

Las escuelas de tempo integral: um recurso educativo em Brasil.

(Escolas de tempo integral: un recurso educativo en Brasil)

(Integral time schools: an educational resource in Brazil)

Claudia de Barros Camargo

(Faculdade de Sinop-Brasil)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 30/05/2012

Aceptación: 21/09/2012

Resumo.

O artigo trata dos desafios recentemente em que as escolas brasileiras vêm enfrentando no âmbito educacional. A educação brasileira, de tempo integral em geral, e a educação básica, em particular, vêm passando por problemas de várias ordens. Nesse contexto, a educação tem sido objeto de inúmeras discussões e de diversas políticas, que permeia todos os níveis de ensino, e a formação de professores. O tempo que os alunos permanecem na escola é um fator discutido e tratado nas políticas educacionais. O aumento no tempo de permanência na escola é apenas um fator que não tem certeza se ele é encarado de forma positiva ou negativamente pelos professores, famílias e estudantes, portanto, surge o seguinte problema: O maior tempo na escola é percebida por professores, famílias e alunos como realmente positivo para a escola? Neste contexto se faz necessário compreendermos melhor como a escola de tempo integral no Brasil, faz sua organização da educação básica, e uma visão panorâmica de outros países, em relação ao tempo diurno destinado ao processo educativo. Esta pesquisa foi realizada em Janeiro de 2012. Tendo uma abordagem interpretativa que não pretende fazer generalizações a partir do objeto estudado, mas analisamos uma escola de Goiânia que tem tempo integral em seu sistema organizacional. A amostra foi preparada para aplicar os questionário, onde os dados foram analisados quantitativamente. Primerio foi análise descritiva em seguida fizemos uma correlação quantitativa entre os diferentes itens dos questionários aplicados ao programa estatístico para as ciências sociais SPSS-15 (Statistical Package for the Social Sciences), que nos permite realizar cálculos de forma rápida e confiável, correlacionando os dados sem interferir no meio.

Palavras chaves: Educação Brasileira, Escola de Tempo Integral, Educação Inclusiva, Educação Básica, Formação de Professores.

Resumen.

El artículo analiza los retos, a los que hace poco en las escuelas brasileñas, se enfrentan en el campo educativo. La educación brasileña, a tiempo completo, en general, y la educación básica en particular está experimentando problemas de diversa índole. En este contexto, la educación ha sido objeto de numerosos debates y políticas diversas que impregnan todos los niveles de la educación y la capacitación docente. El tiempo que los alumnos permanecen en la escuela

es un factor discutido y tratado en las políticas educativas. El aumento del tiempo que se permanece en la escuela es sólo un factor que no estamos seguro si es percibido positiva o negativamente por los docentes, las familias y los estudiantes, por lo tanto, se plantea el siguiente problema: ¿el mayor tiempo de permanencia en la escuela es percibido por los docentes, las familias y los estudiantes como realmente positivo para la escuela? En este contexto, es necesario comprender mejor la escuela de tiempo completo en Brasil, al igual que su organización dentro de la educación básica, y una visión general de otros países. Esta encuesta se llevó a cabo en enero de 2012. Tomando un enfoque interpretativo pues no queremos hacer generalizaciones a partir del objeto estudiado, sino que buscamos interpretar qué ocurre en una escuela que tenga tiempo completo en Goiânia. La muestra se preparó para aplicar la encuesta donde los datos se analizaron cuantitativamente. Se realizó un análisis descriptivo para continuar con una correlación cuantitativa entre los diferentes elementos de los cuestionarios con el programa estadístico SPSS-15 (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

Palabras clave: Educación brasileño, escuela de tiempo completo, Educación Inclusiva, Educación Primaria y Formación del Profesorado.

1. Introdução.

Até recentemente, acreditava-se que os problemas centrais da educação brasileira eram a falta de escolas, as crianças que não iam à escola e a carência de verbas. Foram precisos muitos anos para convencer políticos e a opinião pública de que, na verdade, as crianças vão à escola em sua grande maioria, mas aprendem pouco, e começam a abandonar os estudos quando chegam na adolescência.

Outra questão, que permeia todos os níveis de ensino, é a da formação de professores, sem os quais nada pode ser feito. Os professores e professoras, no entanto, não trabalham no vácuo, mas em instituições que muitas vezes não têm o formato, os estímulos e os recursos necessários para que a atividade educacional possa se exercer plenamente (Oliveira & Schwartzman, 2002). O valor da educação no mercado de trabalho é em grande parte posicional, ou seja, quem tem mais educação tende a levar vantagem, mesmo que seus conhecimentos e competências não sejam especificamente requeridos ou adequados para determinados empregos.

A educação brasileira, em geral, e a educação básica, em particular, vêm passando por problemas de várias ordens, tornando-se um grande desafio para as políticas públicas, especialmente porque sua formulação e execução são condicionadas a vários fatores sociais como, por exemplo, o poder¹ do Estado,

¹ A definição de Poder no Dicionário de Política de BOBBIO; MATTEUCCI, PASQUINO (2004: 933) entre outras coisas é "...a capacidade de agir, até a capacidade do homem em determinar o comportamento do homem: poder do homem sobre o homem. O homem não é só o sujeito mas também o objeto do Poder social. É poder social a capacidade que um pai tem para dar ordens a seus filhos ou a capacidade de um governo de dar ordens aos cidadãos".

a máquina governamental e a ação da sociedade (AZEVEDO, 2004). Nesse contexto, a educação tem sido objeto de inúmeras discussões e de diversas políticas. Essas políticas, muitas vezes, revelam-se de forma diferenciada, em distintos governos, tal como aquelas voltadas para a associação entre tempo e jornada escolar, identificada como uma questão importante na busca da melhoria da educação escolar.

A associação entre educação e jornada escolar é algo intimamente perceptível nos discursos e posturas de vários governos, e a implementação do horário integral nas escolas públicas brasileiras acaba por levantar questões de cunho filosófico, ideológico, político-pedagógico e administrativo. O que se percebe é que o aumento do tempo de permanência do estudante na escola tem sido apontado e defendido por inúmeros educadores como uma das políticas que devem ser praticadas pelo poder público.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos. A escola de tempo integral, aqui encarada como política pública sustenta-se no entendimento de que a educação básica de qualidade, analisada sob o prisma social, precisa oferecer condições de atendimento/inclusão de todos no processo educacional. Vale assinalar que uma escola de tempo integral não é uma escola de dupla jornada, é uma escola que oferece uma educação centrada na formação integral do ser humano, com atividades variadas, esporte, cultura, trabalho, artes em geral (MAURÍCIO, 2002).

O Tema da CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, será: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação. Estudos e pesquisas do campo educacional demonstram que o Brasil é um dos países que possuem o menor tempo diário de permanência dos estudantes na escola (CONAE, 2009). Demonstram também o baixo índice de aproveitamento escolar em todos os segmentos da educação básica. Sem nenhuma intenção de estabelecer relação de causa-efeito entre tempo de estudo e rendimento escolar, dadas às inúmeras variáveis que influenciam o processo educativo, uma das ações públicas demandadas pela sociedade e pelo meio acadêmico/profissional que objetiva garantir a qualidade da educação é, sem dúvida, a ampliação da jornada escolar diária. A CONAE será um importante espaço democrático para a construção de diretrizes para a política nacional de educação e dos seus marcos regulatórios, na perspectiva da inclusão, igualdade e diversidade. Certamente, a implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica irá exigir um imenso esforço dos entes federados: União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Sem dúvida, irá demandar sensibilidade e ação da sociedade civil, por meio de parcerias e convênios que complementarão a ação do Estado. A esse respeito, Maurício (2002) afirma que, para se ampliar o tempo escolar, faz-se necessário medidas de cunho político para que esta ampliação não seja uma mera extensão da escola pública parcial.

Uma das condições para que isso ocorra é a convicção de que esta medida irá possibilitar melhorias significativas na qualidade desenvolvida pelas escolas

públicas, com reflexos sociais importantes. Este panorama tem exigido estudos e pesquisas que identifiquem as possibilidades e as limitações da Escola de Tempo Integral, na educação básica.

A qualidade da educação básica como prática social, nos últimos anos mudou-se mais rápido e melhorou de forma limitada no ensino médio. Mais de 3.500 cidades brasileiras, largamente ultrapassado em muitos casos - a meta atual do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos primeiros anos da vida escolar (MEC, 2011).

Ao eleger a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas, estratégias e ações e conferindo a ela uma dimensão sócio-histórico e, portanto, inclusiva, a constituição do referido Sistema Nacional de Educação significará investimento na educação e envolverá questões como: financiamento; inclusão social; reconhecimento e valorização à diversidade. Dessa forma, o Ministério da Educação ampliou o controle sobre a educação secundária, ampliando os acordos e programas para os municípios e o aumento da transferência de recursos, muitas vezes, depositados diretamente na conta corrente da escola. "Nos últimos anos, o MEC – (Ministério de Educação), começou a intensificar os esforços conjuntos com os municípios, com dinheiro e apoio técnico. Acontece menos com os governos estaduais, pois a relação política tende a ser mais tensa.

O PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil no primeiro trimestre de 2012, divulgado pelo IBGE em 1 de junho, apresentou um crescimento de apenas 0,1% entre janeiro e março. Foi um crescimento fraco que aponta um processo de desaceleração da economia em 2012. O Brasil gasta uma parte alta do PIB em educação pública. Na medida em que um país se desenvolve, fica claro que a educação é um investimento. E um investimento necessário para o progresso educacional das escolas brasileiras.

Das notas de cada biênio, o governo estabelece metas para os próximos dois anos. O objetivo do IDEB é que em 2021, o nível de escolaridade média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), seja de 6, nas escolas públicas. Sendo que, para o primeiro ciclo do ensino básico, que dependem dos municípios, acima de 3,6 em 2005 para 4,4 no ano passado. Na área do estado, a nota média variou, com ritmo mais lento durante este período, 3,1-3,4, ligeiramente superior à meta de 3,2. O Ideb é calculado a cada dois anos cruzamento de dados de aprovação e de abandono na avaliação de proficiência em Português e Matemática.

Lacerda, María do Pilar (2011), secretária de Educação Básica do MEC, reconhece que, atualmente, à organização e o currículo do ensino secundário estão desatualizados. Ela afirma que: " são alunos de uma escola para uma geração analógica digital. Aqueles que agora estão em dez anos de alta escola atrás entrou em uma escola completamente diferente e sabemos que leva tempo para que os indicadores comecem a mostrar melhora, que primeiro chegaram os primeiros anos e, em seguida, como uma onda, um ciclo tardio ". E na mesma linha de pensamento ressalta que o Enem (Exame Nacional do Ensino) é um inovador Programa Ensino Médio Inovador- (EMI). Onde

destaca que o MEC defende políticas específicas para o último ano do ensino fundamental. De forma que, " repassa R\$ 100 milhões com a EMI para as Secretarias dos Estados fortalecer suas ações, aumentando em 20% o número de horas em sala de aula, a criação de disciplinas eletivas e atividades extracurriculares, com ênfase na leitura, e encorajando dedicados dos professores ".

Tida como uma arma para melhorar a educação pública, o ensino integral já é realidade em 377 municípios brasileiros, entre eles Santos, no litoral de São Paulo, Cuiabá (MT) e Teresina (PI). Todos recebem recursos do programa federal Mais Educação e se destacaram no Ideb. Equipes da secretaria do Ministério de Educação visitam as escolas diariamente e avaliam e discutem a performance dos professores na sala de aula. A partir daí definimos estratégias específicas de capacitação.

Em Cuiabá, no Mato Grosso, além da adoção progressiva da escola em tempo integral, o avanço do Ideb é atribuído a políticas de gestão e à formação dos professores. "Aprovamos nosso plano municipal de educação (PME) em 2007, desde então percebemos que as coisas estão andando, embora haja muito a ser feito", assinala Permínio Pinto Filho, secretário municipal da Educação, (2011).

Como também, aborda Sueli Maia, secretária municipal de educação, que está convencida de que a permanência do estudante na escola é uma das respostas para o progresso médio do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Santos, São Paulo, que passou de 4,4-5,3 entre 2005 e 2009. Ela aborda que: "Os dados mostram que as aulas de teatro e prática do xadrez ajudam a melhorar o desempenho em Português e Matemática", de forma que outras políticas implementadas pelo governo municipal para ajudar a melhorar a educação, tais como a abertura das escolas nos finais de semana, o pagamento de um piso salarial acima da média nacional e o fornecimento de bolsas de estudo para professores, como qualificação profissional e assim melhorar a educação do País.

Problema:

O tempo que os alunos permanecem na escola é um fator discutido e tratado nas políticas educacionais. Socialmente é um fator que afeta as famílias e a prática dos professores.

Os professores podem ampliar e aprofundar o conteúdo acadêmico ou eles podem sofrer de fadiga de horas excessivas de trabalho. Os estudantes podem aumentar ou diminuir o seu desempenho por ter mais tempo na escola. O aumento no tempo de escola é apenas um fator que não tem certeza se ele é encarado de forma positiva ou negativamente pelos professores, famílias e estudantes, portanto, surge o seguinte problema: **O maior tempo na escola é percebido por professores, famílias e alunos como realmente positivo para a escola?** Para resolver este problema nós selecionamos aleatoriamente uma escola de Goiânia que tem tempo integral em seu sistema organizacional.

Analizamos esta escola para dar uma resposta para o problema de pesquisa. Criamos entrevistas e questionários para coleta de dados que foram validados, através de avaliação desperta. Os questionários foram passados a amostra selecionada, selecionada de forma probabilística. Então iniciamos a passar os questionários de forma sequencial à amostra de professores, alunos e famílias. Onde os dados foram analisados quantitativamente. Primeiro foi análise descritiva em seguida fizemos uma correlação quantitativa entre os diferentes itens dos questionários aplicados ao programa estatístico para as ciências sociais SPSS-15 (Statistical Package for the Social Sciences), que nos permite realizar cálculos de forma rápida e confiável, correlacionando os dados sem interferir no meio.

Esta pesquisa foi realizada em Janeiro de 2012. Com um projeto de pesquisa quantitativo porque, embora fizemos uma análise de frequência, continuamos a fazer uma correlação entre os itens dos questionários. Aplicando uma abordagem interpretativa que não pretende fazer generalizações a partir do objeto estudado. Seu propósito culmina na elaboração de uma descrição ideográfica a seu respeito, de acordo com as características que o identificam e o individualizam.

Foi aplicado um tipo de pesquisa descritiva e correlacional, de natureza, bem como a exibição de um tempo escolar modelo completo, que podemos medir o grau de relacionamento entre duas ou mais variáveis.

Para responder a estas indagações não é tarefa fácil e deve ser criteriosa, a fim de que essa discussão possa contribuir para o entendimento da ação do Estado na elaboração de políticas públicas e de que forma essas ações se relacionam e se articulam com o Estado historicamente constituído. Para fazer tal discussão, uma postura dialética será fundamental. Pois, para Kosík (2002:39), a dialética "... não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico.". Diante disso, é preciso discutir a origem do Estado, considerando-se sua historicidade.

2. Revisão bibliográfica.

2.1. Escola de Tempo Integral no Brasil: caminhos e descaminhos.

Anísio Teixeira² e a nova concepção de escola.

² Anísio Spínola Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 em Caetitê (BA). Filho de fazendeiro estudou em colégios de jesuítas na Bahia e cursou direito no Rio de Janeiro. Diplomou-se em 1922 e em 1924 já era inspetor-geral do Ensino na Bahia. Viajando pela Europa em 1925, observou os sistemas de ensino da Espanha, Bélgica, Itália e França e com o mesmo objetivo fez duas viagens aos Estados Unidos entre 1927 e 1929. De volta ao Brasil, foi nomeado diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, onde criou entre 1931 e 1935 uma rede municipal de ensino que ia da escola primária à universidade. Perseguido pela ditadura Vargas, demitiu-se do cargo em 1936 e regressou à Bahia — onde assumiu a pasta da Educação em 1947. Sua atuação à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos a partir de 1952, valorizando a pesquisa educacional no país, chegou a ser considerada tão significativa quanto a Semana da Arte Moderna ou a fundação da Universidade de São Paulo. Anísio foi um dos idealizadores da Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1961. Ele entregou a Darcy Ribeiro, que considerava como seu sucessor, a condução do projeto da universidade. Em 1963, tornou-se reitor da UnB. Com o golpe de 1964, acabou afastado do cargo. Foi para os Estados Unidos, lecionar nas universidades de Columbia e da Califórnia. Voltou ao Brasil em 1965 e morreu em 11 de março de 1971. BRIZA (2006)

As formulações de Anísio Teixeira sobre uma nova concepção de escola ancoram-se no pensamento de Dewey. Em 1927, na função de Diretor Geral de Instrução do Estado da Bahia, Anísio Teixeira viajou aos Estados Unidos, a fim de pesquisar seu sistema educacional. Ou seja, buscava saber como as escolas americanas se organizaram e como funcionava efetivamente o ensino público. O educador baiano percebeu, de acordo com Borges (1994), que nos Estados Unidos havia uma concepção de escola voltada para a promoção de experiências significativas na área social e industrial, transformando o ambiente escolar em uma experiência simplificada do seu contexto externo, de forma a trabalhar as representações sociais. Dentre as observações feitas por Anísio, a que merece destaque é a escola “*platoon*”.

2.2. Escola de Tempo Integral: experiências internacionais.

Para compreendermos melhor a escola de tempo integral no Brasil, faz-se necessário uma visão panorâmica da organização da educação básica, em outros países, em relação ao tempo (diário e anual) destinado ao processo educativo, além de uma descrição sucinta das atividades educativas básicas nela desenvolvidas.

Países	Ensino Fundamental	Horas diárias de trabalho	Horas anuais mínimas de trabalho	Atividades desenvolvidas
Bolívia	8 anos	6 horas	200 dias	Além do currículo básico os alunos tem aulas de esportes variados e atividades culturais.
Argentina	10 anos	5 horas	180 dias	Além do currículo básico os alunos tem aulas de esportes variados e atividades culturais.
Chile	12 anos	Entre 5 e 8 horas e meia.	200 dias	Além do currículo básico os alunos tem aulas de esportes variados e atividades culturais como música, teatro entre outros.
Espanha	10 anos	Entre 6 e 8 horas	175 dias	Os alunos estudam o meio natural, social e cultural; educação artística; Educação física, linguagem e literatura castellana, língua estrangeira e matemática. Além disso, estudam música, tecnologias, educação plástica e visual, geografia e história.
Alemanha	9 anos	Entre 6 e 8 horas	185 dias (varia de acordo com o Estado)	Os alunos tem aulas de outras línguas, em alguns Estados, chegam até a três línguas, além de atividades esportivas, tem aulas de música, física, matemática, história, German, biologia, latim (dependendo o nível em que se inserem).
Estados Unidos	10 anos	8 horas	180 dias	As crianças realizam atividades do currículo comum e atividades diferenciadas envolvendo esportes, além da aprendizagem de outras línguas.
Finlândia	9 anos	37 horas semanais	190 dias	Os alunos aprendem o idioma e literatura finlandesa, outros idiomas, estudo ambiental, educação cívica, religião ou ética, história, estudos sociais, matemática, física, química, biologia, geografia, educação física, música, artes, trabalhos manuais e economia doméstica.
Austrália	10 anos	6 horas e meia	200 dias	Todas as escolas fornecem matérias nas oito áreas chaves de aprendizagem: Inglês, matemática, estudos da sociedade e do meio-ambiente, ciência, artes, outras línguas, tecnologia e desenvolvimento pessoal, saúde e educação física. Além

				disso, ao alunos tem aulas de teatro, música, arte, debate, discurso em público e atividade esportiva em equipe ou individual, além de competições entre escolas.
Cuba	9 anos	Entre 5 e 8 horas e meia	200 dias	Além do currículo básico, os alunos têm aulas de artes, esportes, tecnologias além de preparação para o trabalho.

Quadro 1 - O tempo letivo em alguns países (Elaboração própria).

O quadro 1 revela que os nove países pesquisados têm uma maior extensão diária de aulas que o Brasil (4 horas). Isso não quer dizer que a escola de tempo integral é uma extensão do tempo, mas sim, que uma escola de tempo integral necessita que se amplie a quantidade de horas diárias que o aluno permanece nela, de modo que uma nova proposta pedagógica seja efetivamente vivenciada. Até porque, a "... escola de tempo integral não é somente uma medida de tempo, é uma visão pedagógica." (MONLEVADE, 2006:66).

Neste contexto, nota-se que países considerados periféricos, como Argentina e Bolívia, tem jornada escolar diária semelhante. No Chile e em Cuba, a jornada tem variação entre 5 e 8 horas diárias. Já os Estados Unidos, Espanha, Alemanha, Finlândia e Austrália, oferecem entre 6 e 8 horas de aula por dia. Em relação aos dias letivos, no Brasil são obrigatórios 200 dias. De acordo com o levantamento feito (descrito no quadro 1), a obrigatoriedade de 200 dias acontece também em países como a Austrália, Cuba, Chile e Bolívia. Nos demais, há uma variação entre 175 (Espanha) e 190 dias (Finlândia).

2.3. Algumas experiências atuais de Escola de Tempo Integral no Brasil.

Considerando-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN9394/96) prevê aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral, no Artigo 34, convém conhecer algumas das diversas e pontuais experiências brasileiras atuais, de escolas de Tempo Integral.

2.3.1. Escolas Estaduais de Tempo Integral no Brasil.

É importante dizer que o quadro a seguir nos apresenta uma visão panorâmica das escolas estaduais que parecem funcionar em regime de tempo integral, atualmente, no Brasil. Esta consideração é pertinente, na medida em que os dados foram, quase todos, encontrados em documentos e informações divulgados pelas próprias secretarias de educação, sem que houvesse, ainda, confirmação dos mesmos. Considerando-se a extensão dos Estados e quantidade de escolas que funcionam com ampliação do tempo diário de permanência do estudante na escola, a realidade é ainda incipiente, do ponto de vista de uma política pública. Contudo, não se pode desconsiderar a relevância dessas iniciativas em oferecer uma educação em tempo integral, mesmo que com diferentes cargas horárias. No futuro, o que se espera é que a escola de tempo integral se configure efetivamente como uma política pública consistente.

Estados	Nº de Escolas funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada escolar diária	Atividades desenvolvidas
Sergipe	9 escolas	2006	9 horas e 40 min	Pela manhã os alunos fazem uma lanche e estudam as disciplinas da base nacional comum. Almoçam e as 13 h iniciam a segunda parte das atividades que é composta por oficinas, que se dividem em atividades de linguagem e matemática, atividades artísticas, atividades motoras e esportivas e atividades de participação social.
Amazonas	4 escolas	2001	10 horas	Além das atividades do currículo comum, são desenvolvidas atividades de música, artes, aulas de flauta, informática, xadrez, teatro, além de atividades no laboratório de física e na biblioteca.
Tocantins	11 escolas	2006	6 horas e 30 min	São oferecidas atividades do currículo comum, além de oficinas pedagógicas com artes, atividades físicas, e culturais.
Rio Grande do Sul	23 escolas	Julho/2004	7 horas	As crianças têm atividades do currículo oficial e além dessas atividades, são ofertadas oficinas dentre elas, esportes, padaria e horta, atividades agrícolas. Em cada município as oficinas são diferenciadas devido as necessidade da comunidade.
Goiás	32 escolas	2006	10 horas	São oferecidas atividades curriculares pedagógicas, artísticas, culturais, esportivas e de integração social.
São Paulo	506 escolas	2006	9 horas	No período da manhã são dadas as aulas do currículo básico do ensino fundamental e no período da tarde as oficinas curriculares, as quais abrangem orientação para estudo e pesquisa, atividades de linguagem e de matemática, atividades artísticas, atividades esportivas e motoras, atividades de participação social. Essas atividades são desenvolvidas em forma de teatro, música, artes visuais, dança, ginástica, educação física e jogos. Os alunos ainda têm aulas de Filosofia, empreendedorismo social, saúde e qualidade de vida e língua estrangeira.
Santa Catarina	116 escolas	2003	Entre 7 e 9 horas	Os alunos realizam atividades esportivas, artísticas e culturais além de cursarem disciplinas como artes plásticas, artes cênicas, música, artesanato, dança e educação que complementa o currículo oficial.

Quadro 2 - Escolas estaduais com tempo escolar diário ampliado (Elaboração própria).

De acordo com as informações acima, com as limitações indicadas anteriormente, pode-se inferir que os Estados que possuem um maior número de escolas de tempo integral são os estados de São Paulo e de Santa Catarina. Os estados Goiás (32 escolas) e Rio Grande do Sul (23) possuem iniciativas importantes, mas no contexto da quantidade de escolas existentes nesses estados, ainda estão como Sergipe, Amazonas e Tocantins, ou seja, contam com experiências iniciantes. A maioria dos Estados que possuem escolas funcionando em tempo integral tem uma realidade semelhante com relação às atividades oferecidas e a quantidade de horas em que os sujeitos permanecem na escola. Além dessas semelhanças, todas as experiências são

novas, visto que se iniciaram entre 2001 e 2006, o que indica estarem em fase de implantação.

2.3.2. Escolas Municipais de Tempo Integral.

Nos últimos anos, vêm sendo desenvolvidas várias experiências de Escolas de Tempo Integral, em diversos municípios do país. Dentre as inúmeras experiências, é importante destacar algumas.

Municípios	Nº de Escolas funcionando em Tempo Integral	Implantação	Jornada escolar diária	Atividades desenvolvidas
Goiânia-GO	7 escolas	Abril de 2005	10 horas e 20 min	No período da manhã, os educandos, estudam as disciplinas da base nacional comum e no contraturno oficinas de literatura, informática, dança, práticas esportivas como vôlei, futsal, teatro, educação ambiental, artes plásticas, jogos matemáticos além de receberem atendimento pedagógico.
Curitiba-PR	97 escolas	Desde 1986 o município atende em tempo integral, mas em 2005, as escolas tiveram uma nova configuração.	Entre 6 e 8 horas	Os alunos estudam as disciplinas da Base nacional comum e realizam atividades esportivas, culturais e artísticas.
Apucarana-PR	36 escolas	2001	9 horas e 30 min	As atividades oferecidas são as da Base Nacional comum que são mescladas com atividades de artes e esportes.
Cascavel-PR	8 escolas	2006	Entre 6 e 8 horas.	Os alunos além das atividades do currículo tem aulas de Teclado, Ginástica Rítmica, Ética e Cidadania, Reforço Escolar, Educação Ambiental, Laboratório de Ciências, Laboratório de Matemática, laboratório de Português, Artes Manuais, Artes Cênicas, Dana, Flauta, Violão, Capoeira, Brinquedoteca, Videoteca, Informática Educacional, Esportes, Xadrez.
Americana-SP	9 escolas	1991	10 horas	Os alunos têm atividades do currículo oficial e a parte diversificada se diferencia de região pra região, de acordo com as necessidades dos educandos, geralmente são atividades artísticas, esportivas e culturais.
Araruama – RJ	5 escolas	2006	Entre 6 e 8 horas	Além das atividades curriculares, são desenvolvidas atividades de informática, biblioteca, vídeos assistidos e esporte.
Nova Iguaçu – RJ	16 escolas	2006	8 horas	Além das atividades do currículo comum as aulas são complementadas por atividades esportivas, culturais além das oficinas de aprendizagem. Estas atividades são desenvolvidas em parceria com a comunidade interna e externa como (igrejas, associações, clubes, quadras, academias entre

				outras).
--	--	--	--	----------

Quadro 3 - Escolas municipais com tempo escolar diário ampliado (Elaboração própria).

Para melhor intelecção do quadro acima, é importante dizer que os municípios contidos no quadro, apresentam experiências de escolas de tempo integral e que, no entanto, não foi possível a confirmação da veracidade das informações divulgadas pelas secretarias municipais de educação, tal como ocorreu com as escolas estaduais. Vale notar que as experiências apresentadas possuem pontos em comum, tanto no que diz respeito à quantidade de horas envolvidas no processo educativo, quanto às atividades semelhantes que desenvolvem. Ressalta-se ainda que o município de Curitiba-PR vem, desde 1986, implementando a escola de tempo integral. Entretanto, no ano de 2005, esta forma de organização escolar se apresenta no município com um total de 97 unidades. É necessário assinalar que se trata de experiências que estão em processo inicial de implantação, pois a maioria desses municípios iniciaram a experiência de escola de tempo integral nos anos de 2005 e 2006, com exceção de Curitiba-PR (1986) e Americana-SP (1991). Mesmo assim, vale ressaltar que, com todos os “atropelos”, “avanços e retrocessos”, são experiências que merecem destaque, por proporem a possibilidade de construção de uma escola possível e diferente.

2.4. O Tempo na Escola de Tempo Integral.

O tempo escolar e as questões que são relacionadas à ampliação da jornada escolar têm do objeto de muitos debates no decorrer da história da educação. O tempo escolar é apontado como um fator possível para a solução de problemas sociais e educacionais enfrentados no Brasil. (PARO, 1988).

A escola é um ambiente de vida e ao mesmo tempo um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia, não possui um fim em si mesma, visto que se constitui como um processo de vivência. Assim, sua organização necessita considerar, entre outras coisas, a pluralidade de experiências, ritmos, culturas e interesses, além de reconhecer a complexidade do ser humano. Sendo o tempo movimento e processo, em uma escola de tempo integral há um aproveitamento do tempo curricular com atividades que se comprometem com um projeto político-pedagógico crítico baseado não só na apreensão de conteúdos escolarizados, mas conteúdos que transcendam essa segmentação, e que enfoquem conhecimentos/conteúdos que se inscrevam para além do tradicionalmente escolarizável (COELHO, 2006a).

Nesse contexto, compete a escola trabalhar com diferentes tempos e, a escola de tempo integral vem, por meio da proposta de uma nova divisão de tempo, modificar significativamente a estrutura escolar, propondo-se a revolucionar a dinâmica escolar assegurando a formação de um novo homem, um ser mais crítico e engajado nos problemas de seu tempo e de sua sociedade.

Uma Escola de Tempo Integral, ao ampliar o tempo na escola, amplia também as possibilidades de se oferecer uma educação diferente, mais completa.

Assim, o tempo escolar, é aqui entendido como o período de vivência pedagógica dos estudantes no ambiente escolar durante o curso básico. O tempo escolar é o tempo pedagógico de aprendizagens significativas para toda a vida (NAVARRO et al., 2004c). Ao se ampliar o tempo na escola, é necessário assegurar um currículo diferenciado com atividades escolares embasadas pelo coletivo escolar respeitando o ritmo, o tempo e as experiências dos estudantes.

Navarro et al.,(2004:45c) afirmam que a “... escola precisa estar atenta à organização significativa do trabalho pedagógico. Por isso a organização curricular deve ser pautada numa visão do conhecimento interdisciplinar³ e transdisciplinar⁴, que possibilita o estabelecimento de relações recíprocas entre vivências, conteúdos e realidade”. Nesta dimensão, uma escola de tempo integral, reconhece que não há só uma forma de ensinar ou um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem articular o processo educativo.

Considerando-se a fragilidade da educação básica no Brasil, percebe-se a existência de inúmeras políticas que buscaram e buscam de forma muito pontual, implementar a escola pública de tempo integral para a melhoria da qualidade da educação. Assim, a partir dessa visão global, interessa-nos aqui pesquisar uma experiência específica e, dentre tantas apresentadas e outras ainda por levantar, optou-se por um município relativamente próximo de Brasília, cuja experiência de Escola de Tempo Integral data de seis anos.

2.5. Goiânia.

Em 1830, o Marechal de Campo Miguel Lino de Moraes, segundo governador de Goiás Império, propôs a mudança da Capital para a região do Tocantins, próximo de Niquelândia. A Capital de Goiás, no início do século XIX, convivia com a estagnação econômica, provocada pelo término do ciclo do ouro na região. Na cidade, já não se construía mais do que uma casa por ano. Nos anos 70, Goiânia apresenta-se forte e resoluta em sua caminhada rumo ao destaque que conquistaria mais tarde no cenário nacional. Milhares de carros conduzidos por pessoas apressadas. Nessa mesma década, a cidade ganha três canais de televisão, três jornais diários e o estádio Serra Dourada, um dos mais modernos do Brasil.

³ “A interdisciplinaridade não é apenas um conceito teórico. Cada vez mais parece impor-se como uma prática. Em primeiro lugar, aparece como uma prática individual: é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques, de gosto pelas combinações de perspectivas e de convicção levando ao desejo de superar os caminhos já batidos. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas exercida. Ela é fruto de um treinamento contínuo, de um afinamento sistemático das estruturas mentais. Em segundo lugar, a interdisciplinaridade aparece como prática coletiva. No nível da pesquisa propriamente dita, não pode haver nenhum confronto sólido entre as disciplinas sem o concurso efetivo de representantes altamente qualificados de cada uma delas. É preciso que estejam todos abertos ao diálogo, que sejam capazes de reconhecer aquilo que lhes falta e que podem ou devem receber dos outros. Só se adquire essa atitude de abertura no decorrer do trabalho em equipe interdisciplinar.” (JAPIASSU, 1976: 82)

⁴ “... a transdisciplinaridade engloba e transcende o que passa por todas as disciplinas, reconhecendo o desconhecido e o inesgotável que estão presentes em todas elas, buscando encontrar seus pontos de interseção e um vetor comum. A transdisciplinaridade, em uma rápida explanação, é um modo de conhecimento, é uma compreensão de processos, é uma ampliação da visão do mundo e uma aventura do espírito. Transdisciplinaridade é uma nova atitude, uma maneira de ser diante do saber. Etimologicamente, o sufixo trans significa aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina, remetendo à idéia de transcendência” (MARTINS, 2004:13).

A Prefeitura de Goiânia está com seis unidades de ensino funcionando em tempo integral, envolvendo 1.500 alunos. O projeto começou a ser colocado em prática no ano passado, como projeto-piloto, na Escola Municipal Renascer, no Setor Bueno. O Projeto Escola em Tempo Integral está em fase de implantação e as devidas adaptações já estão sendo feitas para garantir um local mais harmonioso e produtivo, tanto para educandos quanto para educadores. A Escola Renascer foi criada para atender às crianças do Residencial Grajaú, e, no início deste ano, começou a ser implementado em mais 5 unidades: Escola Municipal Moisés Santana, Escola Municipal Professora Silene de Andrade, Escola Municipal Georgeta Rivalino Duarte, Escola Municipal Francisco Bibiano de Carvalho e Escola Municipal Marechal Ribas Júnior. A rotina dos educandos começa às 7h30 da manhã com as atividades previstas no calendário escolar. Por volta das 11h30 eles vão para suas casas almoçar, descansar e às 13h voltam às unidades, para realizar as atividades complementares como o reforço escolar, aulas de arte, teatro, música, dança inglês, espanhol, libras, laboratório de matemática, sala de leitura, informática, yoga, além de futsal, basquete, vôlei, entre outras. Às cinco da tarde, após passar por todas as oficinas do dia, os alunos são liberados para retornar a suas casas.

A Escola Municipal Tempo Integral Francisco Bibiano de Carvalho (escolhida aleatoriamente) tem funcionamento integral e atende, atualmente, 255 alunos que permanecem mais de 8 horas no local. Além do conteúdo regular, a unidade oferece oficinas de atendimento pedagógico, informática, rádio-escola, banda fanfarra, prevenção e saúde, jogos de raciocínio matemático, contação de história e atividades esportivas. Criada na década de 70, a instituição passou a funcionar em tempo integral no ano de 2006.

3. Problema e objetivos de pesquisa.

Toda investigação decorre de um projeto, essa crença tem sido em torno desde o início da ciência experimental (Castro Posada, 2001: 23).

A introdução para a nossa questão de investigação, tem em conta a revisão da literatura bibliográfica que aborda o nosso referencial teórico. Onde visamos investigar como a comunidade educativa vê as melhorias educacionais devido ao maior tempo na escola de tempo integral. Assim como a visão das Políticas públicas referente ao tema em pesquisa.

Problema:

O maior tempo na escola é percebida por professores, famílias e alunos como realmente positivo para a escola?

Objetivo geral.

Determinar como os sujeitos envolvidos (professores, famílias e alunos) percebem os avanços, ou não, da experiência de Escola de Tempo Integral, em uma escola do Goiânia.

Objetivos específicos.

- 1.-Analisar a percepção que os professores têm com respeito a Escola de Tempo Integral.
- 2.-Estudo de percepção que os alunos apresentam com relação à Escola de Tempo Integral.
- 3.-Percepção de detalhes sobre as famílias em relação com a Escola de Tempo Integral.
- 4.-Revisão e correlação dos dados de professores, alunos e famílias para poder concluir contribuições específicas.

4. Metodologia.

Em nosso estudo, as informações sobre as crianças, foi obtido em um período de tempo definido de trabalho de campo. Foram obtidas informações sobre a atual situação das crianças no estudo, mas a informação retrospectiva sobre os acontecimentos passados e situações.

As características que definem a pesquisa descritiva é tripla:

- ♣ Use o método indutivo.
- ♣ Eles utilizam a observação como uma técnica fundamental, além de outros.
- ♣ O seu objectivo é descobrir hipóteses (Bartolomé, 1984)

Após Bisquerra (1996), que institui a pesquisa educacional e de base, duas abordagens metodológicas quantitativas e qualitativas. Acreditamos que não faz sentido discutir a conveniência de se é melhor também, mas que qualquer investigação tem de ser adaptado, dependendo das suas características, uma abordagem ou de outra, considerando a complementaridade metodológica.



Figura 1: Projeto de Pesquisa.

A abordagem quantitativa é a mais adequada a esta pesquisa, temos tentado quantificar a resposta ao corte quantitativo e os dados para triangular e chamá-los para enriquecer nossa pesquisa. A pesquisa qualitativa considera a visão, o juízo, o ponto de vista dos interlocutores; busca o aprofundamento e a abrangência da compreensão seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política. Os sujeitos estudados estão (ou estiveram) inseridos em uma realidade que representa o grupo em que vivem, portanto, é esta realidade que são capazes de mostrar ao longo de sua existência, sofrendo sempre a influência das transformações sociais (MINAYO, 2004).

Em resumo, a metodologia esta caracterizada por:

Assunto, local e hora da investigação.

O objeto do inquérito foi escolhido aleatoriamente de uma escola de Goiânia. E esta pesquisa foi realizada em Janeiro de 2012.

Desenho de pesquisa

O projeto de pesquisa é quantitativo porque, embora fizemos uma análise de frequência, continuamos a fazer uma correlação entre os itens dos questionários.

Abordagem de Pesquisa.

Abordagem interpretativo de caráter quantitativo porque não pretende fazer generalizações a partir do objeto estudado. Seu propósito culmina na elaboração de uma descrição ideográfica a seu respeito, de acordo com as características que o identificam e o individualizam.

Tipo de pesquisa.

Tipo descritivo e correlacional, sendo descritiva porque analisamos a realidade de forma superficial, e correlacional porque queremos medir o grau de relacionamento entre duas ou mais variáveis.

Técnica de coleta de dados.

Para coleta de dados procedeu-se à seleção de uma amostra adequada para a investigação. No nosso caso, foram selecionados aleatoriamente de um centro de Goiânia, no centro procedeu-se à seleção da amostra e aplicação de questionários. Posteriormente transformou os dados no programa informático SPSS-15 para análise descritiva e estabelecer correlações.

População e amostra.

Com relação à população investigada na pesquisa, Sampieri et al. (2006) afirma:

“(...) a delimitação das características da população não depende somente dos objetivos do estudo, mas também de outras práticas. Um estudo não será melhor por ter uma população maior, a qualidade de um trabalho baseia-se em delimitar claramente a população com base nos objetivos do estudo. (p.253).

Em nosso caso, realizamos uma investigação focada em uma escola.

Participantes e sujeitos.

Das seis escolas de Tempo Integral de Goiânia, nós selecionamos aleatoriamente uma para nossa investigação.

Na escola selecionada (Escola Municipal Tempo Integral Francisco Bibiano de Carvalho) escolhemos um grupo de seis professores, seis alunos e seis famílias que tiveram mais contato com a experiência em tempo integral. A seleção foi feita com o critério de "experiência em educação de tempo integral."

Tivemos uma amostra de 18 sujeitos envolvidos na pesquisa, por meio de questionários.

Técnica de coleta de dados.

Ferramentas

O instrumento para a coleta de dados serão: Questionário.

Procedimento técnico que serve para obter informação, de dados. É, portanto, uma ferramenta de investigações, uma técnica como o teste ou a escala, que pode ser útil em diversos métodos.

Nosso questionário foi validado com uma opinião de especialistas, sendo, oito pessoas autorizadas a realizar essa avaliação, a partir de diferentes universidades espanholas e duas universidades brasileiras. A confiabilidade foi avaliada pelo alfa de Cronbach.

O cálculo do alfa Cronbach dos questionários dos professores, famílias e alunos nos dá os seguintes resultados, todos significativos:

Questionários para os professores:

Estatística e Confiabilidade.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,971	20

Tabela 1. Alfa de Cronbach. Professores.

Questionários Família:

Estatística e Confiabilidade.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,934	20

Tabela 2. Alfa de Cronbach. Família.

Questionários aos alunos:

Estatística e Confiabilidade.

Alfa de Cronbach	Nº de elementos
,977	20

Tabela 3. Alfa de Cronbach. Alunos.

Técnica de análise de dados.

Para coleta de dados procedeu-se à seleção de uma amostra adequada para a averiguação. Foram selecionados aleatoriamente em um centro de Goiânia, onde se procedeu à seleção da amostra e a aplicação de questionários. E a permissão foi solicitada ao diretor da escola para prosseguir com a investigação. A entrevista foi realizada pessoalmente ao diretor. Como também, iniciamos assim, a passar os questionários para os professores, alunos e famílias. Posteriormente transformou os dados no programa informático SPSS-15 para análise descritiva e estabelecer correlações.

5. Conclusão.

A relevância dada aos professores e a sua formação nos processos de melhoria da qualidade do ensino não constitui um fato novo. Não é recente a centralidade nas políticas educativas conferida aos docentes. Como há a expectativa de que as ações de Formação Continuada produzam alterações positivas nos resultados escolares de seus alunos.

No capítulo anterior foi realizada uma análise descritiva das respostas dadas pelos professores, alunos e famílias. Esta análise descritiva fornece respostas para os objetivos inicialmente propostos em nossa pesquisa. Dessa forma, verificamos de que forma percebem a escola de tempo integral em seu âmbito educacional. Para isso vamos:

Analisar a percepção que os professores têm com respeito com a Escola de Tempo Integral.

Ítems positivos: 1,5, 7, 8, 9,12,14,15,20

Negativo ítems 2, 3, 4, 6, 10, 11,13, 16, 17, 18, 19

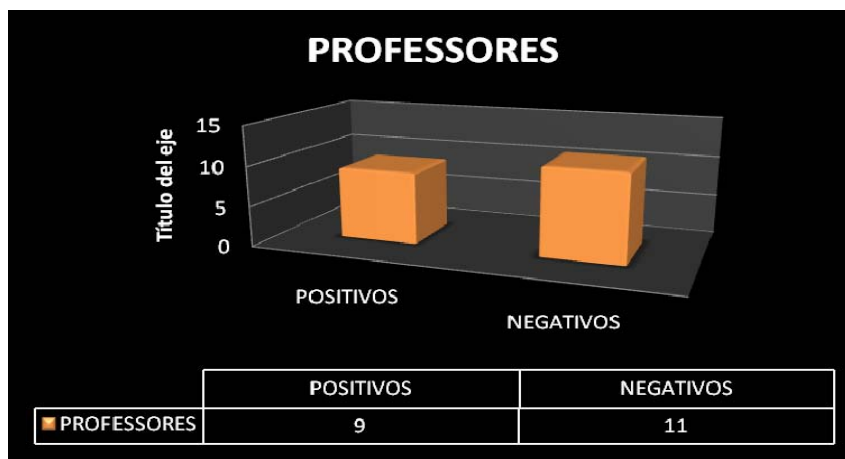


Gráfico. 61. Professores.

Assim, os professores consideram positivo o fato de uma escola de tempo integral é um recurso para o sistema de ensino, que é uma escola com recursos melhor do que as escolas normais, que podem desenvolver mais atividades e ter mais tempo para implementação. Pensam que o aumento do tempo de trabalho tem um efeito positivo sobre a qualidade do ensino, estas escolas que apresentam vantagens sobre o sucesso futuro dos alunos, com a formação destes alunos de forma positiva.

Por outro lado, pensam negativamente sobre a atenção que está predefinido para os alunos sobre o material, sobre o calendário, o planejamento do trabalho do professor, no desempenho dos alunos na atenção alunos com dificuldades, a relação familiar entre professor e aulas particulares. Onde sentem que falta algo, que falta formação continuada. Que só será possível de fato o crescimento educacional se houver um comprometimento por parte das leis governamentais e educacionais.

Analisar a percepção que os alunos têm com relação à Escola de Tempo Integral.

Ítems positivos: 1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,15,16,17,19,20

Negativo ítems: 9,10,11,18

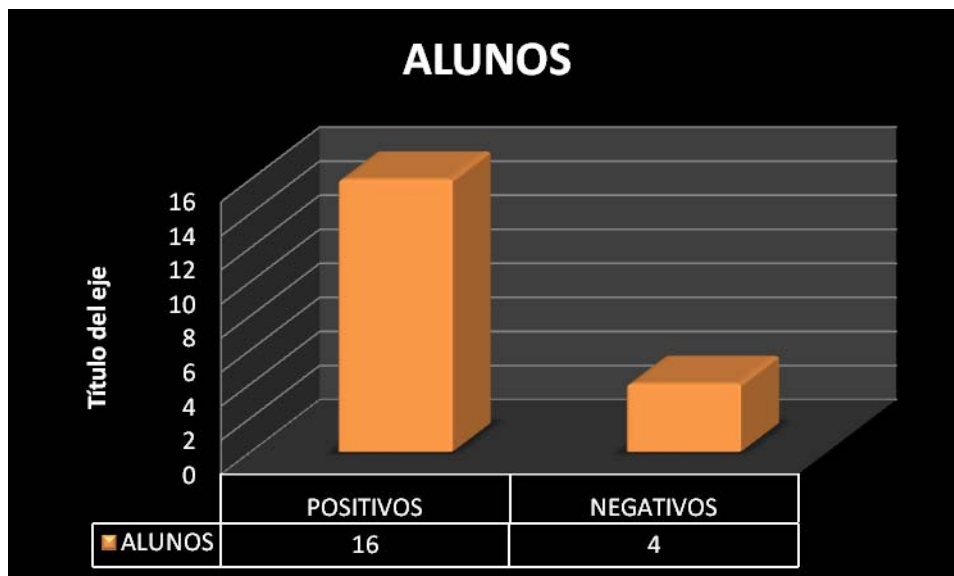


Gráfico.62. Alunos.

Estudantes positivamente perceber que o tempo da escola integral é um bom recurso para o sistema de ensino, que o atendimento prestado a eles é positivo, ea existência de recursos materiais e humanos. Acho que é positiva quanto mais tempo na escola e ter mais tempo para realizar as atividades, enquanto para a maioria deles. Percebam que mais tempo tem um efeito positivo sobre o desempenho e uma garantia de sucesso profissional. A formação recebida como positiva ea atenção que é dada aos alunos com dificuldades. O pensamento positivo também tutoriais com os pais e, em geral, são positivos no grau de satisfação de estar no tempo da escola integral.

A percepção negativa do relacionamento é mantido com a família para passar mais tempo na escola, nas tarefas em casa depois de um dia, assim como na família extensa professor relacion.

Analisar a percepção que as famílias têm em relação com a Escola de Tempo Integral.

Itens positivos: 1,2,4,5,7,8,9,12,13,14,15,16,18,19,20

Negativo itens: 3,6,10,17

Muito itens: 11

Ao analisar a percepção com relação a escola de tempo integral compreendemos que, embora a família seja fundamental no processo de desenvolvimento integral das crianças, ela não pode assumir sozinha a culpa pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos, a família e escola devem trabalhar em conjunto, pois o bom ou o mau desempenho escolar não depende exclusivamente da participação/presença ou não da família na escola. Ou seja, à família cabe o papel de cuidar e educar bem as crianças e à escola cabe cuidar da educação.

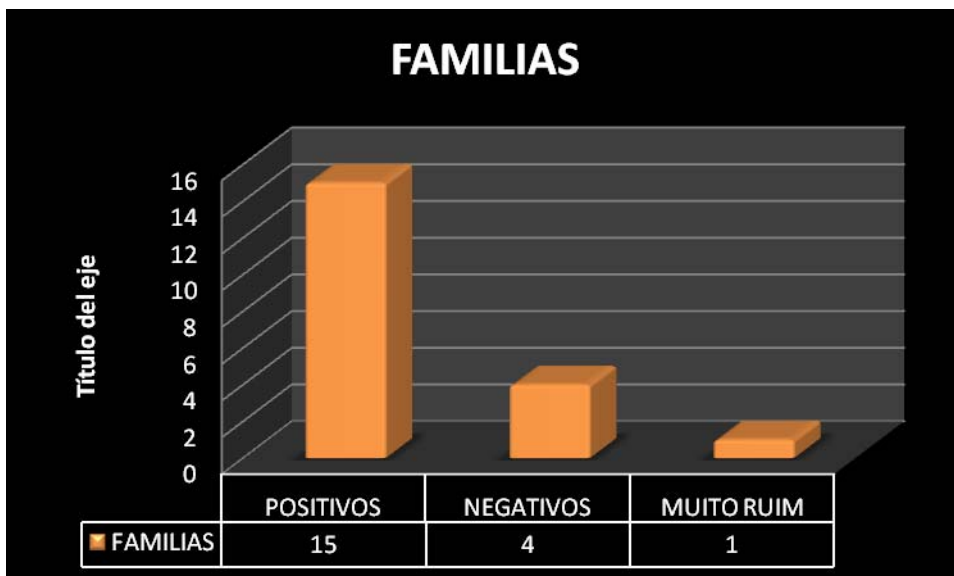


Gráfico. 63. Famílias.

Para as famílias a percepção positiva mais marcante é a que as escolas de tempo integral, apresentam um maior tempo para desenvolver as atividades sendo um apoio aos recursos educacionais e fortalecendo o sistema de educação, como também, os recursos humanos e materiais que apresentam, crescimento no desempenho dos alunos e para ajudar a sanar algumas dificuldades que estes possam ter. Além disso, também é bom para a família, e na inter-relação entre professor-crianças.

Em relação a percepção negativa é sobre a atenção dada a seus filhos, bem como atividades extra-classe para fazer em casa que apresenta um ponto muito negativo sobre excessivas atividades como tarefa de casa. Não acreditam que as escolas ofereçam sistema de educação integral de qualidade, neste sentido.

Analisar e correlacionar dados de professores, alunos e famílias para concluir contribuições específicas.

No processo de correlacionar os dados obtidos, usamos SPSS-15 que nos possibilitou a calcular o coeficiente de Spearman de itens, onde as questões mais significativas referem-se:

3 - A atenção dada aos alunos em uma escola regular, em comparação com as escolas de tempo integral é:

Correlação: professores e famílias.

4 - Os recursos materiais que existem em uma escola de Tempo Integral em relação a uma escola normal são:

Correlação: professores, famílias e alunos.

5 - Os recursos humanos (professores, especialistas) que existem em uma escola de Tempo Integral com relação a escola normal são:

Correlação: professores, famílias e alunos.

11.- O aumento do tempo de trabalho requer o maior disposição de recursos no planejamento escolar do professor, este fato é:

Correlação: famílias e alunos.

17.-Você acha que as escolas de tempo integral fornecem ao sistema educacional uma qualidade de ensino? De que forma

Correlação: professores e famílias.

18.-A relação entre professor e família acontece de que forma na escola de tempo integral:

Correlação: professores e alunos.

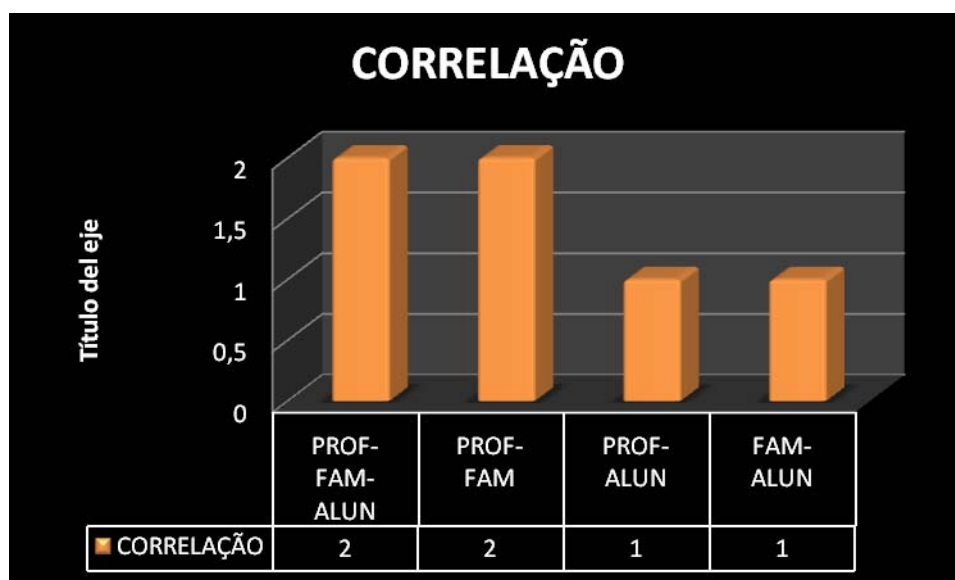


Gráfico.64. Correlação..

No gráfico acima nos mostra que, as correlações mais significativas ocorreu entre professores, alunos e famílias. Onde as resposntas se considerem entre os recursos humanos e materiais.

Com relação a professores/família, refere-se a atenção dada aos alunos de uma escola regular, em comparação com as escolas de tempo integral. E ainda referente a qualidade de ensino do sistema educativo, relativo a existência de recursos humanos e materiais nas escolas de tempo integral.

Extraia fragmentos de algumas entrevistas, que suportam os dados:

Relatos de uma professora da Escola de Tempo Integral.

A escola abrangente, não é boa, porque impede que as crianças passem mais tempo com a família, e algumas ficam doentes, ou até mesmo tristes.

Na questão da aprendizagem, não é boa porque a escola nem sempre dispõe de materiais didáticos bons, a escola na verdade não tem suporte do Governo Federal para dar uma excelente educação integral. Como de fato deveria ser visando uma formação de qualidade para o futuro.

Professora da Escola de Tempo Integral.

Em minha opinião, a escola de tempo Integral não é uma boa idéia, pois afasta a criança de sua família e a principal consequência disso, é a criança não ter um bom desenvolvimento, sem falar no diálogo entre a família, que não acontece, pois, eles ficam afastados muito tempo.

Muitas vezes os professores não dão valor, os materiais didáticos não são bons. E a metade da parte do tempo deveriam ser gastos com atividades educativas, e não com atividades recreativas.

Voltando ao problema que deu início a nossa pesquisa: o maior tempo na escola é percebida por professores, famílias e alunos como realmente positivo para a escola?

Nós concluímos que as escolas de tempo integral é percebida como menos positiva por parte dos professores e muito positivo para as famílias e alunos.

6. Recomendações e impacto.

O presente trabalho procurou analisar como os sujeitos envolvidos (docentes, discentes, pais, gestor, coordenador pedagógico) percebem os limites e possibilidades, da experiência de Escola de Tempo Integral, em uma escola do município de Goiânia – GO, para a melhoria da prática social da educação.

Nesse contexto, a escola de tempo integral vem por meio da proposta de uma nova divisão de tempo, modificar significativamente a estrutura escolar, propondo-se a revolucionar a dinâmica escolar assegurando a formação de um novo homem, um ser mais crítico e engajado nos problemas de seu tempo e de sua sociedade.

Escolas de tempo integral são percebidos, de acordo com nossa pesquisa, positivamente pelas famílias e alunos, no entanto, é preciso fazer algumas recomendações. O maior tempo na escola deve ser planejado com cuidado e, Deve haver uma preocupação com relação a possibilidade de produzir uma desestruturação familiar nos alunos. A escola não pode substituir a família, e um longo período na escola não é bom, porque pode trazer o distanciamento entre família e alunos.

E nesta perspectiva, os professores não apoiam a questão dos alunos ficarem muito tempo na escola e menos tempo com a família, e nessa dimensão as

escolas de tempo integral, devem ser adaptadas para esta função. Isso exige recursos, tanto humanos como materiais, como o aumento do tempo de trabalho que não é um fator de qualidade, com precisão. Assim como todos os sistemas de organização educacional, tem de considerar cuidadosamente o impacto que o sistema de educação integral causa aos estudantes que permanece nele sem uma atenção adequada, como também uma necessidade de recursos humanos necessários para o sucesso. Ao se ampliar o tempo na escola, é necessário assegurar um currículo diferenciado, com atividades escolares embasadas pelo coletivo escolar, respeitando o ritmo, o tempo e as experiências dos estudantes. Nesta dimensão, uma escola de tempo integral, reconhece que não há só uma forma de ensinar ou um único processo de transmissão de conhecimentos, mas uma integralização de experiências e conhecimentos que podem articular o processo educativo. Perceber os limites e possibilidades da experiência acima citada foi o esforço principal desse trabalho, onde se pôde perceber como a Escola de Tempo Integral trabalhava na visão dos sujeitos da pesquisa com a questão do tempo direcionado às atividades, como essa mesma escola educa para a democracia na escola e como ela se organiza para oferecer qualidade na educação.

7. Referências.

- Alves-Mazzotti, A.J., Gewandsznajder, F. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais – pesquisa qualitativa e quantitativa*. São Paulo: Thomson – Pioneira.
- Aranha, M. L. A., Martins, M. H. P. (2002). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna.
- Azevedo, J. M. L. (2004). *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Bobbio, N., Matteucci, N., Pasquino, G. (2004). *Dicionário de Política*. Brasília: UnB.
- Bobbio, N. (2005). *Estado, governo, sociedade: Por uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra.
- Barros, E.L. (1994). *Os governos militares*. São Paulo: Contexto.
- Borges, L.F. (1994). *A escola de tempo integral no Distrito Federal – uma análise de três propostas*. Brasília: Unb. Dissertação (Mestrado).
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Porto.
- Briza, L. (2006). *Anísio Teixeira: o defensor da escola pública na teoria e na prática*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0178/aberto/aberto/pensador/es.shtml> Acesso em 24 de set.
- Bordignon, G., Gracindo, R. V. (2004). *Gestão da Educação: O município e a escola*. In: Ferreira, N.S.C., Aguiar, M.Â. (Orgs) (2004). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.
- Burmeister, F. (2007). *O Sistema educacional na Alemanha*. In: *Conteúdo – Escola: o portal do educador*. Disponível em <http://www.conteudoescola.com.br>>. Acesso em 15 de jan de 2007.
- Carnoy, M. (1986). *Educação, economia e Estado: base e superestrutura: relações e mediações*. São Paulo: Cortez.

Cavaliere, A.M.V. (2006). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, nº 81, 2002.

_____. *Educação Integral na obra de Anísio Teixeira*. Disponível em <http://www.unirio.br>. Acesso em: 07 set. 2006.

COELHO, L.M.C. (2006). *Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental*. Disponível em <http://www.cpu.ufmg.br/esc_hor_int_tempo_fundamental.htm> . Acesso em 4 de out.

_____. *Escola pública de horário integral*. Disponível em <http://www.editora_dimensão.com.br/revistas/revista15_trechohtm> Acesso em 17 de out de 2006. b.

_____. *Formação continuada do professor e tem integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral*. In: _____; Cavaliere (Orgs). (2002). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes.

Coutinho, C.N. (2003). *A democracia na batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil hoje*. In: Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro. São Paulo: Vozes.

Couto, C.G. (2005). Constituição, competição e políticas públicas. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*. São Paulo: nº 65.

Cunha, L.A. (2001). *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Chauí, M. (2006). *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense.

Chaves, M.W. (2002). *Educação integral: uma proposta de inovação pedagógica na administração escolar de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro dos anos 30*. In: COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs). *Educação Brasileira e(m) Tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes.

Dourado, L.F. (2004). *O público e o privado na agenda educacional brasileira*. In: Ferreira, Naura. Syria. Carapeto; AGUIAR, M. A. da. S. (Orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso*. São Paulo: Cortez.

Eboli, T. (2000). *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Rio de Janeiro: Gryphus.

Engels, F. (1984). *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. São Paulo: Global, 1984. p. 213 -237.

Fortunati, J. (2007). *Gestão da Educação Pública: caminhos e descaminhos*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 165 p.

Freire, P. (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1988). *Projeto político-pedagógico da escola cidadã*. In: Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político pedagógico / Secretaria de educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

Gracindo, R.V. (1994). *O escrito, o dito e o feito: Educação e partidos políticos*. São Paulo: Papirus.

Hofling, E.M. (2001). *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cad. CEDES. Campinas, v. 21, n. 55, 2001.

Hora, D.L. (2002). *Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios de participação coletiva*. São Paulo: São Paulo: Cortez.

- Ianni, O. (1986). *Classe nação*. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 119-133.
- Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Konder, L. (2006). *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Kosík, K. (2002). *Dialética do Concreto*. São Paulo: Paz e Terra.
- Lúdke, M. & André, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maurício, L.V. (2002). *Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo da produção escrita*. In: Coelho, Lígia Marta, C.C., Cavaliere, A.M.V. (Orgs). (2002). *Educação Brasileira e(m) Tempo integral*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Magalhães, J.A.F. (2001). *Ciência Política*. Brasília: Vestcon.
- Merriam, S.B. (1988). *Case Study research in education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Nogueira, M.A. (1988). *As possibilidades da Política*. São Paulo: Paz e Terra.
- Oliveira, A.T. (2005). *Políticas Públicas e atividade administrativa*. São Paulo: Fiuz Editores.
- Paro, V.H. (2000). *Qualidade do ensino: a contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Souza, D.T. (org) (1988). *Escola de Tempo Integral: Desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez.
- Peroni, V. (2003). *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã.
- Pinski, J., Pinsky, C.B. (Orgs.) (2003). *Historia da Cidadania*. São Paulo: Contexto.
- Rey, G.(2002). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira.
- Secretaria Municipal De Educação De Americana – SP. (2006). *Centros Integrado de Educação Pública*. Disponível em: <<http://www.seamericana.com.br/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=16>>. Acesso em 20 de set de 2006.
- Secretaria Municipal De Educação De Curitiba (2006). *Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba*. Disponível em <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/560/download560.pdf>>. Acesso em 8 de fev de 2007.
- Secretaria De Estado Da Educação Do Sergipe (2006). *Escola de Tempo Integral*. Departamento de Educação.
- Touraine, A. (1996). *O que é a democracia?* Petrópolis: Vozes.
- Triviños, A.N.S., Lina, V.N. (orgs). (1999). *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: URGs.
- Weffort, F. (1996). *Qual democracia?* São Paulo: Companhia das Letras.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. London: SAGE.
- Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed.

Sobre la autora:

Licenciada em Pedagogia, Master em Ciência da Educação.
Professora de Educação Infantil- Especialista em Educação Especial e Fonoaudiologia-
Logopedia por ANELAI- (Espanha).
Professora da FASIP- Faculdade de Sinop - MT- Extensão em Novo Progresso- PA
93- 81132974. barrosaieska@hotmail.com