

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA**

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL PARA OS GESTORES  
ESCOLARES DE UMA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO**

Taubaté – SP

2020

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ  
Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA  
EM TEMPO INTEGRAL PARA OS GESTORES  
ESCOLARES DE UMA REDE MUNICIPAL DE  
ENSINO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Taubaté – SP

2020

Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL PARA OS  
GESTORES ESCOLARES DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon

Data: \_\_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. (a) Dr. (a) \_\_\_\_\_ Universidade \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas.  
As respostas nos permitem andar sobre a terra firme.  
Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

(RUBEM ALVES)

## RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar as Representações Sociais (RS) da Escola em Tempo Integral (ETI) para os gestores escolares da rede municipal de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte. Para a fundamentação teórica foi utilizada a Teoria das Representações Sociais, que trata dos saberes partilhados pelo senso comum e visa analisar e interpretar o objeto. Para tanto, foi realizado um estudo de caráter descritivo e exploratório com abordagens quantitativa e qualitativa. Foram utilizados, como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas semiestruturadas junto aos gestores escolares, com o objetivo de identificar as crenças, os valores e suas opiniões no que tange a escola em tempo integral quanto a sua criação e implementação no município estudado. A população foi composta por 201 sujeitos: 161 do ensino fundamental, 15 supervisores de ensino e 25 gestores conveniados. O questionário foi respondido por todos os sujeitos, e a entrevista, por 12 sujeitos que aceitaram participar dessa etapa da pesquisa. Realizou-se também a análise das notícias veiculadas -no período de 2013 a 2018, nos meios de comunicação locais (jornais e revistas). Os dados coletados a partir dos questionários foram tabulados pelo *software* Sphinx® e agrupados em 6 categorias: dados sociodemográficos, de caráter geral, e questões relativas à atuação do gestor, ao ambiente escolar, ao aluno do tempo integral, à aprendizagem e aos resultados. As informações coletadas a partir das notícias propagadas na mídia foram transcritas, categorizadas em 6 eixos pelo *software* IRaMuTeQ: Ensino Integral, qualidade; Bolsa família; Atividades ofertadas no Integral; Informação; Recursos Humanos e Políticas Públicas. As entrevistas foram transcritas e também categorizadas pelo *software* IRaMuTeQ, apresentando 5 categorias, as quais foram nomeadas conforme segue: Organização e atividades; Escola em tempo integral e Família; Ensino Integral: Formar; Políticas Públicas e Escola em Tempo Integral e Gestão. Ficou evidente que, para o gestor escolar, o espaço em que as atividades são desenvolvidas, a integração entre todos os membros da equipe escolar e o acompanhamento por parte do gestor escolar são de extrema importância para o desenvolvimento das atividades para os alunos. Foi apontado também que o gestor escolar acredita que o aluno frequenta a escola em tempo integral para não ficar sozinho em casa (83%), visto que os responsáveis precisam trabalhar. De acordo com o discurso apreendido dos gestores, constatou-se que a escola em tempo integral, por ter uma abordagem mais lúdica, não é conteudista, o que reforça a ideia de que as ETIs têm como principal função assistir aos alunos e não formá-los de forma integral.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento Humano; Representações Sociais; Escola de Tempo Integral, Desenvolvimento; Gestores escolares.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the Social Representations (RS) of the School in Full Time (ETI) for school managers in the municipal network of a city in the Metropolitan Region of Vale do Paraíba Paulista. The Theory of Social Representations was used for the theoretical foundation, since this theory deals with the knowledge shared by common sense and which aims to analyze and interpret the object. It was used, a descriptive and exploratory study with quantitative and qualitative approaches. Were used as instruments of data collection, questionnaires and semi-structured interviews with school managers aiming to identify the beliefs, values and their opinions about the school full time regarding its creation and implementation in the studied city. The population was composed of 201 subjects, being: 161 from elementary school, 15 teaching supervisors and 25 accredited managers. The questionnaire was answered by all subjects, and the interview, by 12 subjects who agreed to participate in this stage of the research. The analysis of the news published in the period from 2013 to 2018 was also carried out in the local media (newspapers and magazines). The data collected from the questionnaires were tabulated by the Sphinx® software and grouped into 06 categories, with general sociodemographic data and questions related to the manager's performance, the school environment, the full-time student, learning and results. The information collected from the news propagated in the media was transcribed, categorized in 6 axes by the software iRaMuTeQ, being: Integral Education, quality; Family allowance; Activities offered at Integral; Information; Human Resources and Public Policies. The interviews were transcribed and also categorized by the iRaMuTeQ software, presenting 5 categories, which were named as follows: Organization and activities; Full-time school and Family; Integral Education: Training; Public Policies and Full Time School and Management. It was evident that, for the school manager, the space in which the activities are developed, the integration between all members of the school team and the monitoring by the school manager are extremely important for the development of activities for students. It was also pointed out that, the school manager believes that the student attends school full time so as not to be alone at home (83%) since the parents need to work. And according to the discourse apprehended by the managers, it was found that the school full time, as it has a more playful approach, is not content, reinforcing the idea that ETI's have as main function, assisting students and not train them integrally.

**Keywords:** Human development; Social Representations; Full Time School, Development; School managers.

## **LISTA DE SIGLAS**

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP/ Grupo Unis – Comitê de Ética em Pesquisa Grupo Unis

ETI – Escola em Tempo Integral

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Scielo - Scientific Electronic Library

PNE – Plano Nacional de Educação

PME – Plano Municipal de Educação

Redalyc – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal

SEED – Secretaria Municipal de Educação

RS – Representações Sociais

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TRS – Teoria das Representações Sociais

## LISTA DE QUADROS OU TABELAS

Quadro 1 – Artigos e dissertações encontrados por descritores (quantitativo)	18
Quadro 2 – Escola em tempo integral – análises e avaliações	19
Quadro 3 – Escola em tempo integral – discussões quanto a sua implementação e evolução	21
Quadro 4 – Políticas Públicas e Escola em tempo integral	23
Quadro 5 – Propostas para melhoria do atendimento da Escola em Tempo Integral	28
Quadro 6 – Atos infracionais juvenis	37
Quadro 7 – Influência Social: modos e modalidades	45
Quadro 8 – Caminho percorrido pela pesquisa	53
Quadro 9 – Perfil dos sujeitos entrevistados	67

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da localização do Município do Vale do Paraíba – SP.	14
Figura 2: Escola Integral na linha do Tempo	31
Figura 3: Ilustração de atividades sendo desenvolvidas no Integral e no Regular	32
Figura 4: Alunos fazendo atividades em espaços diferenciados	32
Figura 5: Alunos executando atividades na oficina de estudos	38
Figura 6: Articulação das dimensões da Escola em Tempo Integral	39
Figura 7: Atitudes	44
Figura 8: As relações entre o sujeito, o objeto e o outro	48
Figura 9: Processo de coleta de dados	57
Figura 10: Dendograma – Entrevistas	60
Figura 11: Dendograma – Mídias	61
Figura 12: Categorização dos dados coletados a partir dos instrumentos para triangulação dos dados	62
Figura 13: Idade dos Sujeitos da pesquisa	64
Figura 14: Faixa etária dos docentes da Rede Municipal	64
Figura 15: Quanto ao gênero dos respondentes	65
Figura 16: Comparativo tempo como servidor x como gestor	67
Figura 17: Quantitativo de unidades em que atuou como gestor nas ETI's	67
Figura 18: Tempo de atuação dos gestores nas ETI's	68
Figura 19: Mapa Conceitual: Classe 1 – Entrevista	69
Figura 20: Fatores que favorecem o funcionamento do Integral	70
Figura 21: Mapa Conceitual – Classe 4 – Mídias	71
Figura 22: Mapa Conceitual – Classe 5 – Recursos Humanos – Mídias	74
Figura 23: O que é importante para o melhor desenvolvimento das atividades	75
Figura 24: Conhecimento a respeito dos encontros formativos	76
Figura 25: Processo formativo e sua contribuição para a prática	76
Figura 26: Razões para frequentar a escola em tempo integral	79
Figura 27: Contribuição da permanência do aluno na ETI para a aprendizagem	84
Figura 28: Importância das oficinas de estudos para a aprendizagem do aluno	85
Figura 29: Importância das oficinas de informática para o aprendizado dos alunos	85
Figura 30: Mapa Conceitual – Famílias e a Escola em Tempo Integral – Entrevistas	86
Figura 31: Mapa Conceitual – Bolsa Família – Mídias	87
Figura 32: Mapa Conceitual – Ensino Integral, formar – Classe 3 – Entrevistas	90
Figura 33: Mapa Conceitual – Recursos Humanos – Classe 5 – Mídias	92

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>1.1 Problema</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Objetivo</b>	<b>13</b>
1.2.1 Objetivo geral	13
1.2.2 Objetivos específicos	13
<b>1.3 Delimitação do estudo</b>	<b>14</b>
<b>1.4 Relevância do estudo / justificativa</b>	<b>15</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>18</b>
2.1 O estado da Arte	18
2.2 A escola em tempo integral como política pública	24
2.3 Origem e concepção da Escola em Tempo Integral	30
2.4 As Representações Sociais enquanto teoria	41
2.4.1 Representação Social: dimensões e processos	43
<b>2.4.3 Representações Sociais e Comunicação: a circulação da informação</b>	<b>49</b>
<b>3 MÉTODO</b>	<b>41</b>
3.1 Tipo de Pesquisa	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
3.2 População e Amostra	55
3.3 Instrumentos para coleta de dados	56
3.4 Procedimentos para Coleta de dados	57
3.5 Procedimentos para análise dos dados	58
<b>4 RESULTADOS</b>	<b>61</b>
4.1 Levantamento de dados Sociodemográficos - caracterização dos sujeitos	65
4.2 Escola em Tempo Integral: Onde? Para quem? Como?	70
4.2.1 Apresentamos, os Monitores e os Oficineiros!	76
4.2.2 Escola em Tempo Integral: Como, quem e para que?	81
4.3 Escola em Tempo Integral: o que pensam os gestores sobre as famílias?	89
4.4 Escola, ensino em tempo integral e o aluno integral	93
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS PRELIMINARES</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE I</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE II</b>	<b>113</b>

<b>APÊNDICE III – INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>PARTE I – QUESTIONÁRIO</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>PARTE II – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA</b>	Erro! Indicador não definido.
<b>ANEXO I</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>116</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escola em tempo integral (ETI) ganha representatividade à medida que políticas públicas são estabelecidas, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), para sua implementação em território nacional. Neste sentido, estabelecem-se as diretrizes a serem postas em prática pelos estados e municípios, bem como a elaboração dos Planos Municipais de Educação (PMEs), com a finalidade de implementá-las e cumpri-las.

O Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, estabelece que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

E o Artigo 6º determina que “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, 1996).

Para que esta diretriz seja cumprida, é necessário reorganizar os espaços, rearticular os programas pedagógicos e elaborar um currículo específico para o desenvolvimento das atividades no período contrário ou em turno único (CAVALIERE, 2017).

Esta pesquisa justifica-se por investigar as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral na perspectiva dos gestores escolares, assim como a pertinência dessa escola na relação ensino aprendizagem dos alunos e as influências que podem proporcionar o desenvolvimento da cidadania e da sociabilidade dos alunos que estão matriculados nessa modalidade de ensino.

A motivação veio da observação da pesquisadora nas Unidades Escolares, a respeito dos desafios que as equipes de gestores escolares vêm enfrentando na organização de seus espaços e na gestão do pessoal envolvido no desenvolvimento das atividades pedagógicas junto aos alunos matriculados na escola de tempo integral.

Buscou-se investigar, portanto, as representações sociais dos gestores escolares perante a escola em tempo integral na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. Isso porque a escola propõe o estudo das relações entre sujeito, o objeto e o outro, visto que é a partir dessas interações que os sujeitos avaliam-se uns aos outros, considerando a perspectiva do outro e baseando-se na sua própria.

## **1.1 Problema**

O Programa de Ensino em Tempo Integral, tal como Política Pública, está estruturado de modo que seja utilizado como instrumento de melhoria da qualidade e da equidade na educação. É um mecanismo por meio do qual o Governo Federal criou programas a fim de fomentar a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas unidades escolares de Educação Básica (BRASIL, 2010), oportunizando-lhes mais tempo na escola e, consequentemente favorecendo seu aprendizado.

Será necessário não perder o sentido político que esses programas representam: anunciar a urgência de respostas políticas do Estado, dos governos e dos direitos da infância-adolescência para tempos de um digno e justo viver (MOLL, 2012, p. 36).

Com isso, as Unidades Escolares precisaram reorganizar seus espaços, tempo e recursos humanos, para que o aluno tenha de fato o aprendizado proposto pelo currículo escolar, no que tange a escola de tempo integral.

Depara-se, no entanto, com esta questão: Como as equipes gestoras escolares descrevem, apreendem, organizam a Escola em Tempo Integral (ETI), e mais do que isso, quais são Representações Sociais que os gestores escolares têm de ETIs?

## **1.2 Objetivo**

### **1.2.1 Objetivo geral**

Investigar as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral (ETI) para os gestores escolares.

### **1.2.2 Objetivos específicos**

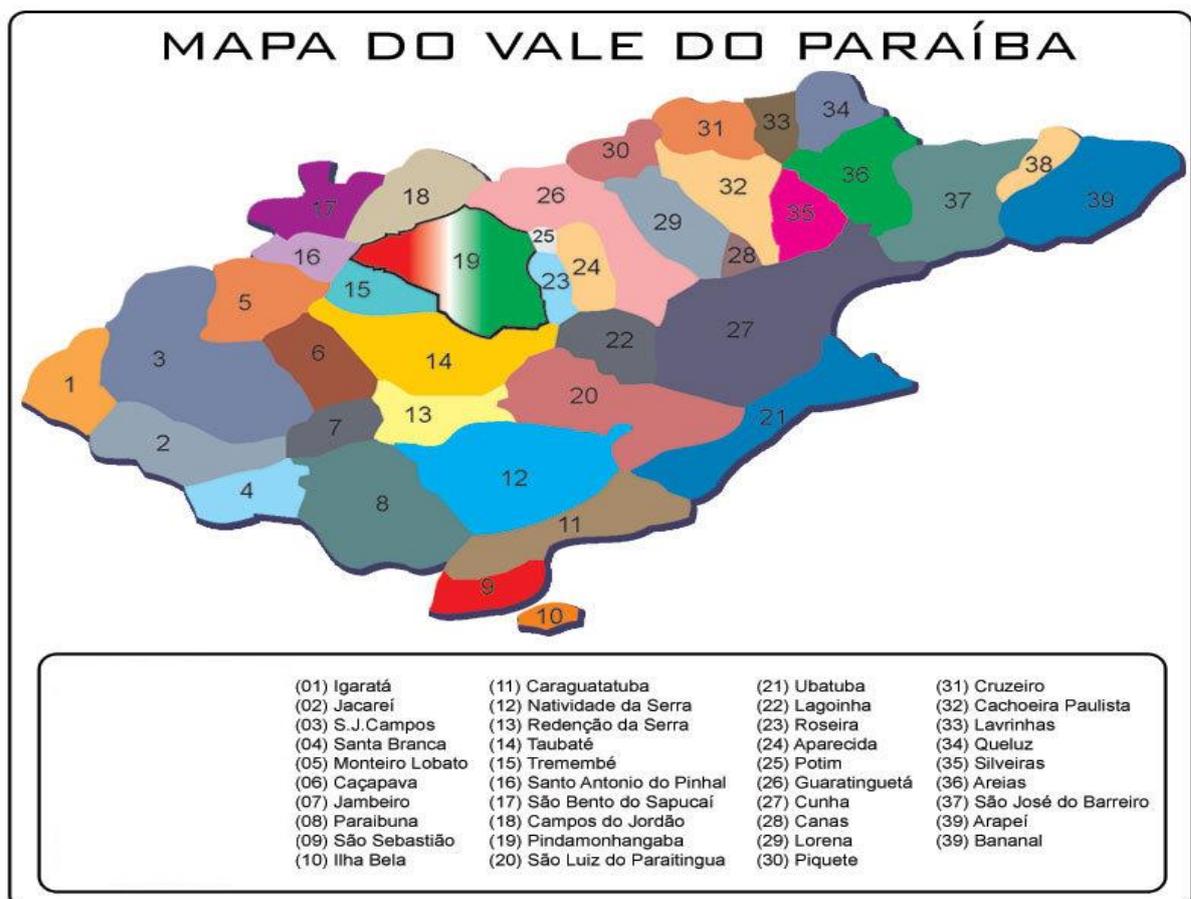
- ✓ Descrever o perfil sociodemográfico das equipes gestoras escolares;
- ✓ Identificar quais são as crenças, as informações, as atitudes e os valores dos gestores sobre o ensino em tempo integral, e seu impacto sobre o processo de ensino – aprendizagem do aluno;

- ✓ Descrever as representações sobre a escola em tempo integral no município têm sido propaladas por meio de materiais e conteúdos em redes sociais e na imprensa local, no período 2013 - 2018;
- ✓ Indicar como as equipes gestoras escolares organizam o tempo e espaço das unidades escolares para o desenvolvimento das atividades que são estruturadas para os alunos.

### 1.3 Delimitação do estudo

O objeto de estudo desta pesquisa é a escola em tempo integral, e os sujeitos investigados são as equipes gestoras escolares atuantes na rede municipal de uma cidade da Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista e Litoral Norte – RMVPLN (ver Figura 1). Às margens da Rodovia Presidente Dutra, a região destaca-se por “[...] concentrar uma parcela considerável do PIB brasileiro” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CONCESSIONÁRIAS DE RODOVIAS, 2017).

Figura 1: Mapa da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte



Fonte: Setor gráfico.org.br Fonte: Setor gráfico.org.br

O IBGE estimou que, para 2019, a população da cidade em que a pesquisa foi realizada seria de 314.924 habitantes, e o censo realizado pelo IBGE em 2010 apurou que a população era de 278.686 habitantes (IBGE, 2019).

O município no qual o programa foi estudado tem uma área de 625,000 Km<sup>2</sup>, e sua Rede Municipal de Ensino é composta por 130 Unidades Escolares: 72 para a Educação Infantil e 58 para o Ensino Fundamental (Secretaria Municipal de Educação, 2018).

Um levantamento realizado pelo IBGE em 2018 indicou que no município havia 1663 professores (IBGE, 2015). De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (2018), 515 professores na Educação Infantil e 1042 no Ensino Fundamental.

A composição das equipes gestoras das unidades escolares dá-se da seguinte forma: diretores, vice diretores e professores coordenadores (estatutários). Para o desenvolvimento das atividades do programa junto aos alunos que frequentam a escola em tempo integral, a Secretaria de Educação conta também com uma equipe composta por coordenadores, gerentes, supervisores pedagógicos, oficinairos e auxiliares escolares contratados por meio de Convênio com a Universidade local (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

Para a realização deste estudo, utilizou-se o corpo docente das Unidades Escolares de Ensino Fundamental.

#### **1.4 Relevância do estudo / justificativa**

O Programa de Ensino Integral é uma política pública e deve ser cumprida conforme lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que prevê, em sua meta 6, que **50% das escolas devem oferecer educação em tempo integral, para atendimento a 25% dos alunos matriculados na rede municipal até o final de 2020 (BRASIL, 2014).**

**É importante ressaltar que o plano de governo do município estudado vai ao encontro das políticas públicas estabelecidas pelo governo federal e que foram destinados esforços da gestão municipal com o objetivo de cumprir as metas estabelecidas. As escolas foram reformadas e ampliadas com a finalidade de atender um maior número de alunos matriculados nas ETIs (Secretaria Municipal de Educação, 2014). Assim, em 2019 42% dos alunos matriculados no Ensino Fundamental na rede municipal, 75% dos matriculados na Educação Infantil e 27% dos matriculados no Ensino Médio eram atendidos pelo programa de ensino integral (Secretaria Municipal de Educação, 2019).**

O estudo deste objeto, qual seja, a ETI, e das relações que são desencadeadas entre este e seus sujeitos podem favorecer a coordenação e a melhoria das atividades, a fim de proporcionar o aprendizado do aluno em sentido mais abrangente, fazendo com que seu desenvolvimento seja pleno.

Segundo Moll (2012, p. 37), faz-se necessário entender que essas políticas e programas não podem ser pensados como “[...] educação de condutas e mais tempo na escola para tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo [...]. Nem sequer serão pensados como políticas e ações distributivas, compensatórias, supletivas de carências intelectuais, mas de carências morais”. Isso suscita uma investigação para conhecer como as equipes gestoras escolares organizam seus espaços e o tempo para que as atividades sejam desenvolvidas de maneira que contribuam para a formação integral do aluno que frequenta a escola em tempo integral. Cabe também investigar se essas equipes gestoras acreditam que a escola em tempo integral existe para a formação do aluno de forma integral, ou por assistencialismo, ou seja, para proteger a criança em situação de vulnerabilidade.

É preciso evidenciar que o plano de governo do município estudado incluiu, em sua agenda política, diretrizes e ações cuja finalidade é ampliar o tempo de atividades acadêmicas, culturais e esportivas das crianças, atendendo os alunos em média 7 horas por dia, proporcionando a inclusão educacional e combatendo a repetência e a evasão escolar (Plano de Governo 2017-2020). Vale ressaltar que a ampliação da jornada escolar dos alunos no município em questão teve início em 2001, com a implementação do tempo integral em uma escola da rede municipal, passando, em 2009, a atender cerca de três mil alunos em treze unidades escolares. Durante a realização deste estudo, cinquenta e duas escolas atendiam dez mil alunos matriculados nessa rede municipal de ensino (Secretaria de Educação do Município, 2019).

Considerando que o sujeito interage com o objeto e que as representações sociais permitem estudar as relações estabelecidas entre a Escola em Tempo Integral e os gestores escolares, pode-se afirmar que este estudo se justifica pela importância de se investigar quais seriam essas tais representações. Isso devido à importância desses gestores frente à organização e ao desenvolvimento/execução das atividades que são planejadas para os alunos que permanecem na Unidade Escolar por mais tempo, e para que a execução dessa prática, como política pública, tenha êxito.

## **1.5 Organização do trabalho**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro deles são apresentados: o tema, os objetivos geral e específicos, a delimitação do estudo, a fundamentação teórica e a justificativa.

Os temas políticas públicas, escola em tempo integral e gestão escolar, são aprofundados no segundo capítulo, que constitui o embasamento teórico da pesquisa. Ainda na apresentação do referencial teórico do Estado da Arte, discorre-se sobre a Teoria das Representações Sociais - sua estrutura conceitual, elementos de construção, funções e processos.

O terceiro capítulo trata dos aspectos metodológicos deste estudo, tais como o tipo de pesquisa adotado, a definição da população e amostra utilizadas na construção do trabalho, e os procedimentos definidos e utilizados para a coleta e análise dos dados.

São apresentados no quarto capítulo os dados coletados e os resultados encontrados. Após a coleta e análise dos dados, buscou-se identificar as Representações Sociais que circulam nos discursos dos sujeitos, e, por meio da análise de conteúdo, investigaram-se as informações e as atitudes disseminadas pelas mídias.

Por fim, o quinto capítulo traz as considerações finais do estudo, buscando sintetizar os resultados encontrados.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta seção tem por objetivo apresentar os trabalhos já realizados sobre as temáticas escola em tempo integral, políticas públicas e representações sociais.

### 2.1 O estado da Arte

De acordo com Ferreira (2002), são definidas como Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, e muitas vezes como pesquisas de cunho bibliográfico, estudos que têm como objetivo, por diversas vezes, mapear e identificar as produções acadêmicas nas diferentes áreas do saber. Esse levantamento possibilita ao pesquisador o entendimento e a compreensão do processo de construção desses conhecimentos já discutidos na área de seu interesse.

Neste estudo, realizou-se levantamento de artigos, dissertações e teses que tratam do tema abordado. No período 2008 a 2019 Buscaram-se estudos publicados no período 2008-2019 que trouxessem embasamento teórico e dados mais recentes a respeito da Escola em Tempo Integral, visto a notoriedade que a temática vem ganhando nesta última década, e em virtude do governo em exercício, nesse período, ter inserido em sua agenda política diretrizes e estratégias que possibilitassem que tal implementação obtivesse êxito.

As bases de dados consultadas para esse levantamento foram: *Scientific Electronic Library Online (Scielo)*, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES – BDTD) e CAPES Periódicos.

Inicialmente, utilizaram-se os descritores em separado: “Escola em Tempo Integral”, “Representações Sociais”, “Gestão Escolar” e “Políticas Públicas”. Em seguida, foram feitos cruzamentos entre eles: “Escola em Tempo Integral” e “Gestores Escolares”; “Representações Sociais” e “Escola em tempo integral”; “Representações Sociais da escola em tempo integral para os gestores escolares”; “Escola de Tempo Integral” e “equipe de gestão escolar”; e, “políticas públicas” e “escola em tempo integral”.

O Quadro 1 ilustra os resultados atingidos a partir do levantamento realizado.

Quadro 1 – Artigos e dissertações identificados por descritores (quantitativo)

Descritores	Produções encontradas - todas as fontes
Escola em Tempo Integral (ETI)	42.160
Gestão Escolar	81.767
Representações Sociais (RS)	139.300
Políticas públicas e ETI	3.304
RS e ETI	667
RS, ETI e Gestores escolares	8

Fonte: Elaborado pela autora.

O descritor “Escola em Tempo Integral trouxe 42.160 trabalhos de diversas fontes, como *Scielo*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), *Redalyc* e *CAPES*, cujo conteúdo e/ou citações faziam menção ao tema. Quando a busca foi realizada com os descritores “As Representações Sociais das Escolas em Tempo Integral”, chegou-se ao número de 667 documentos relacionados e, incluindo-se o descritor gestão escolar, obtiveram-se 8 artigos. O descritor “Políticas Públicas e Escola em Tempo Integral” apontou 3.304 resultados.

A escolha dos artigos, dissertações e teses para discussão nesta pesquisa foi feita a partir da leitura dos títulos e dos resumos. Depois dessa primeira seleção, realizou-se a leitura dos artigos em sua íntegra, para que fosse possível o levantamento de informações e referências para a etapa subsequente.

Os Quadros 2, 3 e 4 apresentam, a partir dos descritores, a organização dos artigos que foram lidos. Sua organização se deu em função dos assuntos abordados acerca da temática Escola em Tempo Integral e dos anos em que foram publicados.

Quadro 2: a escola em tempo integral – análises e avaliações.

Referências	Objetivo dos estudos
CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. <b>Educ. Soc.</b> , Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007.	Refletir acerca das relações entre espaço e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro da escola em tempo integral.
ANDRADE, Eduardo de Carvalho. “School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades. <b>Revista Economia Política</b> , 2008.	Discutir e analisar o papel da escola no desempenho dos alunos, bem como a adoção de um sistema eficiente com relação à responsabilidade escolar.
MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. <b>Revista em aberto</b> , v. 22, n. 80, p.15-31, Brasília, 2009	O texto apresenta uma pesquisa bibliográfica acerca do que já foi produzido sobre a escola em tempo integral, suas abordagens, a implantação desse modelo de ensino como política pública e os resultados alcançados a partir de 1998.
CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. <b>Paidéia</b> , maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259, Rio de Janeiro.	Avaliar a escola em tempo integral desde a sua concepção, com base na obra de Anísio Teixeira.
PARO, Vitor Henrique. <b>O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central</b> . Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo, 2011.	Examinar o currículo escolar na perspectiva do direito à escolarização, evidenciando a necessidade de um ensino cultural amplo, e não somente tradicional.
LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. <b>Educar em Revista</b> . Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.	Debater as estratégias utilizadas para implantação da escola em tempo integral a partir do programa Mais Educação.
AQUINO, Juliana Maria de. <b>A ampliação da Jornada Escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?</b> Uma Avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da Rede Pública do Estado de São Paulo. REAP, 2013.	Análise e avaliação da implantação da escola em tempo integral no Brasil, a partir de 2007. Avaliar grupos de controle antes e depois da implantação dessa política.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os autores relacionados no Quadro 2 trazem discussões a respeito da importância da escola como ambiente de aprendizado.

Cavaliere (2007, p. 1029) defende a ideia de que o aluno que frequenta a escola em tempo integral deve ter acesso ao espaço da escola onde estuda para desenvolver suas atividades. Para isso, deve existir “A articulação de ações envolvendo diferentes órgãos [...] a orientação é de oferta de atividades em tempo integral para os alunos e não necessariamente a organização de escolas em tempo integral”.

Para Andrade (2008, p. 452), que discute a eficiência da Escola em Tempo Integral implementada no Brasil, tal política não vem tendo “[...] resultados significativos sobre o desempenho dos alunos”. Esse autor defende a posição de que, para que se tenha um sistema eficiente, há necessidade de criação de programas de incentivos para os professores, beneficiando-os ou penalizando-os, em função das notas alcançadas pelos alunos. O autor defende que a eficiência dessa política está diretamente ligada a essa prática.

O artigo de Cavaliere (2010) traz uma discussão retrospectiva sobre a concepção da escola em tempo integral a partir das ideias de Anísio Teixeira. Já Gadotti (2009) procura demonstrar a amplitude da Escola em Tempo Integral e o que ela pode oferecer aos alunos, apontando que o papel da escola vai muito além da transmissão de conhecimentos.

Os textos trazem à luz discussões sobre a importância da Escola em Tempo Integral para o aprendizado do aluno, bem como justificativas que sustentam a implantação desse modelo de ensino.

Em seu artigo de 2009, Maurício faz uma retrospectiva acerca da escola em tempo integral desde a sua implantação como política pública, evidenciando os resultados alcançados desde 1998.

Paro (2011) apresenta discussões sobre o papel do currículo escolar e pondera que as atividades a serem realizadas com os educandos devem ir além das tradicionais, para oportunizar-lhes experimentação de outras formas culturais de aprendizado.

Leclerc (2012) discute a implantação da escola em tempo integral a partir do programa Mais Educação.

Aquino (2013) evidencia em sua pesquisa que os alunos de tempo integral não apresentam grande diferença no que tange as notas alcançadas por eles. Uma possível explicação para isso seria o fato de se ter ainda um período muito curto para avaliação de resultados. A autora acredita que, com o tempo, essas unidades escolares estarão mais bem adaptadas e poderão proporcionar melhora no rendimento escolar desses alunos. Essa

perspectiva é comprovada a partir da análise dos dados coletados junto aos gestores escolares e à Secretaria Municipal de Educação do município estudado.

O Quadro 3 demonstra as discussões dos autores acerca da escola em tempo integral, como a sua implantação e evolução ao longo do tempo.

Quadro 3: Escola em tempo integral, discussões quanto a sua implementação e evolução.

Referência	Objetivo dos estudos
GADOTTI, Moacir. <b>Educação Integral no Brasil</b> . Inovações em processo. São Paulo: Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.	Demonstrar o papel da escola em tempo integral, uma vez que o conceito está além da transmissão de conhecimento.
MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. <b>Revista Em aberto</b> . Brasília 2009.	Discutir as experiências passadas, como a dos Centros Integrados de Educação Pública (Cieps), entre outras; inventariar as práticas que se mostraram produtivas; redimensionar inadequações; estudar alternativas que se revelaram viáveis em diversos contextos, para colaborar na implantação dessa escola.
MIRANDA, Marília Gouveia; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? <b>Revista Perspectiva</b> . Florianópolis, v30, n. 3, 2012.	Apresentar as principais justificativas que sustentam as propostas de ampliação de tempo escolar nas unidades públicas de ensino.
CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? <b>Educação &amp; Sociedade</b> , vol. 35, nº 129, outubro-dezembro, 2014, p. 1205-1222 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil	Neste artigo a autora faz uma breve retrospectiva da escola de tempo integral no Brasil, desde a sua concepção, a partir da LDB de 1996, até os dias atuais, trazendo à tona discussões a respeito da função da escola para a formação integral do aluno.
CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. <b>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</b> Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016.	Discutir e avaliar a escola em tempo integral a partir de resultados coletados em 22 artigos que tratam do assunto. Aparece como assistencialista.
CHIZOTTI, Antonio; BOCCHI, Roberta M. B. O tempo da escola: Organização, ampliação e qualificação do ensino escolar. <b>Revista Educação em questão</b> . Natal, v. 54, n.42, 2016.	Discussões acerca da ampliação do tempo escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para Gadotti (2009), a escola em tempo integral exerce papel que vai além da transmissão de conhecimento, pois atua como agente transformador no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Maurício (2009) discute em seu artigo as experiências realizadas nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs – RJ), que se mostraram eficientes no sentido de formar o aluno no campo acadêmico e também como cidadão, a fim de viabilizar a implantação dessa escola nos mais diversos contextos sociais.

Em 2012, Miranda apresentou justificativas para a sustentação das propostas para ampliação do tempo de permanência dos alunos no ambiente escolar. Cavaliere (2014) faz

uma breve retrospectiva da implantação da escola em tempo integral e traz discussões a respeito da contribuição da escola na formação integral do aluno.

Castanho (2016) analisa 22 artigos a respeito da escola em tempo integral e põe em discussão a função da escola. De acordo com os artigos analisados pela autora, a função da escola em tempo integral é de assistencialismo, diferentemente, portanto, das ponderações de Cavaliere (2014) e Gadotti (2009). Visto que este trabalho busca investigar as Representações Sociais dos gestores escolares frente à Escola de Tempo Integral e os processos de ensino-aprendizagem do aluno, os dados encontrados dessa autora passam a ter relevância, pois podem corroborar ou não as informações levantadas a partir das entrevistas com os sujeitos integrantes da pesquisa.

Os autores Chizzotti e Bocchi (2016) apresentam pontos controversos no que tange a ampliação do tempo escolar e a qualidade desse tempo dispendido no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, Trazem à tona ideias implantadas em diversos lugares, com a finalidade de assegurar o sucesso desse processo.

Finalmente, o Quadro 4 traz os textos que discutem as políticas públicas relacionadas à Escola em Tempo Integral, sua evolução e efetividade.

Os artigos levantados proporcionam discussão a respeito da educação em tempo integral como política pública e permite que se faça uma reflexão sobre sua importância para o aprendizado do aluno.

Faz-se necessário esclarecer que a implementação da Escola em Tempo integral, objeto desta pesquisa, nasce, no município estudado, por força do Decreto nº 9.657, de 24 de maio de 2002, demonstrando o compromisso do governo em implementar essa modalidade de ensino.

Quadro 4 - Políticas Públicas e a Escola em Tempo Integral

Referências	Objetivo dos estudos
COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. <b>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</b> Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 355-378, abr./jun. 2014.	Aprofundar as temáticas da educação integral e da jornada escolar ampliada no ensino fundamental identificando a formação completa do ser humano como parte integrante das funções da escola.
LIBÂNEO, José Carlos. <b>Escola pública brasileira, um sonho frustrado</b> : falharam as escolas ou as políticas educacionais? CEPED, 2011.	Saber o que aconteceu com a escola pública em nosso país no âmbito das políticas oficiais, da pesquisa educacional, da atuação dos educadores e no campo conservador ou progressista, a ponto de não estar conseguindo cumprir seus objetivos sociais e pedagógicos de preparação cultural, científica e profissional para inserção da população infantil e juvenil numa sociedade que se deseja democrática.
LIBÂNEO, Jose Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. <b>Educação e Pesquisa</b> . São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.	Argumentar que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos trinta anos. Ao final do texto, retoma-se a discussão sobre a necessidade de uma pauta comum dos educadores em torno dos objetivos e das funções da escola pública.
MENEZES, Janaina S.S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. <b>Educar em Revista</b> . Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul/set. 2012. Editora UFPR.	Analisar os movimentos legais para a implantação da escola em tempo integral de acordo com a Constituição de 1988 e traçar um breve histórico desde a sua promulgação até o FUNDEB.
LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil, desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. <b>Cadernos de pesquisa</b> , v.46, n. 159, p 38-62, 2016.	Discutir a repercussão das políticas educacionais em vigência no Brasil nas concepções de escola e de conhecimento escolar e sua incidência na constituição de desigualdades educativas na sociedade.

Fonte: Elaborado pela autora

O texto de Coelho (2014) apresenta a escola em tempo integral com a função de proporcionar ao aluno uma formação completa.

Libâneo (2011, 2012 e 2016) analisa os rumos que a Escola em Tempo Integral vem tomando a partir das políticas públicas que foram implementadas ao longo das últimas décadas,- e propõe uma reflexão sobre a real finalidade da escola. O autor defende a ideia de que a implantação da escola em tempo integral, como política pública, visa ao desenvolvimento dos alunos articulado com práticas socioculturais. Discute também a repercussão das políticas educacionais, que têm a finalidade de promover a equidade educacional, ou seja, promoção de conhecimento para todos os alunos, independentemente de classe social.

Menezes (2012) analisou os movimentos legais para a implantação da escola em tempo integral, desde a sua promulgação, na Constituição de 1988, até a constituição do FUNDEB.

O próximo subitem traz os diversos conceitos de Políticas Públicas e seu papel em relação às ETIs.

## **2.2 A escola em tempo integral como política pública**

Embora as políticas públicas (PP) não sejam as únicas responsáveis pelo enfrentamento dos desafios relacionados à educação no sentido de inclusão social, equidade e desenvolvimento de forma igualitária, é evidente a sua contribuição para que esses objetivos sejam alcançados (MACHADO, 2017).

Quando se fala em Escola em Tempo Integral, não se pode deixar de abordar o tema das Políticas Públicas, visto que estão na origem da implementação desse modelo no Brasil. Segundo Moll (2012, p. 35):

Nesse histórico de luta dos movimentos sociais, podemos interpretar os Programas Mais Educação, Escola de Tempo Integral e Escola Integrada como tentativas tardias de respostas públicas a mais de três décadas de pressões vindas das famílias populares pelo direito a um justo e digno viver da infância-adolescência popular. [...] Esperamos que esses programas virem políticas públicas, de Estado, compulsórias para toda a infância-adolescência popular, ainda submetidas a condições precárias de sobrevivência que negam o direito a um viver humano.

A política de tempo integral foi cumprida para atender aos movimentos sociais por uma escola de qualidade para as crianças brasileiras. Foram, segundo Moll (2012, p.52) “[...] tentativas tardias de respostas públicas [...] depois de 30 anos de demandas das classes populares”.

Peters (1986) afirma que políticas públicas estão diretamente relacionadas à melhoria ou não da vida dos cidadãos. Já Laswell (1936) as descreve da maneira como são mais conhecidas, ou seja, requerem resposta às seguintes questões: Quem está ganhando? Ganhando o quê: Qual seu impacto na vida das pessoas?

Machado (2017) afirma que as PP podem ser a forma como o Estado atua perante às necessidades e capacidades da sociedade. Por essa razão, as ações estipuladas pelo governo estão voltadas justamente a setores específicos, e uma vez que elas não estão restritas ao

poder público, faz-se necessário o envolvimento dos diversos setores da sociedade que se reconheçam como alvo das políticas públicas já implementadas.

Para Souza (2006, p. 13), “[...] o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real”.

Para Gavilanes (2009, p. 156), política pública é:

[...] um processo integrador de decisões, ações, desigualdades, acordos e instrumentos, avançados por autoridades públicas com a eventual participação de indivíduos, e visando resolver ou prevenir uma situação definida como problema. A política pública faz parte de um determinado ambiente a partir do qual se alimenta e que procura modificar ou manter.

Assim, pode-se entender que política pública é o processo pelo qual o Estado, ao constatar necessidades da sociedade, determina as diretrizes para que um objetivo seja alcançado, isto é, atender as necessidades da população, grupos ou indivíduos por meio de aplicação de recursos públicos. Como já se mencionou, a política pública de escola em tempo integral surge das demandas da própria comunidade civil organizada, por meio de movimentos sociais.

Os princípios preconizados pela lei que rege a educação brasileira indicam que a educação deve se pautar nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Assim, a LDB e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) garantem a implementação da escola em tempo integral por meio do financiamento para o cumprimento das atividades propostas pelas políticas públicas. Trata-se, inclusive, de garantir o direito à aprendizagem, ao ampliar as ofertas de atividades.

Galian e Sampaio (2012) apontam que uma escola de tempo integral deve ampliar o tempo de permanência do aluno na escola e buscar sua formação integral.

A Escola em Tempo Integral é preconizada desde 1997, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, art. 34, § 2º: “O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1997), para permitir que crianças e jovens tenham acesso, pelo tempo adicional na escola, a um conjunto de atividades que lhes proporcionem ganhos importantes e estratégicos para sua formação como pessoas e cidadãos.

Há que se mencionar, aqui, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor de 2007 a 2020:

[...] É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos (BRASIL, 2007).

O FUNDEB tem como estratégia distribuir os recursos para as prefeituras do país. “[...] levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões” (BRASIL, 2007, art. 8º); É possível afirmar que esse fundo tem como principal meta distribuir os recursos destinados à educação de forma que proporcionem maior equidade, até porque os valores repassados variam em virtude do número de alunos matriculados na educação básica de cada município.

Além da LDB e do FUNDEB, devem ser citados os planos nacionais de educação (PNE), com vigências em dois períodos distintos, 2001-2011 e 2014-2024 (BRASIL, 2001 e 2014). Esses planos trazem as diretrizes e as metas relacionadas à escola de tempo integral, e esclarecem que:

O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2001).

Cavaliere (2014, p. 1209) avalia que, “[...] apesar das ressalvas, é acentuado no PNE - 2001 o sentido compensatório atribuído à escola de tempo integral”.

Já o PNE – 2014 traz uma meta específica para o atendimento dos alunos: apesar das críticas quanto à possibilidade compensatória da escola em tempo integral, há de se considerar

as oportunidades que oferece aos alunos das escolas públicas, cujo acesso a atividades extraescolares, tais como línguas estrangeiras (inglês e espanhol) e esportes são restritas fora da escola; Assim, esses alunos são incluídos no mesmo patamar das metas que tratam da universalização da educação. O próprio PNE de 2014 afirma que se trata de colocar em pauta e prática a universalização do ensino.

Tem-se aqui configurado o papel da escola como agente transformador da vida dos alunos, por lhes proporcionar pleno desenvolvimento. Assim, a partir do que é determinado pelo PNE, tem-se a criação dos Planos Municipais de Educação (PME), de acordo com a Lei 13.005/2014, a qual determina que:

[...] os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PME, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

A Educação Integral, como Política Pública Nacional, está estruturada de forma a ser utilizada como instrumento de melhoria da qualidade da educação, mecanismo por meio do qual o Governo Federal criou programas para fomentar a ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas de educação básica (BRASIL, 2014). Segundo Maurício (2009, p. 19):

[...] esta política só será viabilizada se houver, entre os possíveis implementadores dessa escola, algum consenso sobre sua carência social, sobre sua efetividade pedagógica e por haver reconhecimento de que ela tem demanda por alunos e seus responsáveis.

A proposta de ampliação da jornada escolar tem sido intensificada no Brasil desde a década de 1980 (CAVALIERE, 2007), com base em diferentes ideias, dentre as quais, segundo Gonçalves (2006), a importância da ampliação de oportunidades que promovam aprendizagens significativas aos alunos, como uma forma de enriquecimento curricular.

Assim, a proposta do ensino integral baseia-se, não somente na ampliação da jornada do aluno na escola, mas principalmente em uma concepção de educação mais ampla, que busca formar crianças e adolescentes de modo que desenvolvam habilidades e competências necessárias para o mundo contemporâneo (LOMONACO; SILVA, 2013).

Tendo em vista a importância do assunto, a liderança política do município estudado incluiu em sua agenda política estratégias e ações a serem desenvolvidas a fim de alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Para tanto, afirmou em seu plano de

governo que a tendência é “[...] ampliar o tempo de atividades acadêmicas, lúdicas, culturais e esportivas das crianças e jovens” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2016).

Foram definidas, para cada diretriz estabelecida pelo gestor municipal, propostas e metas a serem seguidas para melhoria do atendimento dos alunos matriculados no ensino integral, conforme demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5- Propostas para melhoria do atendimento da Escola em Tempo Integral

Diretrizes	Propostas	Metas
11 – Oferecer educação em turno integrado.	Ampliar o período de permanência do aluno na escola, integrando as atividades em turno regular e contraturno.	1a. Iniciar a proposta em duas unidades escolares, no ano de 2017; 1b. Ampliar a proposta para 50% da rede até 2020.
13 – Melhorar a qualidade do atendimento no período integral.	Oferecer oficinas relacionadas as áreas de interesse dos alunos.	1a. Realizar avaliações semestrais com 50% dos alunos matriculados no período de tempo integral. 1b. Realizar avaliações com a comunidade no entorno da escola, para avaliação de atendimento. 1c. Realizar mensalmente o acompanhamento administrativo e pedagógico das atividades do integral.

Fonte: Plano de governo 2017-2020.

Entretanto, nota-se que, de acordo com os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (2019), atualmente a rede conta com 52 unidades escolares para atendimento dos alunos em tempo integral, e 3 delas atendem no modelo proposto pela diretriz número 11, turno integrado (atividades ofertadas pelo integral são alternadas às do período regular), e 49, em regime de contraturno (de manhã atividades do ensino regular, e à tarde, do integral, e vice-versa).

Desse modo, a meta 1a proposta, conforme demonstrado no quadro 5, foi alcançada, e a meta 1b deverá ser alcançada até 2020. Outro dado relevante é que as atividades ofertadas pelo programa de ensino integral refletem os interesses dos alunos, uma vez que as pesquisas de satisfação junto a eles são realizadas anualmente.

Para implementação do Ensino em Tempo Integral na cidade estudada, e a fim de se garantir a qualidade das atividades desenvolvidas para os alunos da rede municipal de ensino, foi celebrado um convênio entre a Prefeitura Municipal e a Universidade local.

O atendimento dos alunos desta rede é realizado por profissionais contratados (oficineiros e auxiliares escolares), que desenvolvem os projetos e oficinas pedagógicas

elaboradas pela Secretaria de Educação juntamente com os gestores do convênio. Os supervisores pedagógicos (estatutários), em conjunto com a equipe de coordenação do programa de ensino integral (convênio), acompanham as atividades realizadas nas escolas por esses profissionais (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2017).

O primeiro convênio estabelecido no município estudado ocorreu em 2015, e vale apresentar a distinção estabelecida entre convênio e contrato, conforme entendimento de Di Pietro (2015, p. 485):

Enquanto os contratos abrangidos pela Lei nº 8.666 são necessariamente precedidos de licitação – com as ressalvas legais – no convênio não se cogita de licitação, pois não há viabilidade de competição quando se trata de mutua colaboração, sob variadas formas, como repasse de verbas, uso de equipamentos, de recursos humanos, de imóveis, de *'know-how'*. Não se cogita de preços ou de remuneração que admita competição.

Os termos do convênio propõem cooperação mútua, assim como atividades de formação e de acompanhamento, entre outras, dos profissionais contratados para desempenhar suas funções nas escolas municipais.

O governo federal, com o objetivo de integrar os municípios para desenvolver o período integral, regulamentou o Programa denominado Mais Educação, disciplinou as atividades a serem desenvolvidas, a jornada do período integral, o local, bem como os princípios do programa, mantido por meio da Portaria do MEC nº 1144/2016 como o Novo Mais Educação (BRASIL, 2010).

Vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, estabeleceu em sua publicação que o ensino integral deve ser ministrado progressivamente<sup>1</sup>.

No município estudado, em 2009 a política em tempo integral era direcionada para 3.000 alunos (Ensino Fundamental e Educação Infantil), em 13 Unidades de Ensino (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012); porém, a gestão (2013-2016), em 2015, estabeleceu convênio para ampliar o acesso ao período integral para 10.000 alunos em 51 escolas municipais.

Em 2013, o prefeito municipal tornou obrigatório o período integral nas escolas municipais, por meio do Decreto nº 13.034, de 5 de junho de 2013, e dois anos depois, com o

---

<sup>1</sup> LDB. Art. 34 [...] § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Decreto nº 13.671, de 16 de outubro de 2015, estabeleceu o currículo do período integral. Com esse Decreto, foram estabelecidos os objetivos do ensino integral, bem como os objetivos de cada área, de acordo com os grupos de faixas etárias atendidas – alunos de 6 a 8 anos, de 9 a 11 anos e alunos de 12 a 15 anos ou mais.

Os dois principais objetivos previstos no Decreto são: a) A melhoria da aprendizagem dos alunos nas questões acadêmicas (leitura, interpretação, escrita, pensamento lógico-matemática) e b) o desenvolvimento das competências sociais dos alunos, possibilitando-lhes vivência e transformação de valores, com vistas a sua formação plena para a cidadania.

Nesse sentido, com respaldo no Decreto Federal nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 e nas normas municipais, foram definidas as oficinas que são ofertadas nas Unidades de Ensino da Rede Municipal. Foram distribuídas, de acordo com a estrutura física das escolas, oficinas de artes, esportes, capoeira, dança, teatro, informática, música e estudos.

Faz-se necessário esclarecer que é preciso superar as visões negativas que persistem na escola e na gestão do sistema escolar, quanto a pensar que o público ao qual se destinam os programas seja composto de “[...] reprovados, repetentes, defasados, incapazes de seguir com êxito o percurso normal de aprendizagem” (MOLL, 2012, p. 37).

Trata-se de democratização do ensino, de acesso a todas as crianças e jovens à educação de qualidade. Assim, além das atividades escolares, propiciar aos alunos acesso a atividades extracurriculares, as quais são possíveis para eles somente por meio da oferta de uma escola em tempo integral.

Compreender o papel norteador das políticas públicas, no contexto desta pesquisa, é de fundamental importância, pois, assim, é possível traçar o trajeto percorrido desde a implementação da ETI.

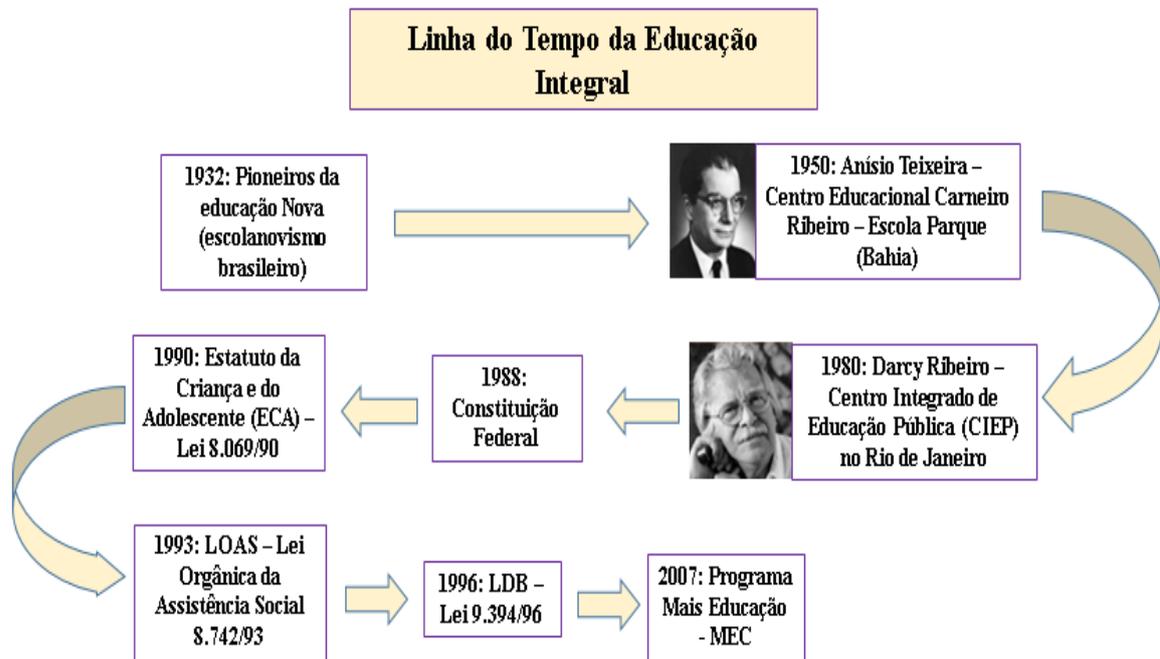
Visto que se trata de uma política pública que está em andamento desde 2013, esta pesquisa visa investigar, a partir de 2013, sua implementação e seu desenvolvimento no município estudado, no que tange a Escola em Tempo Integral.

### **2.3 Origem e concepção da Escola em Tempo Integral**

A partir das décadas de 1920, por meio das ideias difundidas por Anísio Teixeira, tinha-se a percepção de que o ensino escolar poderia ampliar sua atuação para a formação integral do aluno, extrapolando a educação formal a partir da abordagem de temáticas que envolvessem as áreas “[...] mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania” (CAVALIERE, 2010, p. 250). A Figura 2 apresenta o

percurso transcorrido pela educação integral ao longo das décadas, desde a sua concepção, em 1932.

Figura 2: Educação Integral na linha do tempo



Fonte: Fundação Itaú Social, 2013,

Cabe ressaltar que, embora Anísio Teixeira defendesse uma educação escolar que abrangesse as diversas áreas do conhecimento, não fez uso desta expressão, tendo em vista que a situação política brasileira, à época, poderia incorporar tal conceito aos integralistas, movimento político que fazia amplo uso desse termo (CAVALIERE, 2010). Seguindo as ideias de Anísio Teixeira, as Figuras 3 e 4 demonstram duas situações opostas: a Figura 3 traz uma proposta de ensino integral mais lúdica, e a Figura 4, como sendo “mais do mesmo”, ou seja, alunos em sala de aula, enfileirados, assim como acontece no ensino regular.

As Figuras 3 e 4 ilustram as formas lúdica e a tradicional do ensino, respectivamente.



Fonte: noticias.universia.com.br

Fonte: portaldapoliticamt.com.br

Em 1925, Anísio Teixeira propôs uma reforma ao sistema educacional baiano, a partir da Lei nº 1.846 / 1925, a qual propunha um ensino público que “Art. 1 [...] tem por objectivo educar physica, moral e intelectualmente o indivíduo, tornando-o apto para a vida em sociedade [...]” (PEREIRA, 2015). Seu interesse era ofertar uma educação que proporcionasse um aprendizado mais amplo, que abrangesse os diversos campos do conhecimento.

A partir de 1920, veem-se reformas educacionais em diversos estados brasileiros, como São Paulo, em 1920, Ceará, em 1922, Bahia, em 1925 e Minas Gerais, em 1926. Essas reformas trouxeram uma preocupação efetiva com a expansão da escolarização (CAVALIERE, 2010), surgindo a partir daí políticas que pudessem viabilizar o processo de escolarização. Segundo Nagle, (1974, p. 189):

A ampliação da rede escolar, o melhoramento das condições de funcionamento das instituições escolares existentes, a criação de novas instituições, até mesmo de caráter paraescolar – com o que se estende o raio de ação da escola e novas funções que lhe são atribuídas.

É possível afirmar que desde 1920 a escola vem sofrendo diversas mudanças, seja no seu modo de aplicar os conteúdos, seja em sua organização.

Segundo Coelho (2009, p. 90), não existe um consenso da educação integral no cenário educacional uma vez que há diversas concepções e práticas de educação integral:

Educação Integral se caracteriza pela busca por uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há uma hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de ‘formação completa’, ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão.

Atualmente, torna-se possível afirmar que “[...] o mundo em transformação requer um novo tipo de homem consciente e preparado para resolver seus próprios problemas [...]” (FERRARI, 2008, p.3). Fica assim evidente a importância do ambiente escolar em constante reconstrução, uma vez que a educação não é estática, mas dinâmica.

Corroborando a afirmação de Ferrari (2008) o educador Anísio Teixeira, para quem o ato de educar vai além da ideia de simples memorização, ou seja, há que se formar cidadãos críticos e capazes de viver com inteligência a fim de que estejam preparados para o enfrentamento do futuro incerto (CAVALIERE, 2010).

É importante ressaltar que, segundo Cavaliere (2014, p. 1205), no Brasil, o direito à educação atualmente traduz-se como “[...] direito a um padrão de qualidade, em que pesem as dificuldades em estabelecer-se um consenso sobre a própria noção de qualidade, mesmo quando se afirma a ideia de uma qualidade ‘socialmente referida’”. Portanto, parece difícil estabelecer o que a escola pode e/ou deve ensinar e quais são as suas responsabilidades, justamente devido às expectativas da sociedade. E é nesse contexto que a escola em tempo integral aparece como uma possibilidade para o cumprimento e alcance dessa qualidade no ensino.

Uma discussão bastante relevante no que se refere à escola em tempo integral é quanto a sua finalidade, ou seja, a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola:

[...] é a compreensão da escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos e não para outros, que é reforçada pela oferta seletiva do regime no interior das escolas. Nesse caso, ela se configura como educação compensatória, focada nos mais necessitados a fim de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais (CAVALIERE, 2014, p. 1207).

Em contrapartida, a mesma autora afirma que, além da educação propriamente dita ou formal, a escola em tempo integral aparece sob a justificativa daquela que fará a difusão cultural, a educação para a sociedade da informação, da comunicação e das novas tecnologias e, para os jovens, a educação que forma para o trabalho (CAVALIERE, 2014).

Assim, é inegável a importância da escola em tempo integral como agente promotora de mudança, uma vez que uma função (da escola) não exclui a outra.

Para que haja a consolidação das ideias defendidas por Anísio Teixeira é necessário, segundo Vilela (2010), que a escola passe por uma transformação que favoreça o aprendizado do aluno em sua plenitude, passando pelas diferentes áreas do saber, habilidades e competências, preparando o educando para a vida (VILELA *apud* FERRARI, 2008). A partir dessa ideia, surge a proposta de que, além de municipalizada e gratuita, a educação seja integral, cabendo-lhe atender desde a higiene da criança até a sua educação e preparação para a cidadania. Assim, a educação integral “[...] passou a sintetizar a ideia dessa nova prática: uma escola que atuasse para além da instrução escolar, envolvendo-se radicalmente – e não apenas suplementarmente – com as esferas da cultura, da arte, da educação do corpo e dos valores da cidadania” (CAVALIERE, 2017, p.14).

Faz-se necessário esclarecer que a Escola em Tempo Integral surge a partir da implementação de políticas públicas que viabilizam o aprendizado do aluno que permanece na

escola por mais tempo. Moll (2012) reitera a ideia de que somente quando todos os programas voltados para a educação se tornarem políticas de Estado compulsórias haverá garantia de “[...] tempos dignos de viver dessas infâncias” (MOLL, 2012, p. 35).

Essa posição de entidade assistencialista, segundo Cavaliere (2017), é delineada na própria Constituição Federal, quando, em uma de suas diretrizes, objetiva “[...] prover, nas escolas de tempo integral, preferencialmente para as crianças de famílias de menor renda, no mínimo duas refeições” (BRASIL, 2001).

Entretanto, cabe mencionar que, embora tais políticas estejam voltadas ao atendimento às necessidades básicas desses alunos, como alimentação, é inegável o esforço despendido para que se reduzam os níveis de analfabetismo no Brasil e se elevem os níveis de escolaridade e de proficiência dos alunos, visto que o PNE estabeleceu metas para que o direito da criança à educação seja assegurado.

A Lei 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010, e a partir dele têm-se delineados os Planos Municipais de Educação, os quais são revistos a cada 10 anos. Assim, as metas estabelecidas visam, em suas diretrizes:

A oferta qualitativa deverá, em decorrência, regularizar os percursos escolares, permitindo que crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira. A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2001).

Ainda que a função da escola não deva ser nem assistencialista nem compensatória, o ambiente escolar em tempo integral pode proporcionar aos alunos atividades e aprendizagens às quais, fora do turno escolar, as crianças não teriam acesso, tais como o contato com as línguas estrangeiras (inglês e espanhol), artes marciais, música e artesanato. Ao encontro do disposto na Lei implementada no município estudado, atualmente 50% dos alunos estão matriculados na ETI (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2018). Assim, atividades culturais, esportivas, lúdicas, entre outras, podem promover a sociabilidade e a interação, por meio de trabalhos em equipe.

A continuidade e a ampliação dessas políticas públicas levaram ao aumento do número de alunos atendidos pelas ETIs, no município estudado, o que tornou necessária a organização de espaços extraescolares (CAVELIERE, 2007), cuidando-se para não se descaracterizar a instância educativa da escola.

O município no qual o estudo ocorreu traz em um de seus pilares justamente essa articulação entre o espaço da escola e os espaços do entorno, a fim de ampliar o ambiente escolar e proporcionar a sensação de pertencimento, provocando no aluno a valorização e o cuidado com a comunidade (MACHADO, 2017).

Quando se assume a educação como política pública, definem-se as diretrizes, bem como os objetivos que devem ser alcançados. A pesquisa desenvolvida por Machado (2017) discute o papel da escola em tempo integral:

Promover a permanência do educando na escola [...] promovendo o aproveitamento escolar, a autoestima, o desenvolvimento da cidadania e o sentimento de pertencimento; proporcionar aos alunos a formação integral por meio de ações nos campos educacional, social, esportivo, artístico e tecnológico; e melhorar as competências motoras, físicas, sociais e intelectuais dos alunos visando à formação ampla (MACHADO, 2017, p. 45).

Entretanto, como afirmam Melo e Sousa (2015, p. 39), deve-se destacar que, além da implementação de tais políticas públicas, haja engajamento das equipes gestoras escolares no cumprimento das diretrizes traçadas a partir dos PNE e PME, para que seja possível obter sucesso no processo socioeducativo dos alunos.

Buscar o entendimento das ações da escola em tempo integral e do como é vista e gerida pelos mesmos é imprescindível para o aprimoramento das ações desenvolvidas no município.

Cabe ressaltar que, com o avanço da tecnologia da informação e da comunicação, observa-se uma mudança no perfil dos alunos do século XXI, agora mais críticos e expostos a mais estímulos. Portanto, é preciso repensar o processo educativo, enfatizando as três dimensões do ensino: espaço, tempo e conteúdo.

Segundo Gonçalves (2006), pensar em educação em tempo integral significa oportunizar ao aluno novas formas de aprendizado. Em atenção a esta premissa, o município estudado baseia-se na relação Tempo-Espaço-Conteúdo.

Quando se fala em Tempo, Lomonaco (2013) afirma que, se o aluno permanece mais tempo na escola, sua exposição às situações de risco são reduzidas e, ao mesmo tempo, sua exposição às situações intencionais de aprendizagem são ampliadas.

Efetivamente, dados da segurança pública do município (POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2018) demonstram a diminuição de infrações infanto-juvenis. Mesmo não tendo sido de interesse deste estudo, cabe observar que houve um impacto de proteção infanto-juvenil nos bairros periféricos. O quadro 5 evidencia esses dados:

Quadro 5: Atos Infracionais juvenis

<b>Total JAN a OUT</b>		
<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>320</b>	<b>266</b>	<b>97</b>

Fonte: Polícia Militar do Estado de São Paulo (2018).

As unidades escolares do município estudado proporcionam aos alunos atividades para que permaneçam na escola de 7 a 8 horas por dia. Durante a permanência do aluno, são oferecidas quatro refeições: desjejum, almoço, lanche da tarde e jantar.

As atividades são planejadas de forma que tenham duração de 50 a 60 minutos, e a organização dos horários é feita de acordo com a realidade de cada unidade escolar, de forma que o aluno passe minimamente duas vezes na semana em cada oficina.

Quanto ao espaço, Moll (2012), afirma ser importante que as atividades pedagógicas sejam pensadas de forma que ultrapassem os muros das escolas, oportunizando aos alunos o aprendizado em ambientes diferenciados e que ao mesmo tempo façam parte do cotidiano desses alunos.

Para Santos (1996, p. 51), “[...] o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário”.

A palavra espaço refere-se às dimensões físicas e estruturais, entretanto faz-se necessário esclarecer que o elemento espaço “[...] não pode ser entendido apenas por suas características geográficas; faz-se necessário considerar também suas dimensões sociais, já que estas contribuem na construção de sentidos culturais, estéticos, cognitivos, políticos,

econômicos e afetivos” (CAVALIERE, 2017, p. 57). Na Figura 5, exemplos de atividades realizadas em espaços fora da Unidade Escolar.

Figura 5: alunos fazendo atividades em espaços diferenciados: quadra e parque no entorno da escola



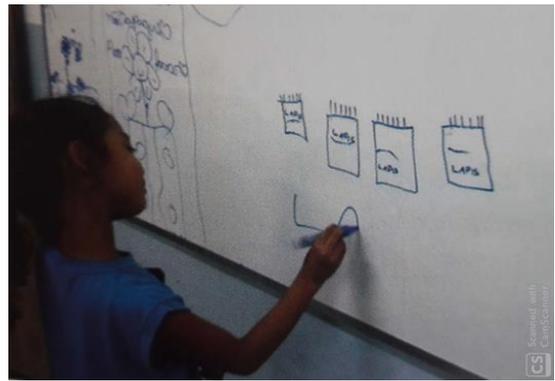
Fonte: Propostas Pedagógicas no Ensino Integral, 2017

Com relação aos conteúdos desenvolvidos, a Escola em Tempo Integral pode e deve oferecer atividades que proporcionem aos alunos aprendizado nas diferentes áreas do saber, como artes, dança, informática, música e teatro, uma vez que os currículos são pensados e postos em prática visando à formação integral do aluno. Esses conteúdos devem ser pensados considerando-se o contexto da comunidade escolar, pois a interação entre unidade escolar e comunidade pode ser estabelecida, o que favorecerá a consolidação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, (MACHADO, 2017).

Quando se fala em dimensão de conteúdo, fala-se da contextualização da educação entre a unidade escolar e a comunidade do entorno, de um currículo vivo e dinâmico, para abordagem dos mais diversos assuntos, de acordo com o interesse dos alunos. A interação entre sala de aula e comunidade promove a relação entre o processo de aprendizagem e o cotidiano dos educandos.

A Figura 6 mostra as crianças realizando atividades de estudos nas oficinas.

Figura 6: Alunos desenvolvendo atividades na oficina de Estudos



Fonte: Propostas Pedagógicas no Ensino Integral - 2017

No município estudado, para os alunos de 6 a 8 anos de idade, considerados da Etapa I, são realizadas atividades para desenvolvimento das habilidades motoras globais e finas, e atividades artísticas, culturais, esportivas e tecnológicas, com o objetivo de socialização (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Na Etapa II, para os alunos de 9 a 11 anos de idade as atividades são direcionadas para desenvolver e refinar atitudes corporais, bem como para que aprendam a respeitar regras, colegas, professores e o ambiente escolar, dentre outras de cunho educacional. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Por fim, a Etapa III concentra os alunos de 12 e 15 anos ou mais, e o currículo do programa de ensino integral objetiva desenvolver sua responsabilidade dos alunos. A proposta é que eles participem da elaboração dos eventos do programa, sejam exemplo de comportamento aos demais e que participem de eventos fora do ambiente escolar e das oficinas específicas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017).

Faz-se necessário esclarecer que o município estudado compreende o ensino integral como parte integrante e atuante na educação formal, ou seja, consolida todo o aprendizado que o ensino regular proporciona. Para alcançar tal objetivo, a Secretaria de Educação do município elaborou os currículos das diversas áreas (artes, dança, esportes, estudos, informática, línguas estrangeiras, lutas, música e teatro), a fim de que norteiem as atividades desenvolvidas.

O currículo de estudos, por exemplo, elaborado em etapas, ou seja, de acordo com as faixas etárias dos alunos, e tem por objetivo despertar no aluno o hábito do estudo, empregando-se estratégias diferenciadas para a consolidação do aprendizado. Ao observar a proposta curricular de estudos, nota-se preocupação com relação à elaboração das atividades, para que estejam de acordo com as faixas etárias dos alunos e com conteúdos alinhados às

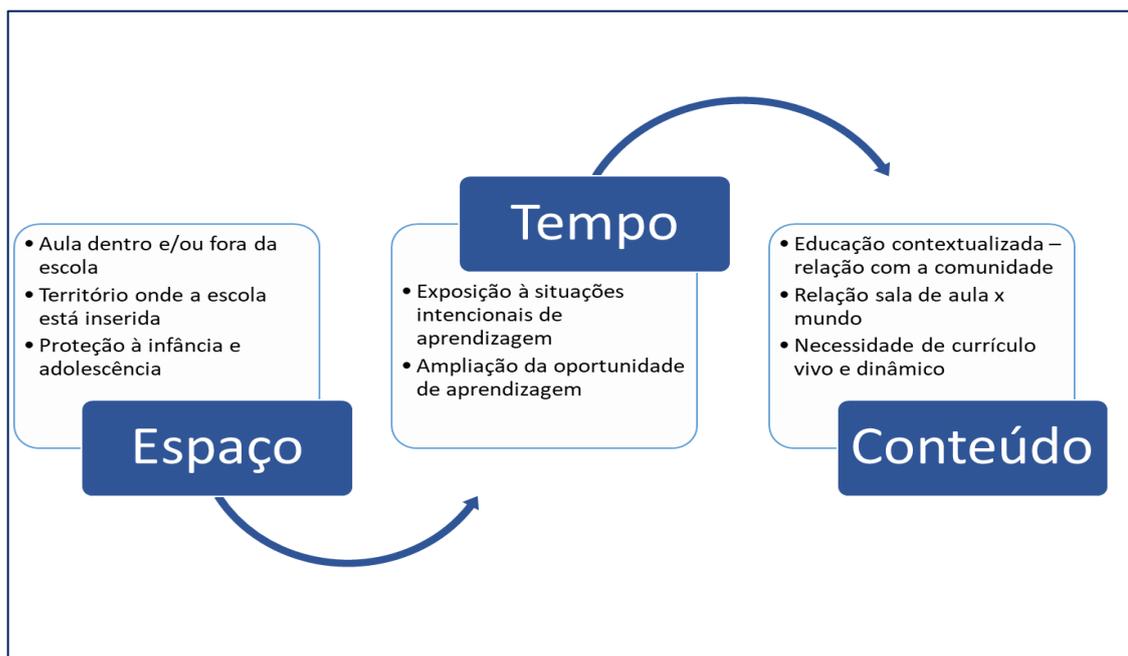
propostas do ensino regular. As informações constantes nesse currículo estão apresentadas no anexo III.

A partir dos conteúdos elaborados, cada profissional responsável por ministrar as aulas do período integral planeja e descreve as atividades conforme os modelos de planejamento de oficina / aula semanal e mensal (ver anexos IV e V).

Apresenta-se aqui como acontecem as relações entre as dimensões e como “[...] tais dimensões auxiliam na construção de uma proposta de ensino interdisciplinar, criativa e contextualizada” (MACHADO, 2017, p. 43).

A Figura 7 ilustra a vinculação entre os elementos tempo, espaço e conteúdo e suas articulações com as dimensões que acompanham o processo educativo na escola em tempo integral.

Figura 7 – Articulação das dimensões da Escola em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Lomonaco (2013).

Consideram-se as interações necessárias para atender o aluno de forma plena no desenvolvimento de suas habilidades e necessidades de acordo com suas faixas etárias. Assim, tempo, espaço e conteúdo estão presentes nas atividades, em seu desenvolvimento e no planejamento inicial. Trata-se de considerar a educação centralizada, e a relação com a comunidade deve-se articular com o conteúdo a ser ensinado e com o espaço onde serão desenvolvidas as atividades.

Assim, se a educação integral implica em ampliação de jornada, é preciso que as aprendizagens ocorram de maneira criativa, inteligente e articulada; afinal, se a criança estará mais tempo em período escolar, seja dentro de uma só instituição seja em outros lugares, estes deverão ser atrativos o suficiente para que ela tenha interesse em aprender, descobrir e se aprofundar em assuntos variados, para que valorize as diversas relações que estabelece e participe com inteireza um mundo em transformação (LOMONACO, 2013, p. 17).

Quanto ao conteúdo, o autor defende a ideia de que os alunos devem ser formados para viver no mundo contemporâneo. Para isso, devem ser exploradas suas habilidades e competências no processo de aprendizagem, extrapolando o que se ensina no período da educação regular.

Percebe-se a preocupação do município em trazer para o ensino integral atividades que estejam adequadas às faixas etárias dos alunos, visando facilitar o atendimento escolar no que se refere ao desenvolvimento motor, social, emocional, cultural e físico (MACHADO, 2017).

Segundo Lomonaco (2013, p. 17), “[...] A estruturação de cada uma dessas dimensões traz novos desafios aos profissionais da área, pouco habituados a essa prática, e exige dinamismo e empenho constantes para fazer com que as três áreas funcionem em sinergia”.

Portanto, mediante as demandas escolares, é fundamental que os espaços sejam ajustados, o tempo seja ampliado e os currículos sejam adequados a esta proposta, pois só assim será possível oportunizar ao aluno o aprendizado e a formação global (MACHADO, 2017). Por essa razão, faz-se necessário conhecer quais são as Representações Sociais existentes entre essas equipes gestoras com relação ao objeto de estudo. É preciso, pois, investigar como os gestores apreendem a escola em tempo integral, visto que as representações sociais se constroem a partir das crenças, atitudes, valores e informações e podem impactar nas práticas cotidianas desses sujeitos.

## 2.4 As Representações Sociais enquanto teoria

As Representações Sociais, por serem dinâmicas, de acordo com Oliveira e Werba (2013, p. 105), permitem que se compreenda como são construídas as realidades sociais dos indivíduos e grupos e como esses sujeitos interagem entre si, compartilhando suas crenças, valores e conhecimentos (LANGE, 2012). Assim, “As Representações Sociais são entidades quase tangíveis; circulam, se cruzam e se cristalizam continuamente através da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano” (MOSCOVICI, 2012, p. 39). Desse modo, estudar os gestos e o modo como aprendem a escola em tempo integral, para compreender como a escola se organiza na prática, em termos de conteúdo, espaço e tempo.

A Teoria das Representações Sociais (TRS) desenvolvida por Serge Moscovici (1961) originou-se da Sociologia e da Antropologia, a partir da Teoria das Representações Coletivas elaborada por Durkheim (1858 – 1917), a qual parte do pressuposto de que as relações são estáticas, homogêneas e independentes dos indivíduos. No que tange as RS, diferentemente das Representações Coletivas, permitem que se faça análise do ser humano como indivíduo e ser social (GUARESCHI; ROSO, 2014). A partir da inquietação de Moscovici, na busca em compreender como as realidades são ressignificadas pelos grupos em geral, surge então a TRS, compreendida como sendo a “Sociologia da Psicologia Social” (GUARESCHI, 2012, p. 27).

Na concepção de Moscovici, não é possível compreender o social sem entender que se trata de uma relação, isto é, os sujeitos constroem a realidade social de forma coletiva, e não individual (GUARESCHI, 2014). Para reverter essa ênfase excessiva no individualismo, como traz a psicologia americana, Moscovici busca: em Durkheim, o conceito de representações coletivas; em Piaget, a teoria das representações infantis; e, em Vygotsky, a teoria do desenvolvimento cultural (FARR, 1994).

Antes da consolidação da teoria proposta por Moscovici, havia uma visão reducionista, pela qual à Psicologia se atribuía o estudo do indivíduo e, à Sociologia, o estudo da sociedade (ALEXANDRE, 2004, p.123). Porém, para Durkheim (1858-1917), os fenômenos coletivos não podem ser explicados por redução ao indivíduo, e sim como resultado de um grupo ou sociedade, surgindo daí a teoria das representações coletivas.

Para Moscovici, não existe nada isolado; existe sempre uma triangulação complexa na qual se estabelece a relação sujeito – outro – objeto, sistema pelo qual se torna possível explicar os processos de interação (MOSCOVICI, 2009) e, por se tratar de uma estrutura

interligada, não se pode conceber esta teoria como uma estrutura fechada (MOSCOVICI, 2011).

A partir de Piaget, Vygotsky e Moscovici (1998), pode-se observar que o status da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal. A análise dessas três dimensões pode explicar porque as representações não são uma cópia do mundo real, mas uma construção simbólica dele (SÁ, 1998). Trata-se da reconstrução da realidade, e não de sua reprodução.

Entretanto, a construção do objeto de pesquisa torna-se crucial, pois “[...] Os fenômenos de representação social estão espalhados por aí, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações [...] eles são por natureza difusos [...] e presentes em inúmeras instâncias da interação social” (SÁ, 1998, p. 21). No entanto, nem todo fenômeno é uma Representação Social.

Estudar a escola em tempo integral como objeto de Representação Social permitirá identificar porque as ETIs foram criadas na perspectiva dos gestores escolares, tendo em vista a importância de seu posicionamento frente às equipes, no que se refere à organização escolar.

A partir da TRS, torna-se possível a compreensão de que a sociedade é composta por pessoas que vivem juntas, partilham costumes, interesses comuns e relações hierárquicas de poder. Apresenta também um atributo mais complexo, que é justamente o que diz respeito ao ideal comum, ou seja, as pessoas reúnem-se sobretudo em razão de suas crenças:

As sociedades se despedaçam se houver apenas poder e interesses diversos que unam as pessoas, se não houver uma soma de ideias e valores em que elas acreditam, que possa uni-las através de uma paixão comum que é transmitida de uma geração a outra (MOSCOVICI, 2009, p. 173).

Assim, a Teoria das Representações Sociais, de acordo com Moscovici, deve articular a Psicologia e a Sociologia, uma vez que o objeto tem vida própria, movimenta-se, transforma-se. Todas as formas de crenças, ideologias e conhecimentos são, de um modo ou de outro, representações sociais (GUARESCHI; ROSO, 2014).

Então, ao identificar as relações entre os sujeitos e a escola em tempo integral, a TRS possibilita a identificação e a compreensão das representações construídas pelas equipes gestoras escolares no que se refere à criação da Escola em Tempo Integral como política pública já implementada no município estudado.

As RS são fenômenos coletivos que se constroem a partir da tríade sujeito – objeto – outro e nas interações. Tratou-se, aqui, de pensar a escola em tempo integral como objeto de

pesquisa, como é vista, construída e reconstruída pelos sujeitos, como grupo que tem suas próprias relações, considerando a ETI e a articulação que possibilita entre conteúdo, tempo e espaço.

#### **2.4.1 Representação Social: dimensões e processos**

A representação social, considerada como fenômeno, envolve os processos de construção e as dimensões da teoria. Em seguida, discorre-se sobre esses temas.

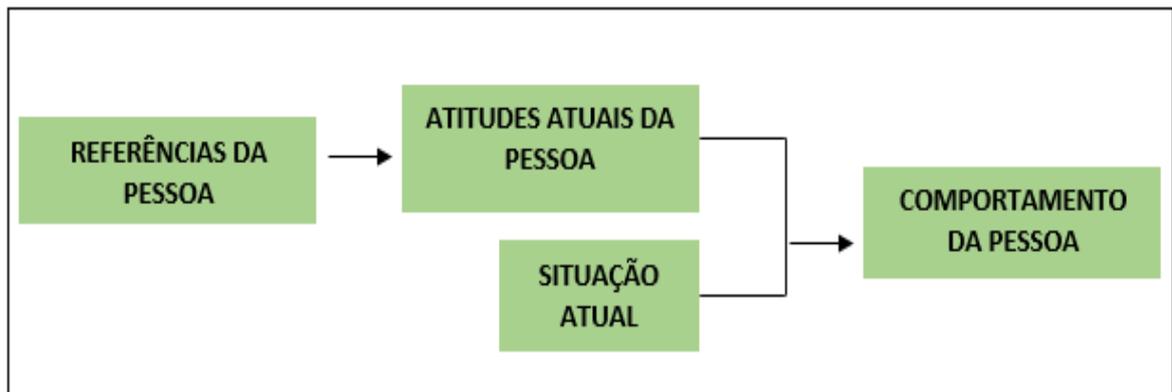
A Teoria das Representações Sociais, de conteúdo representacional, pode se organizar a partir de três dimensões: informação, campo de representação e atitude. A primeira refere-se à organização dos conhecimentos que determinado grupo já tem em relação a um objeto distinto, visto que nem sempre detém informações coerentes sobre determinado objeto ou assunto. Assim, pretende-se apreender quais informações os gestores constroem sobre a escola em tempo integral, quais conteúdos, espaços e tempo são considerados por eles.

A segunda é referente à ideia de imagem e modelo social, e “[...] as opiniões podem incluir o conjunto representado, mas isso não quer dizer que o conjunto seja ordenado e estruturado. A noção de dimensão nos obriga a imaginar que há um campo de representação, uma imagem”. (MOSCOVICI, 2012, p. 64). Nesse campo imagético, Mazzotti (2016) busca apresentar como esta dimensão figurativa atua nos discursos dos sujeitos. Lima (2019, p.35) evidencia que o “[...] o núcleo figurativo teria assim uma dimensão imagética, um esquema que apresenta apropriações seletivas dos sujeitos de acordo com os valores do grupo, contribuindo para a construção da realidade”. Todo esse processo contribui para a construção de uma imagem social, revelando, assim, as crenças e os valores dos sujeitos que a constituem.

Em virtude da complexidade que o conceito atitude traz, faz-se necessário esclarecer sua composição: componente cognitivo, porque o objeto precisa fazer sentido para o sujeito, pois só assim ele será capaz de opinar a respeito de determinado assunto; componente afetivo, o qual está relacionado ao julgamento avaliativo com relação ao objeto; componente comportamental, embora alguns autores tenham visões diferentes, como Newcomb (1965, *apud* Rodrigues A. 2008), que acredita que as atitudes com motivações específicas geram determinados comportamentos. Já La Pièrre (1934, *apud* Rodrigues A.) acredita não existir coerência entre atitude e comportamento, pois nem todos comportamentos refletem a atitude que os sujeitos afirmam ter. Newcomb (1965) afirma ainda que o comportamento é resultante de múltiplas atitudes, ou seja, associa os interesses dos sujeitos frente a determinados

assuntos. Nota-se que, quanto maior for o interesse do indivíduo por determinado assunto, maior será seu empenho em disseminar as informações. Newcomb (1965) buscou exemplificar o papel das atitudes na determinação do comportamento com esquema apresentado na Figura 7.

Figura 7: Atitudes



Fonte: Adaptado de Newcomb, (1965)

A dimensão da atitude permite apreender a intensidade da orientação das RS. Assim é possível identificar como a ETI é representada pelos gestores. Trata-se de apreender sua composição: os componentes cognitivos, em se tratando de o objeto ter ou não sentido para o sujeito. Devem ser considerados também os componentes afetivos ligados ao julgamento de valor em relação ao objeto. Por fim, há de se avaliar o componente comportamental, que pode ou não ter relação com as atitudes.

Segundo Moscovici (1974), a atitude torna explícita a orientação dos grupos perante o objeto integrante da Representação Social. Chamon e Chamon (2007, p. 133) afirmam que a atitude “[...] exprime uma orientação geral com respeito ao objeto de representação e o posicionamento afetivo dos atores sociais em relação a esse objeto”. Assim, a mudança de perspectiva se faz presente, pois, para que ocorra a qualificação da Representação Social torna-se indispensável saber quem a produziu e por que foi produzida (MOSCOVICI, 2012).

Há necessidade, portanto de conhecer a importância das informações disseminadas pelas diversas mídias, no que se compreende por oferta de ensino nas ETIs. Isso porque, com base na ideia discutida pelo autor, distorções podem surgir, visto que as atitudes podem ser consequência do processo de conscientização, de quando o sujeito recebe tais informações.

Sobre os conceitos de atitude e de influência social, de acordo com Gouveia (2013) este último consiste em observar como os sujeitos, a partir da convivência uns com os outros

influenciam a concepção de crenças, valores e opiniões pessoais. Neste ponto, cita-se Tarde (1904), autor que discutiu a dependência das massas diante de líderes forjados das interações sociais. O autor afirmou que “Uma multidão de homens reunidos é muito mais crédula do que cada um deles separadamente; porque o simples fato de ter sua atenção concentrada sobre um único objeto é uma espécie de monoidealismo coletivo” (TARDE, 1904, p. 73). De acordo com Sammut e Bauer (2017), a influência social pretende provocar a mudança de posição do receptor da informação, uma vez que a perspectiva do interlocutor é a correta.

O Quadro 11 exemplifica os modos e modalidades da influência social (SAMMUT; BAUER, 2017).

Quadro 11 – Influência Social: modos e modalidades

	<b>Ordem Social</b>	<b>Mudança Social</b>
<b>Sub-racional</b>	Obediência	Liderança Imitação Persuasão (periférica)
<b>Racional</b>	Definição de normas Conformidade	Conversão Persuasão (central) Resistência a mudança

Fonte: Adaptado de Sammut e Bauer (2017).

Ficam evidentes quais estratégias podem ser utilizadas pelo interlocutor a fim de provocar mudança de posição dos sujeitos e/ou grupos.

Já para LeBon (*apud* GOUVEIA, 2013), o comportamento das massas é o resultado das sugestões que recebem, motivadas pelo processo irracional da imitação, e Allport (1924, 1985) afirma que o indivíduo pode ser estimulado pela multidão, mas só praticará a ação de acordo com os seus impulsos individuais.

Pode-se dizer, portanto, que as informações propagadas pelos veículos de informação, massivos ou não, com relação à Escola em Tempo Integral, têm relevância e importância porque influenciam a sociedade, seja com informações que favorecem a criação desta modalidade de ensino, seja com informações que possam até mesmo difamá-la, dificultá-la, até porque os sujeitos apresentam-se, muitas vezes, como construtores de significados, e não apenas como processadores da informação (Vala, 2000).

E por que estudar Representações Sociais, (RS)?

Segundo Jodelet (1989), RS remete à ideia de que se faz o uso desta teoria para que o objeto possa ser apreendido, ou seja, torna-se possível ao sujeito simplifica-lo, tornar comum um objeto abstrato - é como se apresenta o conceito de objetivação.

As RS são uma forma de conceito socialmente elaborado com orientação prática e construído a partir da realidade do grupo; a partir do senso comum (MOSCOVICI, 2012).

Por esta razão, pode-se dizer que as representações sociais são construídas a partir das crenças, dos valores e atitudes dos sujeitos perante o objeto. Surgem a partir do grupo, ou seja, indivíduos que têm algo em comum e que se posicionam perante o objeto (TORRES; CAMINO, p.515)

A construção das RS conta com dois processos, que podem ocorrer concomitantemente: Objetivação (transformar o complexo em simples) e Ancoragem (transformar o estranho em familiar). A RS pode funcionar como um sistema para análise e interpretação da realidade, bem como orientadora de comportamentos e práticas.

À objetivação cabe “[...] resolver o excesso de significações pela materialização [...]. Também significa transplantar, no plano da observação, o que era só inferência ou símbolo” (MOSCOVICI, 2012, p. 101). Ao encontro dessa afirmação, Chamon e Chamon (2007, p.134) afirmam que “A objetivação é o processo que torna concreto o que é abstrato, que materializa a palavra, que transforma o conceito em coisa e, de acordo com Ferreira *et al* (2017), a objetivação busca trazer, reduzir aquilo que é obscuro e complexo ao que conhecemos.

O processo de ancoragem diz respeito ao “[...] enraizamento social da representação, Quando, entretanto, a novidade é incontornável, em lugar do evitar-se fez-se um trabalho de ancoragem visando familiarizá-la, transformá-la para a integrar no universo do pensamento pré-existente” (JODELET, 2001, p. 15). “O mundo modifica-se mais rapidamente do que a ideia que dele se faz. Transformando o complexo em simples (objetivação) e o estranho em familiar (ancoragem), ela permite uma integração cognitiva suave do desconhecido” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 136).

Jodelet (1989), em seu artigo *Representações Sociais, um domínio em expansão*, afirma que a ancoragem pode ser dividida em três modalidades. A primeira delas refere-se ao processo de designação ou atribuição de significado: relações sociais entre os grupos produzindo uma rede de significados. A segunda está associada ao estudo da objetivação: a novidade passa a ser instrumento de interpretação da realidade e de orientação da ação. E a terceira modalidade está atrelada ao enraizamento de uma RS no sistema de pensamento: o novo sofre modificações na medida em que é incorporado em sistemas preexistentes.

A autora também explica o conceito da ancoragem em três eixos: ideologias que influenciam o processo de atribuição de sentido ao novo objeto; crenças como sendo o conjunto de processos: a realidade é interpretada, e as condutas orientadas; e, por fim, as normas sociais, ou seja, a articulação entre os grupos, que trata da negociação de sentido entre os grupos e seus conflitos (JODELET, 1984).

Para Viaud (2000), a articulação entre a objetivação e a ancoragem permite identificar o conjunto básico de significados. Doise (1992) afirma que a variação nas Representações Sociais são formadas em diferentes contextos comunicacionais, ou seja, a partir da tomada de decisão do seu grupo de pertença, o indivíduo busca interações a partir das quais consiga receber e compartilhar conhecimentos, valores e crenças em outros grupos dos quais faz parte. Pode-se dizer que essa recriação, reconstrução e representação da realidade é sobretudo social (RATEAU *et al*, 2012), e consiste em “[...] várias pessoas que interagem numa base regular, têm laços afetivos entre si e são comportamentalmente interdependentes” (LEVINE; MORELAND, 1994, p. 306).

A representação de um objeto social é atualizada e recontextualizada conforme as crenças do sujeito.

Segundo Campos (2017), a RS pode ser abordada segundo três visões: a sociogenética, a posicional e a estrutural. A sociogenética está focada no significado, e pretende levantar os significados e as interpretações preexistentes, tornando-se necessário conhecer os conteúdos que naturalizam o objeto. A estrutural é mais apropriada para estudar as representações cuja ancoragem pertence ao cotidiano. E, de acordo com a abordagem posicional, pode-se dizer que os membros do grupo partilham um campo comum de conhecimento acerca do objeto social, ou objeto de pesquisa, e que existem variações de avaliações e julgamentos com relação ao objeto. Torna-se possível afirmar também que a variação pode ser causada pela ocupação do sujeito em diferentes posições no espaço social, e que uma identidade oculta pode tornar-se saliente e promover o aparecimento de diferentes opiniões (CAMPOS, 2017).

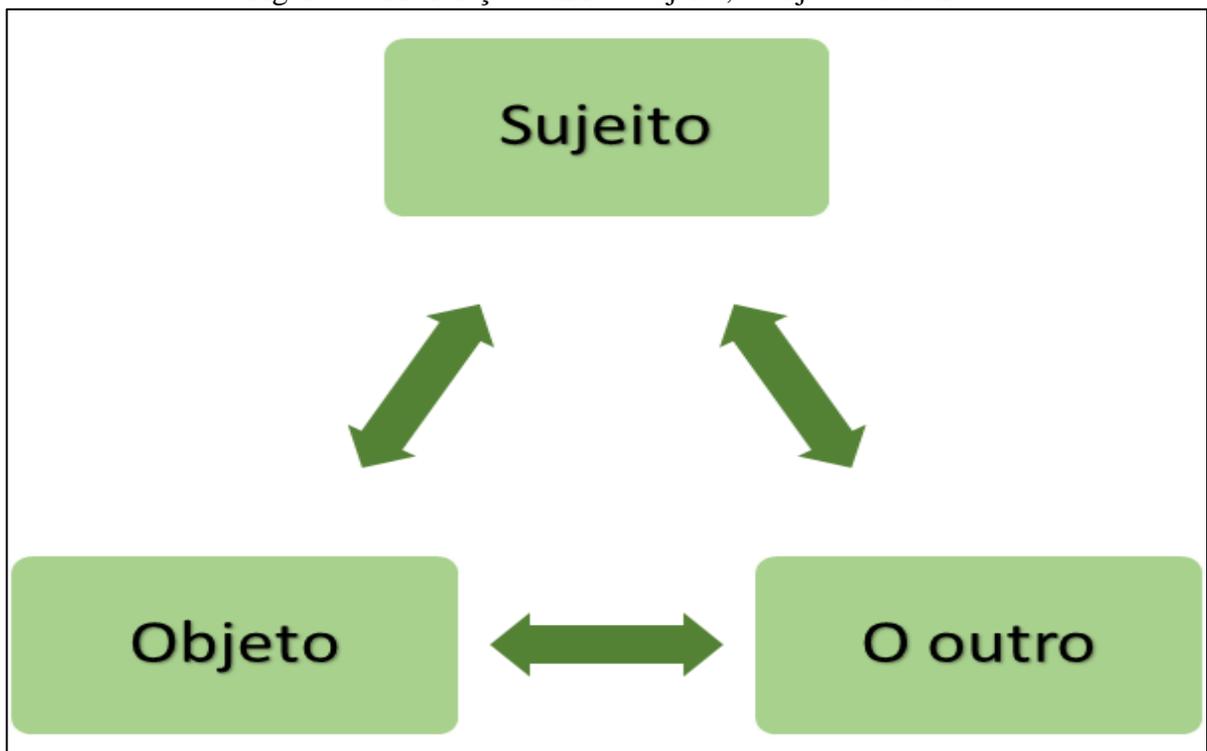
Para o estudo da variação das opiniões, criou-se o modelo das três fases: 1. Identificação do consenso ou senso comum, a fim de evidenciar as variações e não a homogeneidade da população; 2. Os membros podem definir as posições que tomam individualmente em relação ao objeto, procurando os traços da variação de posição entre os indivíduos; e 3 - Reconhecimento dos três níveis de ancoragem: psicológica, atitudes e valores; psicossociológica, adesão às normas grupais e às práticas e sociológica; correlação com a variação sociológica, defendida por Bourdieu, (CAMPOS, 2017).

Entretanto, a concepção de ancoragem sociológica apresentada por Doise (1990) é criticada por Jodelet (2004), uma vez que a autora acredita que, da forma como está proposta, apresenta o risco de ocultação da objetivação, de não provocar a devida atenção aos conteúdos e significados construídos acerca do objeto e seus efeitos simbólicos (perigo de confundir RS com ideologias), e também o risco de objetivismo, visto que as posições não dimensionam a organização das análises.

Jodelet (1993) faz uso dos conceitos da TRS quanto às funções. Desse modo, as RS podem ser descritas segundo as funções: **do saber**, que permite compreender e explicar a realidade, e o indivíduo é capaz de adquirir conhecimento e integrá-lo a um quadro coerente com seus valores; **identitária**, a partir do momento em que os indivíduos se situam no campo social, são capazes de elaborar uma identidade social; **da orientação** - guia o comportamento dos indivíduos, determina a *priori* os tipos de relações pertinentes para o sujeito e, quando uma tarefa precisa ser cumprida, qual estratégia deve ser adotada. Trata-se de um sistema de espera - se o grupo aceita o indivíduo ou não e, por fim, a RS dita o comportamento; **da justificação**, que permite aos sujeitos justificarem suas posições e condutas perante os seus parceiros.

Não é possível falar da representação do sujeito sem determinar as relações que se dão entre ele, o objeto e o outro. A Figura 8 demonstra essas relações.

Figura 8 – As relações entre o sujeito, o objeto e o outro



Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando-se a ETI como objeto de representação social, em função de sua relevância e importância para a construção de conhecimento, busca-se, aqui, a partir dos discursos dos sujeitos pesquisados, demonstrar como justificam a existência da escola em tempo integral, as informações que circulam nesses discursos e como as mídias veiculam e tratam essas informações.

#### **2.4.2 As Representações Sociais e a Escola em Tempo Integral**

Conhecer as representações sociais dos gestores escolares, sujeitos desta pesquisa, perante o objeto constituído, escola em tempo integral, à luz da teoria das Representações Sociais, permite evidenciar como esses sujeitos categorizam o objeto em função dos seus grupos de pertença e dos conhecimentos já consolidados pelo senso comum, uma vez que “[...] as representações sociais expressam o sujeito, a relação deste com Outro (s), e referem-se a um objecto, historicamente situado” (VALA, 2017, p. 594).

Pode-se afirmar que os sujeitos são permeados de informações, interações sociais e que constroem suas identidades a partir também das influências sociais que recebem do meio e do contexto sociocultural (SÁ, 1998). O sujeito é o resultado de todas essas variáveis entrelaçadas, e uma não exclui as outras.

Cada indivíduo, a partir desses aspectos do cotidiano, constrói suas próprias representações acerca da escola em tempo integral e, a partir daí, organizam-nas e colocam-nas em prática. Ao analisar o discursos dos sujeitos gestores, no que tange o objeto de estudo, torna-se possível trazer à tona as concepções existentes e o modo como essas crenças interferem na construção de uma escola passível de alcançar o seu maior propósito: formar o aluno de forma integral, conforme preconizam as leis já implementadas descritas em âmbito nacional.

A fim de identificar e estudar as representações construídas pelos sujeitos pesquisados, foi necessário elaborar e executar um método para a condução. Esse método é desta pesquisa científica, método este que é abordado no próximo capítulo.

#### **2.4.3 Representações Sociais e Comunicação: a circulação da informação**

Embora seja inerente ao ser humano, a comunicação deve ser vista como um fenômeno complexo que envolve diferenças individuais e de grupos, bem como os planos

mais subjetivos (CAVALHEIRO; BRANDÃO, 2017). De acordo com Howarth (2017), a TRS tem sido caracterizada como teoria da comunicação, pois as representações só podem existir no quando há a partilha de valores, ideias e práticas.

Como expressa Moscovici, (1973, p. XIII)

As representações sociais são sistemas de valores, ideias e práticas com uma função dupla: em primeiro lugar, estabelecer uma ordem que irá empoderar os indivíduos a se orientarem em seu mundo material e social, e dominá-lo; e, em segundo lugar, permitir que ocorra a comunicação entre os membros de uma comunidade, proporcionando-lhes um código para nomear e classificar de forma inequívoca os vários aspectos do seu mundo e de sua história individual e coletiva.

Desde o advento dos meios de comunicação de massa até a sua consolidação, pode-se afirmar que a identidade do sujeito é construída na comunicação, ou seja, é a partir da imagem do outro que se (re)constrói uma parte do sujeito (BRAGA, 2016). Nesta mesma linha, Dubar (1997) afirma que a identidade não é dada, é construída e (re) construída, e a história de vida do indivíduo e do grupo compõe esse processo. Ainda que se considerem as características individuais do sujeito na construção da identidade, não se pode esquecer do processo de influência social que, de acordo com Smmut e Bauer (2017), fazem com que as pessoas adotem perspectivas e/ou comportamentos diferentes para resolver conflitos, levando todos os membros do grupo a um consenso, uma vez que a partir desse processo, os pontos de vista destoantes são eliminados.

Segundo Wolton (2010), à comunicação atribui-se a função de seduzir, de convencer o outro por meio do melhor argumento. Entretanto, com o surgimento de novos meios para que se deem os processos de comunicação, o ser humano passou a amparar-se mais nos sentimentos do que na razão, e em virtude disso “[...] fatos falsos ganham credibilidade, repercutem rapidamente e provocam impactos ainda pouco claros nos processos sociais” (BRANDÃO, 2017, p. 84).

A esse gênero da comunicação, pode-se associar a definição de “fofoca” e de boatos que, segundo Eggins e Slade (1997), constituem uma questão de psicologia do senso comum, ou seja, é um forma de reconhecimento confiável que os sujeitos têm acerca de um determinado assunto, não dando importância ao valor ou à veracidade da notícia ou do que está sendo falado.

Ressalta-se que o ser falante, mais do que gramática, linguagem e estruturas textuais, traz em seu discurso suas crenças, seus valores, suas intenções, seus sentimentos e desejos cabendo ao outro, a partir de suas vivências anteriores, apreender e entender o que ele está

dizendo. “[...] A comunicação entrelaça as relações sociais. Por meio da expressão de ideias e da argumentação, os seres humanos se relacionam, convivem, orientam ações e constroem a vida em sociedade” (CAVALHEIRO; BRANDÃO, 2017).

Embora muitos desejem expressar seus pontos de vista com relação a determinados assuntos, a partir de publicações ou até mesmo compartilhamentos de notícias e ideias nota-se que, principalmente quando elas vão ao encontro das suas opiniões, o interesse em se posicionar é ainda maior e a averiguação da veracidade das informações torna-se nula. Assim, torna-se evidente como os processos grupais podem ou não influenciar as crenças e as formas de comportamento dos sujeitos perante o objeto. Segundo Chamon e Chamon (2007, p. 114):

Esses preceitos, bem conhecidos e praticados por todos, não são invenções de um único indivíduo, mas são elaborados num grupo, numa sociedade. Eles circulam na comunicação e formam uma base de conhecimentos úteis à interpretação da realidade. Não se trata de conhecimentos isolados, mas de estruturas organizadas de acordo com uma lógica própria ao grupo.

Quando um sujeito se posiciona em referência a algum assunto, está efetivamente assumindo seu papel em seu grupo de pertença, ao disseminar informações que vão ao encontro de suas crenças.

Considere-se que não existe comunicação sem informação e nem informação sem comunicação (CAVALHEIRO; BRANDÃO, 2017), embora esses conceitos sejam distintos, pois, enquanto a comunicação pressupõe vínculo e compartilhamento, a informação refere-se a um acontecimento. Segundo Cavalheiro e Brandão (2017), com o novo contexto tecnológico, observa-se “[...] uma inversão de sentidos, onde a informação se impõe – tudo é signo e interação, enfatizando a ideia de comunicação automática” (2017, p. 88).

Assim, pode-se afirmar que os sujeitos fazem uso da representação a fim de compreender a realidade, e a comunicação permite que todos esses processos de valores, crenças e ideias sejam transformados em uma realidade social (HOWARTH, 2017), demonstrando que a representação não é um processo individualista, mas colaborativo.

Vala e Castro (2017) afirmam, com base nos estudos desenvolvidos por Marková (2008), que a “[...] tematização traz para a atenção pública certas categorias opostas, abrindo espaço para a heterogeneidade de argumentos” (VALA; CASTRO, 2017, p. 600). Essa afirmação é evidenciada nos capítulos subsequentes, quando se analisam as notícias difundidas ao longo dos anos, no que se refere à influência que exercem junto aos sujeitos desta pesquisa.

Ainda segundo Marková (2017), “[...] na interação dialógica não existe a possibilidade de se permanecer neutro, deste modo “[...] mesmo a não resposta é uma resposta”.

No próximo capítulo descreve-se o processo desenvolvido na realização desta pesquisa.

### 3 MÉTODO

Neste capítulo são descritos o tipo de pesquisa que se pretendeu desenvolver e procedimentos adotados para tratamento dos dados. A população e a amostra são delineadas e apontam-se os instrumentos utilizados para coleta de dados.

Primeiramente, tratou-se de definir método. Conforme Lakatos e Marconi (1991, p. 83), método é:

O conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista.

Método é o meio que se tem para articular teoria e realidade, “[...] é o fio condutor para se formular esta articulação” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 240). De forma geral, entende-se que método é a combinação das ações que serão desencadeadas, buscando-se solucionar os problemas propostos por meio de procedimentos e processos científicos.

O Quadro 8 apresenta o caminho percorrido para construção e desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 8: Caminho percorrido pela pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

### 3.2 População e Amostra

A população de uma pesquisa refere-se a todos os sujeitos que apresentam um conjunto específico de características, ao passo que a amostra é o subconjunto dessa mesma população.

Para este objeto de pesquisa, considerou-se a população composta da seguinte forma: a rede municipal estudada conta com 58 unidades escolares, incluindo as unidades de Ensino Fundamental I e II. O número de docentes que exercem os cargos de gestão dessa rede atualmente é de 161 no ensino fundamental e médio e de 15 supervisores de ensino atuantes pela Secretaria Municipal de Educação. Além do corpo docente formado por servidores municipais, existe uma equipe de coordenação atuante no programa de ensino integral composta por 25 integrantes, contratados por meio de Convênio com a Universidade local para implementação do programa, totalizando 201 sujeitos (Secretaria Municipal de Educação, 2018).

O critério para construção da amostra foi o cálculo amostral proposto pelo endereço eletrônico <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator> (Acesso em 20/02/2020), baseado em Santos, GEO. [calculoamostral.vai.la](http://calculoamostral.vai.la). Acesso 2017.

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{Z^2 \cdot p \cdot (1 - p) + e^2 \cdot (N - 1)}$$

Fonte: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator> (acesso em 20/02/2020).

Assim, tem-se que: “n” refere-se à amostra a ser calculada; “N”, à população de referência; “Z” à variável normal e padronizada associada ao nível de confiança; “p”, à verdadeira probabilidade do evento; e “e”, ao erro amostral. Portanto, de uma população de 233 sujeitos, a amostra estabelecida foi de 146 profissionais/gestores que aceitaram participar desta pesquisa.

Todos os integrantes das equipes gestoras foram convidados a participar do preenchimento do questionário, entretanto somente 133 aceitaram participar. Desse modo, 98 membros das equipes gestoras, 15 supervisores de ensino e 20 funcionários ligados ao convênio participaram como sujeitos respondentes da pesquisa.

Para a fase qualitativa, foram procurados gestores do corpo de funcionários do município e da equipe do Convênio, objetivando o maior espectro de informações possíveis. Foram realizadas 12 entrevistas, 11 dos 98 gestores escolares e uma dos 20 funcionários, membro do convênio. Esses participantes foram definidos de acordo com sua disponibilidade e vontade de participar. A interrupção deu-se em função do critério de saturação, ou seja, quando os discursos começaram a se repetir, as entrevistas foram interrompidas, embora Bauer e Gaskell (2015) defendam que a repetição do discurso normalmente se dá a partir de um número maior de entrevistas. Por se ter um tempo reduzido para realizar determinado estudo, tal critério é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, pois segundo os autores, quando se acredita que a representação demonstrada pela amostra já começa a se repetir entre os sujeitos fica evidente que entrevistar um número maior de sujeitos não trará maior significado aos discursos encontrados até aquele ponto.

### **3.3 Instrumentos para coleta de dados**

Para a realização da pesquisa, no que se refere a levantar os dados quantitativos, o instrumento utilizado foi o questionário, por ser mais direto.

Os questionários elaborados por Chamon, (2017) foram adaptados e aplicados junto às equipes de gestores escolares da rede municipal e dos funcionários contratados do convênio firmado entre a Prefeitura Municipal e a Universidade local. O instrumento foi composto de 34 questões fechadas e uma aberta, as quais estão subdivididas em categorias, a fim de possibilitar a identificação das funções das Representações Sociais.

As questões 8, 11, 12, 13, 22, 27 e 34 apresentaram alternativas de múltipla escolha e permitiram que o sujeito selecionasse uma ou mais respostas em uma lista. Houve também uma questão aberta, para que os respondentes pudessem fazer as observações que julgassem pertinentes.

Desse modo, chegou-se às seguintes categorias: 1. Questões sociodemográficas de caráter geral e questões relativas à atuação do gestor; 2. Questões referentes ao ambiente escolar; 3. Questões referentes ao aluno do tempo integral, 4. Questões referentes à aprendizagem e aos resultados; e, 5. Questões referentes às funções do Tempo Integral.

No que tange as informações levantadas a partir das mídias locais, foram solicitadas ao departamento de comunicação da prefeitura municipal todas as informações que circularam nos últimos 5 anos, ou seja, de 2013 a 2018, nos diversos canais, como jornais, revistas e

redes sociais. Assim, chegou-se ao total de 102 notícias, das quais 38 apresentaram conteúdos referentes à Escola em Tempo Integral.

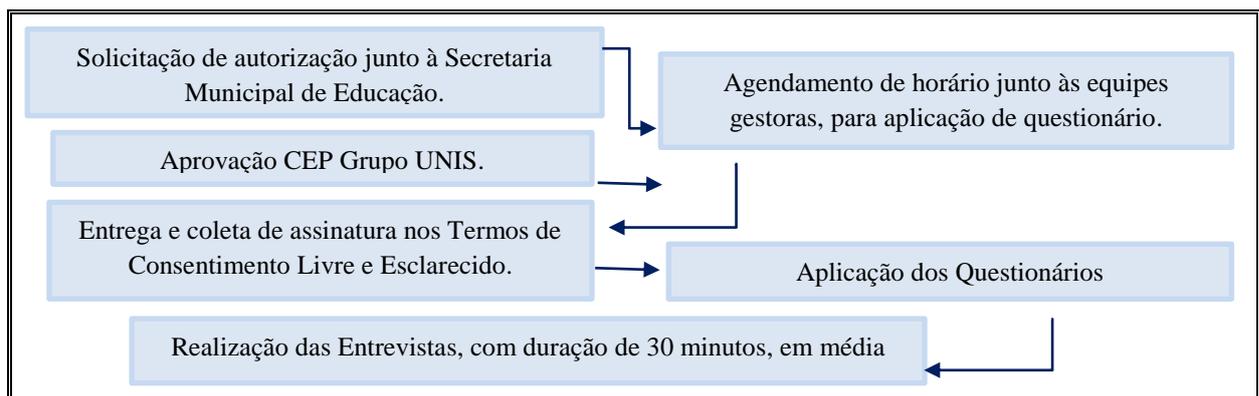
Após análise de dados dos questionários, foram realizadas entrevistas individuais, semiestruturadas, com aqueles que aceitaram o convite e se dispuseram a ser entrevistados.

Os TCLEs, as gravações e as transcrições das entrevistas serão guardados pelo pesquisador e destruídos após cinco anos.

### 3.4 Procedimentos para Coleta de dados

Para a coleta dos dados, foi utilizado o procedimento demonstrado na Figura 9.

Figura 9: Processo de coleta de dados



Fonte: Elaborada pela autora

#### 3.4.1 Questionários

Para se iniciar o processo de aplicação do questionário, elaborado por Chamon (2017) junto às equipes gestoras, foi solicitada autorização à Secretaria Municipal de Educação do município estudado. Por se tratar de pesquisa a ser realizada com pessoas, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética do Centro Universitário do Sul de Minas Gerais (CEP – UNIS), aprovado sob o CAAE 98544818.1.0000.5111, conforme parecer (Anexo II)

Após a autorização, solicitada por meio de ofício junto à Secretaria Municipal de Educação, para a realização deste estudo e do Comitê de Ética, foi estabelecido cronograma para melhor organização e aplicação das pesquisas.

A aplicação dos questionários foi realizada em reuniões agendadas pela equipe de coordenação da Secretaria de Educação, para esclarecimentos a respeito do propósito da

pesquisa a ser desenvolvido durante os meses de outubro e novembro de 2018, estendendo-se até maio de 2019, em virtude da disponibilidade dos sujeitos que aceitaram participar. Nesse momento, o Termo de Consentimento foi lido (Anexo A) para os indivíduos que aceitaram participar do estudo, garantindo-lhes o sigilo de sua identidade, bem como o direito de deixarem de participar, se assim desejassem, a qualquer tempo.

Destaca-se que nessa nesta fase foram entregues aproximadamente 201 questionários (100% da população); no entanto, somente 133 foram respondidos e devolvidos à pesquisadora.

### **3.4.2 Entrevistas**

A técnica de entrevista é conceituada por Gil (1999, p. 45) como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. [...] A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimento científicos [...] ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

A entrevista semiestruturada com roteiro pré-definido (APÊNDICE III), realizada junto aos profissionais que aceitaram participar da pesquisa, foi composta de perguntas abertas, com objetivo de identificar e permitir a categorização dos elementos que compõem as Representações Sociais da Escola em Tempo Integral. As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em mídia digital, o que tornou possível a transcrição de seus conteúdos, para posterior análise por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010). Tais informações serão arquivadas pelo pesquisador pelo prazo de 5 anos e, quando esse prazo terminar, todo o material coletado será destruído.

### **3.5 Procedimentos para análise dos dados**

Os dados quantitativos coletados foram tabulados pelo *software* Sphinx®, e os dados qualitativos, entrevista e análise documental, foram tratados pelo *software* IRaMuTeQ (Interface de R para análises Multidimensionais de Textos e de Questionários). Após a análise de dados textuais, as informações foram divididas em categorias e a partir desse ponto, tornou-se possível realizar a análise de conteúdo, uma técnica de análise das comunicações por meio da qual se espera obter indicadores a respeito das condições de produção e recepção dessas comunicações (CHAMON, 2016).

Com relação às informações coletadas a partir dos questionários, foi realizada a tabulação fazendo-se uso do *software* Sphinx®. Assim, foi possível visualizar os resultados numéricos a partir de percentuais e dados estatísticos.

O questionário proporcionou o agrupamento das questões em categorias, por meio de questões relativas aos dados sociodemográficos, ao gestor, ao ambiente escolar, ao aluno do tempo integral, à aprendizagem e resultados e às funções do tempo integral.

As entrevistas realizadas junto aos gestores foram transcritas, e suas respostas foram categorizadas pelo *software* IRaMuTeQ em cinco classes, relacionadas ao ensino integral, à organização e atividades, à escola x família, e a políticas públicas e gestão. Do mesmo modo, as notícias prolapadas ao longo dos últimos cinco anos foram transcritas e também tratadas por meio do *software* IRaMuTeQ, que categorizou esses conteúdos em seis classes: ensino integral, benefício – bolsa família, atividades ofertadas pelo integral, informação, recursos humanos e políticas públicas.

No que tange a análise das informações coletadas a partir das entrevistas e daquelas disseminadas pelas mídias durante os últimos 5 anos, foi realizada a análise de conteúdo sistematizada por Bardin (2011). A autora afirma que a primeira função dessa técnica de análise é a apuração crítica, já que a análise de conteúdo busca conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras: “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações” (BARDIN, 2016, p. 70), “é uma técnica de investigação destinada a formular, a partir de certos dados, inferências reprodutíveis e válidas que se podem aplicar a um contexto” (MIRAGAIA, 2019, p. 65).

Os dados foram submetidos ao método da triangulação. A partir das informações levantadas pelos questionários, pelas entrevistas e pelas notícias divulgadas a respeito do assunto ao longo dos últimos cinco anos, tornou-se possível preparar os dados coletados utilizando-se os procedimentos apropriados a cada uma das técnicas empregadas para a coleta de dados, bem como a análise do conteúdo e da articulação entre os diferentes dados (MARCONDES; BRISOLA, 2014).

Segundo Fígaro, “[...] a triangulação é um caminho seguro para a validação da pesquisa. É a alternativa para compreender múltiplas práticas metodológicas, perspectivas e observadores em uma mesma pesquisa, o que garante rigor, riqueza e complexidade ao trabalho” (FÍGARO, 2014, p. 127).

Para que fosse possível o tratamento dos dados, as informações coletadas foram organizadas, no que, em pesquisa qualitativa, chama-se de corpus, que, segundo Bauer e Aarts (2018), é um termo que se refere a corpo, mas no sentido de coleção de textos que tratam da mesma temática ou assunto.

Essa organização permitiu que a análise dos dados coletados fosse realizada de acordo com as classes encontradas a partir dos instrumentos utilizados. Dessa maneira, as informações coletadas foram analisadas a partir dos questionários aplicados, das entrevistas semiestruturadas e do levantamento das notícias divulgadas ao longo dos últimos cinco anos.

No próximo capítulo, são apresentados os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados.

## 4 RESULTADOS

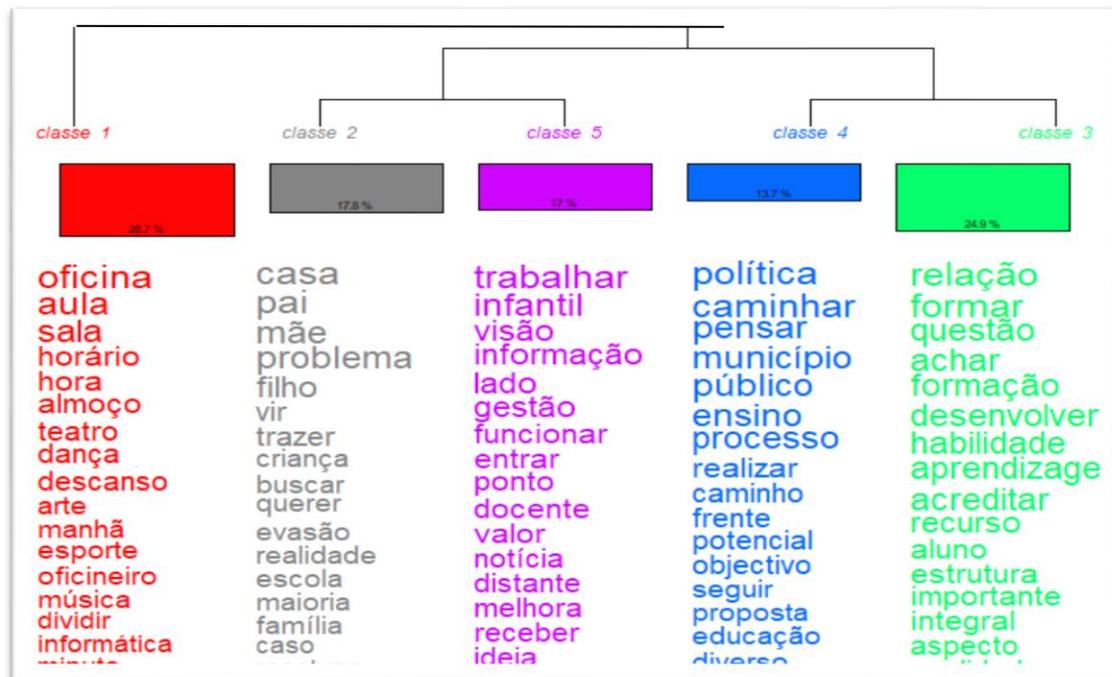
Neste capítulo são apresentadas as análises realizadas a partir da coleta dos dados por meio dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e das notícias divulgadas pelos diversos canais da mídia.

Como afirmam Denzin e Lincoln, “[...] o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (2006, p. 19). Assim, pode-se dizer que a triangulação traz credibilidade à pesquisa.

A partir das entrevistas realizadas e das notícias propagadas nas mídias locais (jornais e revistas) ao longo dos últimos cinco anos, os dados coletados foram submetidos ao software IRaMuTeQ, que gerou os dendrogramas apresentados nas Figuras 10 e 11.

A Figura 10 apresenta, a partir dos discursos dos sujeitos, as 5 classes geradas, as quais foram assim nomeadas: Classe 1 – Organização e Atividades; Classe 2 – Escola em Tempo Integral x Família; Classe 3 – Ensino Integral – Formar; Classe 4 – políticas Públicas; e, Classe 5 – Escola em Tempo Integral – Gestão. Para cada classe, o dendrograma indica as palavras que mais se repetiram nos discursos dos sujeitos.

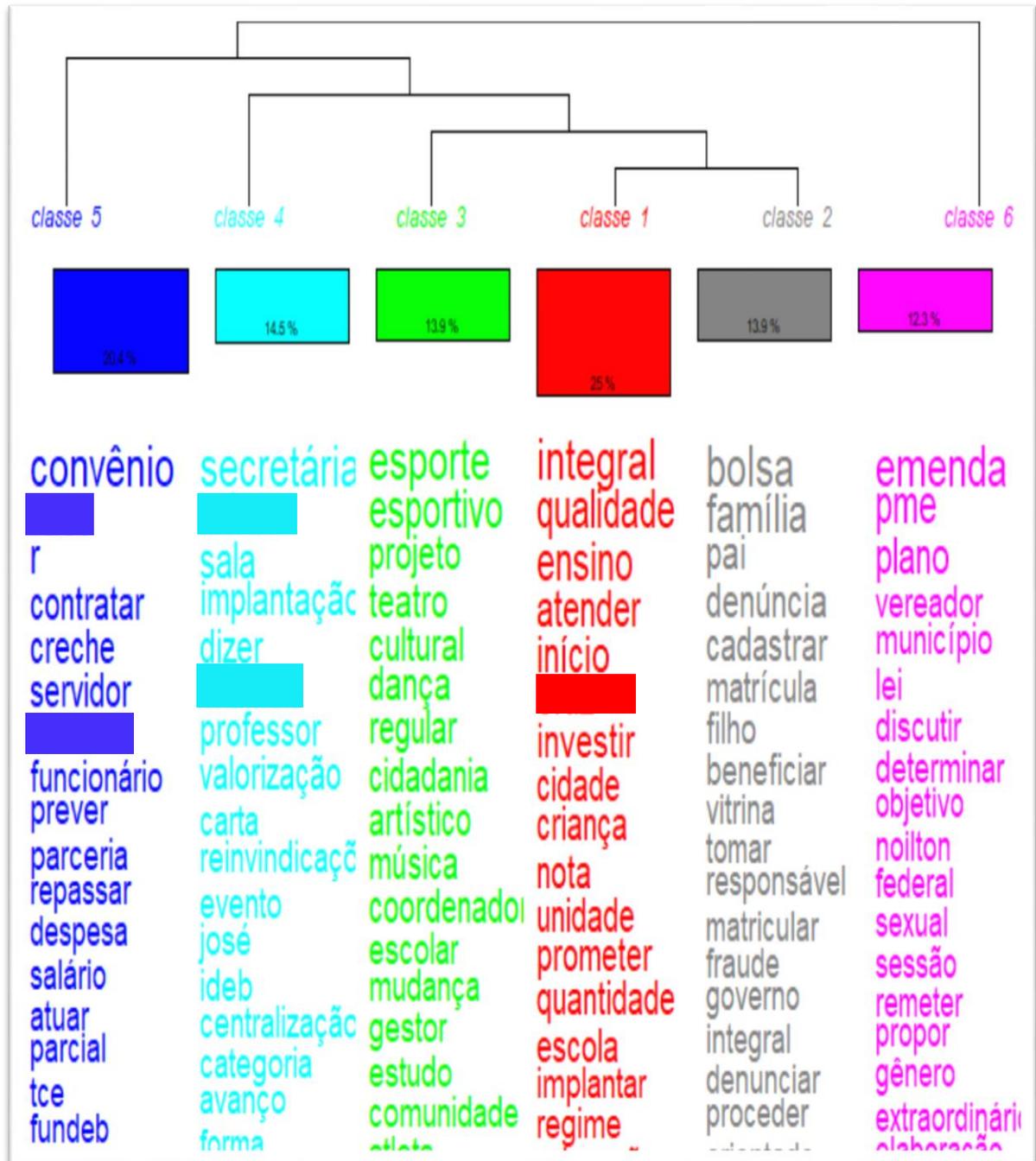
Figura 10: Dendrograma das entrevistas



Fonte: IRaMuTeQ.

Com relação às informações apresentadas pelas mídias, após sua categorização obtiveram-se as 6 classes, que assim foram nomeadas: Classe 1 – Escola Integral e qualidade; Classe 2 – Bolsa Família; Classe 3 – Atividades ofertadas no integral; Classe 4 – Informação; Classe 5 – Recursos Humanos; e, Classe 6 – Políticas Públicas. A Figura 11 apresenta essas classes. Algumas palavras que mais se repetiram foram ocultadas, a fim de preservar nomes que pudessem identificar o município estudado.

Figura 11: Dendrograma - Mídias



Fonte: IRaMuTeQ.

A categorização dos dados permitiu a construção de mapas mentais, a fim de possibilitar e facilitar a análise.

Os resultados foram organizados de acordo com as classes encontradas nas entrevistas semiestruturadas e nas informações das mídias, bem como nos resultados obtidos a partir dos questionários aplicados junto às equipes gestoras das Unidades Escolares do município estudado e aos funcionários que nelas atuam por meio do convênio. Para apresentação dos dados obtidos a partir das entrevistas, os sujeitos foram nomeados como Gestor (a) e

numerados de acordo com a quantidade de respondentes, mantendo-se assim o sigilo de suas identidades.

As categorizações realizadas e sua nomeação pela pesquisadora, de acordo com as informações coletadas a partir dos questionários e entrevistas aplicados, bem como das notícias levantadas, estão demonstradas na Figura 12.

Figura 12: Categorização dos dados coletados a partir dos instrumentos



Fonte: Elaborada pela autora.

Serão apresentados *a priori* os dados sociodemográficos e, em seguida, as análises das classes estabelecidas pelo software IRaMuTeQ, a partir dos dados coletados pelos instrumentos utilizados. Assim, agruparam-se os dados em 5 blocos, e foram realizados cruzamentos e associações/articulações dos ‘thematas’, que são termos que contrastam entre si e que se originam “[...] do senso comum que assumem importância maior no meio social e atraem a atenção da opinião pública” (RODRIGUES *et al.*, 2015). São encontrados conforme demonstrado na Figura 12: Organização de atividades (Entrevistas) x atividades, informação e

recursos humanos (Mídias) x ambiente escolar, aluno, aprendizagem e função da ETI (Questionários); ETI/família (Entrevistas) x bolsa família e informação (Mídias) x função da ETI (Questionários); Ensino Integral/formar (Entrevistas) x ETI e qualidade, recursos humanos (Mídias) x aluno e aprendizagem (Questionários); Políticas Públicas (Entrevistas) x políticas públicas (Mídias) x aprendizagem e função da ETI (Questionários); Escola em tempo integral (Entrevistas) x atividades, recursos humanos e políticas públicas (Mídias) x aluno e gestão (Questionários).

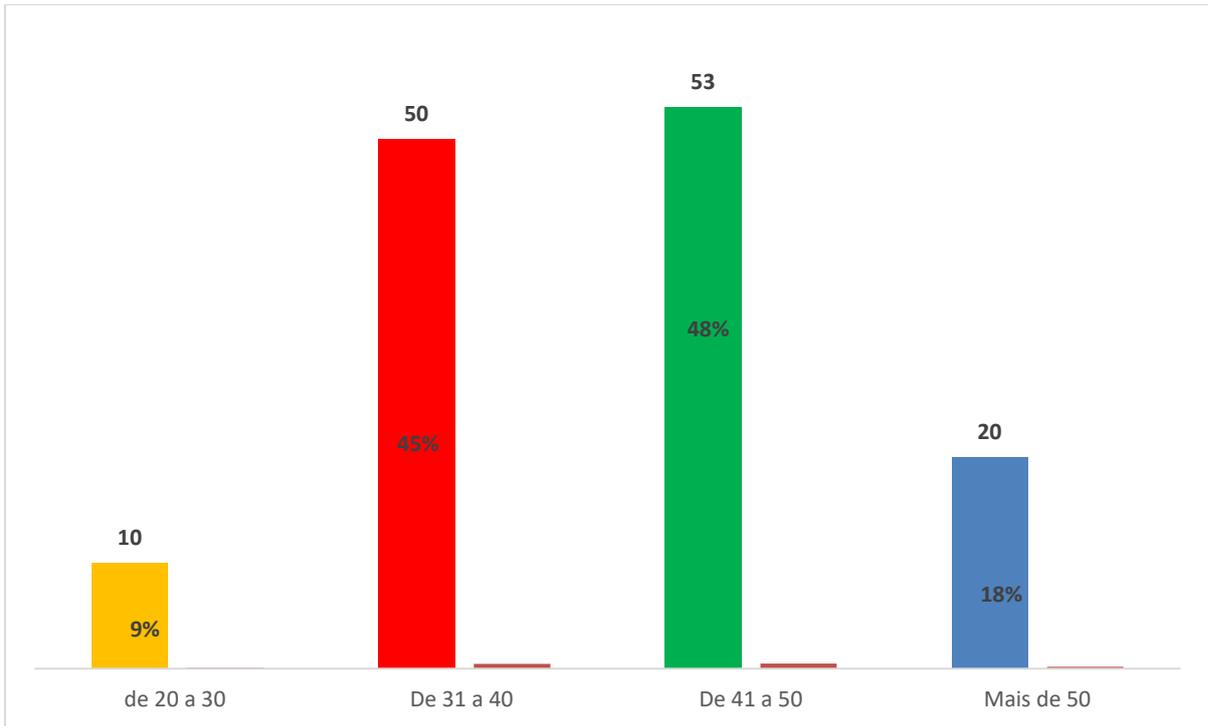
Assim, estabeleceram-se as relações entre os agrupamentos, de forma que os dados pudessem ser cruzados e triangulados.

#### **4.1 Levantamento de dados Sociodemográficos - caracterização dos sujeitos**

Esta seção, busca levantar os dados sociodemográficos dos sujeitos participantes da pesquisa. Os questionários aplicados trazem dados a partir dos quais é possível a sua caracterização dos participantes quanto a idade, gênero, tempo na função de gestor escolar, tempo como servidor, tempo no programa integral e número de escolas em que ocupou o cargo de diretor. Foram pesquisados 133 sujeitos, os quais compõem as equipes gestoras da rede municipal do município estudado.

Com relação aos dados coletados, identificou-se que, do total de respondentes, 53 (40%) têm entre 41 e 50 anos, e 50 (37%) 31 a 40 anos. Com relação ao gênero, 91 (82%) são do gênero feminino, e 20 (18%), do masculino (ver Figuras 13 e 14).

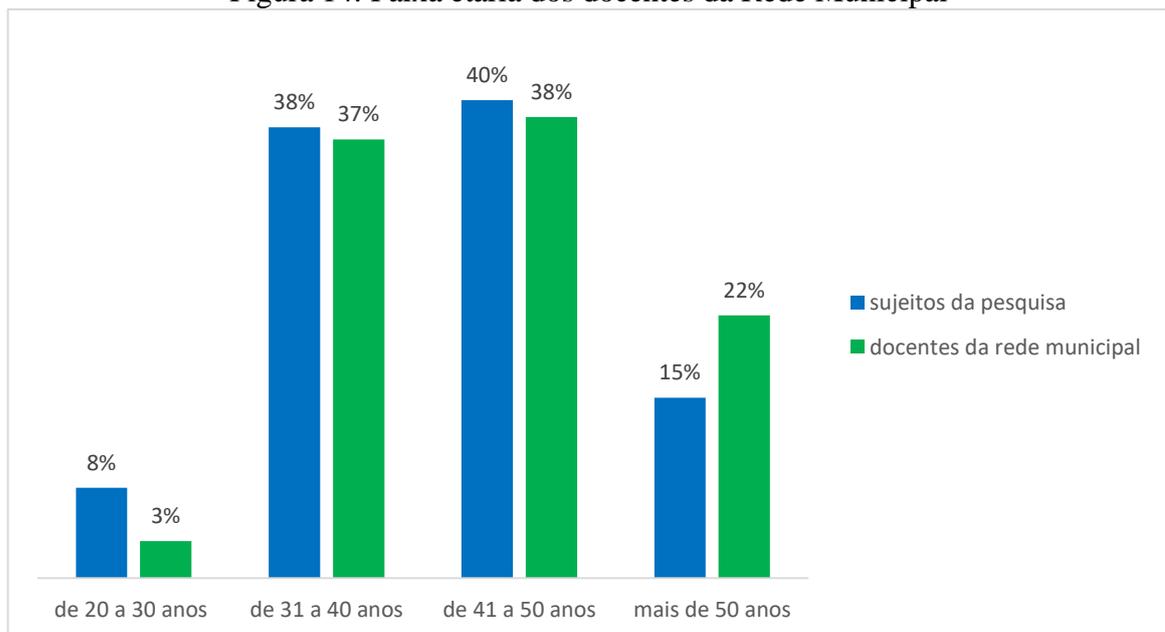
Figura 13: Idade dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando se faz comparação entre as faixas etárias dos sujeitos participantes da pesquisa e as faixas etárias dos docentes da Rede Municipal do município estudado, tem-se o resultado demonstrado na Figura 14.

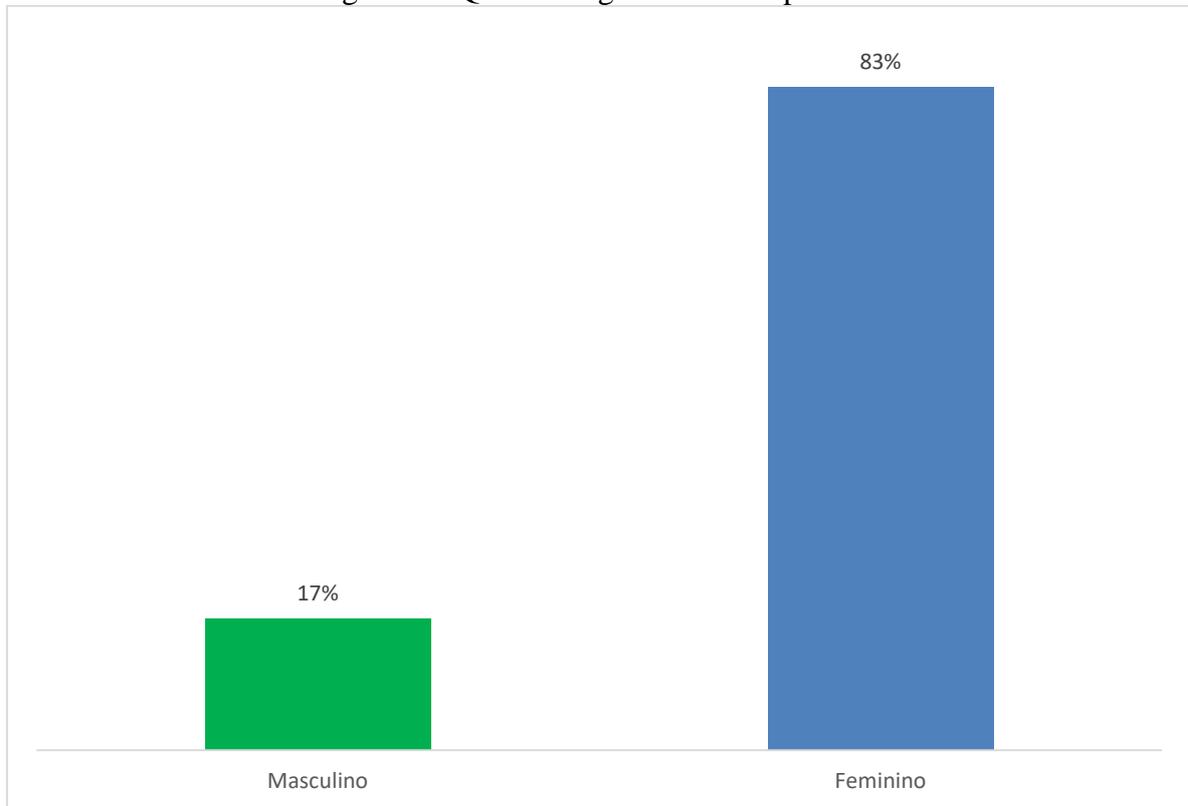
Figura 14: Faixa etária dos docentes da Rede Municipal



Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao gênero, obtiveram-se os resultados demonstrados na Figura 15.

Figura 15: Quanto ao gênero dos respondentes



Fonte: Elaborada pela autora.

Fica evidente que a maioria do corpo docente é do sexo feminino. É um resultado que vai ao encontro do dados do INEP (2018), em relação ao contexto nacional, no qual 75% dos professores atuantes na educação básica (público integrante da pesquisa) é do sexo feminino, e 25%, do sexo masculino. Essa presença majoritariamente feminina pode ser explicada em razão do que se pensa a respeito da mulher: aquela que cuida e educa. Já os homens, devido ao processo de industrialização do Brasil, no final do século XIX, começaram a deixar a docência para exercer suas funções em cargos administrativos (NOVAES, 2015).

Para ilustrar o perfil dos sujeitos entrevistados, foi elaborado o Quadro 9.

Quadro 9: Perfil dos sujeitos entrevistados

Gestores da rede e convênio	Gênero	Idade	Formação	Especialização	Tempo como gestor	Tempo como gestor na U.E atual
Gestor 1 Convênio	Feminino	37 anos	Educação Física	Mestre em Desenvolvimento Humano	10 anos	5 anos
Gestor 2	Feminino	41 anos	Artes e Pedagogia	Pós graduação em Gestão Educacional	6 anos	6 meses
Gestor 3	Feminino	39 anos	Pedagogia, Letras, Psicopedagogia,	Pós Graduação em Gestão supervisão e orientação	11 anos	5 anos
Gestor 4	Masculino	47 anos	Gestão Educacional		12 anos	16 meses
Gestor 5	Masculino	48 anos	Engenharia Química, Matemática	Pós graduado em Gestão	14 anos	4 anos
Gestor 6	Feminino	41 anos	Educação Física	Mestre em Educação	1 ano e 6 meses	6 meses
Gestor 7	Feminino	39 anos	Letras e Pedagogia	Pós graduação em Literatura	4 anos	2 anos
Gestor 8	Masculino	38 anos	Pedagogia		8 anos	5 anos
Gestor 9	Feminino	44 anos	Pedagogia		8 anos	4 anos e 6 meses
Gestor 10	Feminino	35 anos	Pedagogia		5 anos	1 ano e 5 meses
Gestor 11	Feminino	45 anos	Pedagogia		5 anos	3 anos
Gestor 12	Feminino	46 anos	Letras e Pedagogia	Pós graduação em Literatura	6 anos	6 anos

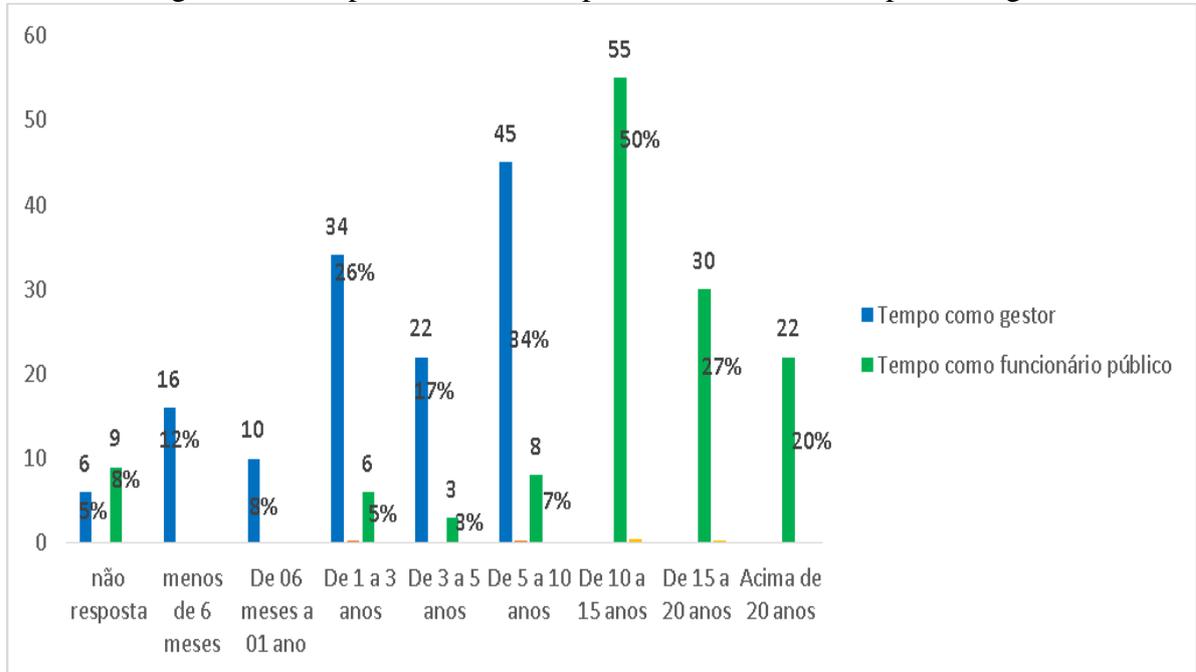
Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que, no que tange o gênero dos sujeitos respondentes das entrevistas, também prevalece a maioria feminina. Assim, 25% são do gênero masculino, e 75%, do gênero feminino.

Com relação ao tempo no exercício da função gestor escolar e ao tempo como servidor público, nota-se que, dentre os sujeitos pesquisados, 88 são servidores públicos há mais de

dez anos, entretanto nenhum exerce a função de diretor durante esse mesmo período (ver Figura 16).

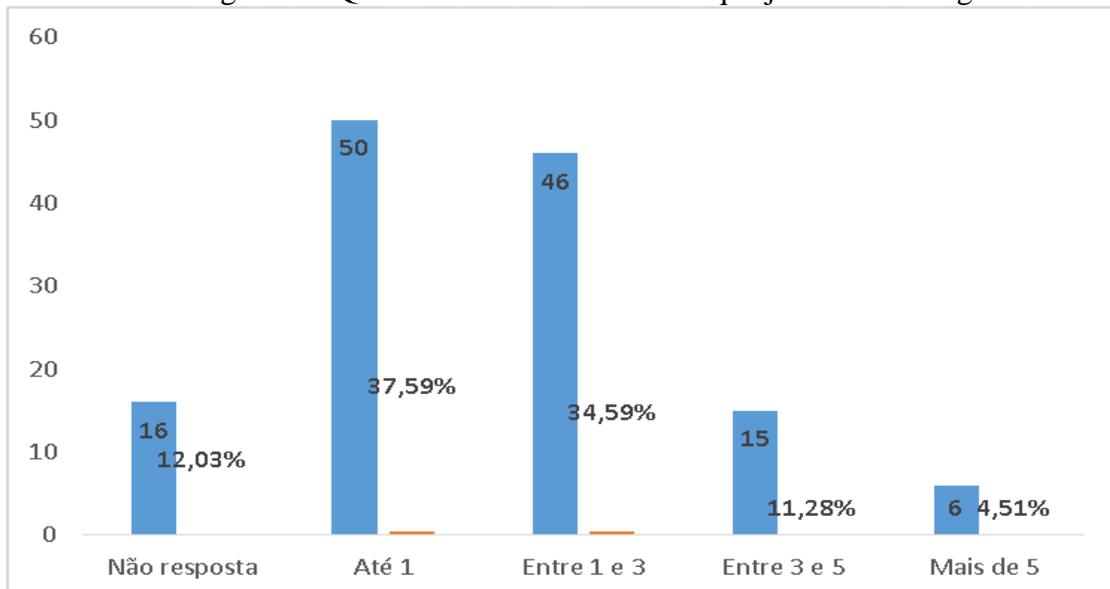
Figura 16: Comparativo entre tempo como servidor e tempo como gestor



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto à quantidade de unidades escolares em que os sujeitos atuam ou atuaram como gestores, tem-se que 50 que exerceram a função em uma única unidade escolar, e 6, em mais de 5. Esses dados estão apresentados na Figura 17:

Figura 17: Quantitativo de unidades em que já atuou como gestor

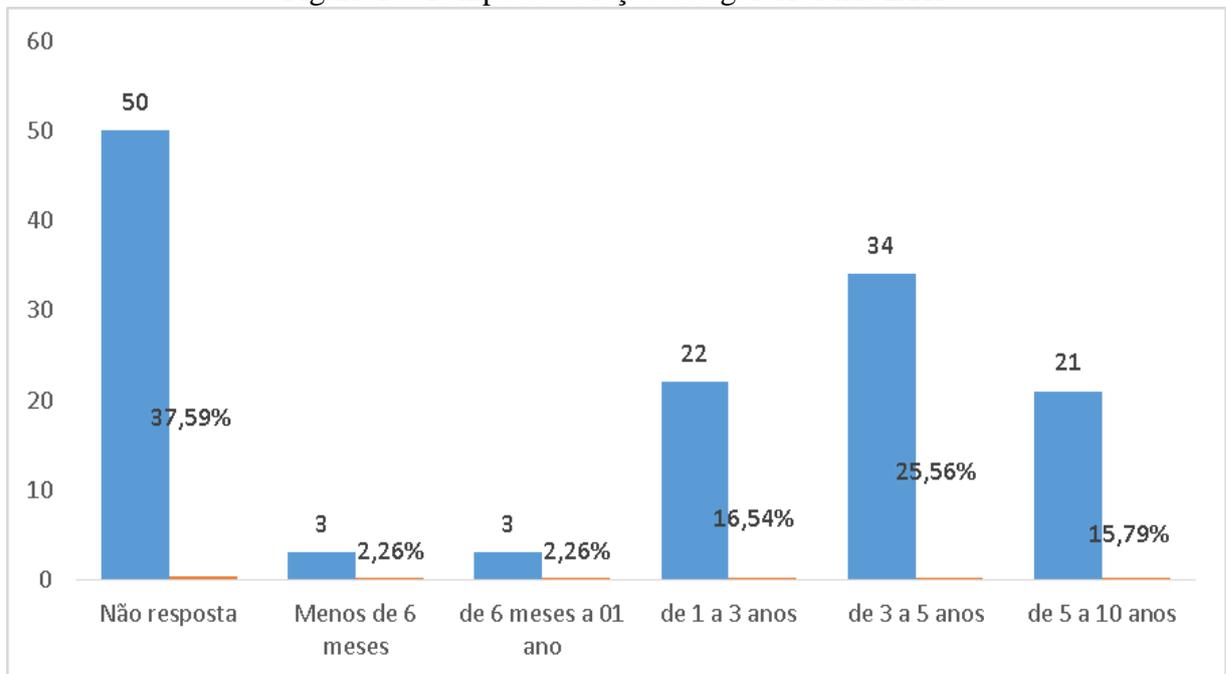


Fonte: Elaborada pela autora

Considerando que, de acordo com o exposto no Capítulo 2, a ETI foi implementada no município estudado no ano de 2001 (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2017), com relação à sua atuação nas ETIs, apurou-se que, dos 133 sujeitos, 34 (25%) trabalham em unidades de ensino integral entre 3 e 5 anos, e 21 (15%), entre 5 e 10 anos. O número elevado de não resposta, 50 sujeitos (37,6%), pode ser atribuído ao fato de essa parcela da amostra não ter tido contato com a escola em tempo integral, uma vez que 50 gestores responderam que exerceram a função em apenas uma unidade escolar, a qual pode ser apenas de ensino regular ou ter implementado o ensino integral há pouco tempo.

A Figura 18 demonstra esses resultados.

Figura 18: Tempo de atuação dos gestores nas ETIs



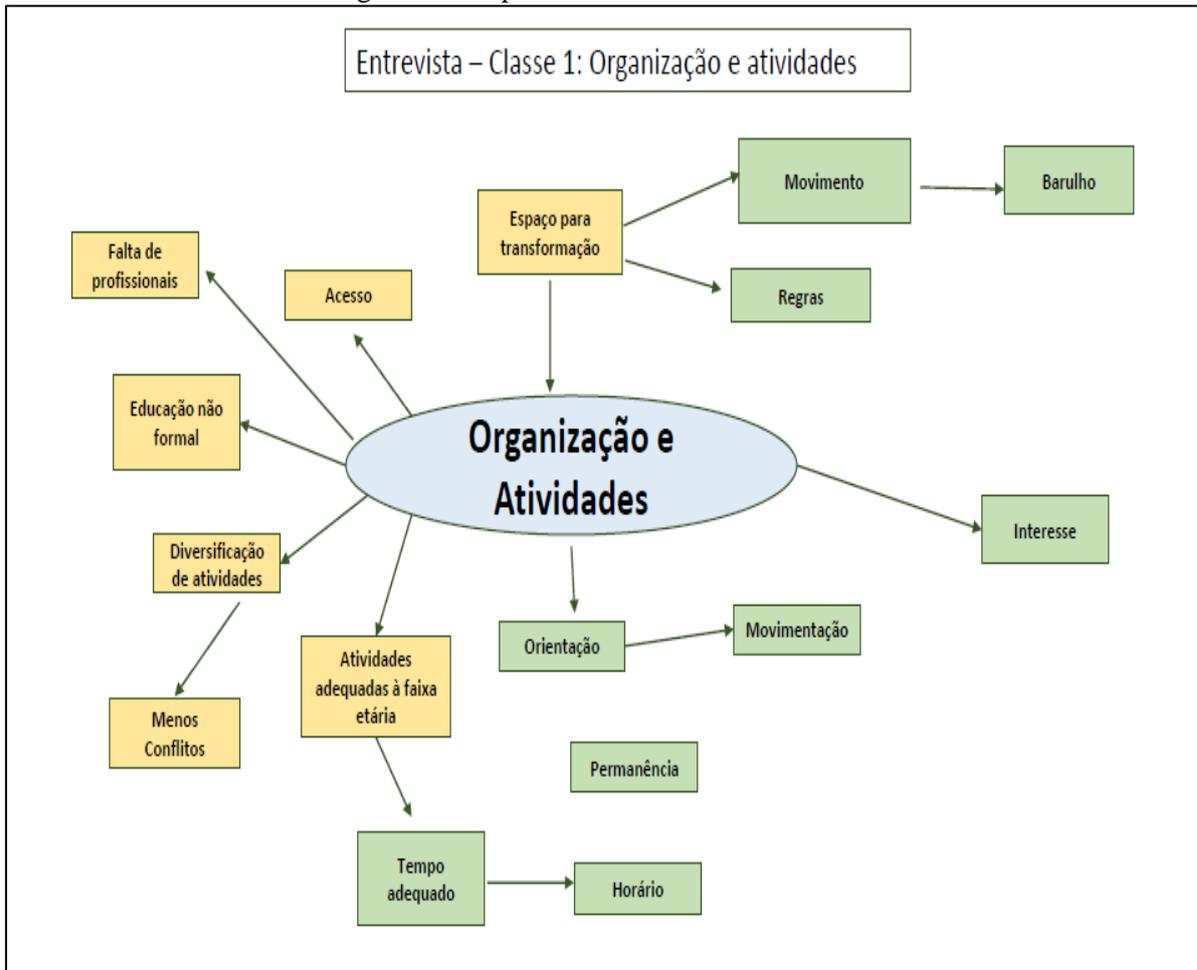
Fonte: Elaborada pela autora

#### 4.2 Escola em Tempo Integral: Onde? Para quem? Como?

A partir dos dados coletados nas entrevistas, questionários e notícias veiculadas, tornou-se possível a construção de mapas mentais que agissem como facilitadores para a análise das informações. Por essa razão, foi elaborado um mapa mental a partir das entrevistas: Organização das ETIs.

A Figura 19 apresenta as palavras que mais circularam nos discursos dos sujeitos.

Figura 19: Mapa mental – Classe 1 - Entrevista



Fonte: Elaborada pela autora

Verificou-se que a escola em tempo integral aparece nos discursos dos diretores como espaço de transformação em constante movimento. Por isso, há necessidade de organização do ambiente escolar, para que as oficinas funcionem em espaços específicos, facilitando ao aluno o acesso a essas atividades. Assim, como evidenciado por Cavaliere (2017, p. 58), quando o espaço passa a ser habitado, “[...] passa a ser um lugar vivo, que concentra relações sociais, sentimentais, de pertencimento e de interesses [...] é um elemento que contribui para a formação humana. Assim, pode-se confirmar a necessidade de proporcionar ao aluno um ambiente em que as relações possam ser estabelecidas, para que ele tenha efetivamente a sensação de pertencimento ao seu grupo (LEVINE; MORELAND, 1994).

Para corroborar a afirmação sobre a importância de se ter espaços definidos para o desenvolvimento das atividades, foi apontado pelos questionários, por 31% dos sujeitos, que o espaço é um dos fatores que favorecem o desenvolvimento das atividades na Unidade Escolar. A Figura 20 apresenta as respostas dos sujeitos referentes a essa questão.

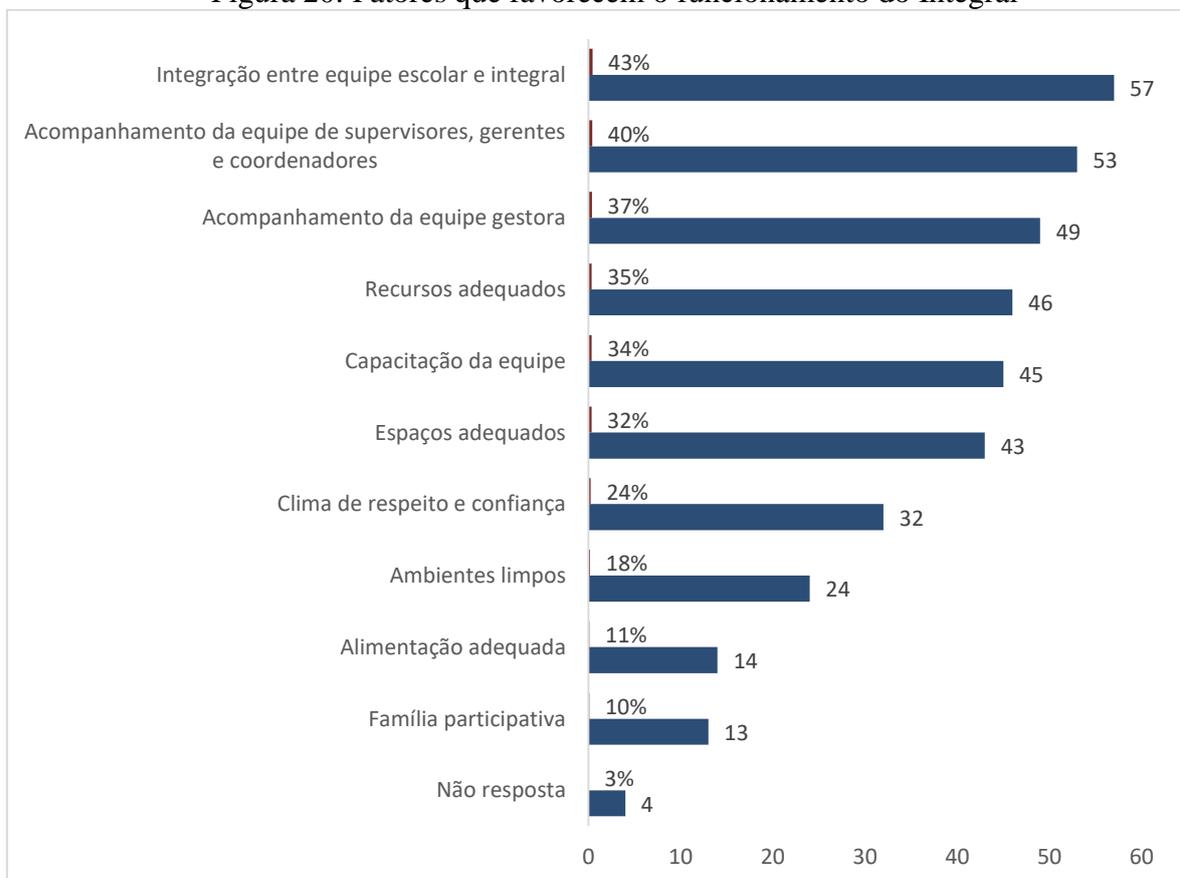
Foi apontado também pelos sujeitos desta pesquisa, em suas respostas aos questionários, que, para o bom funcionamento das ETIs, há necessidade de atividades diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos (18%); entretanto, apenas 1 dos gestores entrevistados evidencia essa crença em seu discurso, quando salienta a importância da diversificação das atividades:

A gente tem que quebrar a expectativa dele, se a gente fizer toda vez a mesma coisa, eles saem, porque para eles, não tem graça. Eles precisam ter atividades diferentes (Gestor 1).

Assim, o gestor justifica a necessidade de oficinairos preparados para realizar diferentes atividades junto aos alunos, explicando e justificando assim sua tomada de decisão.

A partir das respostas à questão referente aos itens que são importantes/relevantes para o favorecimento do gestor com relação à sua atuação no Programa de Ensino Integral, foi possível chegar aos resultados apresentados na Figura 20.

Figura 20: Fatores que favorecem o funcionamento do Integral



Fonte: Elaborada pela autora

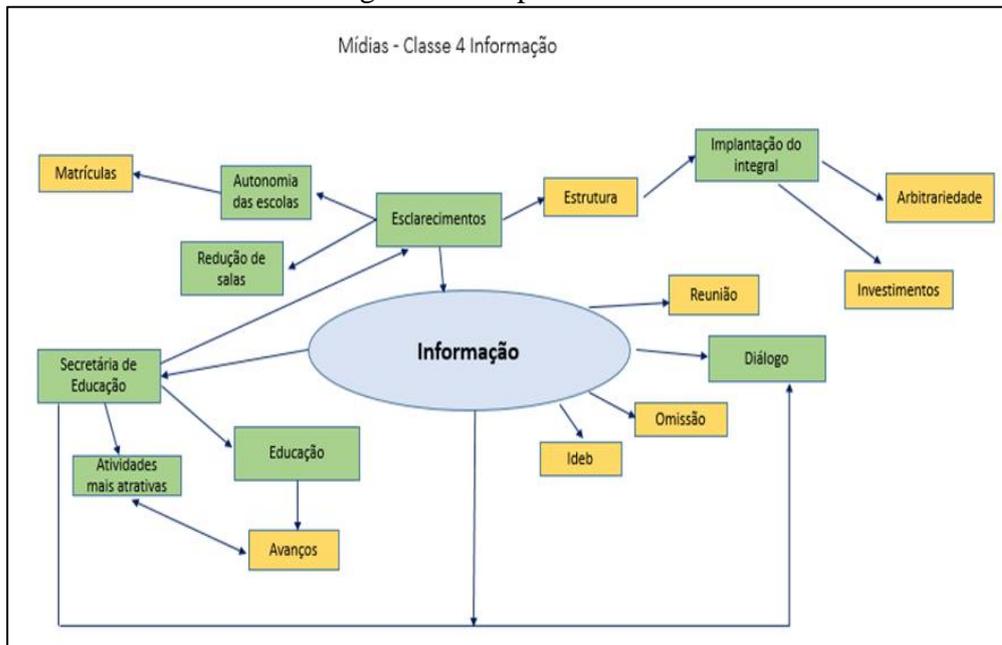
Os três itens mais mencionados pelos sujeitos foram: integração entre equipe escolar e a equipe do integral (43%); acompanhamento por parte da equipe do Programa de Ensino Integral (40%); e, acompanhamento da equipe gestora da escola (37%).

Nota-se, aqui, o reconhecimento do gestor no que diz respeito a sua presença à frente do integral, como responsável por promover a integração entre todos os membros da equipe escolar, exercendo seu papel de liderança a fim de nortear e acompanhar a qualidade das atividades desenvolvidas por esse grupo.

Observou-se também que, considerando os resultados apontados na Figura 20, as opções com menor número de respostas foram: alimentação adequada (11%), famílias participativas (10%), e não resposta (3%). Essas informações vão ao encontro do que foi dito pelos sujeitos desta pesquisa em suas entrevistas, quando enfatizam que a participação da família, pode colaborar com o aprendizado do aluno; A gestora 7 diz: “[...] Eu acho que o comprometimento do pai, para muitos pais, o integral ainda é um lugar para deixar a criança”. Ou com relação à alimentação, e a Gestora 9 afirma que “[...] aqui na escola ainda tem alunos com uma defasagem bem grande mesmo, às vezes a gente até pensa na questão de alimentação mesmo, porque as famílias aqui são bem carentes, daí a gente pensa que às vezes falta alguma coisa, porque a gente ensina, ensina, ensina e não evolui”.

A partir dos dados coletados na mídia, foi construído o diagrama apresentado na Figura 21. As cores verdes trazem as palavras positivas com relação à informação, e as amarelas, as negativas.

Figura 21: Mapa mental: Classe 4 - Mídia



Fonte: Elaborada

pela autora.

É necessário evidenciar que o eixo da classe número 4 (referente às mídias) é a Informação, pois em todas as notícias divulgadas no período pesquisado o cerne foi o esclarecimento à população a respeito de diversos assuntos relacionados à escola em tempo integral, desde a sua implementação até a questão dos espaços para o desenvolvimento das atividades e a da oferta de vagas.

Assim, a mídia, por sua vez, trouxe notícias referentes aos investimentos realizados para ampliação das unidades escolares a fim de atender às necessidades dos alunos no sentido de melhor desenvolvimento das atividades.

Pode-se citar a notícia de 18/10/2016, que divulga a entrevista da Secretária de Educação na ocasião, a um jornal de circulação local,

Tem havido grandes investimentos na área, em infraestrutura, material, merenda, pessoal, atividades de contraturno. Novas escolas já incluem o período integral desde seu início. Trata-se de movimento sem retorno, com indiscutíveis benefícios para a qualidade da Educação, afirmou (GAZETA DO MUNICÍPIO, 18/10/2016).

O Gestor 2 afirma que:

*[...] a gente não tem um espaço que oferte um período onde o aluno consiga ter um descanso, ou um momento onde ele possa relaxar, ter uma maior tranquilidade, devido ao espaço e devido a estrutura física, então isso às vezes até atrapalha o aluno que precisa de um*

*atendimento mais individualizado, com relação à aprendizagem, às vezes essa situação atrapalha.[...] Aqui a gente tem uma dificuldade grande de espaço, que não tem espaço suficiente e além disso a gente tem que trabalhar com dois prédios, um do lado do outro. E com uma rua no meio [...] como a gente não tem espaços diferentes para poder separar aluno que é regular da tarde, aluno que é regular da manhã, integral da manhã e integral da tarde, a gente utiliza coletes de cores diferentes e então a gente consegue a separação mais rápida para tornar mais dinâmica e mais organizada a separação depois dos alunos de quem vai para o regular da tarde, quem fica no integral à tarde.*

Já o Gestor 4 afirma que:

*Eu sou privilegiado porque eu tenho uma escola que tem um espaço físico que auxilia bastante. Eu tenho uma quadra coberta, uma quadra descoberta, eu tenho o teatro, tenho um pátio coberto bom, então isso ajuda bastante na hora de desenvolver, então, eu tenho uma sala de aula para cada oficina, então todas as oficinas tem o seu espaço.*

É importante evidenciar que o Gestor 2 considera que o espaço onde as atividades são realizadas é fator determinante para o bom desenvolvimento das oficinas. Ao encontro desta afirmação temos a fala do gestor 4, que acredita que ter espaços bem definidos em sua unidade escolar contribui para o melhor aproveitamento das atividades pelos alunos.

O gestor 3 relata que:

*E aqui, o ano passado, a gente fez uma transformação, de 2018 para 2019, que algumas coisas, a gestão não estava muito bem organizada e isso refletiu na organização dos alunos também. Então esse ano, a gente fez algumas mudanças, reorganizamos algumas oficinas e quando o aluno chegou, na primeira semana de aula, ele já pegou a situação bem mais organizada do que o ano passado, e isso já deu uma diferença. Tanto é que os próprios monitores falam para mim hoje que o integral está muito mais tranquilo de trabalhar, porque foi feita uma organização e os alunos se inseriram nisso daí, então eu acho que foi bem mais tranquilo.*

Outro ponto relatado pelo gestor 4 é o fato de a escola ter que se apresentar como um local onde a criança pode e deve ser criança:

*[...] não tem mais aquela coisa da rua que a gente ia para encontrar com os colegas, que a gente ia jogar bola na rua, aquele contato de*

*criança fora da escola, não tem, então o período integral, e é uma coisa que eu até falo bastante com os oficinairos... são crianças e a gente tem que proporcionar momentos para eles como criança na escola, eles têm que se sentir criança aqui dentro.*

Nota-se que o sujeito recorre à sua experiência passada, quando menciona ‘a gente’, ou seja, ele busca em sua memória o que acreditava ser o lugar para o brincar, nesse caso, a rua. Hoje não é mais, e a escola, tida como lugar de aprendizagem, no passado, passa a ser um local passível de proporcionar outras vivências para a criança.

Quando se analisa esse discurso à luz da teoria das representações sociais, pode-se dizer que, a fim de interpretar a realidade, o sujeito a simplifica e, apegando-se às suas crenças, muitas vezes de sua própria infância, torna essa situação, até então estranha, em algo familiar, aplicando o que nessa teoria é denominado ancoragem (JODELET, 2012).

Essa apropriação que o grupo faz do objeto social, nesse caso a escola em tempo integral, permite que ele seja recriado de forma coletiva, “[...] gerando, a priori, uma orientação para sua prática e, a posteriori, uma justificativa para suas ações” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 109).

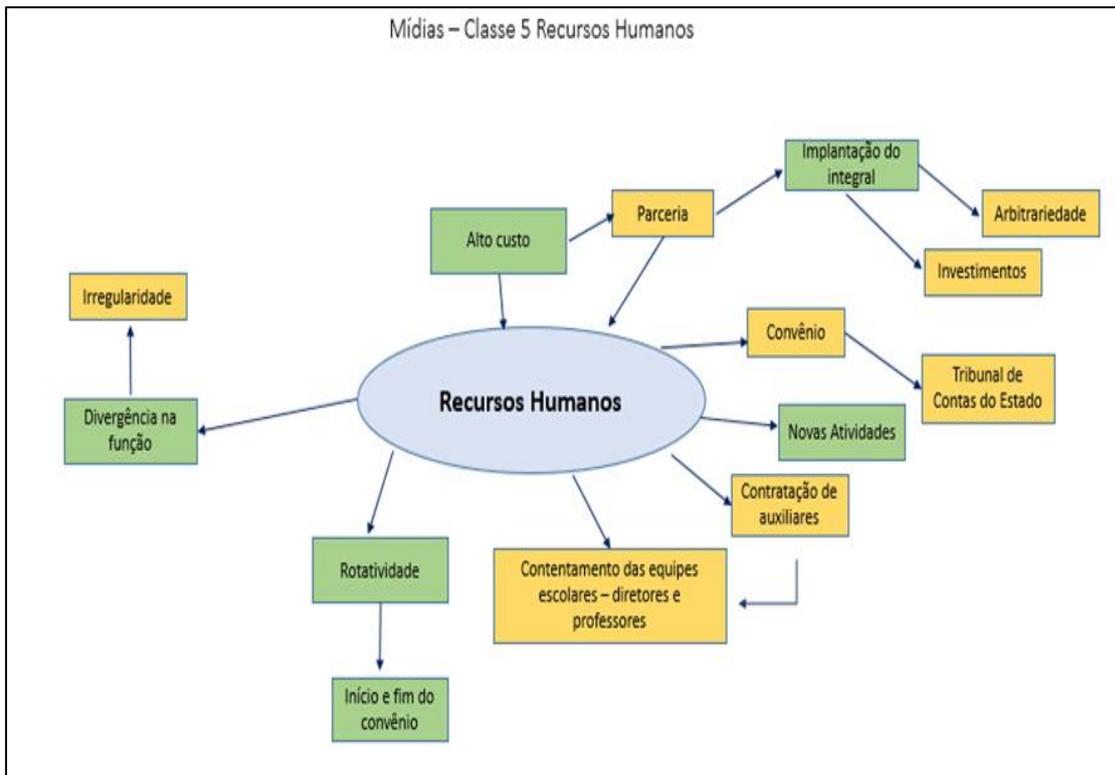
Foi evidenciado por 34 gestores que o espaço favorece o desenvolvimento das atividades no Programa de Ensino Integral, demonstrando a importância do seu papel enquanto gestor e responsável por organizar o ambiente escolar de modo que favoreça a aprendizagem do aluno.

O próximo subitem trata dos recursos humanos e do desenvolvimento das atividades nas ETIs.

#### **4.2.1 Apresentamos, os Monitores e os Oficinairos!**

Conforme descrito anteriormente, o desenvolvimento das atividades junto aos alunos matriculados nas escolas de ensino integral ocorreu a partir de convênio firmado entre a Prefeitura e a Universidade do município. Com a categorização dessas informações propagadas pelos diversos canais de informação, foi possível demonstrar as palavras mais recorrentes que buscam descrever quais as ideias circulantes entre os diferentes grupos, conforme mostra a Figura 22.

Figura 22 – Classe 5 – Recursos Humanos – Mídias



Fonte: Elaborada pela autora.

É possível observar que um termo recorrente nas notícias propagadas foi “Tribunal de Contas do Estado”. Assim, foi esclarecido pelo governo do município que, após várias denúncias apresentadas ao Tribunal de Contas do Estado (TCE), houve necessidade de alteração no plano de trabalho vigente e celebração de novo convênio, a fim de corrigir as irregularidades e dar continuidade ao programa. Entretanto, as notícias enfatizam a rotatividade de funcionários, o que pode ser ponto negativo para que se garanta a qualidade dos serviços prestados e, conseqüentemente, o aprendizado do aluno.

Na ocasião, nos jornais locais foram veiculadas manchetes sobre o caso, como a notícia de 21/05/2017:

Prefeitura e Universidade local firmaram novo convênio para o projeto, e processo seletivo será aberto para substituir os funcionários; troca de servidores deve ocorrer nas férias. Agora é oficial, os 623 servidores da empresa que atuam no ensino integral da rede municipal serão dispensados até 14 de julho. O governo do PSDB, tinha interesse em prorrogar o convênio, mas teve que desistir da ideia após TCE apontar irregularidades na parceria. [...] O edital prevê a contratação de 656 funcionários, sendo 370 auxiliares, 260 oficinheiros e 26 técnicos. (GAZETA DO MUNICÍPIO, 21/05/2017, s/p.)

Ainda em relação aos recursos humanos responsáveis pelo desenvolvimento das atividades, 60,9% dos gestores consideram que ter monitores e oficinairos capacitados para o desempenho de suas funções junto aos alunos é importante e essencial para que a aprendizagem seja alcançada.

O item espaço aparece novamente, quando 36% dos sujeitos o evidenciam como importante para o desenvolvimento das atividades no Integral, e também se repete o papel do gestor, envolvido e comprometido (27,1%) com a organização da escola (ver Figura 23).

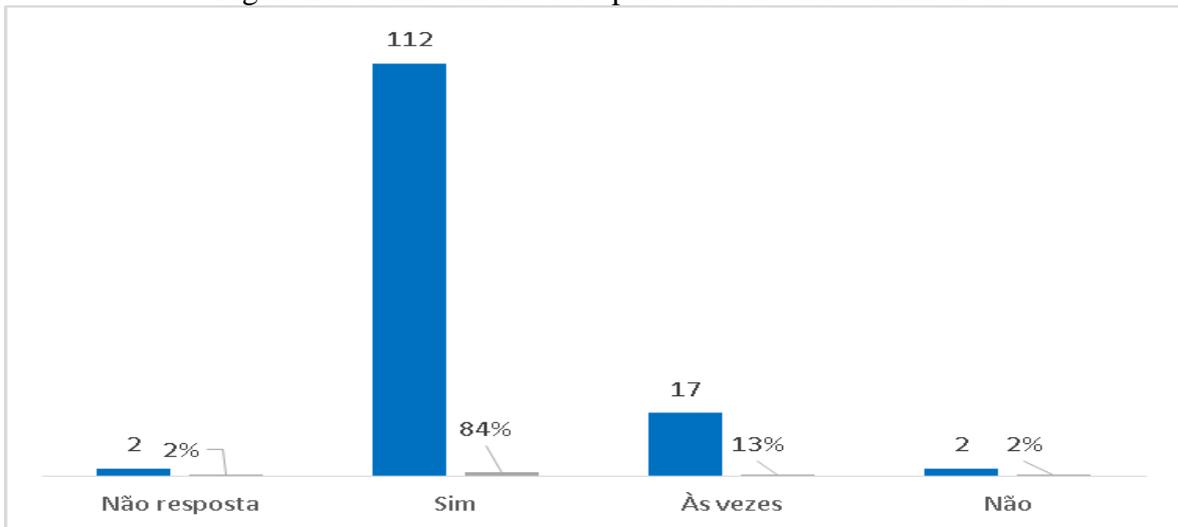
Figura 23: O que é importante para o melhor desenvolvimento das atividades



Fonte: Elaborada pela autora.

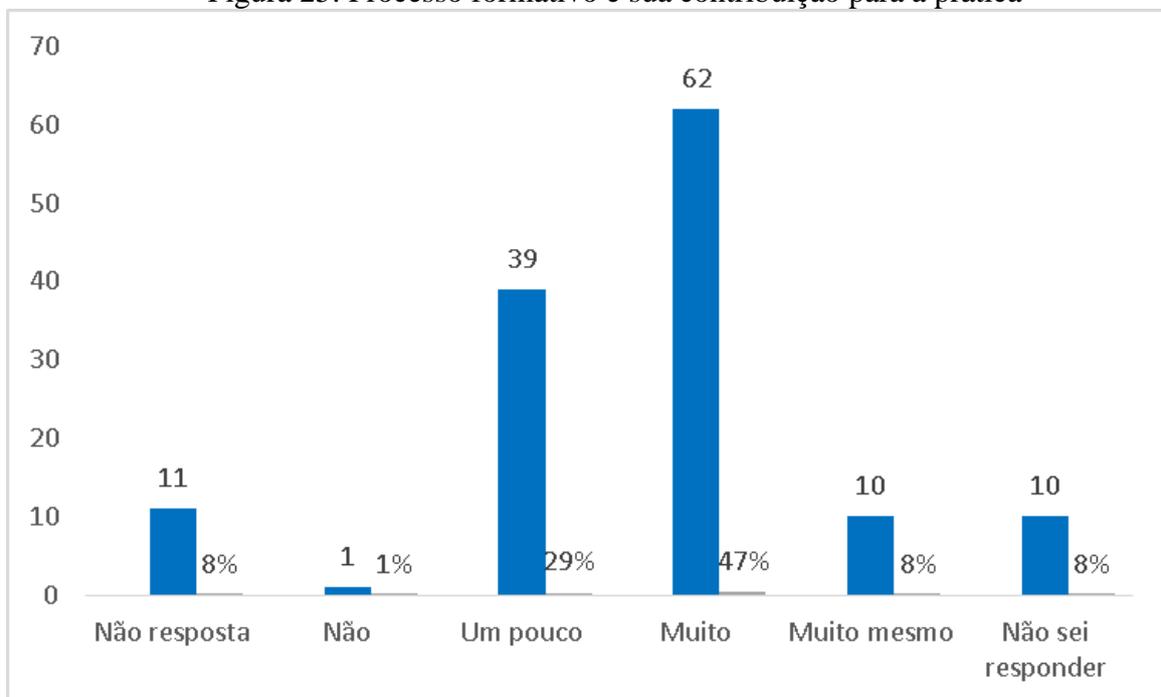
Essa preocupação fica evidente quando 85% dos sujeitos afirmam ter conhecimento das capacitações que são realizadas e quando 46% dizem que acreditam que os encontros formativos colaboram para a melhoria da prática. Assim, a partir das respostas dadas nos questionários, as Figuras 24 e 25 demonstram conhecimento dos gestores sobre as formações realizadas e sobre sua contribuição para a prática.

Figura 24: Conhecimento a respeito dos encontros formativos



Fonte: Elaborada pela autora.

Figura 25: Processo formativo e sua contribuição para a prática



Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, o Gestor 1 (convênio) afirma que:

*Embora nossos oficinairos não tenham uma formação específica naquilo que eles estão direcionando, formação de graduação, muitos tem cursos e experiências e muitas vezes tem uma bagagem muito maior do que a graduação mesmo vai dar, e pensando nisso, que muitos não tem uma formação de graduação, eu penso que a gente já realiza um bom trabalho. Se tivéssemos de fato, uma graduação, porque realmente dá uma sustentação mais didática, mais pedagógica, você utiliza a sua área dentro de um contexto pedagógico, a universidade te dá alguns elementos importantes para*

*sustentar isso. Acho que isso seria potencializar a mil o que a gente já realiza de muito bom (Gestor 1 – Convênio).*

Como afirma Jodelet (1989), quanto às funções da RS, quando se fala na função do saber faz-se necessário esclarecer os funcionários que desenvolvem as atividades junto aos alunos sobre a importância do conhecimento que eles já têm, sobretudo quando é construído e integrado à sua própria realidade. Assim, será possível aprimorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, o aprendizado dos alunos.

As notícias que são divulgadas nas diversas mídias podem exercer influência sobre as crenças dos gestores em relação ao processo formativo de todos aqueles que atuam nas escolas de tempo integral. Roso (2013, p. 147) afirma que, atualmente, a ênfase é dada, não mais ao que se comunica, mas ao significado que lhe atribui o sujeito que a recebe, pois “[...] somos envolvidos e dominados por informações, sons, que de uma forma ou de outra, tentam mudar, criar ou cristalizar opiniões”.

Ao encontro dessas crenças dos gestores, as mídias divulgam:

*Construir uma escola que além de obter melhores índices e indicadores, consiga deixar marcas na vida dos alunos, demanda uma qualificação diferenciada e por isso a necessidade desse ciclo de treinamento. As atividades serão seguidas por discussões e reflexões sobre a prática pedagógica e terão como público alvo professores, gestores [...] oficinas do ensino integral [...]. O nosso objetivo é promover uma ação de desenvolvimento e qualificação para os gestores e professores da Rede Municipal (DIÁRIO DO MUNICÍPIO, 11/10/2016, p. 4).*

Outro dado importante apontado por 45% dos gestores escolares foi que a integração entre a equipe escolar e a equipe do integral é importante e essencial para que as atividades realizadas beneficiem o aprendizado do aluno. Esse dado aparece no discurso do Gestor 4:

*[...] os monitores, eles participam do conselho aqui, então quando a gente faz o conselho, que agora na verdade é pré-conselho, os monitores do período integral eles participam do conselho também, então, quando um professor fala assim: Ah, o aluno tal do 6º ano tal, ele não está fazendo a atividade, não está fazendo a tarefa. - Calma aí, mas ele é do período integral, porque que ele não está fazendo a tarefa? Se ele tem a aula de tarefa e o momento do estudo. Aí o monitor fala que ele não faz, então a gente anota e chama os responsáveis.*

E como afirmou o gestor 9:

*Então se há tempos eu me preocupava que o professor de geografia e o de matemática, onde que eu poderia usar da interdisciplinaridade para enfim, hoje eu tenho que pensar no meu oficinairo de música, que é músico; não é professor; no oficinairo de dança, que é dançarino, não é professor e daí eu tenho que conseguir que eles trabalhem juntos, e que eles se sintam bem, que eles se sintam iguais ou que sejam complementares. Aí entra no meio o oficinairo de línguas que é completamente diferente desses dois; o de informática que é mais diferente ainda, e o de estudos, que é o professor da história e que precisa entender como eu, que ele é o equilíbrio de todo o restante da equipe.*

Assim, verifica-se que não basta que os indivíduos estejam num mesmo; é preciso que se sintam parte do grupo, como agentes capazes de promover mudanças. Como afirmam os autores Jesuino e Pissarra (2017, p. 365):

[...] a importância dos grupos resulta da sua capacidade em satisfazer múltiplas necessidades individuais e *colectivas* influenciando opções comportamentais e um longo espectro de processos emocionais, motivacionais e cognitivos determinantes na dinâmica e desempenho individual e coletivo e em última instância na integração e coesão social.

Conforme o conceito proposto por Lickel *et al.*, (2017), pode-se agrupar esses indivíduos nos chamados grupos de trabalho ou grupos orientados pela tarefa: Trata-se de “[...] grupos de pequena dimensão [...] elevada interação entre membros frequentemente focalizados nos *objectivos* de grupo” (LICKEL *et al.*, 2017, p. 387).

Configura-se aqui, de acordo com Chamon e Chamon (2007), o papel da representação social: possibilita analisar e organizar a realidade, os comportamentos e as práticas.

Os membros do grupo são reconhecidos como pessoas que apoiam e que merecem confiança, ao passo que os que não pertencem a ao grupo são vistos com desconfiança e rejeição.

No próximo subitem apresentam-se esclarecimentos sobre o papel da escola em tempo integral e sobre o processo de aprendizagem do aluno, de acordo com as representações dos gestores escolares, sujeitos desta pesquisa.

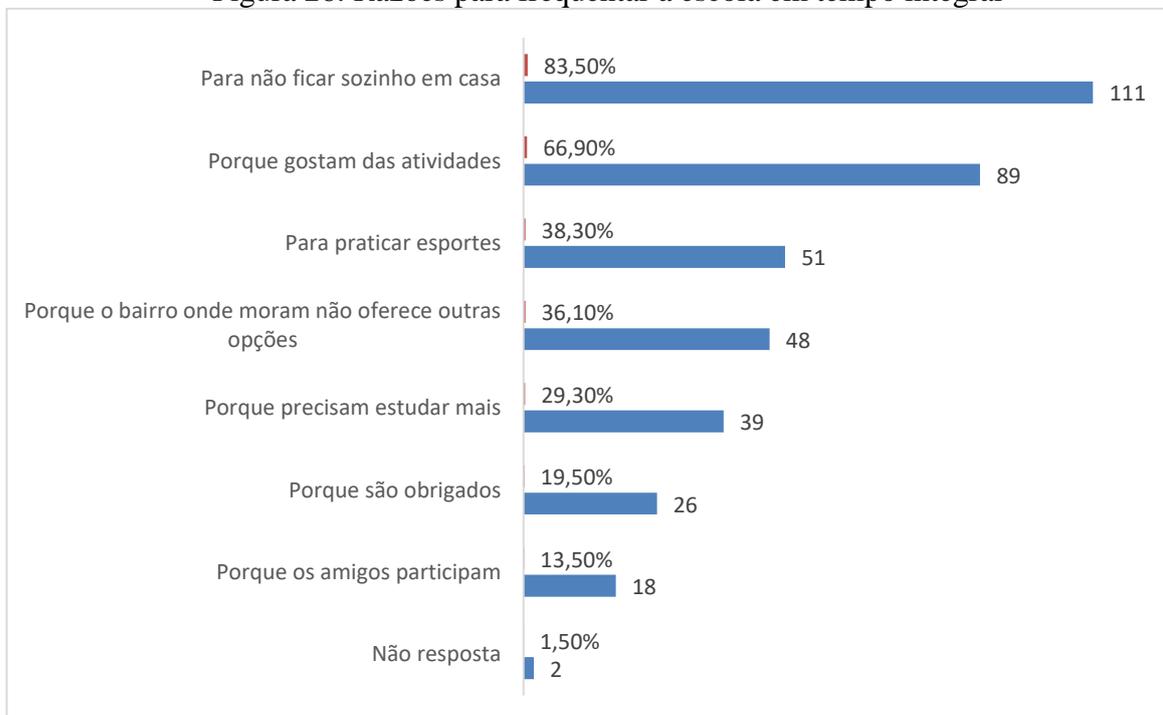
#### **4.2.2 Escola em Tempo Integral: como, quem e para quê?**

A implementação da Escola em Tempo Integral visa contribuir para o aprendizado do aluno. Como afirma Moll (2012), para alcançar esse objetivo, o tempo de permanência no ambiente escolar é ampliado e são desenvolvidas atividades diferenciadas com conteúdo específico para as diferentes faixas etárias.

Entretanto cabe ressaltar que, como afirma Paro (1988, p. 12), apesar dessa crença na melhora do processo de ensino-aprendizagem, muitos “[...] defensores da medida utilizam como eixo central da justificação a necessidade de resolver o problema do menor abandonado [...] considerado como um problema de segurança da população”. Ainda conforme esse autor, há àqueles que argumentem contra a instalação do período integral, argumentando que a escola poderá assumir um caráter essencialmente assistencial.

É válido esclarecer que, no município estudado, 83,5% dos participantes desta pesquisa acreditam que os alunos frequentam a escola em tempo integral para não ficarem sozinhos em casa, 36,1% porque acreditam que as crianças não têm outras opções onde moram, e 29,3% consideram que seja para estudar mais. A Figura 26 apresenta esses resultados.

Figura 26: Razões para frequentar a escola em tempo integral



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando se analisam as informações dos discursos dos sujeitos, percebe-se que há ambiguidades, uma vez que, ao mesmo tempo em que o sujeito reconhece a importância da escola para o desenvolvimento do aluno em diversos campos, ele não deixa de atribuir à escola a responsabilidade social e assistencialista. Essa afirmação fica evidente quando se analisa a fala do gestor 7:

*[...] eu acho que principalmente aqui no bairro, em que é uma comunidade de muita vulnerabilidade social, a criança em tempo integral, eu acho que a primeira coisa que a gente fornece para a criança, é a proteção, porque eles vem de uma realidade muito difícil, eles têm certas vivências que são pesadas para a idade e você promove aqui dentro da escola uma rotina de estudo, coisa que ele não tem em casa, mas principalmente você fornece para ele segurança, alimentação e a educação propriamente dita.*

Ao mesmo tempo, o gestor não deixa de reconhecer a função da escola como formadora e responsável pelo aprendizado dos alunos:

*Eu acho que a função da escola hoje está além de transmitir única e exclusivamente o conhecimento, agora a gente trabalha com a questão de valores, e tenta suprir também um pouco o que a família deixa de lado.[...] se a gente for comparar o aproveitamento deles o ano passado, com o que a gente já teve esse ano, a gente já teve uma melhora, principalmente e assim, quando a gente faz o levantamento dos alunos que ficam parcial e os alunos que ficam no integral, a nota dos alunos do integral é bem maior do que a nota do regular, é coisa assim, de 1 ponto, a diferença de nota é grande.*

O gestor 11 afirma que:

*Eu acho que a escola em tempo integral é bastante importante principalmente na comunidade que eu convivo aqui, as crianças são bem carentes, tem bastante problemas familiares, não moram com a mãe ou com o pai, o pai está preso ou a mãe está presa. Então para eles, a vida deles é aqui. É onde eles passam 9 horas praticamente, eles entram 7h30, mas eles chegam às 7h, e vão embora quase 6 da tarde. Então a vida deles, da comunidade é aqui mesmo.*

As notícias divulgadas nas mídias locais trazem informações bastante contraditórias, ou seja, ao mesmo tempo em que trazem à tona os pontos positivos, as contribuições para a melhoria do rendimento escolar dos alunos evidenciam e expõem de forma crítica, por vezes, pejorativa, a situação das escolas de ensino integral.

Depósito de crianças. É dessa maneira que a Comissão de Educação da Câmara define as escolas que aderiram ao ensino integral na rede municipal do município. Desde o início do ano, a Comissão está visitando as unidades e foram constatados problemas como: falta de preparo e professores para atender a demanda de alunos, falta de colchonete (os que têm não cabem o corpo todo do aluno), crianças dormindo em cima das carteiras e debruçadas nos braços, biblioteca desativada para virar sala de aula, entre outros (GAZETA DO MUNICÍPIO, 27/02/2014).

A Gazeta do Município (17/09/2013, p. 9) publicou:

A comissão de combate à criminalidade e violência pediu que o Executivo divulgue um cronograma do projeto, apontando, com data para que ele seja implantado. O ensino integral é uma das propostas do prefeito para deixar crianças e adolescentes mais tempo nas escolas e longe da criminalidade. A meta da prefeitura é que as 54 escolas de ensino fundamental da cidade passem a ter aulas e atividades em período integral. A comissão considera que o ensino integral seria uma boa maneira de tirar as crianças das ruas e por isso pede o cronograma do projeto para analisar o andamento.

E em 13/08/2014, o mesmo jornal, Gazeta do Município, publicou matéria referente ao aproveitamento dos alunos:

[...] comparou as notas médias de alunos de dois moldes de ensino: a média das notas dos alunos de sexto ano do ensino fundamental em ensino integral, no primeiro bimestre desse ano, foi de 1,1 ponto melhor que a do aluno do sexto ano no ensino regular. No segundo bimestre, a diferença entre as médias saltou para 1,6 ponto. 10 mil alunos estudam hoje no regime integral. O resultado é uma diferença enorme no aproveitamento escolar. Ele aprende Língua Portuguesa, aprende Matemática, mas ele joga bola, se diverte. O resultado já é tangível, que dá para se perceber, disse à Câmara o chefe do executivo.

A notícia propagada pela mídia aponta para uma construção positiva da escola em tempo integral pelo governo em exercício, e, parece indicar uma das funções típicas das representações sociais citadas anteriormente por Jodelet (1993), a função de saber. Como as representações sociais permitem compreender e explicar a realidade, a escola em tempo integral aparece como promotora de conhecimento.

Conforme afirma Moscovici (2012), ao se fazer a análise de informações e discursos à luz da Teoria das Representações Sociais é possível associar tais colocações a partir das dimensões da teoria, que são: da informação, do campo de representação e da atitude.

A informação refere-se à organização dos conceitos do grupo em relação à escola em tempo integral. O campo de representação refere-se à imagem que o gestor escolar tem da escola em tempo integral. Cabe à atitude “[...] explicitar a orientação global em relação ao objeto”, nesta pesquisa, a escola em tempo integral (MOSCOVICI, 2012. p. 65).

Braga e Campos (2016, p. 49) afirmam que atualmente as mídias devem ser vistas como instituições, em virtude do “[...] seu papel e do seu alcance no mundo social” (BRAGA; CAMPOS, 2016, p. 49). Isso porque podem provocar mutações identitárias nos sujeitos e, conseqüentemente, nos grupos.

Do mesmo modo, Winkin (1996) afirma que a comunicação entre os sujeitos permite que eles se compreendam mutuamente e partilhem atitudes e valores, uma vez que interagem e comunicam-se com frequência. Se o processo comunicacional for adotado como processo de interação social, consenso e dissenso, conforme afirma Jodelet, (1991), será possível dizer que a comunicação forja as representações, as quais podem vir ser pertinentes à vida prática dos grupos.

Lipianski (1992,1993) afirma que a identidade é também o resultado da comunicação, daquilo que é discutido, disseminado pelo e para os sujeitos. Assim, a identidade é permanentemente influenciada pelas comunicações e relações estabelecidas. Para o autor, a comunicação é nada menos que a manifestação das opiniões do grupo, e é a partir desse processo que a identidade se constrói e se reconstrói.

Com a ascensão da tecnologia de comunicação, o significado de uma ação não precisa ser necessariamente presencial, ou seja, alteraram-se os processos de interação, não se fazendo necessária a presença dos sujeitos no mesmo espaço e tempo. Segundo Thompson, esse movimento da mensagem percorre um sentido único. Corroborando essa afirmação, Braga e Campos (2016) observam que, em ambientes midiáticos, os sujeitos relacionam-se entre si e com os meios de comunicação; portanto, o sentido percorrido pela mensagem não pode ser único. Assim como a opinião pública que, segundo Sammut e Bauer (2017), surge de diálogos e da disseminação pelas mídias de massa.

Braga e Campos (2016, p. 81) ponderam que:

Se é na comunicação e pela comunicação que os indivíduos se relacionam e interagem na quase totalidade das suas ações no mundo social, e estando este

contexto comunicacional, de condições de produção complexa, onde o tempo e o espaço inexistem, em razão do advento da rede mundial de computadores e mais recentemente em função das novas plataformas de comunicação, (redes e mídias sociais), também contribuído nos processos de mutação identitária, se pode compreender, então, que a comunicação assume, ou pelo menos tem tentado assumir um novo papel, agora com a função de interlocutor, fazendo surgir um novo formato comunicacional, com novas atribuições e novos sentidos divulgando e perpetuando novas identidades.

Entretanto, esclarece-se que os gestores escolares, quando perguntados a respeito das informações e notícias às quais tiveram acesso, nos últimos 10 anos, afirmaram não se lembrar de nenhuma manchete negativa, e sim das positivas, as que traziam mensagens elogiosas às escolas de ensino integral.

A gestora 2 afirma que:

*Na mídia, aparecem de todas as formas, mas quando a gente vê alguma coisa na mídia, normalmente é alguma coisa que deu certo, é alguma coisa que funciona. Eu acompanho algumas escolas e até em outros países.*

Contudo, as manchetes levantadas a partir das notícias divulgadas ao longo do período mostraram que nem todas as informações referiam-se à escola de tempo integral de forma positiva, ou seja, depreciavam, tanto o funcionamento da escola, quanto o que era ensinado por ela.

É importante ressaltar que a mesma gestora 2, indiretamente, faz referência à escola de tempo integral ao afirmar que:

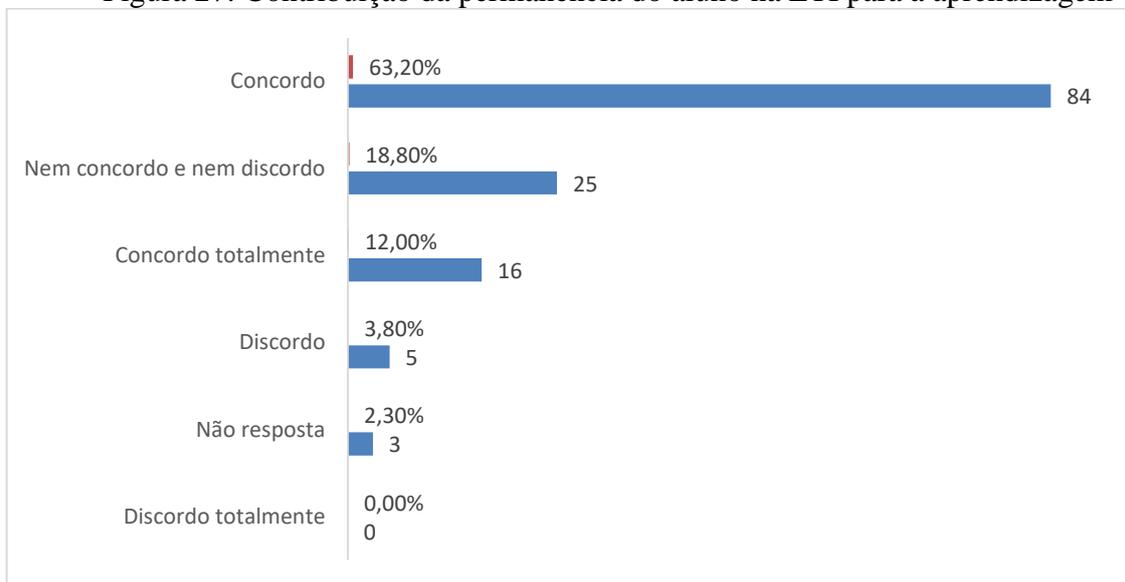
*Escolas, por exemplo, no Japão, que tem escola em tempo integral. E o funcionamento é realmente importante e contribui de maneira efetiva para a formação integral do aluno. Um outro resultado importante, por exemplo, é a Embraer. A Embraer é uma escola de ensino médio, mas que proporciona o ensino integral para o aluno mais do que efetivo. Mas aí a gente percebe a diferença em questão de recurso, em questão de número de alunos, e isso que é importante com relação à oferta do integral.*

Michener, Delamater e Myers (2005) afirmam que, muitas vezes, os sujeitos determinam as causas de uma ação ou acontecimento partindo dos seus efeitos. Nota-se aqui a atribuição de sucesso que a gestora faz quando enaltece a escola em tempo integral existente

em outro município, ou até mesmo em outro país, e coloca a sua própria em posição desfavorável; o sucesso pertence ao outro.

Cabe ressaltar que, com relação à importância das atividades desenvolvidas no processo de aprendizagem do aluno, 61% dos gestores escolares reconhecem a contribuição da escola em tempo integral, 19% não têm opinião, e 5% acreditam que não há contribuição (ver Figura 27).

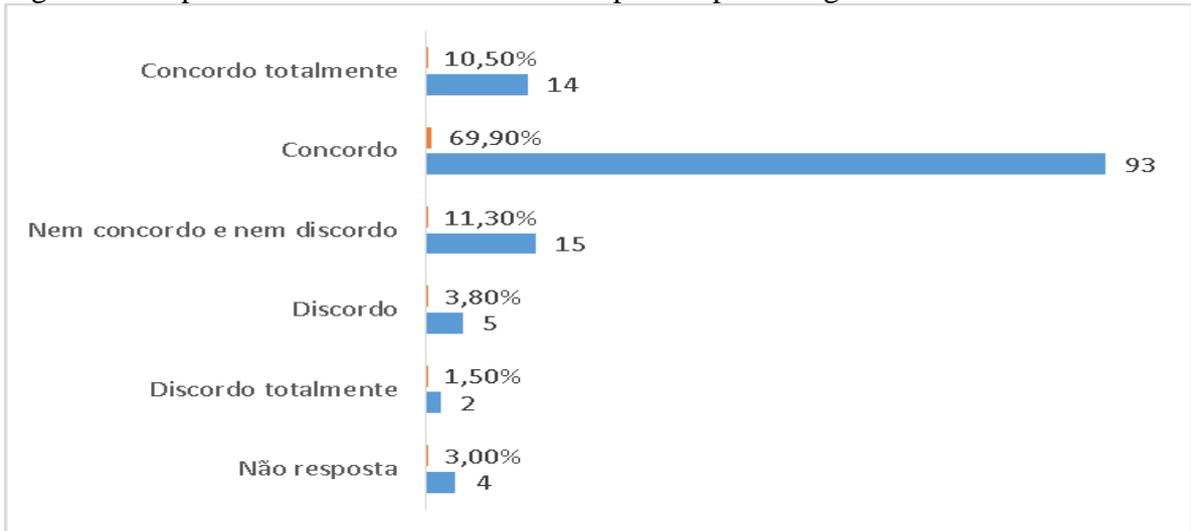
Figura 27: Contribuição da permanência do aluno na ETI para a aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora.

Quando perguntados a respeito das atividades desenvolvidas pelos oficinairos e monitores junto aos alunos, no que tange a questão do aprendizado, 70% dos sujeitos concordam que a oficina de estudos contribui para a melhora do aprendizado. A Figura 28 ilustra esse resultado.

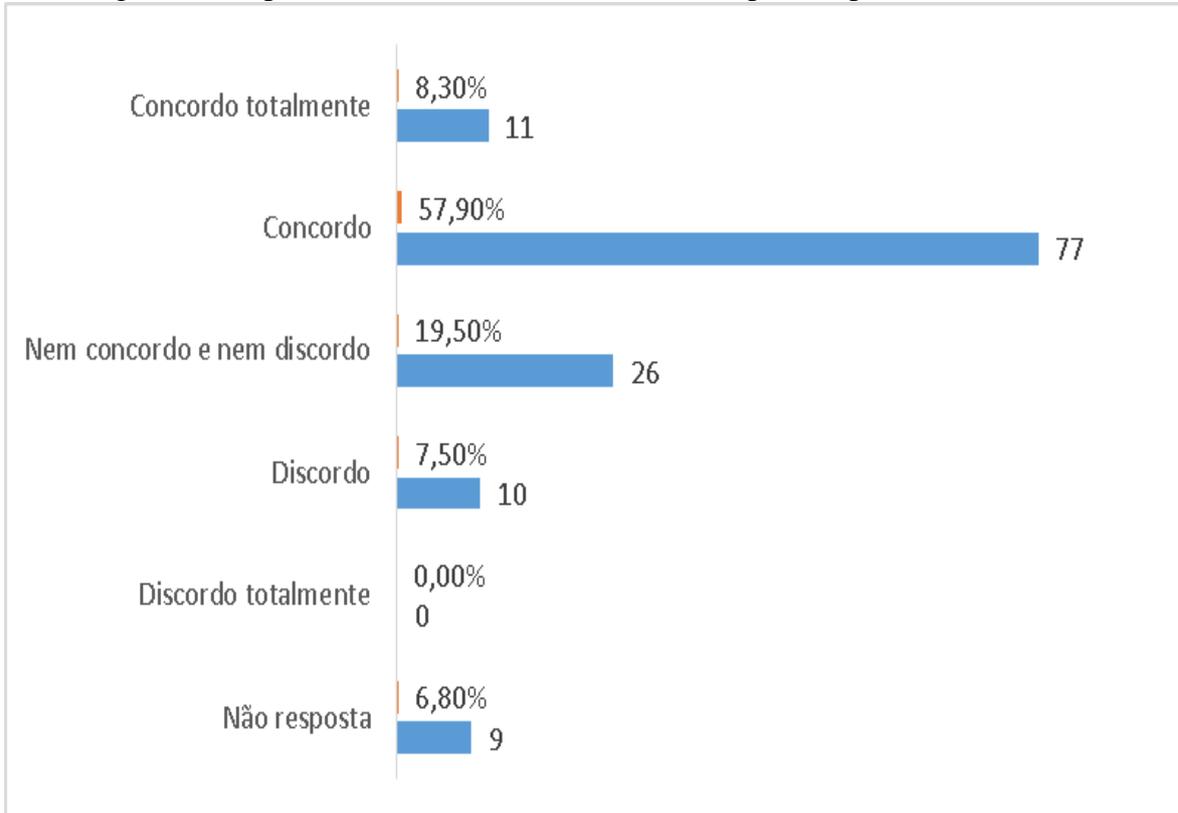
Figura 28: Importância das oficinas de estudos para a aprendizagem dos alunos



Fonte: Elaborada pela autora.

Dentre os respondentes, 58% afirmam que as oficinas de informática também colaboram para esse processo (ver Figura 29).

Figura 29: Importância das oficinas de informática para o aprendizado dos alunos



Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto, quando perguntado sobre o processo de aprendizagem dos alunos que permanecem na escola no período integral, o gestor 2 afirmou:

*Os alunos que têm dificuldades e que os pais desejam o integral porque trabalham, muitas das vezes eu não vejo muita melhora, porque uma criança com uma dificuldade, assim, bem acentuada na aprendizagem, o período integral acaba sendo cansativo [...] Não posso afirmar com clareza se a oferta do integral para os alunos que tem dificuldades mais acentuadas, se realmente é mais efetivo. Aí depende muito do caso.*

Essa tomada de posição, no entanto, não é unânime, pois o gestor 4 assim se manifesta:

*Eu acho que isso é significativo, muito. [...] quando o integral, ele é direcionado, bem organizado, o aluno com certeza aprende. Não é como se fosse um depósito de aluno, pelo contrário, são atividades direcionadas no contraturno.*

Pode-se afirmar, portanto, que a partir do conhecimento que os gestores têm a respeito da escola em tempo integral, quanto às suas funções, o aprendizado do aluno aparece como inerente às práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar.

No próximo subitem, analisa-se a escola em tempo integral e as famílias dos alunos que nela estudam, e também como gestores e mídias avaliam essas percepções.

Quando se faz a transposição desses conceitos e se analisam os discursos dos sujeitos participantes, fica evidente que, em algumas ocasiões, o gestor escolar atribui o sucesso desse modelo de ensino a outro município, e não acredita que, na rede em que atua, este mesmo modelo de escola em tempo integral na forma em que está estruturado também tenha sucesso.

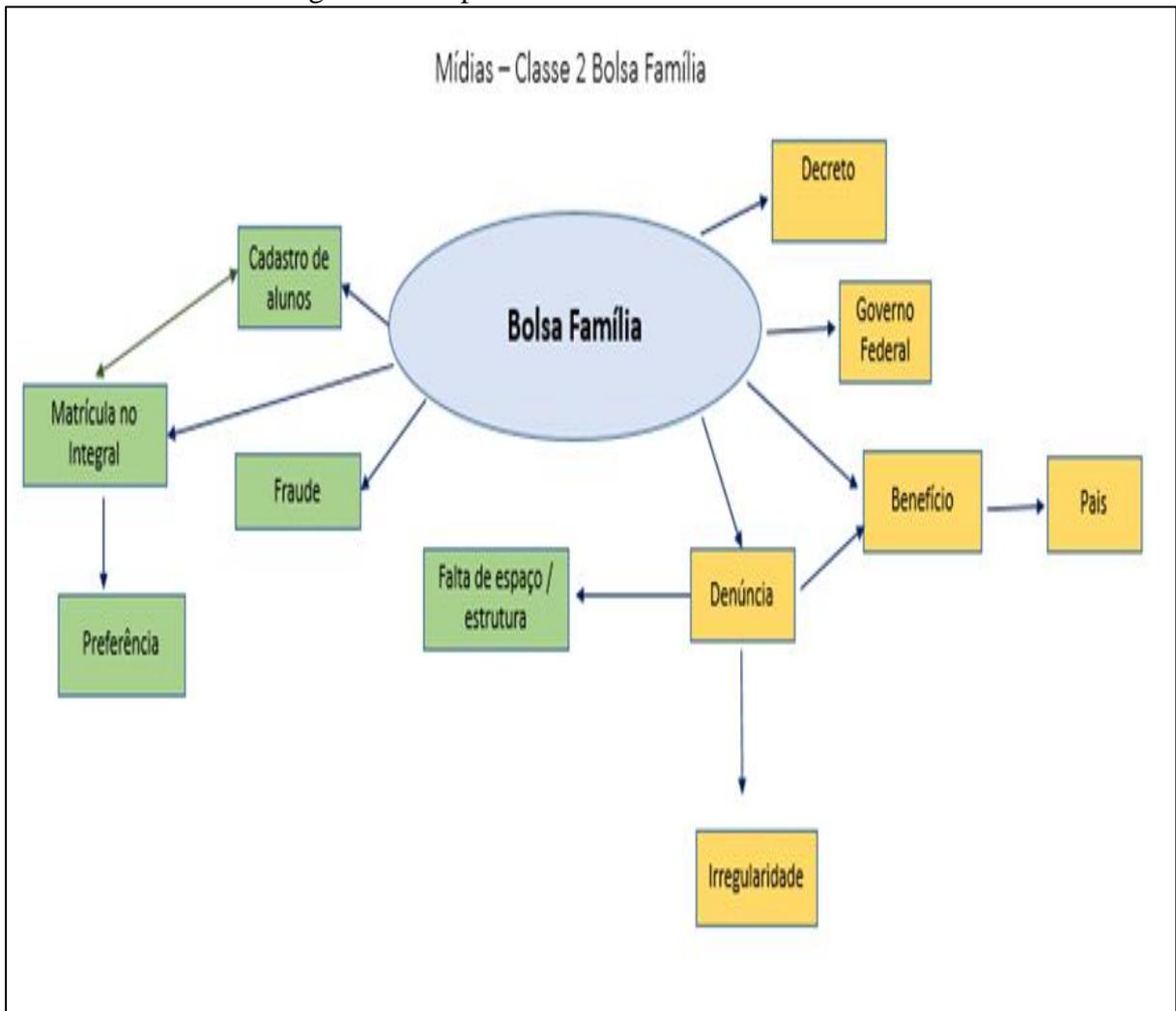
#### **4.3 Escola em Tempo Integral: o que pensam os gestores sobre as famílias?**

A partir dos instrumentos utilizados e dos dados coletados dos gestores, como também das notícias que foram divulgadas ao longo dos últimos dez anos, tornou-se possível triangular essas informações e analisar as concepções dos sujeitos com relação às famílias perante a Escola em Tempo Integral, adotando-se a mesma análise realizada nas subseções anteriores.



Já nas mídias, as famílias veem a escola como lugar de assistência, uma vez que em muitas delas vinculam a escola em tempo integral aos programas sociais, por exemplo, o Bolsa Família. Assim, foi possível a elaboração do mapa mental apresentado na Figura 31.

Figura 31: Mapa mental– Bolsa Família – Mídias



Fonte: Elaborada pela autora.

Veja-se notícia divulgada pelas mídias:

*O prefeito de município, [...] publicou ontem um decreto em que estabelece que os alunos da rede municipal beneficiados pelo bolsa família serão prioritariamente matriculados no ensino integral. [...] O texto cita instruções de 2013 e 2014 do ministério da educação e do ministério do desenvolvimento social que estabelecem integração entre os beneficiários dos dois programas, e também a meta do Plano*

*Nacional de Educação de ofertar o ensino integral em, no mínimo 50% das escolas e atender, pelo menos 25% dos alunos da rede (JORNAL O VALE, 28/05/2015, p. 4).*

Nota-se que há preocupação do governo em exercício de garantir educação aos alunos, um direito que não pode ser negligenciado. Isso fica evidente quando o Gestor 11 afirma que:

*[...] eles vêm, porque eles encontram aqui atividades que realmente fazem sentido para eles, trazem crescimento para eles, seja nos esportes, seja nas atividades culturais, porque eles se desenvolvem muito bem, e até o mais interessante, na questão da tecnologia, porque nós temos hoje nas três unidades, o sinal de Wifi, e a maioria dos nossos alunos não tem na casa deles. Na zona rural é mais complicado, é mais difícil, é mais caro. Então, nós temos um momento em que eles têm acesso a essa tecnologia nas aulas de informática, nas oficinas de informática e os nossos monitores e instrutores de informática tendem a desenvolver com eles meios para que eles se apropriem dessa tecnologia (Gestor 11).*

Assim, é perceptível a crença do gestor de que, para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra, é necessário que se tenha entendimento pleno do que está sendo realizado. Em outras palavras, é preciso fazer com que os alunos compreendam que as atividades desenvolvidas são importantes para o seu crescimento acadêmico.

Como afirma Vala (2017), “[...] através da *objectivação* os elementos constitutivos das representações adquirem materialidade, tornando-se expressões de uma realidade pensada como natural” (VALA, 2017, p. 586).

Apesar de as notícias divulgadas pela mídia pautarem-se nas questões que se referem aos programas sociais que envolvem a comunidade, sobretudo aqueles vinculados ao programa Bolsa Família, aparece novamente nos discursos, com certa frequência, a questão da estrutura ou de sua ausência, para a implementação da escola em tempo integral no município. A notícia do dia 23/05/2015 refere denúncia de fraude no cadastramento dos alunos, afirmando que os pais foram comunicados que seus filhos seriam matriculados automaticamente no programa de ensino integral por estarem inscritos no programa social Bolsa Família. Entretanto, é necessário informar que em todas as notícias desse período que foram levantadas, o governo em exercício negou-se a responder ou prestar algum tipo de explicação a fim de esclarecer tais denúncias.

Então, vinculou-se o aumento do número de alunos matriculados na ETI à falta de estrutura das unidades escolares para o atendimento, como traz a notícia do dia 23/10/2015:

Outra denúncia que recebemos, por exemplo, era de casos de escolas que tiveram que desativar a biblioteca para receber alunos de período integral (Jornal Voz do Vale, 2015, p. 03).

Entre os gestores repete-se a questão da estrutura, oferecida aos alunos para o desenvolvimento e prática das atividades, uma vez que eles, de forma geral, queixam-se dos espaços físicos que têm em suas unidades escolares. Eles acreditam esse quesito é de suma importância para que seja alcançado o êxito na realização e oferta das atividades. Sobre esse aspecto, o Gestor 11 afirma que:

*Nós primeiro precisamos entender que [...]É aquele espaço que nós temos e precisamos nos adequar dentro desse espaço [...]tentamos montar as salas ambiente, então, informática tem a sala dela própria e divide com línguas. Artes tem a sala dela própria que divide com teatro ou dança, por conta dos figurinos. Também nós temos um salão com palco, que é onde de fato acontecem as aulas de judô, de dança e teatro. E música tem uma sala própria dela que tem onde ficar os instrumentos musicais, e divide, não divide no mesmo dia, mas divide em dias alternados com estudos.*

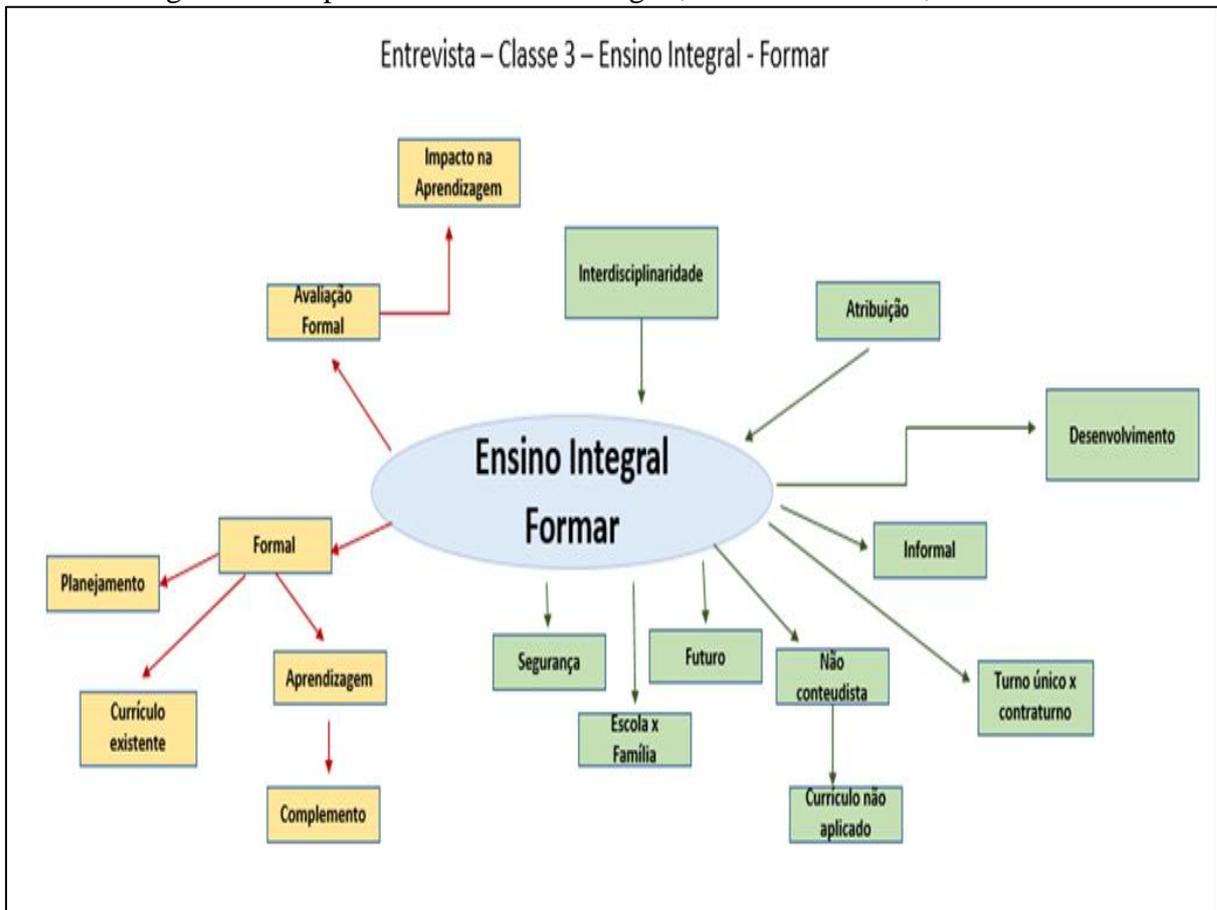
O próximo subitem traz informações a respeito, não só da escola em tempo integral, mas também do ensino oferecido nessas escolas e dos papéis que elas desempenham.

#### **4.4 Escola, ensino em tempo integral e o aluno integral**

Quando se pensa ou se fala em escola e ensino em tempo integral, logo vem a ideia de que a escola “[...] precisa ser transformada em um espaço de construção do conhecimento voltado para a vida, para o aprendizado que nos faz viver de modo mais intenso e alegre” (TROMBETA; ZITKOSKI, 2014, p. 58).

O levantamento das opiniões dos sujeitos da pesquisa a respeito da função da escola em tempo integral e do aprendizado dos alunos possibilita a elaboração do mapa mental, conforme ilustra a Figura 32:

Figura 32: Mapa mental – Ensino Integral, formar – Classe 3, Entrevistas



Fonte: Elaborada pela autora,

Apesar de apresentar perguntas de maneiras diferentes, as respostas dos sujeitos a algumas questões parecem repetir-se em diversos momentos, ou seja, as informações vão se entrelaçando, se complementando. Quando questionados a respeito da formação do aluno de forma integral, os sujeitos apegam-se ao aspecto segurança, isto é, ao fato de os alunos permanecerem na escola para ficarem longe das situações de risco, tais como drogas e violência, como afirma a gestora 11:

*Eu acho que a escola em tempo integral é bastante importante principalmente na comunidade que eu convivo aqui, as crianças são bem carentes, tem bastante problemas familiares, não moram com a mãe ou com o pai, o pai está preso ou a mãe está presa.*

Ou ainda como afirma a gestora 12:

*Eu acho que tem o tempo que eles têm que ficar na escola sim, em segurança, fazendo as atividades [...] falta alguma coisa? Falta, mas*

*que a gente está atendendo, que as crianças estão dentro da escola, ampliando conhecimento, estão em segurança, atendendo os pais.*

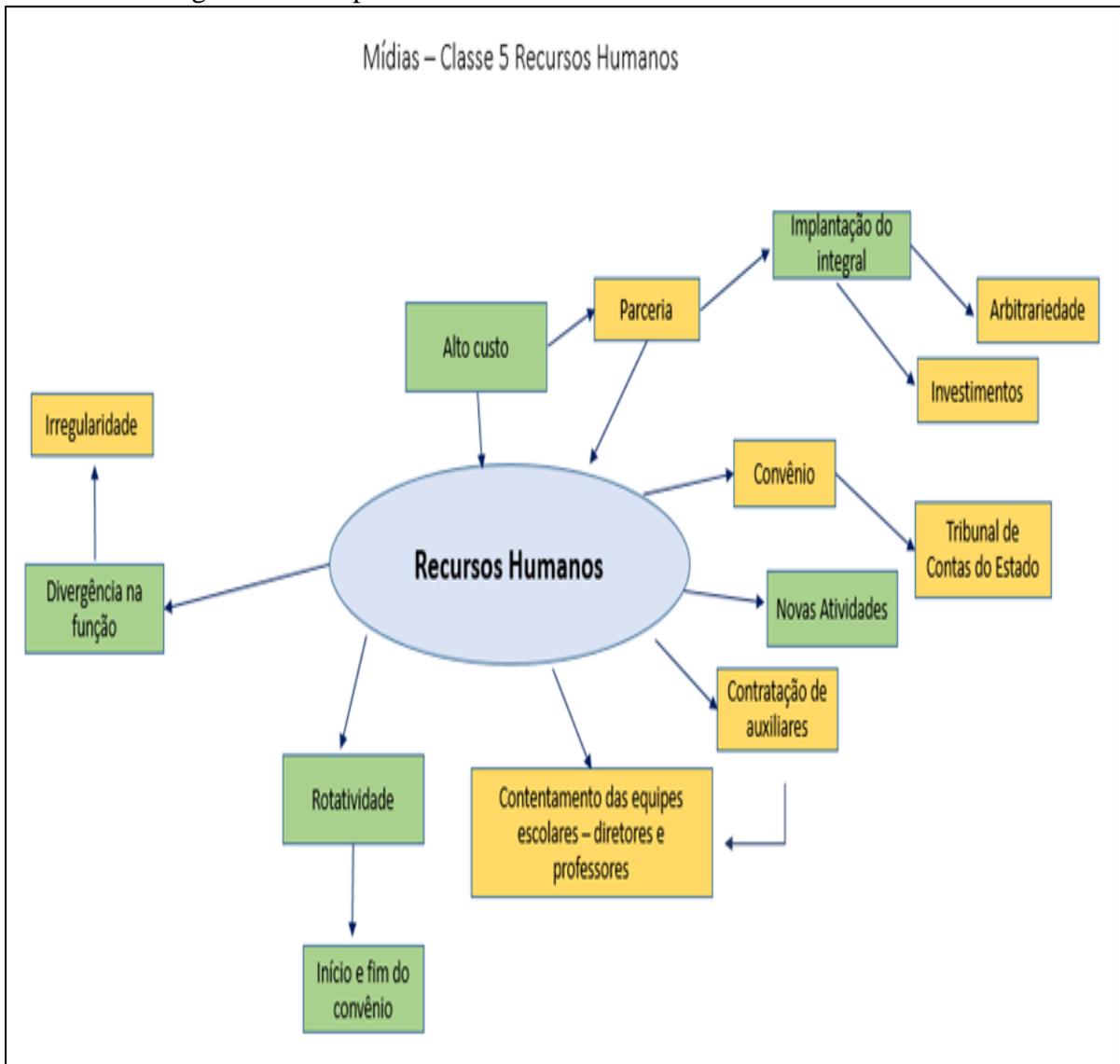
Ainda que reconheçam a escola como lugar de aprendizagem, os sujeitos não conseguem desprender-se das questões ligadas à segurança, o que, de certa forma, faz com que o papel da escola seja assistencialista. Como afirma Paro (1988), ao considerar a escola de tempo integral como a solução inovadora para resolver todos os problemas da sociedade, por exemplo, o da segurança pública que, por conseguinte, pode agravar o problema da violência, principalmente em relação às crianças.

Para o atendimento destes alunos, fez-se necessária a contratação de profissionais que fossem capazes de realizar atividades atrativas e que proporcionassem vivências que favorecessem o aprendizado. Entretanto, apesar das explicações prestadas pelo gestor municipal no período de realização deste estudo, as informações que circularam nos canais de comunicação afirmavam que, na realidade, essas contratações tinham cunho político, como a manchete veiculada em 22/05/2017: “Com novo convênio, empresa demitirá 623 do integral”:

A política de terceirização via Empresa começou a ser adotada por governo em 2013. Desde então, o TCE apontou falhas como quarteirização, desrespeito à Lei de Responsabilidade Fiscal e terceirização de uma atividade-fim, o que não seria permitido (GAZETA DO MUNICÍPIO, 22/05/2017).

A partir das informações levantadas e da categorização realizada pelo software IRaMuTeQ, foi possível a construção do mapa mental, conforme Figura 33.

Figura 33 – Mapa mental – Classe 5 – Recursos Humanos - Mídias



Fonte: Elaborada pela autora.

Diante dessa concepção de oferecer atividades de qualidade para os alunos, o governo preocupou-se com os conteúdos oferecidos e divulgou a seguinte notícia:

Governo regulamentou por meio do decreto nº. 13671 de 2015 o currículo do ensino integral da rede municipal. Com a regulamentação, ficam determinadas quais atividades serão oferecidas pelas escolas municipais no período fora do horário letivo [...]. Entre as atividades que o **currículo** do ensino integral vai oferecer estão aulas de dança, arte, capoeira, teatro, música, esportes e estudos para as faixas etárias de 6 a 8 anos, 9 a 11 anos e 12 a 15 anos (CIDADE VOZ DO VALE, 23/10/2015, p. 3, grifo nosso).

Corroborando essa informação, os discursos dos sujeitos trazem a crença de que a escola em tempo integral apresenta-se como não conteudista, uma vez que o que é ensinado aos alunos sai do escopo da educação formal, como afirma Gohn (2006, p. 30):

[...] a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; [...] e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Nessa mesma linha, Gadotti (2005) afirma que “[...] a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de progressão”. No entanto, não é isso que se vê refletido na prática, pois há um currículo pensado e estruturado para atender à necessidade de aprendizagem dos alunos nos diversos campos do saber, conforme afirma o gestor 2:

*A formação do aluno de forma integral seria não proporcionar ao aluno somente o conhecimento com relação às disciplinas, à linguagem escrita de uma maneira formal, de conhecer a matemática de uma forma mais específica dentro das suas necessidades de conhecimento; matemática, enfim, o conhecimento ali formal, aliado à práticas que envolvam o aluno com relação à cultura, com relação ao desenvolvimento social, de socialização com os colegas, e a formação mais ampla, é no sentido de dar ao aluno, uma vivência cultural, intelectual e artística e, um desenvolvimento que ele possa se expressar de uma maneira melhor, e conviver com a sociedade depois, de uma maneira que ele tenha mais recursos para desenvolver um trabalho, desenvolver uma atividade artística, ou uma atividade intelectual.*

Ou ainda como afirma o gestor 6, quando indagado se a escola em tempo integral forma o aluno de forma integral:

*Sim, nessa questão ela contribui porque assim, ela é um pouco mais livre da questão de conteúdos, ela não é tão conteudista (Gestor 6).*

Cavaliere (2017) e Moll (2012) afirmam que os espaços para o desenvolvimento das atividades, constituem um meio para expandir as possibilidades de aprendizagem do aluno, e não para promover vivências vazias, ou seja, atividades que não sejam direcionadas e repletas de conteúdos. Inclusive, o Decreto 13.671/2015, em vigor desde 16/10/2015, afirma que:

Considerando que a oferta da educação integral, tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados nas escolas da Rede Municipal de Município; [...] Decreta Art. 1º O currículo do Ensino Integral, conforme Anexo Único, deverá ser desenvolvido nas Escolas de Tempo Integral do Município (CÂMARA MUNICIPAL, 2015).

Ainda quanto aos espaços, Gadotti (2005, p, 2) afirmar que:

São múltiplos os espaços da educação não-formal. Além das próprias escolas (onde pode ser oferecida educação não-formal) temos as Organizações Não-Governamentais (também definidas em oposição ao governamental), as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc. Na educação não-formal, a categoria espaço é tão importante como a categoria tempo. O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços.

Lomonaco (2013) defende a ideia de que, para a ampliação dos aprendizados dos alunos, a escola pode e deve fazer parcerias com outras instituições, Assim, poderá proporcionar aos estudantes novas vivências e desafios que facilitarão sua socialização. Quando a jornada do aluno é ampliada, faz-se necessária uma mudança de atitude, ou seja, o processo de aprendizagem deverá ocorrer de forma criativa, articulando as diversas áreas. Como a criança ficará o dia todo na escola, a educação deverá ser realizada de forma que atraia sua atenção e que a estimule a aprender mais e aprofundar-se nos mais variados assuntos.

É importante esclarecer que, assim como a educação formal precisou reavaliar seus currículos, a fim de deixá-los compatíveis com o mundo moderno, o mesmo ocorreu com os currículos das Escolas de Tempo Integral, uma vez que também devem prezar pelo aprendizado e pela educação formal. Segundo Maurício (2013), “[...] a integração curricular não é espontânea, ela é construída, depende de intenção e planejamento, de trabalho coletivo e organização para que possa ser alcançada”.

Ao analisar as informações que circulam nos discursos dos gestores escolares, observa-se que eles não acreditam que a escola é uma só, que os aprendizados regular e

integral devem caminhar juntos, para a construção do aluno. Cabe ao gestor escolar fazer a articulação entre todos os membros da equipe escolar, visto que são profissionais das mais variadas formações. Essa interação pode proporcionar-lhes a oportunidade de trocar ideias e de adotar as boas práticas das aulas e oficinas uns dos outros. Nos discursos foram encontradas manifestações que vão ao encontro dessa concepção, como a do gestor 9:

*[...] a formação integral, ela tem que acontecer de cima para baixo, de baixo para cima, de um lado para o outro, ela tem que ser um ciclo, um ciclo integral, todos tem que pensar integral.*

E também a manifestação do Gestor 1:

*[...] a formação integral do aluno para mim é levar em consideração as multi dimensões dele, pensando que o aluno, ele aprende de diversas formas e tem diversos potenciais, então eu preciso levar o cognitivo, eu preciso levar as relações, o social, o motor. Eu preciso levar em consideração todas as possibilidades de aprendizado desse aluno, então para mim a educação integral visa isso. É um aluno único.*

Assim, pode-se entender que, embora exista essa crença de que a escola está escola subdividida em duas partes (regular e integral), 2 sujeitos participantes dessa pesquisa acreditam numa escola única que possa formar o aluno de forma integral.

#### **4.5 Escola em tempo integral: o que esperar do gestor escolar?**

Esclarece-se que, aos sujeitos desta pesquisa, os gestores escolares, cabe ter clareza quanto ao papel que cada indivíduo exerce dentro da Unidade Escolar, principalmente no que se refere ao objetivo maior da escola: o aprendizado do aluno. Dessa forma, é seu papel ser referência para a comunidade escolar e liderar sua equipe, para que o objetivo da escola seja alcançado (MIRAGAIA, 2018).

É inegável que cabe ao gestor escolar articular ações entre os membros da equipe escolar, compartilhando as melhores práticas, bem como desenvolver estratégias, a fim de viabilizar a construção de um ambiente colaborativo para que o aprendizado do aluno tenha êxito.

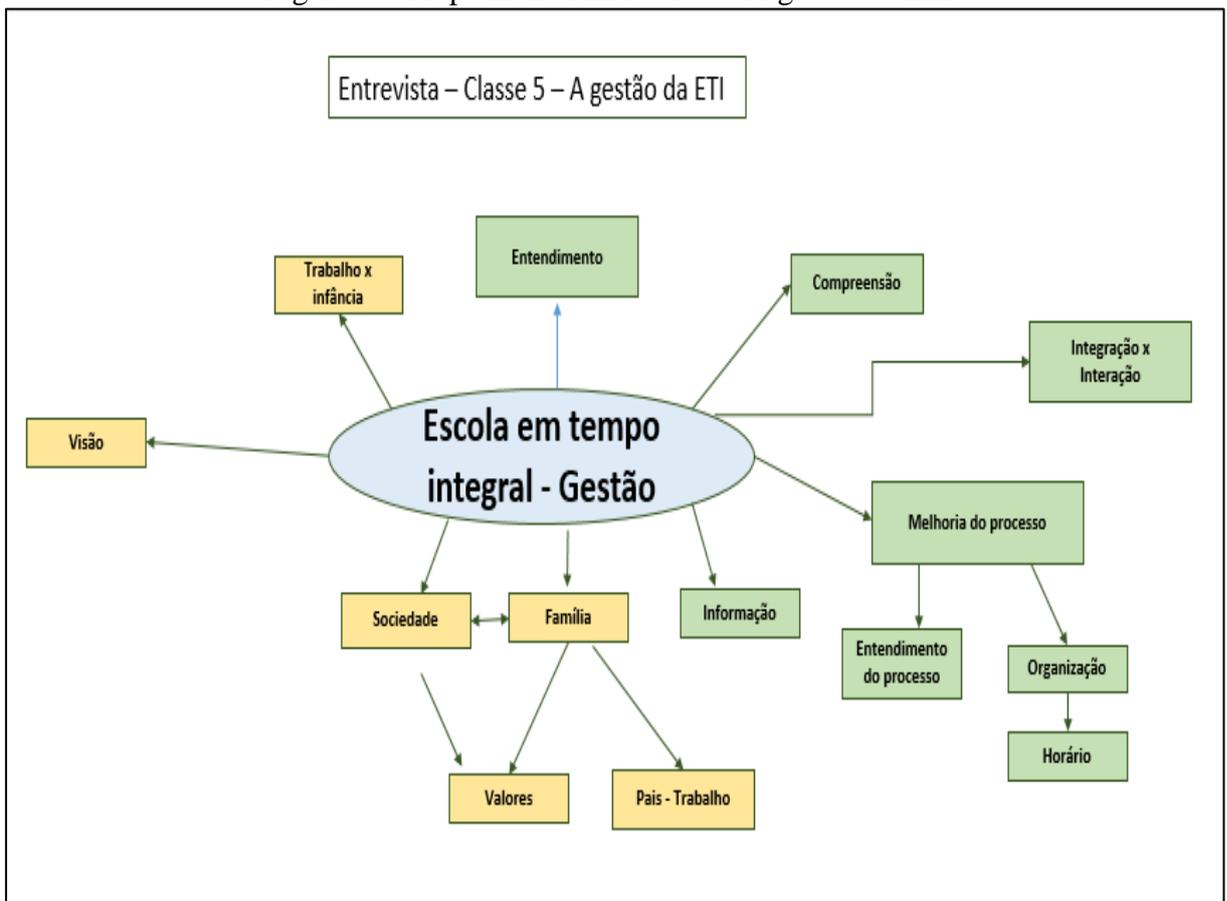
Quando se fala em escola em tempo integral, não é diferente, conforme afirma Libâneo (2004, p. 217):

Muitos dirigentes escolares foram alvos de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias, centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação.

Foi possível observar-se que, a partir dos questionários aplicados juntos aos gestores escolares da rede municipal estudada, 43% acreditam ser importante a integração entre as equipes escolar e integral, e 37% afirmam que é necessário acompanhamento do gestor junto às atividades desenvolvidas pelos profissionais responsáveis pelo integral, para que se garanta o funcionamento do Programa de Ensino Integral.

A partir das informações coletadas por meio das entrevistas, foi possível elaborar o esquema demonstrado na Figura 34:

Figura 34: Mapa mental Entrevista – A gestão da ETI



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota-se que as palavras que mais se repetiram estão vinculadas à questão de integração e interação entre os membros da equipe. Veja-se depoimento do Gestor 8:

*Então se há tempos eu me preocupava que o professor de geografia e o de matemática, onde que eu poderia usar da interdisciplinaridade [...] hoje eu tenho que pensar no meu oficinairo de música, que é músico; não é professor; no oficinairo de dança, que é dançarino, não é professor, e daí eu tenho que conseguir que eles trabalhem juntos, e que eles se sintam bem, que eles se sintam iguais ou que sejam complementares*

Em relação a essa afirmação do gestor 8, pode-se dizer que o processo de interação entre os membros da equipe dar-se-á a partir de um diálogo claro e construído de forma que todos estejam alinhados e engajados na execução das ações planejadas pelo gestor escolar.

De acordo com Marková (2017, p. 151), o diálogo deve ser estabelecido de forma que não haja “[...] a disrupção da sincronia comunicativa e a mal entendidos [...]”, ou seja, a comunicação deve ser clara e objetiva, a fim de facilitar que todas as estratégias traçadas sejam executadas.

Então, faz-se necessário ressaltar-se que o gestor escolar, ao apropriar-se de seu papel de sujeito capaz de organizar tempo e espaço para o desenvolvimento das atividades, pode proporcionar ao aluno maior aproveitamento do período em que permanece contexto escolar e, assim, colaborar para a sua formação integral, ou seja, não só a formação acadêmica, mas também como cidadão.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo são apresentadas considerações sobre os resultados alcançados nesta pesquisa, a partir dos dados coletados por meio dos instrumentos selecionados.

Ao se retomar o questionamento que deu origem a este trabalho, ou seja, a escola em tempo integral, e suas representações para o gestor escolar, tornou-se necessária a contextualização do ambiente escolar como espaço de aprendizagem, bem como de todos os elementos que a compõem.

Quando se pensa em ensino, escola e aprendizagem, não se pode deixar de lado todos os sujeitos que fazem parte do processo. No caso desta pesquisa, os gestores escolares.

Para o levantamento dessas informações, foi realizada a pesquisa de artigos, teses e dissertações publicados nos últimos 10 anos que pudessem colaborar para a construção e desenvolvimento deste trabalho.

Os dados encontrados, apresentados no capítulo revisão de literatura, possibilitaram ampliação dos conhecimentos sobre o tema, para melhor fundamentar o trabalho de pesquisa.

Tendo em vista os diferentes sujeitos participantes, foi preciso, *a priori*, conhecer o seu perfil sociodemográfico. Os sujeitos que aceitaram participar foram 133 funcionários que integram as equipes gestoras das unidades escolares e que responderam aos questionários constituídos por 34 questões de múltiplas escolhas e uma questão aberta, para a coleta de dados quantitativos. Posteriormente, 11 gestores escolares e 1 gestor do convênio, foram entrevistados por meio de entrevista semiestruturada, para que fosse possível o aprofundamento das informações coletadas. Assim, tornaram-se conhecidas as representações sociais das equipes gestoras em relação à escola em tempo integral, objeto da pesquisa.

A pesquisa identificou que 83,5% do público pesquisado são do sexo feminino. De acordo com dados do INEP (2018), 75% do corpo docente é do sexo feminino, e 25%, do sexo masculino. A maioria (98%), independentemente do gênero, recorda-se de ter ouvido ou visto alguma notícia a respeito da escola em período integral, mas em seus discursos, nas entrevistas, não se lembraram de notícias negativas; referiram notícias positivas que divulgavam o trabalho diferenciado da escola em tempo integral. Entretanto, conforme relatado no capítulo pertinente aos resultados, durante os últimos 10 anos houve publicação de notícias que denegriam a imagem da escola em tempo integral, uma vez que, quando implementada, de acordo com a mídia local, as unidades escolares não contavam com espaço adequado para o desenvolvimento das atividades.

Como afirma Cavalheiro e Brandão (2017), o discurso é o elo entre o que está dentro de cada um, como suas crenças, valores e sentimentos, com o que está fora, e por isso não se sabe como cada conteúdo será compreendido pelos diferentes sujeitos. Em outras palavras, os sujeitos apreendem a informação principalmente de acordo com a percepção que tem da realidade.

A análise a partir das notícias propagadas ao longo dos últimos 10 anos revelaram que a Escola em Tempo Integral apresenta-se como um depósito de alunos, sem estrutura, e que não considera a qualidade do ensino, mas sim a quantidade de alunos atendidos por ela.

Quando se analisam as informações difundidas pelas mídias, durante o período estudado, a respeito dos espaços para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos, os gestores escolares concordam com as afirmações, ainda que a escola em tempo integral tenha como premissa que o aprendizado do aluno pode ocorrer em espaços diversificados, que oportunizam aos alunos novas maneiras para a construção do conhecimento. Configura-se, neste caso, uma visão reduzida das inúmeras possibilidades que as ETIs oferecem, para que haja aprendizado. Costa (2006, p. 99) afirma que a “[...] cidade é um campo rico de pesquisa e aprendizado, um meio grandiosamente interdisciplinar que precisa ser explorado pelos professores”. Reforça, assim, a importância da diversificação dos espaços a fim de ocorrer o aprendizado.

Entretanto, essa informação não foi confirmada a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados, uma vez que eles afirmaram que não medem esforços para organizar os espaços escolares a fim de que as atividades oferecidas aos alunos possam ser desenvolvidas da melhor maneira possível, para garantir seu aprendizado.

A mídia trata as ETIs, não como local de aprendizado, mas como local para abrigar os alunos, assegurando-lhes segurança e alimentação adequada. Essa posição reforça a representação social da ETI como espaço lúdico, onde a criança pode permanecer enquanto seus responsáveis estão no trabalho.

Outro dado apontado pela pesquisa foi que a Escola em Tempo Integral foi criada a partir da implementação de políticas públicas, principalmente para proteção do aluno contra a vulnerabilidade social. Observe-se que o perfil das famílias do município estudado mudou, ao longo dos últimos 10 anos, pois agora os responsáveis precisam trabalhar para a manutenção da casa.

Quanto às Representações Sociais, para os sujeitos participantes da pesquisa a Escola em Tempo Integral parece ocupar a função assistencialista, pois em diversos momentos, a partir da análise dos seus discursos, é citada como local seguro que fornece alimentação e

higiene adequados para os alunos, cumprindo o papel que deveria ser dos responsáveis da criança. A escola aparece também segmentada em duas partes: a primeira, como uma escola formal, e a segunda como não formal. Isso porque os sujeitos afirmam que a Escola em Tempo Integral é menos conteudista, ou seja, mais livre de conteúdos, quando na realidade um currículo foi implementado para o desenvolvimento das atividades junto aos alunos.

Embora a Escola em Tempo Integral tenha a proposta de oferecer atividades diferenciadas para os alunos, como exemplos, artes, dança, línguas estrangeiras, música e teatro, todas essas áreas são articuladas com as áreas de estudos, a fim de efetivamente cumprir o papel de ampliar o conhecimento e aprendizado dos alunos, ou seja, cumprir o mesmo papel da educação formal. O fato de oportunizar aos alunos atividades mais lúdicas, não exime a responsabilidade da ETI de formar o aluno de forma integral.

Cabe ao gestor escolar articular as áreas, promover integração e interação entre todos os membros da equipe escolar, para que o aluno seja o maior privilegiado, recebendo educação de qualidade e de forma integral.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eduardo de Carvalho. **“School Accountability” no Brasil: experiências e dificuldades.** Revista de Economia Política, 2008.

AQUINO, Juliana Maria de. **A Ampliação da Jornada Escolar Melhora o Desempenho Acadêmico dos Estudantes? Uma Avaliação do Programa 'Escola de Tempo Integral' da Rede Pública do Estado de São Paulo.** REAP, 2013.

BAUER, Martin W; GASKEL, George: **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Ed. Vozes, 2015.

BRAGA, Claudomilson Fernandes; Campos, P. H. F: **Representações Sociais e Comunicação: A imagem social do professor na mídia e seus reflexos na (Re)significação identitária.** Ed. Kelps. Goiânia, 2016.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, Senado Federal, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 15.set.2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 10. out. 2018.

CAMPOS, P. H. F: **O estudo da ancoragem das Representações Sociais e o campo da Educação.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 26, n. 63, p. 775-797, set./dez. 2017.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. **Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 225-248, jan./mar. 2016.

CAVALHEIRO, Glauco e BRANDÃO, Carolina Gandon in GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Psicologia, comunicação e pós verdade.** Ed. ABRAPSO, Porto Alegre, 2017.

CAVALIEIRE, Ana Maria Villela. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007

CAVALIEIRE, Ana Maria Villela. **Anísio Teixeira e a educação integral.** Paidéia maio-ago. 2010, Vol. 20, No. 46, 249-259, Rio de Janeiro.

CAVALIEIRE, Ana Maria Villela: **Pesquisas sobre Educação Integral e Tempo Integral: História, Políticas e Práticas,** Curitiba, 2017, ed. CRV.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira, Pedrinho Arcides Guareschi, Pedro Humberto Faria Campos: **Textos e debates em Representação Social.** Porto Alegre, ABRAPSO, 2014.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira: **Propostas Pedagógicas no ensino integral: as experiências do município de Taubaté.** Ed. Unitau, 2017.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira: **Representação Social e Risco: Uma Abordagem Psicossocial.** In: CHAMON, E. M. Q. O. (org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: Uma Abordagem Interdisciplinar.** Rio de Janeiro: Brasport Livros e Multimídia, 2007. p. 103-141.

CHIZOTTI, Antonio; BOCCHI, Roberta M.B. **O tempo da escola: Organização, ampliação e qualificação do tempo do ensino escolar.** Revista Educação em questão, Natal, v.54, n. 42, 2016.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. **Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença.**

CUCHE, D: **A noção de cultura nas ciências sociais.** 2ª ed., Bauru: Edusc, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais,** v.74, n. 176, p. 268, Brasília Jan./abr. 1993.

DENZIN Norman K.: LINCOLN, Yvonna S: **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. C.; DIAS, G. L.; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira: **Representação social da educação do campo para professores em formação.** *Psicologia e Sociedade*, v. 28, n. 2, mai/ago 2016, p. 267-277.

EGGINS, S in HOOK, Derek: **A Psicologia Social da comunicação.** Ed. Vozes, Petrópolis, 2017.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; Alonso Luísa: **A integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 42, p. 4-9, set./dez. 2016.

FREITAS, Kátia Siqueira de. **Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil. Inovações em processo.** Ed. e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal.** Institut International des Droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.

GARCIA, N. R.; BORUCHOVITCH, E: **Atribuições de causalidade para o desempenho escolar e resiliência em estudantes.** *Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 19, n. 2, p. 277-286, maio/agosto 2014.

GOHN, Maria da Glória: **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GONÇALVES, Antonio Sergio: **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos CENPEC, 2006.

GOUVEIA, R: **Processos de Influência Social.** In: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (orgs.). **Psicologia Social: Temas e Teorias.** 2. Ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 241-266.

GUARÁ, Isa Maria F: **Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola.** Revista Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUARESCHI, Pedrinho Arcides. **Psicologia, comunicação e pós verdade.** Ed. ABRAPSO, Porto Alegre, 2017.

GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em Representações Sociais.** 14ª edição. Ed. Vozes, Petrópolis, 2013.

GUARESCHI, P.; ROSO A.: **Teoria das Representações Sociais - Sua história e seu potencial crítico e transformador.** In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARECHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e Debates em Representação Social.** Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 15-38.

GUARESCHI, Pedrinho, AMON Denise; Guerra, André. **Psicologia, Comunicação e Pós verdade.** Florianópolis, Ed. ABRAPSO, 2017

GAVILANES, Raul Vlásquez. **Hacia una nueva definición del concepto “Politica Publica.** Desafios, Bogotá, Colômbia, (20): 149-187, semestre 1 de 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999. 202 p. ISBN: 8522422702.

HOOK, Derek: **A Psicologia Social da comunicação.** Ed. Vozes, Petrópolis, 2017.

HOWARTH, C in VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta: **Psicologia Social.** 10ª edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

<https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator>

JESUINO, J. C.; PISSARRA, J. in: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta: **Psicologia Social.** 10ª edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

JODELET, D: *Représentation sociale: phénomènes, concept e théorie* In Moscovici, S. *Psychologie Sociale.* Paris:PUF, 1984, p. 357-389.

JODELET, Denise: **L'idéologie dans l'étude des représentations sociales.** In Verena Aebischer et al. (Org) *Idéologie et Représentations Sociales.* Cousset, Del Val, 1991.

JODELET, D: Ecletisme et représentation sociales. Nouvelle Revue de Psychologie Sociale. Paris, v.3, n.1-2, p. 145-150, 2004.

JODELET, D: **Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (ed.). Les représentations sociales.** Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith AlvesMazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993.

LANE, S. T. M.: **O Processo Grupal. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (orgs.). Psicologia Social. O homem em movimento.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 78-98.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias: **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012. Editora UFPR.

LECLERC, Gesuína de Fátima Elias: **Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade?** Em aberto, Brasília, n. v. 25, n. 88, p. 17-49, jul./dez. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos: **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática – 5. ed.** Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos: **Escola de tempo integral em questão: um lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?** PUC Goiás.

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 Carlos: **Políticas educacionais no Brasil desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.** Cadernos de pesquisa, v.46, n. 159, p 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos: **Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais?** CEPED, 2011.

LICKEL, B.: *in* VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta: **Psicologia Social.** 10ª edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. Estudos de Psicologia,** v. 9, n. 3, 2004, p. 401-411.

LIPIANSKI, E.M *in* HOOK, Derek: **A Psicologia Social da comunicação.** Ed. Vozes, Petrópolis, 2017.

LOMONACO, Beatriz: **Percursos da Educação Integral: em busca da qualidade e da equidade.** CENPEC. 1ª ed. São Paulo, 2013.

MACHADO, Gisele Viola. **Pedagogia do esporte: A consolidação de uma política pública de esporte na escola em tempo integral – um estudo no interior paulista.** Tese de doutorado, Campinas, 2017.

MARCONDES, Nilsen Aparecida Vieira: **Análise por triangulação de métodos: Um referencial para pesquisas qualitativas.** Revista Univap – revista.univap.br. São José dos Campos-SP-Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARKOVÁ, I. **Representação, dialogicidade e a linguagem como questões centrais da psicologia social: uma teoria psicossocial da mente,** ed. Vozes, Petrópolis, 2008.

MARKOVÁ, I. **Mente dialógica: senso comum e ética.** Tradutora, Lilian Ulup. Cambridge: Cambridge University Press; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso: **Educação integral e tempo integral.** Revista Em aberto, Brasília 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso: **Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral.** Revista em aberto, v. 22, n. 80, p.15-31, Brasília, 2009

MAURÍCIO, Lúcia Velloso: **Escola Pública de Horário Integral: representações do jornal O Globo Educação & Realidade,** vol. 34, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp. 247-265 Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil

MAURÍCIO, Lúcia Velloso: **Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo.** Organizadora Lúcia Velloso Maurício. 1ª edição. Rio de Janeiro. Ponteio, 2014.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso: **Dois décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

MICHENER, H. A.; DELAMATER, J. D; MYERS, D. J. **Psicologia Social.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning: 2005. p. 154-420.

MINAYO, Maria Cecília de Souza: **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 28ª Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2009.

MIRANDA, Marília Gouveia: SANTOS, Soraya Vieira. **Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?** Revista Perspectiva, Florianópolis, v30, n. 3, 2012.

MIRAGAIA, Suellen Patarelli: **As representações sociais de diretores, professores e alunos sobre a defasagem idade-série: fracasso escolar?** 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, 2019.

MOLL, Jaqueline: **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros espaços educativos.** Porto Alegre, Penso, 2012

MOSCOVICI, Serge: **A psicanálise, sua imagem e seu público,** tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis, ed. Vozes, 2012.

NAGLE, J.: **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo, EdUSP, 1974.

NEUMANN, Laurício: **Desafios da Educação para os novos tempos.** Porto Alegre, Ed.Evangraf, 2014

NOVAES, Elizabete David: **Entre o público e o privado: o papel da mulher nos movimentos sociais e a conquista de direitos no decorrer da história.** Revista História e Cultura, Franca, v. 4, n. 3, p. 50-66, dez. 2015.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. **A construção dos tempos escolares.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v 26, n.2, 2010.

PARO, Vitor Henrique: **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central.** Downloaded from: Biblioteca Digital da Produção Intelectual - BDPI, Universidade de São Paulo, 2011.

PARO, Vitor Henrique: **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER Carlos, *et al*: **Saberes e Práticas na Construção de Sujeitos e Espaços Sociais,** Porto Alegre, ed UFRGS, 2006.

RODRIGUES, A.; ASSMAR, E. M. L.; JABLONSKI, B. **Psicologia Social.** 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 81-112.

RODRIGUES, D. R. S. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G; IUNES, A. L. S. **Representações Sociais do Crack na Mídia. Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 31, n. 1, Jan-Mar 2015, pp. 115-123.

SÁ, Celso Pereira de: **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro, Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos: **Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin,** Ed. 70ª, 2011, 229 p. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP:UFSCar, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012.

SOUZA, Celina: **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, BA, 2006.

SOUZA, Celina: **Políticas Públicas: uma revisão de literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SPINK, Mary Jane P.: **O Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial.** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 300-308, jul/set, 1993.

STREY, Marlene Neves *et al*: **Psicologia Social Contemporânea,** 21ª ed, Petrópolis, RJ, ed. Vozes, 2013.

TARDE, G.: **The Laws of Imitation (trad. La opinion y la multitude.)** New York: Henr y Hoet, 1986, (publicado originalmente em 1904).

TARDIF, Maurice: **A divisão do trabalho educativo**. Tradução de Francisco Morás. Petrópolis, ed. Vozes, 2011

TORRES, A. R. R.; CAMINO, L: **Grupos sociais, relações intergrupais e identidade social**. In: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (orgs.). **Psicologia Social: Temas e Teorias**. 2. Ed. Brasília: Technopolitik, 2013. p. 515-539.

TROMBETA, S; ZITKOSKI, J. J.: **Educação para a sustentabilidade: horizontes na esperança de futuro**, Revista Colóquio – Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara, RS, v.11, jan/jun. 2014.

VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Benedicta: **Psicologia Social**. 10ª edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2017.

WINKIN, Y in HOOK, Derek: **A Psicologia Social da comunicação**. Ed. Vozes, Petrópolis, 2017.

WOLTON, D: **Informar não é comunicar**. Porto Alegre. Sulina, 2010.

## APÊNDICE I



Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76  
 Recredenciada pela Portaria GEE/GP nº. 241/13  
 CNPJ 45.176.153/0001-22

Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040  
 Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947  
 prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –056/2018

Taubaté, 26 de Julho de 2018.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. Exa. para solicitar permissão realização de pesquisa pelo aluna **VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA**, do Mestrado em Desenvolvimento Humano, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2018, intitulado “**Representações Sociais da Escola em Tempo Integral para as equipes gestoras de uma Rede Municipal de Ensino**”. O estudo será realizado com integrantes das equipes gestoras das unidades escolares (diretores, vice-diretores e professores coordenadores) referentes às crenças destes membros no que tange o ensino em tempo integral, na cidade de Taubaté, sob a orientação da **Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon**. Para tal, será realizada aplicação de entrevista e questionários, por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta, telefone (12) 98145-9336, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

**Rita de Cássia Foroni Oliveira**  
 Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação  
 Desenvolvimento Humano

Ilma. Sra Edna Maria Querido Oliveira Chamon.  
 Secretária de Educação  
 Praça 8 de Maio, s/n – Centro.  
 Taubaté – SP.

**APÊNDICE II****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

TAUBATÉ, 30 DE JULHO DE 2018.

De acordo com as informações do ofício nº 056/2018 sobre a natureza da pesquisa intitulada "Representações sociais da escola em tempo integral para as equipes escolares de uma rede municipal de ensino", com propósito de trabalho a ser executado pela (o) aluna (o) Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas Sociais da Universidade de Taubaté, e após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de aplicação de questionários e entrevistas semi estruturadas com diretores, vice diretores, professores coordenadores, supervisores de ensino e equipe de coordenação do programa de ensino integral que atuam neste local, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



---

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Secretária da Educação  
Secretaria Municipal de Taubaté

## ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PARTICIPANTES.  
CENTRO UNIVERSITÁRIO SUL DE MINAS GRUPO UNIS

**Título da Pesquisa:** As Representações Sociais da Escola em tempo integral para as equipes gestoras de uma rede municipal de ensino

**Pesquisador Responsável:** Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta  
**Nº CAAE:**

### **Prezado Participante:**

O Senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de um estudo “As representações sociais da escola em tempo integral para as equipes escolares de uma rede municipal de ensino”.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os seus direitos como participante sendo elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativas e objetivos da pesquisa:** O estudo busca apreender as representações sociais da escola em tempo integral para as equipes escolares de uma rede municipal do Vale do Paraíba.

**Procedimentos:** Ao participar da pesquisa o senhor (a) está convidado a responder o questionário sobre a escola em tempo integral.

### **Observações:**

- O estudo será realizado durante o horário de trabalho pedagógico nas unidades de ensino;
- O acesso à pesquisa é livre, podendo ser realizado em qualquer etapa da mesma;
- O pesquisador será responsável pelos procedimentos da pesquisa, estando disponível para quaisquer esclarecimentos sobre a mesma durante e após o período dos procedimentos técnicos;

Não haverá nenhum tipo de reembolso para a pesquisa, haja vista que a mesma não prevê qualquer tipo de gasto.

### **Desconforto e riscos de participação:**

Esta pesquisa não oferece riscos previsíveis à integridade física ou moral do professor. Possíveis desconfortos podem ocorrer devido ao tempo disponibilizado para a mesma, porém é de responsabilidade do pesquisador procurar minimizá-los.

**Confidencialidade:** a identidade dos colaboradores será mantida em sigilo tornando públicos apenas os dados coletados sem identificação dos sujeitos.

**Consentimento Pós-informação:** Após ler e compreender as informações acima, eu \_\_\_\_\_, portador da Carteira de Identidade n. \_\_\_\_\_, esclarecido sobre todos os aspectos da pesquisa como objetivos, procedimentos e sigilo, de livre vontade, dou meu consentimento para inclusão como sujeito da pesquisa. Assim, assino este documento de autorização e recebo uma cópia do mesmo.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Participante

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao responsável pelo participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador

Vanessa Cristina do Amaral Santos de Seta – E-mail: vanessaseta1978@gmail.com.

## ANEXO II

FUNDAÇÃO DE ENSINO E  
PESQUISA DO SUL DE MINAS-  
FEPESMIG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Representações Sociais da Escola em Tempo Integral para as equipes escolares de uma rede municipal de ensino.

**Pesquisador:** VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 98544818.1.0000.5111

**Instituição Proponente:** Centro Universitário do Sul de Minas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.900.225

**Apresentação do Projeto:**

O Projeto de Pesquisa "Representações Sociais da Escola em Tempo Integral para as equipes escolares de uma rede municipal de ensino" apresenta desenho metodológico adequado com os objetivos.

**Objetivo da Pesquisa:**

Os objetivos estão claros e passíveis de serem alcançados.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos foram previstos e são passíveis de controle pela pesquisadora responsável.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A proposta é adequada, a metodologia e os instrumentos de coleta e tratamento de dados são pertinentes e favorecem a concretização do estudo.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos obrigatórios foram apresentados de forma adequada, são claros e objetivos, além de sustentar os aspectos éticos da pesquisa.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Frente ao exposto, este relator é favorável a aprovação do projeto.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Avenida Aizira Barra Gazzola, 650

**Bairro:** Bairro Aeroporto

**CEP:** 37.010-540

**UF:** MG

**Município:** VARGINHA

**Telefone:** (35)3219-5291

**Fax:** (35)3219-5251

**E-mail:** etica@unis.edu.br

FUNDAÇÃO DE ENSINO E  
PESQUISA DO SUL DE MINAS-  
FEPESMIG



Continuação do Parecer: 2.900.225

O Colegiado do CEP concorda com o parecer do relator e opina pela aprovação deste protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	Folha_rosto.pdf	17/09/2018 15:18:42	Alessandro Messias Moreira	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1165899.pdf	10/09/2018 14:01:22		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEUNIS.docx	10/09/2018 13:58:59	VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoVanessaSeta_UNIS.pdf	10/09/2018 13:43:37	VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA	Aceito
Folha de Rosto	documento_Vanessa_Seta.pdf	29/08/2018 13:52:01	VANESSA CRISTINA DO AMARAL SANTOS DE SETA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VARGINHA, 18 de Setembro de 2018

Assinado por:  
Nelson Delu Filho  
(Coordenador)

Endereço: Avenida Alzira Barra Gazzola, 650

Bairro: Bairro Aeroporto

CEP: 37.010-540

UF: MG

Município: VARGINHA

Telefone: (35)3219-5291

Fax: (35)3219-5251

E-mail: [etica@unis.edu.br](mailto:etica@unis.edu.br)

## ANEXO III

<b>OBJETIVO GERAL</b>		
Despertar no aluno o hábito do estudo, por meio de uma rotina diária na qual ele possa realizar as tarefas, estudar para as avaliações do período regular e ter acesso a diferentes estratégias que estimulem o hábito da leitura, a aquisição de linguagens e raciocínio lógico matemático que o auxiliem no desempenho acadêmico e humano dentro da sala de aula.		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>		
<b>ETAPA I – 6 a 8 anos</b>	<b>ETAPA II – 9 a 11 anos</b>	<b>ETAPA III – 12 a 15 anos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o desenvolvimento competência linguística;</li> <li>- Ser capaz de produzir diferentes tipos de registros escritos;</li> <li>- Apreciar e valorizar a leitura;</li> <li>- Fazer uso da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações interpessoais;</li> <li>- Desenvolver o raciocínio lógico;</li> <li>- Correlacionar a matemática com o cotidiano;</li> <li>- Desenvolver e resolver situações-problemas;</li> <li>- Relacionar as quatro operações e os números no cotidiano;</li> <li>- Identificar as figuras geométricas, símbolos matemáticas, unidades de medida e tempo mais comuns em no cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular o aluno a construir seu próprio conhecimento linguístico;</li> <li>- Ler, interpretar, produzir textos diversificados com coerência;</li> <li>- Conscientizar o aluno da irregularidade na escrita;</li> <li>- Identificar fatos principais e secundários em textos;</li> <li>- Identificar os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta;</li> <li>- Estimular o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação;</li> <li>- Saber analisar os dados levantados;</li> <li>- Aplicar o conhecimento de sistemas métricos e temporais;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos;</li> <li>- Analisar criticamente os diferentes discursos;</li> <li>- Ampliar a capacidade de análise crítica;</li> <li>- Ler textos e obras literárias que estimulem seu senso crítico e perspectiva de vida;</li> <li>- Estimular o interesse, a curiosidade, o espírito de investigação e a capacidade para resolver problemas;</li> <li>- Observar aspectos quantitativos e qualitativos utilizando para isso o conhecimento matemático;</li> <li>- Selecionar, organizar e produzir informações relevantes.</li> </ul>
<b>CONTEÚDOS</b>		
<b>ETAPA I – 6 a 8 anos</b>	<b>ETAPA II – 9 a 11 anos</b>	<b>ETAPA III – 12 a 15 anos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura e contação de histórias infantis;</li> <li>- Reconto oral e escrito;</li> <li>- Brincadeiras e jogos utilizando letras do alfabeto e construção de palavras;</li> <li>- Parlendas, quadrinhas, adivinhas, poemas, trava-línguas, fábulas, contos, etc.;</li> <li>- Pequenos textos (bilhetes, listas de palavras, folhetos, diários, etc.);</li> <li>- Escrita numérica;</li> <li>- Unidades de medida e de medida de tempo;</li> <li>- Jogos e brincadeiras que envolvam conceitos matemáticos;</li> <li>- Operações matemáticas e a realidade cotidiana dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de diferentes textos e gêneros textuais;</li> <li>- Produção oral e textual coerente (narrativas);</li> <li>- Leitura textual;</li> <li>- O jornal;</li> <li>- Operações matemáticas e a realidade cotidiana dos alunos;</li> <li>- Jogos e brincadeiras que envolvam situações problema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura de textos e livros;</li> <li>- Vídeos, filmes e reportagens;</li> <li>- Produção textual;</li> <li>- Leitura compartilhada enfatizando fluência e entonação observando sinais de pontuação e a compreensão do que se lê.</li> </ul>
<b>FORMAS DE AVALIAÇÃO</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades e produções cotidianas durante o desenvolvimento das oficinas;</li> <li>- Participação ativa em jogos e brincadeiras propostas;</li> <li>- Feiras e exposições.</li> </ul>		

## ANEXO IV

## PLANEJAMENTO BIMESTRAL

Faixa etária: ( ) 6 a 8 anos ( ) 9 a 11 anos ( ) 12 a 15 anos

<b>OBJETIVO GERAL</b>	Recomendamos o uso de verbos com significados abrangentes, englobando a totalidade do problema e definindo de maneira clara o que se pretende no final das atividades / projetos.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	
<b>O QUE O ALUNO DEVE SABER</b>	Visa o desenvolvimento das competências dos alunos nas suas relações com símbolos, expressões, ideias, imagens, representações e nexos, aprendendo e ressignificando o real. A elaboração de conceitos permite ao aluno vivenciar o conhecimento, elaborar generalizações, buscar regularidades, ressignificando e relacionando a dimensão conceitual do conteúdo numa perspectiva científica, criativa, produtiva. <b>VERBOS:</b> Identificar; reconhecer, explicar, relacionar, situar, lembrar, analisar, inferir, comentar, interpretar, tirar conclusões, esboçar, indicar, enumerar, assinalar resumir, distinguir, aplicar, etc.
<b>O QUE O ALUNO DEVE FAZER</b>	Envolvido no processo ensino-aprendizagem, articula três polos distintos: a construção de uma lógica, uma pedagogia e uma área específica de conhecimento. Materializa-se numa perspectiva educacional dialógica, participativa, compartilhada, ampliando a capacidade reflexiva do aluno sobre a realidade complexa e contraditória, adotando um compromisso coletivo, interativo, integrativo, viabilizado com a construção coletiva do projeto político-pedagógico. <b>VERBOS:</b> Manejar, confeccionar, utilizar, construir, aplicar, coletar, representar, observar, experimentar, testar, elaborar, simular, demonstrar, reconstruir, planejar, executar, compor, etc.
<b>COMO O ALUNO DEVE CONVIVER</b>	Está presente no cotidiano escolar e envolve valores, atitudes, normas e posturas que interferem nas relações e interações da comunidade escolar numa perspectiva educacional responsável, valorativa. <b>VERBOS:</b> Comportar-se, respeitar, tolerar, apreciar, ponderar, aceitar, praticar, ser consciente de, reagir a, conformar-se com, agir, conhecer, perceber, estar sensibilizado, sentir, prestar atenção, interessar por, obedecer, permitir, preocupar-se com, preferir, ter autonomia, pesquisar, estudar, etc.
<b>ESTRATÉGIAS DE ENSINO</b>	São as técnicas utilizadas para ajudar os alunos a construir seus conhecimentos, sendo essenciais para extrair o melhor aproveitamento deles e ajudando-os a adquirir e a fixar os conteúdos apresentados.
<b>FORMAS DE AVALIAÇÃO</b>	A avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem, não apenas o momento final. Ele é um <i>feedback</i> para todos os envolvidos - educadores e educandos, permitindo verificar se os objetivos traçados foram alcançados. A avaliação também indica os avanços e as dificuldades encontradas no decorrer do processo educativo para, se necessário, reformular o trabalho em andamento e vivenciar novas práticas, novos procedimentos, novas metodologias.

## ANEXO V

## PLANEJAMENTO SEMANAL

Faixa etária: ( ) 6 a 8 anos ( ) 9 a 11 anos ( ) 12 a 15 anos

Período: de \_\_/\_\_/\_\_ a \_\_/\_\_/\_\_

**1º MOMENTO** (conversa inicial)

Neste espaço, deverão ser abordados os assuntos ou temas que serão desenvolvidos nas oficinas, com diferentes estratégias como: leitura de um texto, contação de uma história, apresentação de um vídeo, apresentação de figuras/imagens, roda de conversa, buscando levantar o que os alunos já possuem de conhecimentos prévios. O essencial é contextualizar o que será abordado na oficina planejada.

<b>TURMA:</b> _____	<b>OBJETIVOS</b> Neste espaço, deverão ser elencados os objetivos da oficina planejada. Iniciar o registro com o verbo que define a ação, tais como: estimular a expressão corporal; incentivar a prática da leitura; reconhecer sinais ortográficos; identificar as opções de formatação de um texto, etc.	<b>2º MOMENTO</b> (atividades) Discorrer as atividades na ordem que serão desenvolvidas durante a oficina. As atividades deverão ser pensadas a partir dos objetivos pretendidos. É importante também registrar as variações que se pretende realizar em atividades pré-determinadas.
<b>DATA:</b> ____/____/____		
<b>TURMA:</b> _____	<b>OBJETIVOS</b>	<b>2º MOMENTO</b> (atividades)
<b>DATA:</b> ____/____/____		
<b>TURMA:</b> _____	<b>OBJETIVOS</b>	<b>2º MOMENTO</b> (atividades)
<b>DATA:</b> ____/____/____		

**3º MOMENTO** (fechamento e organização)

Utilizar de diferentes estratégias para identificar as aprendizagens do aluno. Buscar estimular a autonomia, atuação de forma crítica e participativa. Poderão ser propostos jogos, brincadeiras, rodas de conversa, debates, etc. O importante é ter um *feedback* em relação ao que se pretendia atingir na descrição dos objetivos, refletindo se os alunos conseguiram ou não realizar e atingir o que foi proposto.

**OBSERVAÇÕES** (registros, complementos, imprevistos)

Nesse campo, registrar observações como: "a oficina não foi executada devido a ausência do profissional, sendo executada dia..."; "as atividades da oficina do dia ... foram bem proveitosas, os alunos participaram ativamente"; "não houve participação de todos os alunos no dia ...", "importante rever as atividades relativas a ..."; etc.