensino: Universidade Federal Fluminense. - Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá - Autora: SASSO, Sidineia Kaneko. - Linha de pesquisa: Educação
Título: Educação e Ensino Integral e a Gestão Escolar: tempos e contratempos.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 28/08/2015 99 f. - Programa: Mestrado em Educação - Instituição de ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo - Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. - Autor(a): BAPTISTA, Flavia Fernanda Consentino Modolo Esteves. - Linha de pesquisa: Educação
Título: Escola pública de tempo integral.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 06/11/2017 142 f. - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó - Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Autor(a): FREY, Kurlan - Linha de pesquisa: Educação
Título: Ampliação do Tempo Escolar: o trabalho docente nas escolas públicas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 31/08/2017 145 f. - Programa: Mestrado em Educação - Instituição de ensino: Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiânia - Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – UFG - Autor(a): VICENTE, Milene do Amaral Ferreira - Linha de pesquisa: Educação
Título: Internacionalização das Políticas Educacionais, Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 30/08/2017 211 f. . - Programa: Doutorado em Educação

<p>Educativas Escolares e Qualidade de Ensino: A Reforma Educativa no Estado de Goiás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS - Autor(a): PESSONI, Lucineide Maria de Lima. - Linha de pesquisa: Educação
<p>Título: O Programa Mais Educação em Goiás e o Conceito de Educação Integral: Repercussões na Qualidade do Ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 24/08/2017 212 f. - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS - Autor(a): SILVA, Fabrício Cardoso da. - Linha de pesquisa: Educação
<p>Título: Finalidades Educativas Escolares na Política Educacional Brasileira e Organismos Internacionais: A Questão da Qualidade de Ensino.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 25/08/2017 137 f. . - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia - Biblioteca Depositária: PUC GOIÁS - Autor(a): MILAGRE, Gessica Filgueiras. - Linha de pesquisa: Educação
<p>Título: Caminhos e Descaminhos da escola de Tempo Integral de Governador Valadares – MG: trajetórias de resistência de jovens.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 28/09/2017 131 f. - Programa: Mestrado em Educação - Instituição de ensino: Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana - Biblioteca Depositária: Alphonsus de Guimaraens - Autor(a): ROCHA, Roosvany Beltrame. - Linha de pesquisa: Educação
<p>Título: Juventude e Vulnerabilidade Social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 25/08/2015 137 f. - Programa: Mestrado em Educação - Instituição de ensino: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo - Biblioteca Depositária: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Unidade Americana. - Autor(a): SOARES, Marcos Rogério. - Linha de pesquisa: Educação
<p>Título: O trabalho docente em territórios de alta vulnerabilidade social: condições de trabalho, permanência e desempenho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 27/02/2015 233 f. - Programa: Doutorado em Educação. - Instituição de ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. - Biblioteca Depositária: Biblioteca da Faculdade de Educação - Autor(a): SARAIVA, Ana Maria Alves. - Linha de pesquisa: Educação
<p>Título: Peão, Rei ou Rainha: histórias de vida de estudantes em</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 25/07/2016 155 f. - Programa: Mestrado em Educação

vulnerabilidade social. Campo Grande, Mato Grosso do Sul Instituição de Ensino.	<ul style="list-style-type: none"> - Instituição de ensino: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba. - Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Autor(a): MASCARENHAS, Suely Carneiro. - Linha de pesquisa: Educação
Título: Construindo uma escola eficaz: boas práticas escolares e fatores de alto desempenho em escolas de alta vulnerabilidade social.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 26/02/2015 221 f. - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas - Biblioteca Depositária: PUC Campinas. - Autor(a): MARTINS, Edivaldo Cesar Camarotti. - Linha de pesquisa: Educação
Título: O Aprender como produção Humana: Os sentidos Subjetivos acerca da aprendizagem produzidos por adolescentes em situação de vulnerabilidade social.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 29/02/2016 217 f . - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - Biblioteca Depositária: Central da PUCRS - Autor(a): ROCHA, Juliana dos Santos. - Linha de pesquisa: Educação
Título: As Políticas educacionais de Educação Integral no Brasil e suas Relações com o mundo do trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Data de publicação: 11/10/2017 127 f. - Programa: Mestrado em Educação. - Instituição de ensino: Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho - Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR - Autor(a): ALEPRANDI, Roberta Trevizani. - Linha de pesquisa: Educação

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título **A Finalidade Educativa da Escola de Tempo Integral: a Perspectiva dos Alunos do Ensino Fundamental Anos Finais**. Meu nome é **Edna Liberato Vieira Guimarães**, sou doutoranda em educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob a orientação da **Dr^a Elianda Figueiredo Arantes Tiballi**. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, em caso de aceite, este documento deverá ser assinado em todas as folhas e em duas vias, sendo a primeira de guarda e confidencialidade do pesquisador responsável e a segunda ficará sob sua responsabilidade para quaisquer fins.

Em caso de dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do número (62) 9965239-01, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail edna.guimaraes@seduc.go.gov.br. Sou residente do município de Uruaçu GO, na Rua 1 Qd 03 Lt 08- Residencial Lago Sul II. Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E- mail: cep@pucgoias.edu.br

O CEP é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

Pesquisadores: Edna Liberato Viera Guimarães e Elianda Figueiredo Arantes Tiballi.

O motivo que nos leva a propor essa pesquisa partiu dos momentos de vivências dentro da escola, surge a inquietação sobre o ambiente escolar a partir da percepção dos alunos e qual relação que eles desenvolvem com a instituição de ensino quanto a educação escolar. Essa questão sendo o objeto de estudo, visa contribuir com a reflexão sobre o papel da escola na vida dos estudantes, apontando sua importância ao frequentar as escolas em uma jornada ampliada de ensino. O estudo tem por objetivo apreender e explicitar a percepção dos alunos sobre a finalidade educativa da escola de tempo integral, analisando as coerências e contradições entre a percepção do aluno e as finalidades do projeto de tempo integral.

O procedimento de coleta de dados será através da pesquisa de campo- grupo focal, tendo em vista que as questões epistemológicas que serão levantadas fundamentarão nosso estudo nos conceitos ora apresentados ao longo da pesquisa, a partir de quatro perguntas norteadoras. A

pesquisa será previamente agendada em três escolas jurisdicionadas ao Município de Uruaçu que são: CEPI José Feliciano Ferreira de Mara Rosa GO; CEPI Coronel Joaquim Taveira de Niquelândia GO e CEPI Aeroporto de Uruaçu GO, em horário disponível para o participante. A logística e os custos referentes com a pesquisa serão de total responsabilidade da pesquisadora. Bem como os custos referentes às intercorrências relativas às questões de pesquisa da entrevista bem como assistência médica ou psicológica advindas da participação da pesquisa. Essas ocorrerão através de profissionais da rede pública e/ou privada de saúde. Ocorrerá o agendamento da pesquisa somente após assinatura e certificação do presente documento. Para realizar a pesquisa faz-se necessário assegurar os Protocolos Sanitários de proteção e prevenção à contaminação da Covid-19. Sendo assim, tanto o participante quanto a pesquisadora deverão fazer uso de máscara de proteção orofacial e higienização das mãos com álcool em gel a 70% (fornecidos pela pesquisadora) bem como garantir o distanciamento seguro entre pesquisador e participante. Será assegurado o sigilo, a confidencialidade dos dados suscitados em entrevista. Saliento que no momento da entrevista somente estarão presentes as pessoas envolvidas diretamente com o estudo. A entrevista será gravada por um aparelho móvel de celular. Após análise e compilação dos dados, os mesmos serão apagados da memória do celular e do aplicativo de voz. A extinção dos dados através da ação mecânica de apagá-los do aplicativo e memória do celular ocorrerá ao término da presente pesquisa, em até uma semana após a defesa da Tese previsto para o mês de fevereiro de 2023. Ressalta-se que nenhum nome de participante será exposto em nenhum momento da pesquisa. Somente as pesquisadoras poderão ter acesso as gravações referentes a entrevista. Os participantes poderão ficar à vontade para responder as perguntas no seu tempo em conformidade com seus pensamentos sobre o assunto. Poderão optar por não responder alguma pergunta que não queiram ou que não se sintam à vontade para tal. Poderão também reformular a resposta caso considerem que a fala não foi adequada ou caso prefiram uma segunda resposta. Saliento que poderão interromper a participação na pesquisa a qualquer momento da mesma sem nenhuma implicação física, moral ou psicológica para o participante. A entrevista terá duração média de 1 (uma) hora. Caso não seja suficiente, haverá novo agendamento, caso seja da vontade do participante.

Riscos: A presente pesquisa é de risco devido a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; assim, pode vir a acarretar transtornos emocionais ou desconfortos em decorrência de sua participação. Se você sentir qualquer desconforto é assegurado assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de

qualquer natureza para dirimir possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação ao perceber qualquer risco ou danos significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Benefícios: Esta pesquisa terá como benefícios contribuir como subsídio a novas pesquisas e ampliar a produção do conhecimento sobre as diversas concepções de finalidades educativas escolares no campo das políticas educacionais, visando a elaboração de projetos pedagógicos que assegure a compressão das finalidades educativas no planejamento educacional.

Não há necessidade de identificação, ficando assegurados o sigilo e a privacidade. Caso você se sinta desconfortável por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento e esta decisão não produzirá qualquer penalização ou prejuízo.

Você poderá solicitar a retirada de seus dados coletados na pesquisa a qualquer momento, deixando de participar deste estudo, sem prejuízo. Os dados coletados não serão armazenados, ou seja, serão apagados pela pesquisadora da memória do celular e do aplicativo de voz, após uma semana após a defesa da Tese prevista para o mês de fevereiro de 2023. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

O pesquisador será informado via e-mail ou outro meio de comunicação sobre o andamento da pesquisa. Será garantido aos participantes, uma cópia digital da Tese (pesquisa finalizada). Caso, o participante não tenha meios digitais para recebê-lo, será enviado uma cópia física da pesquisa final/Tese. Você não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente do mesmo este será ressarcido pelo pesquisador responsável. Adicionalmente, em qualquer etapa do estudo você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimentos de eventuais dúvidas.

Declaração do Pesquisador

O pesquisador responsável por este estudo e sua equipe de pesquisa declara que cumprirão com todas as informações acima; que você terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos oriundos, imediatos ou tardios devido a sua participação neste estudo; que toda informação será absolutamente confidencial e sigilosa; que sua desistência em participar deste estudo não lhe trará quaisquer penalizações; que será

devidamente ressarcido em caso de custos para participar desta pesquisa; e que acatarão decisões judiciais que possam suceder.

Declaração do Participante

Eu, _____, abaixo assinado, discuti com a **Edna Liberato Vieira Guimarães** e/ou sua equipe sobre a minha decisão em participar como voluntário (a) do estudo **A Finalidade Educativa da Escola de Tempo Integral: a Perspectiva dos Alunos do Ensino Fundamental Anos Finais**. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia integral e gratuita por danos diretos, imediatos ou tardios, quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Uruaçu, _____, de _____ de __.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – TALE – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa sob o título **A Finalidade Educativa da Escola de Tempo Integral: a Perspectiva dos Alunos do Ensino Fundamental Anos Finais**. Seu responsável permitiu que você participe. E se não quiser participar da pesquisa, não terá nenhum problema se desistir. Em caso de dúvida, poderá entrar em contato comigo, Edna Liberato Vieira Guimarães, através do número (62) 99652-3901, ligações a cobrar (se necessárias) ou através do e-mail edna.guimaraes@educ.go.gov.br. Sou residente do município de Uruaçu GO, na Rua 1 Qd 03 Lt 08- Residencial Lago Sul II.

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada a pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1069, St. Universitário, Goiânia/GO. Funcionamento: das 8 às 12 horas e das 13 às 17 horas de segunda a sexta-feira. E-mail: cep@pucgoias.edu.br

Esta pesquisa tem como objetivo apreender e explicitar a percepção dos alunos sobre a finalidade educativa da escola de tempo integral, analisando as coerências e contradições entre a percepção do aluno e as finalidades do projeto de tempo integral. Se você quiser participar, iremos desenvolver o projeto em duas etapas, sendo a primeira a pesquisa bibliográfica, levantamento de documentos e regulamentações da educação básica do ensino fundamental anos finais e estudo dos dados para sustentar a compreensão da pesquisa. Na segunda etapa, será realizada a pesquisa de campo, através de entrevista, roda de conversa, com a participação dos alunos, que aceitarem participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

A presente pesquisa é de risco devido à possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente; Assim, pode vir a sentir algum desconforto em decorrência de sua participação. Mas pode ficar tranquilo que é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza para resolver possíveis intercorrências em consequência de sua participação na pesquisa. Para evitar e/ou reduzir os riscos de sua participação ao perceber qualquer risco ou dano significativos ao participante da pesquisa, previstos, ou não, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, deve comunicar o fato, imediatamente, ao Sistema CEP/CONEP, e avaliar, em caráter emergencial, a necessidade de adequar ou suspender o estudo.

Esta pesquisa terá como benefícios contribuir como subsídio a novas pesquisas e ampliar a produção do conhecimento sobre as diversas concepções de finalidades educativas escolares no

campo das políticas educacionais, visando a elaboração de projetos pedagógicos que assegure a compressão das finalidades educativas no planejamento educacional.

Não há necessidade de se identificar, pois são resguardados o sigilo e a privacidade. Caso você não se sinta bem por qualquer motivo, poderemos interromper a entrevista a qualquer momento.

Além disso, se quiser retirar os seus dados coletados da pesquisa e deixar de participar deste estudo, não tem problema nenhum. Os dados coletados não serão armazenados, ou seja, serão apagados pela pesquisadora da memória do celular e do aplicativo de voz, após uma semana após a defesa da Tese prevista para o mês de fevereiro de 2023. Se você sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a pleitear indenização.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa. Entendi que posso desistir de participar a qualquer momento e que isto não terá nenhum problema. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Uruaçu, _____ de _____ de _____

Assinatura do menor participante

APÊNDICE D – ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL – PRÉ-TESTE

A pesquisa será submetida e iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil conforme a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Os nomes dos participantes serão preservados por uma natureza ética, a fim de não obter prejuízos para os envolvidos.

Para realização desta pesquisa, a escolha de três escolas de educação integral que trabalham com o ensino fundamental anos finais. As visitas nas escolas, que estão em modelo híbrido, serão realizadas com o intuito de distribuir os alunos da seguinte forma:

6º e 7º
8º e 9º  Grupo focal com 30 (trinta) alunos, divididos em seis grupos com cinco alunos.

Contemplando as seguintes escolas:

- 1- **CEPI Aeroporto (Uruaçu)**
- 2- **CEPI José Feliciano Ferreira. (Mara Rosa)**
- 3- **CEPI Coronel Joaquim Taveira (Niquelândia)**

Para realização do grupo focal com os estudantes, será aproveitada a estrutura das turmas para os projetos das eletivas, contemplando os seguintes questionamentos, *a priori*:

5- A escola é importante para sua vida?

() sim () não. Por quê?

6- Você considera que teve mais desenvolvimento nas aulas remotas ou presenciais?

Justifique.

7- O que significa a escola em tempo integral para você?

8- Como você gostaria que fosse sua escola?

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

A pesquisa será submetida e iniciada após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil conforme a resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Os nomes dos participantes serão preservados por uma natureza ética, a fim de não obter prejuízos para os envolvidos.

Para realização desta pesquisa, a escolha de três escolas de educação integral que trabalham com o ensino fundamental anos finais. As visitas nas escolas serão realizadas com o intuito de distribuir os alunos da seguinte forma:

6° e 7°
8° e 9°  Grupo focal com 30 (trinta) alunos, divididos em seis grupos com cinco alunos.

Contemplando as seguintes escolas:

- 4- CEPI Aeroporto (Uruaçu)**
- 5- CEPI José Feliciano Ferreira. (Mara Rosa)**
- 6- CEPI Coronel Joaquim Taveira (Niquelândia)**

Para realização do grupo focal com os estudantes, será realizado os seguintes questionamentos, a priori:

Assunto 1- Sobre a finalidade da escola

- 1- Qual é a importância da escola na vida de uma pessoa? E na vida de vocês, qual é a importância que a escola tem?
- 2- O que significa a escola em tempo integral para vocês?
- 3- Como vocês gostariam que fosse esta escola?
- 4- O que vocês mais gostam nesta escola?
- 5- O que vocês menos gostam?
- 6- A escola de tempo integral deve existir? Por quê?

Assunto 2- Sobre o ensino e a aprendizagem na escola de tempo integral

- 7- A escola de tempo integral facilita a aprendizagem dos alunos? Por quê?

8-Como você avalia o ensino nesta sua escola? O que deve melhorar e o que deve ser mantido?

9-Como é um dia de estudos nesta escola de tempo integral? O que vocês fazem durante o tempo que ficam aqui diariamente?

Assunto 3- Sobre as relações afetivas na escola

10-Vocês se sentem acolhidos pela escola?

11-Como é relação entre os alunos nesta escola?

12-Como é a relação dos alunos com os professores nesta sua escola?

13-Como é a relação dos alunos com a direção e a coordenação da escola?

Assunto 4- Sobre o espaço físico da escola

14- O espaço físico esta sua escola é suficiente para todas as atividades que os alunos realizam no dia a dia aqui dentro?

15 - O que falta neste espaço físico?

16- Onde vocês podem entrar sem autorização? Onde não podem?

17- Vocês se sentem livres quando estão na escola? Por quê?

18- O que faz a diferença entre a vida na escola e a vida fora dela?