



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

olhardeprofessor@uepg.br

Departamento de Métodos e Técnicas de
Ensino
Brasil

PETRENAS, Rita de Cássia; ARAUJO, Priscila Mara de; RIPA, Roselaine
REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL: ANÁLISE DE UM PROJETO EM
DESENVOLVIMENTO NUMA ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA

Olhar de Professor, vol. 12, núm. 1, 2009, pp. 147-166

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68412833008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

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

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

**REFLEXÕES SOBRE A ESCOLA DE
PERÍODO INTEGRAL: ANÁLISE DE
UM PROJETO EM DESENVOLVIMENTO
NUMA ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA**

**THINKING THE PUBLIC SCHOOL OF
INTEGRAL PERIOD: ANALYSIS OF
AN EVOLVING PROJECT AT A SCHOOL
OF A CITY OF THE SÃO PAULO STATE**

Rita de Cássia PETRENAS *

Priscila Mara de ARAUJO **

Roselaine RIPÀ ***

Resumo: A política da escola pública de período integral se resume na tentativa do sistema educacional público brasileiro em fortalecer as práticas escolares e valorizar a formação de um cidadão. Contudo, sua implantação tem se mostrado de difícil execução, uma vez que envolve a utilização de muitos recursos financeiros e humanos, além de formação específica do professor a fim de conscientizá-lo da função dessa aplicação na escola para a sociedade. O presente estudo buscou analisar as concepções de alunos, pais e professores sobre a escola de tempo integral, cuja política foi implantada em uma escola do interior paulista desde 1996. A pesquisa foi realizada em 2006, quando o Projeto atendia duzentos alunos entre sete e quatorze anos. Questionários foram elaborados pelos professores e foram estruturados a partir de questões abertas e fechadas, contemplando tópicos diferenciados para investigar como os pais, alunos e

* Mestre em Educação pelo Centro Universitário Moura Lacerda. E-mail: petrenas@bol.com.br

** Mestre em Educação Especial pela UFSCar. E-mail: priscilamagalberto@uol.com.br

*** Mestre em Educação pela UFSCar. E-mail: roselaine@hotmail.com

professores percebiam as propostas do Projeto e se esse era valorizado pela comunidade escolar.

Palavras-chave: Escola de Período Integral. Escola e Família. Formação Integral.

Abstract: The full time public school policy is an attempt from the Brazilian public educational system to strengthen school practices and to value the education of citizens. However, the implementation of this policy has been difficult as it involves not only human and financial resources but also specific teacher education involving an awareness about the role of full time public school system in society. This study analyzed the conceptions of students, parents and teachers about full time school policy in a city in the state of São Paulo. The study was realized in 2006 year, when the project involved 200 pupils between the ages of 7 and 14. The teachers developed questionnaires to investigate parents', pupils' and teachers' conceptions about the project's proposal and whether the project was considered worthy for the school community. The data was collected by trainees of the town hall with 41 students, 41 parents and 10 teachers, representing 25% of each group. The data collected was analyzed by the trainees and the results showed a variety of opinions among parents, students and teachers. Parents valued the educational function of the project, while pupils and teachers emphasized the assistance function of the project. It was concluded that it is necessary to develop participants' awareness about full time public school policy so that it can be implemented with success.

Keywords: Full time school. School and Family. Integral Formation.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de pesquisa realizada numa escola municipal do interior paulista que procurou analisar as concepções de alunos, pais e professores acerca da organização da escola em período integral. Essa modalidade de ensino tem sido cada vez mais idealizada pelas políticas públicas¹ e os projetos que buscam implantá-la tentam se fazer presentes no contexto atual da escola pública brasileira. Pesquisas envolvendo a organização da escola pública em período integral nos mostram que esses projetos são de difícil execução, enfrentando dificuldades, principalmente, devido ao investimento financeiro necessário para este atendimento e a concretização de uma proposta político-pedagógica. Há vários estudos apontando as críticas e os desafios de experiências de escolas organizadas em período integral. As mais conhecidas no Brasil são: Escola-Classe e Escola Parque, na Bahia (na década de 50); os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro (na década de 80), e Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), nos anos 90.

A implantação de projetos de escola pública de período integral se associa à concepção de formação integral do educando, através do desenvolvimento de suas potencialidades nas diversas áreas de atuação (artística, cultural, lúdica, dentre outras) e não apenas ao simples acúmulo de informações. Segundo Guará (2006, p.18), para a efetivação destes projetos “(...) não há modelos prontos nem concepções exclusivas. Há um arco de opções e conjugações possíveis para diferentes contextos que permitem tanto a realização de projetos e programas pelo próprio sistema escolar, quanto por diversas áreas públicas atuando no espaço escolar.”

Países desenvolvidos adotam a escola de período integral, pois é uma meta presente nas políticas públicas educacionais, sendo que somente essa modalidade é considerada como verdadeiramente “escola”. Cavalieri (2007) destaca a diferença existente entre os países desenvolvidos europeus onde, em média, as crianças menores ficam menos tempo na escola enquanto as maiores, progressivamente, nela

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) estabelece que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (art. 34) e “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral” (art. 87, §5º).

permanecem por mais tempo e o Brasil, cuja tendência é inversa. No Brasil, “basta observar as creches e escolas de educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo integral, enquanto as escolas de ensino médio têm horários exíguos e, muitas vezes, noturnos”. (CAVALIERE, 2007, p.1020).

Os projetos envolvendo a escola de tempo integral podem contribuir para a democratização do ensino ao garantirem o acesso e a permanência dos alunos no contexto escolar, além da apropriação de parcela significativa do saber sistematizado pelas amplas camadas de trabalhadores. Estes são direitos elementares da cidadania, mas vêm sendo historicamente negados à grande maioria da população brasileira. (PARO et al., 1988).

Há estudos de diversas ordens sobre a importância de projetos de escola pública de período integral em países em desenvolvimento, que destacam três razões primordiais para tal implantação. (FREITAS, 2003; PARO et al., 1988). A primeira delas aponta que muitas das crianças que não ficam na escola no período oposto ao horário regular acabam realizando subempregos que, paralelamente ou posteriormente, prejudicam seu desenvolvimento biopsicossocial, tendo assim uma infância negada. A segunda destaca que há um senso comum na sociedade de que o trabalho dignifica o homem e prepara para a vida. Tal afirmação é um clichê e deve ser empregado na idade certa, com condições e propostas adequadas², pois ao considerar que o trabalho prepara para a vida reforçam-se as desigualdades sociais. O terceiro motivo aponta que uma jornada escolar ampliada é um forte fator para minimizar a insegurança e o medo que os responsáveis pelas crianças e adolescentes têm de deixar seus filhos sozinhos enquanto trabalham.

A organização com sucesso da escola pública de período integral ainda é um desafio para a sociedade brasileira, pois possui metas complexas a serem atingidas. Paro et al. (1988) destacam algumas delas:

- Reafirmar a função de instrução da escola, sem desconhecer a de socialização;
- Viabilizar ou auxiliar as práticas pedagógicas que buscam a

² “Pesquisas mostram que mais de 80% dos detentos começaram a trabalhar antes dos 10 anos de idade”. Dados apresentados por Suzana Sochaczewsk, Coordenadora de Relações Internacionais do Dieese, em artigo de Robson Gil Gazzola (2005).

formação integral;

- Permitir o aperfeiçoamento profissional do professor;
- Ultrapassar o caráter assistencialista, pois essa seria uma medida somente paliativa. Quando a escola amplia as suas tarefas, envolvendo os setores da saúde, por exemplo, leva a crer que esses segmentos tendem a não garantir, com qualidade e eficiência, os direitos de cada cidadão.

Atualmente, é preciso ver a escola de período integral como uma proposta capaz de reestruturar as concepções de tempo e espaço mantidos desde sua organização seriada. Sua implantação deve ser um compromisso de todos os envolvidos com a educação, pois é urgente e necessário superar o atraso educacional que estamos mantendo há décadas.

Que escola é essa?

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal do interior paulista, localizada em um bairro periférico da cidade, onde se constata a carência econômica dos seus moradores (migrantes, na maioria) e um grande número de crianças e adolescentes cujos responsáveis trabalham fora do lar o dia todo, deixando seus filhos no Projeto³ oferecido em horário oposto ao escolar.

O Projeto atende alunos de 7 a 14 anos em situações de risco pessoal/social. No ano de 2006, época em que foi realizada a pesquisa, a escola atendia duzentos alunos. Há estudantes que são incluídos nas atividades devido às solicitações da psicóloga e/ou assistente social do município. Outros são atendidos devido à solicitação do Conselho Tutelar Municipal, pois se encontram em condições de vulnerabilidade.

As atividades em período integral na escola pesquisada tiveram início no ano de 1996 com o projeto *Brasil Criança Cidadã*. No período da manhã, os discentes participavam das aulas regulares do currículo e, no período da tarde, as atividades eram livres e realizadas na quadra e no campo de areia. Até o ano de 2000, a especificidade pedagógica era menos detalhada no tocante ao desenvolvimento integral dos educandos, não despertando potencialidades e interesses nos mesmos.

Diante desse quadro, foi elaborada, a partir de 2001, uma proposta político-pedagógica que viesse também ao encontro das necessidades sociais da comunidade na qual a escola está inserida.

³ Optou-se por usar o termo Projeto no que se refere à escola de período integral.

Assim, concretizou-se uma proposta diferenciada de escola organizada em período integral, que desde então vem desenvolvendo diversas ações, através de subprojetos que atuam como complemento educacional.

O Projeto é composto de subprojetos com propostas que têm como prioridade o trabalho com o lúdico, a fantasia, a oralidade, o som e o movimento. Os subprojetos desenvolvidos em 2006 foram: *Reforço Escolar, Trabalhos Manuais, Artes e Oficina de Artes, Computação, Recreação, Atividades Livres, Coral, Flauta, Horta e Jardinagem, Ritmos e Movimentos (área integrada à capoeira) e Atividades Lúdicas*. Cada criança/ adolescente participa das atividades do Projeto durante quatro horas diárias. Os alunos são divididos em turmas de acordo com a faixa etária e o interesse nas atividades propostas. Diariamente, eles participam de três subprojetos diferenciados envolvendo áreas distintas de atuação.

Embora seja executado na escola regular onde os alunos estudam, o Projeto possui a sua própria proposta pedagógica, com objetivos claros e definidos, sendo que cada subprojeto desenvolve seu plano de trabalho e metodologias de atuação. Dentre os objetivos do Projeto, pode-se destacar:

- Promover a construção da cidadania e o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, através de ações sócio-educativas, conforme o estabelecido pelo Estatuto da Criança e Adolescente;
- Estimular o envolvimento família/escola/comunidade nas ações de proteção e desenvolvimento do educando;
- Criar condições adequadas de permanência da criança e adolescente na escola, proporcionando condições de minimizar as ocorrências de evasão/retenção/ exclusão social.

Aproximar-nos da realidade da escola de período integral e conhecer as perspectivas dos que dela participam ativamente torna-se necessário no contexto educacional atual. Segundo Cavaliere (2007, p.1016-1017), realizar estudos sobre a jornada integral é refletir sobre a mudança na própria concepção de educação escolar presente na sociedade brasileira, bem como analisar que tipo de instituição pública esta sociedade necessita, quais as suas funções frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social e o seu papel na formação para a vida em sociedade e para a democracia.

PROCEDIMENTO DE COLETA E

TRATAMENTO DOS DADOS

O instrumento adotado para a coleta de dados foi o questionário, construído pelo coordenador do Projeto junto com os professores que nele atuam, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPc). Os questionários foram estruturados para contemplar questões abertas e fechadas que pudessem contribuir para investigar como os pais, os alunos e os professores percebiam as propostas do Projeto e se este era valorizado pela comunidade escolar, considerando que pesquisas dessa ordem nunca haviam sido realizadas pela instituição.

A aplicação dos questionários, bem como a tabulação dos mesmos, foi realizada por estagiários da Prefeitura Municipal. Neste momento da pesquisa não houve envolvimento dos profissionais que trabalham no Projeto. Os estagiários se deslocaram até as residências dos pais e alunos que foram selecionados aleatoriamente através de um sorteio. Os professores responderam aos questionários na própria unidade escolar e também foram selecionados aleatoriamente.

Foram aplicados 41 questionários aos pais de alunos participantes do Projeto, o que representa 25% do total de pais. Eles responderam a oito questões sobre a importância do Projeto no cotidiano da família, sobre a mudança de comportamento do filho ao frequentá-lo, sobre as atividades propostas e a sua valorização pela comunidade, e ainda apontaram os incentivos que oferecem aos filhos para frequentar o Projeto e as sugestões com relação às atividades e, para finalizar, atribuíram uma nota.

Os alunos que responderam aos questionários também representam 25 % do total de alunos. Os estagiários aplicaram 41 questionários com 14 questões cada. Os alunos responderam a questões sobre a importância do projeto (como estudante e como cidadão), avaliaram as atividades que realizam diariamente, destacaram o principal motivo de frequentá-lo, sugeriram as atividades que gostariam que o Projeto incluísse em sua rotina, opinaram sobre o seu desempenho e comportamento nas atividades e, ainda, puderam destacar as sugestões.

Os professores também foram representados pelo índice de 25%. Os 10 professores sorteados poderiam ou não desenvolver diretamente atividades no Projeto, pois, como os alunos frequentam a escola no período oposto, todos os professores mantêm uma relação

com estes alunos e pais. Foram 15 questões que versaram principalmente sobre as atividades e a participação dos alunos. Os professores avaliaram as disciplinas extra-curriculares e atividades existentes no Projeto, bem como a sua contribuição para a formação integral dos alunos, opinaram sobre os critérios de inscrição dos alunos e sobre a valorização do Projeto pelos pais, professores, alunos, pelo Departamento de Educação e pela sociedade em geral; destacaram as mudanças que por ventura o Projeto trouxe para a sua vida profissional e os problemas principais que observam em sua rotina e puderam, também, elencar sugestões.

A análise dos dados centrou-se, em um primeiro momento, numa perspectiva quantitativa, pois todas as perguntas foram tabuladas e um gráfico para cada uma delas foi elaborado através de um programa de computador. Estes dados foram repassados aos gestores do município, diretores e professores da escola onde o Projeto é desenvolvido.

Após esta análise inicial, algumas questões ainda se mostravam pertinentes para o desenvolvimento de maiores esclarecimentos e indagações. A proposta deste trabalho é, então, apresentar estes dados e aprofundar a sua análise, contemplando o posicionamento dos participantes da pesquisa, pois a opinião dos envolvidos torna-se fundamental para rever práticas e propor mudanças.

Para analisar os dados e o material discursivo coletado no presente estudo, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1995). Segundo a própria autora, a análise de conteúdo pode ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produções/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1995, p. 42).

Dentre as várias técnicas de análise de conteúdo foi privilegiada a análise temática. Sendo assim, o “[...] tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. (BARDIN, 1995, p.105).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Análise dos dados qualitativos

Por meio da análise temática de conteúdo, foram encontrados indicadores que permitiram demonstrar conteúdos explícitos e também latentes do tema em questão nas diferentes afirmações dos participantes da pesquisa. A proposta aqui é apresentar essa análise de temas, contemplando o posicionamento dos participantes da pesquisa.

Analisando as falas dos pais, pôde-se perceber que houve unanimidade em relação à valorização da escola de período integral por eles, fator esse que muitas vezes é questionado pelos docentes, uma vez que a importância dada pelos pais ao Projeto não é percebida no dia-a-dia.

Algumas colocações dos pais mostram que o Projeto é bem aceito e valorizado:

[...] pois lá (referência ao Projeto) ensinam muitas coisas (mãe de aluno).

[...] pois é um lugar onde ele vai aprender muitas coisas, pois não ficam na rua (mãe de aluno).

[...] (devido) as atividades que eles (referência aos professores) praticam (mãe de aluno).

[...] ajuda no desenvolvimento da criança (mãe de aluno).

Essa representação elaborada pelos pais leva a acreditar que a escola é valorizada⁴ enquanto instituição educativa e socializadora, capaz de proporcionar saberes em diferentes contextos, ampliando espaços de aprendizagem. Nessa vertente, associa-se a formação integral do sujeito que, segundo Guará (2006, p. 16):

[...] agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Quanto aos alunos, percebeu-se que a própria experiência do indivíduo e as representações que ele ou o grupo produzem são

⁴ A média das notas atribuídas pelos pais ao Projeto foi de 9,67.

expressas por meio de falas e interações que vão criando consensos, sendo, então, valorizados e incorporados pelo grupo em questão. Isso ficou evidente quanto ao item que se refere à capacidade que tem o Projeto de tirar a criança da rua. Os próprios alunos participantes da pesquisa fizeram essa colocação:

[...] porque ensina as coisas não deixa as crianças ficarem nas ruas (aluno do Projeto em referência ao mesmo).
[...] porque lá é seguro e não fico na rua [...] (aluna do Projeto).
[...] porque minha mãe está trabalhando e eu tenho onde ficar (aluno do Projeto).
[...] aprendo mais, não aprendo coisas ruins que tem nas ruas [...] (aluno do Projeto).

Com certeza, em tempos em que a violência é fator exacerbado, a escola também acaba exercendo sua função de proteção. Portanto, além de seu papel principal na sociedade, qual seja, de transmissora de conhecimento e formadora do cidadão, agrega-se à mesma a tarefa de proteger seus educandos. Contudo, a escola de período integral não pode perder sua perspectiva e função, devendo proporcionar um aumento de oportunidades educativas diversas para seus educandos, promovendo aprendizagens emancipatórias e significativas, pois:

[...] devemos, ainda, considerar que as classes médias e altas têm meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos, mediante a matrícula em estabelecimentos de ensino privado, bem como o acesso e fruição de diversos outros espaços-oportunidades culturais, privados e públicos [...] (GONÇALVES, 2006, p.131).

Cabe, então, ao Estado oferecer as mesmas condições aos alunos da escola pública, e a escola de tempo integral emerge como uma alternativa pública aos educandos que comumente não têm acesso a atividades educacionais/culturais diversificadas.

Entender e aceitar o novo papel da escola organizada em tempo integral também é um desafio para o corpo docente. O rearranjo da escola numa nova forma de gestão força os professores a rever modelos, valores e atitudes arraigadas há anos e, acima de tudo, direciona-os a refletir sobre esse novo “rumo” que perpassa os caminhos escolares. Os relatos dos professores prescrevem essa necessidade:

[...] os pais valorizam como um espaço onde deixam as crianças e não onde podem ter acesso a uma aprendizagem [...] (relato de um professor em referência ao Projeto);
[...] não é valorizado, pois é para eles (referência aos pais) o lugar onde deixam os filhos [...] (Professor).

Os professores expressaram em suas falas a crença de que ficar o dia todo na escola, na opinião dos pais, apenas serve para retirar as crianças das ruas. Essa “visão” dos professores percebida no presente estudo corrobora os resultados da pesquisa de Maurício (2006, p.64), que encontrou que “Os professores [...] só reconhecem no aluno necessidade, carência, falta. O aluno vai para a escola de horário integral porque a mãe trabalha, porque ela não tem alternativa. Assim, a escola é reduzida [...] à falta de opção [...], o aluno vai para a escola de período integral para não ficar na rua”. Os professores, portanto, parecem não perceber a real importância dada ao Projeto na percepção dos pais e alunos.

Entender essa nova tarefa da escola não é fácil, bem como trilhar seus novos caminhos. Essa mudança requer compromisso de todos os envolvidos – professores, gestores, pais, alunos. Além disso, os docentes necessitam de constantes capacitações, de momentos de reflexão sobre a sociedade/educação brasileira, de apoio e de valorização profissional para que possam de fato acreditar na mudança e na inovação, pois somente de “boas intenções” a escola não se sustenta.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas (...) envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral. (CAVALIERE, 2002, p.250).

Esta nova organização escolar em período integral torna-se um desafio que deve ser assumido pelo sistema educacional público, incluindo aí todos os que estão envolvidos em seu processo de im-

plantação. Sua proposta tende a contribuir para que o processo de democratização da escola pública no Brasil se efetive, ultrapassando os problemas que historicamente nos afligem: evasão, repetência, fracasso escolar e discriminação.

Análise dos dados quantitativos

Aqui são apresentados os dados quantitativos coletados e expressos em forma de gráficos de barra. A análise desses dados permite uma apreciação geral das atitudes de pais, alunos e professores acerca do Projeto.

A Figura 1 mostra as atitudes dos professores em relação ao Projeto.

Todos os professores consideram que as disciplinas extra-curriculares desenvolvidas no projeto são importantes e contribuem para a formação do caráter do educando. Além disso, todos os professores afirmaram sentir-se importantes por fazerem parte do Projeto.

Quando foram questionados sobre os critérios para o ingresso no Projeto, 22,22% dos professores consideram-nos ótimos e 55,56%, bons. Como sugestões para mudanças nos critérios a fim de melhorá-los, foram sugeridas a ampliação do Projeto, a fim de atender a toda a comunidade (44,45%), a participação de apenas alunos de primeiro a quinto anos do Ensino Fundamental (33,33%) e a avaliação dos alunos antes da participação (22,22%).

Um pouco mais da metade dos professores consideram as atividades desenvolvidas no Projeto prazerosas para o aluno (66,66%) e 77,78% acham que o Projeto é valorizado por diversos segmentos da sociedade, principalmente pelos alunos, pelos demais professores da escola e pelo Departamento de Educação.

Quando perguntados sobre os problemas enfrentados para a realização do Projeto, 55,56% citaram a falta de espaço físico como o maior problema, 22,22% citaram os alunos como o maior problema e os outros 22,22%, a merenda escolar.

Todos os professores acham que o Projeto traz melhorias para a escola como um todo, sendo que 77,78% consideram que a melhoria se deve ao fato de ocorrer o desenvolvimento das crianças por meio das atividades desenvolvidas na escola e 22,22% acham que a melhoria se deve ao fato de que, ao participarem do Projeto, as crianças não estão na rua.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades dos alunos, todos os professores consideram que o Projeto contribui de forma que o

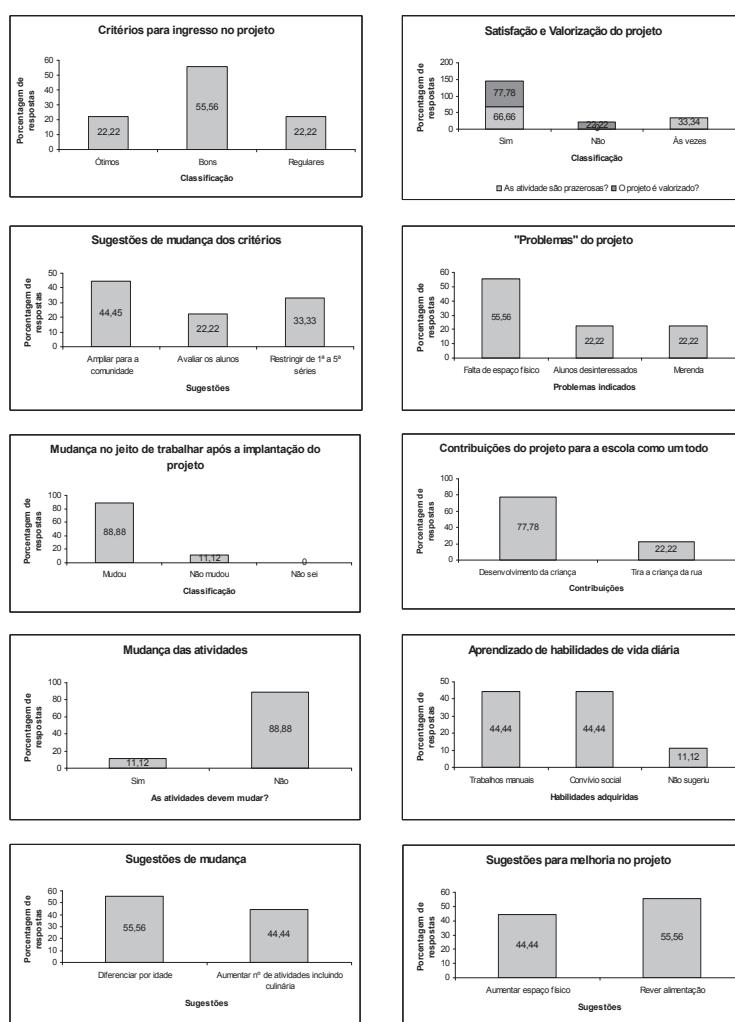


Figura 1 - Atitudes dos professores em relação ao Projeto.

aprendizado ali desenvolvido pode ser utilizado na vida diária. Como exemplos de atividades de vida diária que são desenvolvidas no Pro-

jeto, os professores citaram trabalhos manuais (44,44%) e convívio social (44,44%).

Os professores afirmaram que as aulas de reforço e oficina de leitura e escrita auxiliam na melhora do desempenho escolar e 77,78% deles disse perceber as influências positivas no aluno. Quanto a sugestões para melhorias no Projeto, 55,56% sugeriram rever a alimentação e 44,44% sugeririam aumentar o espaço físico.

A análise dos resultados permite verificar que os professores são críticos em relação às atividades realizadas no Projeto, mas poucos sugerem mudanças e, quando sugerem, citam modificações estruturais e poucas sugestões que envolvam as atividades que são desenvolvidas no Projeto. Essa passividade em sugerir novas atividades pode indicar que os professores não estavam verdadeiramente envolvidos com o Projeto ou, então, não acreditavam que a pesquisa aqui relatada pudesse exercer alguma influência sobre o Projeto na escola.

A Figura 2 mostra as percepções dos alunos que participam do Projeto sobre as atividades realizadas e a relação com a vida acadêmica e não acadêmica. A maioria dos alunos participa do projeto há mais de um ano (73,53%) e 85,29% de todos os alunos declararam que gostam de participar. Mais da metade dos alunos consideram que é proveitoso participar do Projeto (55,88%) e apenas 11,78% afirmaram frequentar o projeto simplesmente porque é melhor do que estar na rua. Os alunos consideram que o Projeto melhora o rendimento escolar (88,23%) e melhora a vida de forma geral (82,36%). Os alunos disseram que, com a participação no Projeto, eles aprenderam trabalhos manuais (17,64%) e passaram a ocupar seus tempos produtivamente (55,88%). Ao avaliar a qualidade do Projeto, todos os alunos consideram as atividades ótimas (56,82%) ou boas (43,18%) e 58,82% acham que o Projeto já tem tudo que eles gostam. Quando foi solicitado que eles avaliassem seu próprio comportamento, 73,53% avaliaram como bom (50%) ou excelente (23,53%).

Sem o Projeto, 61,77% dos alunos ficariam na casa de parentes (avó ou tias) e 38,23% ficariam em casa. Nenhum dos alunos afirmou que ficariam na rua se o Projeto não existisse e 17,65% afirmaram que só assistiriam televisão. Quanto à demanda de alunos para o Projeto, 76,47% dos alunos afirmaram que seus colegas gostariam de participar do Projeto e não conseguem.

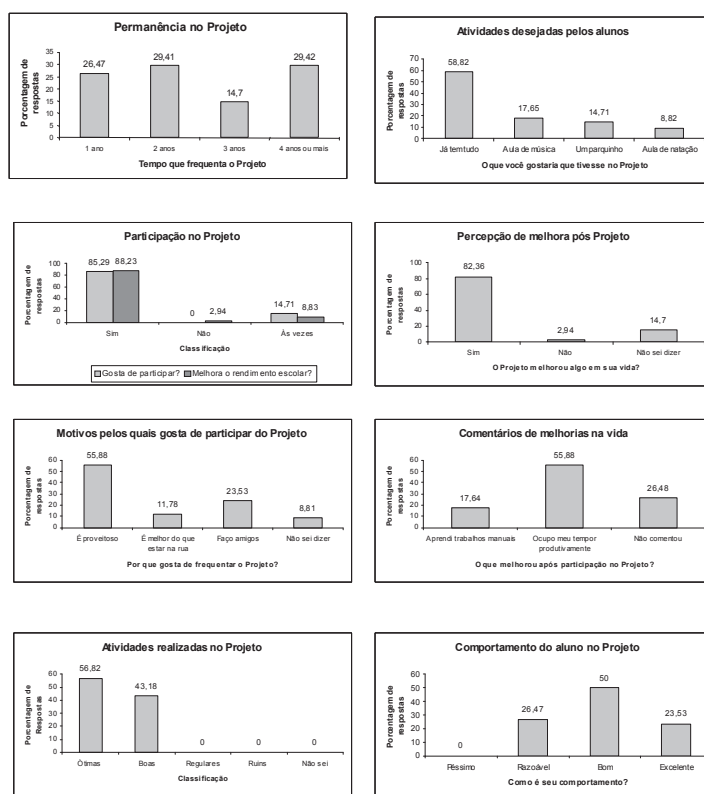


Figura 2 - Percepções dos alunos sobre as atividades realizadas no Projeto e a relação com a vida acadêmica e não acadêmica.

A Figura 3 mostra as percepções dos alunos sobre a importância do Projeto. Quando perguntado por que o Projeto é importante, apenas 17,65% dos alunos responderam que é porque não ficam na rua; 64,7% responderam que acham importante porque ficam em lugar seguro, aprimorando a formação, e 17,65% responderam que é porque aprendem coisas diferentes. A maioria dos alunos (67,65%) respondeu que a motivação em participar do Projeto é a oportunidade de aprender, estudar, respeitar e ser respeitado e 70,56% afirmaram que é uma oportunidade de desenvolvimento de habilidades diversas.

Reflexões sobre a escola de período integral...

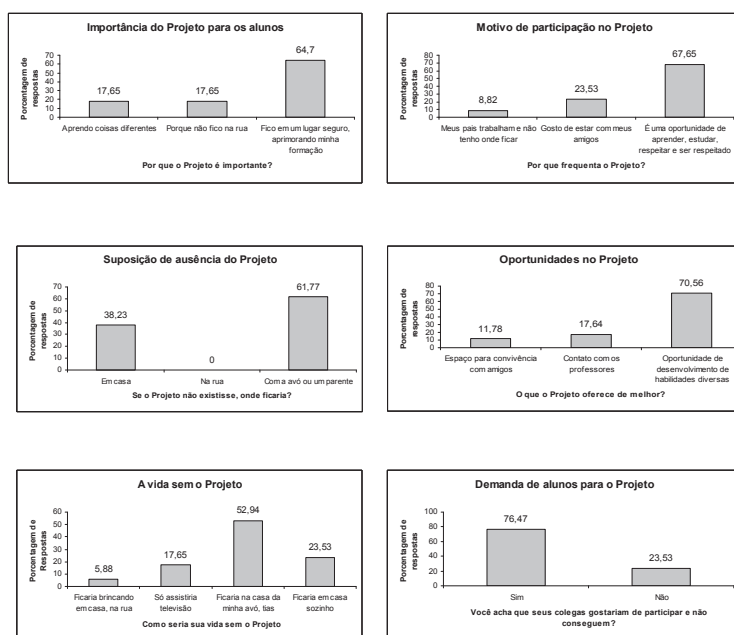


Figura 3 - Percepções dos alunos sobre a importância do Projeto.

A Figura 4 mostra a percepção dos pais sobre o Projeto. Todos os pais consideram as atividades realizadas no Projeto boas ou ótimas, sendo que 62,5% consideram-nas ótimas; a maioria dos pais acha que as atividades não deveriam mudar (84,37%) e, quando perguntados sobre quais atividades poderiam mudar, 87,5% não opinaram, o que está de acordo com a avaliação positiva que fazem das atividades. Outro dado que demonstra a avaliação positiva dos pais é o resultado da questão em que foi solicitada uma nota ao Projeto e 78,12% deram nota 10, sendo 8 a menor nota dada.

Foi questionado aos pais em que local deixariam os filhos se não existisse o Projeto. Apenas 9,37% deles afirmaram que seus filhos ficariam na rua; 62,5% afirmaram que os filhos ficariam em casa. Sobre mudanças no comportamento dos filhos após o ingresso no Projeto, nem todos os pais afirmaram perceber mudanças: 56,25%

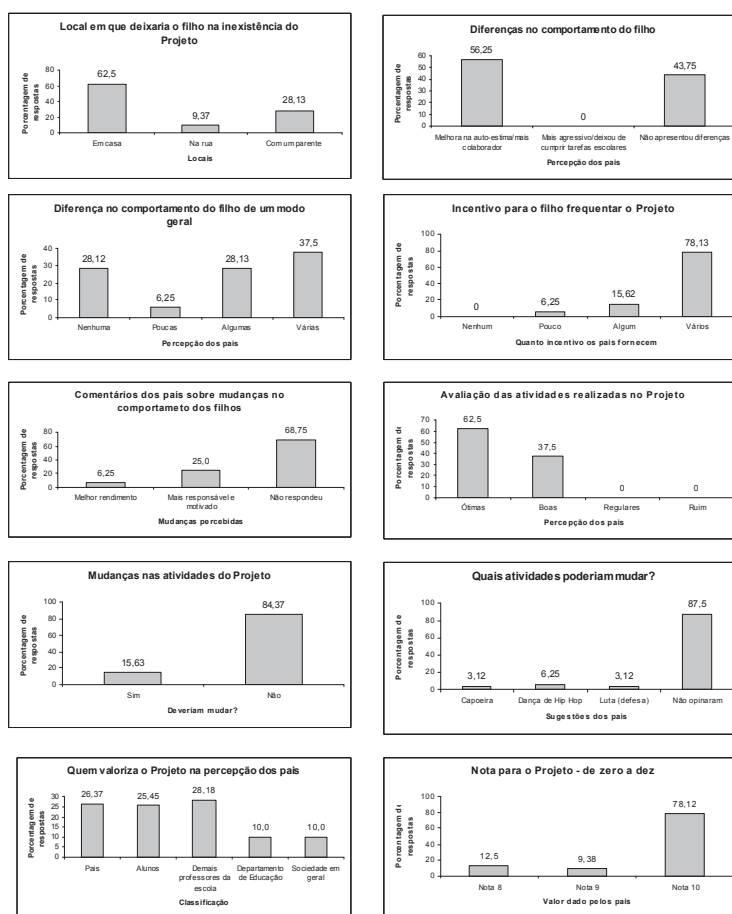


Figura 4 - Percepção dos pais sobre o Projeto.

consideraram que houve melhora na autoestima e que seu filho tornou-se mais colaborador e 43,75% afirmaram que não houve mudanças. Quando foi perguntado sobre mudanças não específicas, 28,13% afirmaram que houve algumas mudanças e 37,5% afirmaram que houve várias. Quando foi solicitado aos pais comentários sobre as

mudanças no comportamento dos filhos, 68,75% não responderam. Apesar de nem todos afirmarem que perceberam mudanças, 78,13% dos pais disseram que fornecem vários tipos de incentivo para que seus filhos frequentem o Projeto.

A Figura 4 mostra também que os pais consideram que o Projeto é valorizado por vários segmentos da sociedade: 26,37% afirmaram que é valorizado pelos pais; 25,45%, pelos alunos; 28,18%, pelos demais professores da escola; 10% afirmaram que é valorizado pelo Departamento de Educação; e 10%, que é valorizado pela sociedade em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, na atualidade, a organização da escola em tempo integral ainda é pouco conhecida e pouco entendida pelas pessoas envolvidas no processo – pais, alunos e professores. Aliado à falta de conhecimento das bases conceituais dessa proposta político-pedagógica está a crise de violência que estamos vivendo na sociedade como um todo, levando-se a interpretar o conceito de escola de tempo integral apenas como uma forma de “proteger” as crianças e adolescentes enquanto os pais estão trabalhando. Ficar na escola o dia todo significa, para uma parcela grande da população, estar a salvo dos perigos da rua – más companhias, drogas, álcool, brigas, entre outras coisas.

Essa ideia assistencialista, comum na educação infantil, mas que tem sido gradualmente abandonada em função de práticas mais voltadas para a formação integral da criança, deve ser desde já dissociada da política da escola de período integral. Trata-se de uma ideia retrógrada que não ajuda em nada na evolução do sistema educacional brasileiro. O presente estudo demonstrou que tanto as crianças como os professores identificaram como uma função da escola de período integral a “proteção” aos alunos que a frequentam, mas os pais, em contrapartida, demonstraram valorizar as atividades educativas que são realizadas no Projeto.

Os professores expressaram também certo descontentamento por entenderem que os pais não valorizam o trabalho desenvolvido no Projeto. Dessa constatação pode-se inferir duas considerações: primeiro, que a comunicação entre pais e professores é pouco privilegiada; e segundo, que essas afirmações dos professores demonstram que os próprios professores veem a organização da escola em tempo integral

mais como uma política assistencialista do que de cunho educativo.

Conclui-se, portanto, que há a necessidade de que todos os envolvidos no processo – pais, professores e alunos – sejam conscientizados dos reais objetivos da escola de período integral, cuja maior meta é a formação do cidadão participativo e íntegro na sociedade. É primordial, portanto, que novos estudos sejam realizados a fim de aprofundar os conhecimentos acerca dos processos de implementação do sistema político-pedagógico da escola de período integral.

Compreender como as atividades são propostas e como pais, professores e alunos entendem a organização dessas atividades é importante para identificarmos as falhas e as vantagens dessa nova forma de gestão escolar. Somente assim será possível aprimorar o trabalho dos gestores e professores e agir no sentido de tornar a escola de período integral uma atitude pública eficaz e eficiente em seu objetivo de melhorar a qualidade de vida de seus alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995.

CAVALIERI, A. M. Escola integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n° 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jun. 2008.

CAVALIERI, A. M. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n° 100 - Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 17 jun. 2008.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

GAZZOLA, R. G. Jornada escolar ampliada previne e erradica trabalho infantil. **Repórter FECESP**. Ano XII, n° 186, Setembro/Outubro de 2005.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n° 2, p.129-135, segundo semestre de 2006.

Reflexões sobre a escola de período integral...

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n°2, p.15-24, segundo semestre de 2006.

MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. **Cadernos CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. São Paulo, n° 2, p.57-67, segundo semestre de 2006.

PARO, V. et. al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n° 65, p.11-20, 1988.

Enviado em: 17/08/2009

Aceito em: 20/10/2009