

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOYCE DE ALMEIDA PEIXOTO

Representações Sociais dos pais acerca da Escola em Tempo Integral

Brasília, 2012



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

JOYCE DE ALMEIDA PEIXOTO

Representações Sociais dos pais acerca da Escola em Tempo Integral

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^oDr^o. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília, 2012

JOYCE DE ALMEIDA PEIXOTO

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PAIS ACERCA DA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção de título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^oDr^o Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dra. Maria da Conceição da Silva Freitas (Examinadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues (Suplente)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília, 2012

JOYCE DE ALMEIDA PEIXOTO

Representações Sociais dos Pais acerca da Escola em Tempo Integral

Comissão Examinadora

Prof. Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Prof. Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (Examinadora)

Prof. Dra. Maria da Conceição da Silva Freitas (Examinadora)

Prof. Dra. Maria Alexandra Militão Rodrigues (Suplente)

Brasília, 2012

Á Deus, que me sustenta a cada dia e que tem me capacitado dia após dia, como educadora, para ensinar sobre o seu amor às crianças.

Aos meus pais, pelo amor e apoio incondicionais durante toda a minha vida e trajetória acadêmica.

Ao meu namorado que sempre esteve ao meu lado, lembrando-me que tenho uma grande responsabilidade por ser educadora.

AGRADECIMENTOS

À professora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, por sua incansável disposição em ajudar e colaborar com a realização deste trabalho, entregando-se com muito empenho à incumbência da orientação. Professora que não mediu esforços em auxiliar-me na organização da literatura e referencial teórico.

Aos professores da Universidade de Brasília, curso de Pedagogia, pelo compartilhamento dos seus conhecimentos e motivação que muito me inspiram, além dos momentos de atenção à realidade que o orientando vive no ambiente educacional.

À professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida e professora Doutora Maria da Conceição da Silva Freitas por terem aceitado colaborar com a apresentação deste trabalho de conclusão de curso, por demonstrarem interesse e dedicação.

Aos meus pais, Jairo de Souza Peixoto e Suzana de Almeida Peixoto, educadores, que sempre me apoiaram na área da educação. Que não mediram esforços para me auxiliarem com suas experiências diárias na escola. Que sempre estiveram dispostos a investir na aquisição da literatura para compor a minha biblioteca particular.

“De modo que, tendo diferentes dons, segundo a graça que nos é dada: se é ensinar, haja dedicação ao ensino...”

(Romanos 12. 6)

“Onde não há conselhos os projetos fracassam, mas na multidão dos conselheiros há sabedoria”

(Provérbios 15:22)

RESUMO

A extensão da jornada de tempo escolar tem envolvido o atual cenário da educação brasileira. Considerando que esta temática vem sendo discutida desde a primeira metade do século XX, esta pesquisa apresenta no seu desenvolvimento teórico-metodológico autores voltados às temáticas da Educação Integral e Representações Sociais. O referencial teórico se concentrou em dois pontos principais. Primeiro o histórico e a conceituação das Representações Sociais e da Teoria das Representações Sociais e suas contribuições na educação. Segundo, a conceituação da Educação Integral e da Escola em Tempo Integral e seus desdobramentos na Educação. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as representações sociais que os pais dos estudantes da educação infantil e do ensino fundamental possuem acerca da escola de tempo integral. Os participantes desta pesquisa foram dezessete pais que se encontram na faixa etária entre vinte oito e cinquenta e dois anos. O instrumento utilizado foi um questionário composto de cinco questões abertas e dez fechadas, sendo que as abertas buscam compreender a visão dos pais acerca da Escola em Tempo Integral, quais são as vantagens e desvantagens de ter o filho matriculado em uma Escola em Tempo Integral e as questões fechadas buscam identificar o perfil dos participantes: sexo, idade, estado civil, profissão, escolaridade, faixa salarial, quantos filhos, instituição de ensino em que os seus filhos estudam e a localização da mesma. Os resultados indicam que, 34% dos pais tem a escola em tempo integral, como: interessante, boa opção, positiva, ótima e excelente, porém, não assume o papel de parceira na educação integral de seus filhos e sim, um local onde poderão deixar seus filhos enquanto trabalham. Por outro lado, 66% dos pais acreditam que a escola em tempo integral representa um local onde pode gerar estresse e cansaço. No entanto, acreditam ser um espaço de formação integral de seus filhos e ressaltam que é preciso que haja profissionais qualificados, estrutura física adequada e atividades próprias para cada fase do desenvolvimento. Conclui-se que, as Representações dos pais acerca da escola em tempo integral, se distanciam da Educação Integral proposta por Anísio Teixeira. Porém o grande desafio é que o aprendizado dos alunos seja ampliado, o currículo seja integrado e que haja a articulação das atividades. A escola em tempo integral deve se preocupar em proporcionar educação integral em tempo integral possibilitando, dessa maneira, educação de qualidade para todos.

Palavras – chave: educação integral, representações sociais, pais, escola de tempo integral.

ABSTRACT

The length of time of day school has involved the current scenario of Brazilian education. Whereas this issue has been discussed since the first half of the twentieth century, this research presents the theoretical and methodological development authors focused thematic Ace of Education and Integral Representations. The theoretical focused on two main points. First the history and concept of Social Representations and the Social Representation Theory and its contributions to education. Second, the concept of Integral Education and the School Fulltime and its developments in education. This research aims at analyzing the social representations that parents of students in kindergarten and elementary school have about the school full time. The participants in this study were seventeen parents who are aged between twenty eight fifty-two years. The instrument used was a questionnaire consisting of five open questions and ten closed, and the open seek to understand the views of parents about the School Fulltime, what are the advantages and disadvantages of having a child enrolled in school full time and the closed questions sought to identify the profile of the participants: gender, age, marital status, occupation, education, salary range, how many children, educational institution where their children study and location of same. The results indicate that 34% of parents have school full time, as interesting, good choice, positive, good and excellent, however, assumes the role of full partner in the education of their children and yes, a place where they can leave their children while they work. On the other hand, 66% of parents believe that school full time is a place where you can generate stress and fatigue. However, they believe to be a place of integral education of their children, they point out, however, that there needs to be qualified, adequate physical infrastructure and activities suitable for each stage of development. It is concluded that the representations of parents about the school full time, distance themselves from the Comprehensive Education proposed by Teixeira. But the big challenge is that student learning is extended, the curriculum is integrated and there is a mix of activities. The full-time school should endeavor to provide comprehensive education full time ensuring in this way, quality education for all.

Key - words: integral education, social representations, parents, school full time.

SUMÁRIO

Dedicatória.....	V
Agradecimentos.....	VI
Resumo.....	VIII
Sumário.....	X
Apresentação.....	12
Memorial.....	13
CAPITULO I	
1. Representações Sociais.....	17
1.2 Teoria das Representações Sociais.....	21
1.3 Representações Sociais e Educação.....	23
CAPITULO II	
2. Conceitos de Educação Integral.....	26
2.1 Educação Integral no Brasil – Breve histórico.....	27
2.2 A Educação Integral na perspectiva de Anísio Teixeira.....	27
2.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (ciep’s) - os Centros Integrados de Educação à criança (ciac’s) – e os Centros de Educação Integral á criança (caic’s)	29
2.4 Escola em Tempo Integral e Educação Integral.....	31
2.5 Bases Legais.....	31
CAPITULO III	
Metodologia.....	35
CAPITULO IV	
Análise dos Resultados.....	38
CAPITULO V	
Considerações Finais.....	53
Perspectivas Profissionais.....	56
Referências.....	57
Anexos.....	59
Apêndices.....	61

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho divide-se em três momentos, que são definidos por: memorial, a monografia propriamente dita e as perspectivas profissionais. O memorial é o momento do trabalho em que relato a minha trajetória de vida, enfatizando aspectos ligados às minhas experiências educacionais desde a educação infantil até o ensino superior. Revela também fatos que me conduziram até a escolha do tema deste trabalho de conclusão de curso.

O segundo momento é a monografia, dividida em cinco capítulos. Os capítulos I e II apresentam o referencial teórico, responsável por abordar os temas centrais da pesquisa, são eles: Representações Sociais e sua abordagem na educação e Educação integral. A metodologia utilizada para este estudo encontra-se no capítulo III. Com o intuito de verificar as representações sociais dos pais acerca da escola de tempo integral, foi aplicado um questionário em pais que têm seus filhos na Educação Infantil ou Ensino Fundamental, cuja análise se encontra no capítulo IV. O capítulo V traz as considerações finais acerca da temática abordada.

Por fim, o terceiro momento tem por objetivo a expressão de minhas perspectivas profissionais, onde relato aspirações e pretensões com relação ao trabalho e ao prosseguimento da vida acadêmica.

MEMORIAL

Cada etapa da minha vida foi marcada por muitos esforços, principalmente no que se refere á vida escolar. Porém, o que sou hoje e o que faço devo a cada aprendizado que pude vivenciar e apreender para a minha vida.

Neste memorial irei falar um pouco sobre minhas lembranças acerca da minha vida acadêmica. Confesso que vou sentir saudade dos momentos em que estive dentro da Universidade, onde pude desfrutar da convivência com estudantes de vários cursos, de conversas abertas acerca de assuntos em que pude me posicionar.

Sentirei saudades dos professores que me apoiaram em momentos de conflitos e que me incentivaram a pesquisar e ser crítica frente ás informações.

Antes de contar a minhas lembranças, quero me apresentar: meu nome é Joyce de Almeida Peixoto, nasci em 15 de agosto de 1990 em Goiânia. Quando eu nasci, meus pais vieram para Brasília.

Meu pai, Jairo de Souza Peixoto, é aposentado da Aeronáutica e formado em matemática. Minha mãe, Suzana de Almeida Peixoto, é formada em música. Ambos são professores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federa, trabalhando nos anos finais do Ensino Fundamental.

Meu pai saiu muito cedo de casa, pois os meus avós não tinham condição financeira de oferecer uma boa formação educacional. Desde pequeno, os seus pais preocupavam-se com seus estudos, porém, não tinham condições financeiras para comprar materiais básicos, como: folha com pauta e cartolina para os trabalhos. Não havia dinheiro para o transporte, por isso, meu pai tinha de ir andando para a escola, que não era perto sua casa. Ao ver esta situação, conta meu pai, viu-se obrigado a ‘correr atrás’ de novas oportunidades e foi aí que entrou para a aeronáutica. Mudou-se para Brasília, devido ao cargo, e terminou os estudos. Sempre teve que batalhar muito para conseguir estudar. Sempre cobrou-se muito com relação aos estudos e por isso considero que obtive sucesso.

Minha mãe, diferente do meu pai, sempre teve boas condições financeiras e pode estudar em bons colégios. Desde a mocidade teve condições de estudar piano, o que, futuramente, definiu sua profissão. Sempre foi muito rígida em relação aos seus estudos. Formou-se em Economia e Música e pós graduou-se em piano. Mesmo com as dificuldades da época, realizou duas faculdades ao mesmo tempo.

Meus pais foram criados na Igreja Batista e por isso sempre trabalharam nela. Meu pai é regente do coral masculino da igreja, minha mãe é regente do coral infantil e pianista. Desde pequena, pude observar o envolvimento deles com a igreja e devo aos meus pais, também o meu envolvimento religioso.

Quando tinha 4(quatro) anos, meu pai escrevia o nome de vários objetos em uma folha de papel e os

colava sob os objetos correspondentes, para que eu pudesse aprender o “ nome das coisas ”. Meus pais contam que, eu tinha muita dificuldade em me concentrar e, por isso, minha mãe passava tardes inteiras para realizar uma folha de dever de casa comigo. Minha educação Infantil foi atribuída, juntamente com a minha família, à uma escola pública, no Bairro Lúcio Costa. Lembro-me que contava os minutos para ir para casa e que quando o meu pai/mãe atrasava, sentia-me abandonada. Pensava que eles tinham me largado, pra sempre, na escola. Foi uma fase, também, da famosa caligrafia. Todos os dias, antes das tarefas da escola, eu tinha que fazer um número X de atividades na caligrafia. No início, eu tinha muita preguiça, pois não tinha paciência de ficar repetindo a mesma palavra, várias vezes. Quando eu fazia de maneira relaxada, meus pais mandavam apagar e fazer novamente. Depois de um tempo, minha caligrafia estava boa e então parei de fazer.

Nos primeiros 4 (quatro) anos do Ensino fundamental, estudei na Escola Classe 05, Guará I e no Cantinho Cristão, Guará II. Durante esses anos, minha mãe não trabalhava no período da tarde, e por isso tinha disponibilidade para realizar as atividades da escola comigo. Tínhamos tempo de brincar, de ler livros e de fazer as atividades escolares. Quando meu pai chegava em casa, sempre fazia questão de ver o que eu tinha feito e ainda tinha tempo de brincar comigo. Meus pais, sempre foram muito exigentes, e por isso, todos os dias olhavam a agenda, conferiam se eu, realmente havia feito as atividades em sala. Eu não era muito cuidadosa com os meus deveres e fazia as margens todas mal feitas e tortas. Meus pais, por muito tempo, rasgavam as folhas que estavam mal feitas, e me ensinavam que deveriam ser feitas com régua. Foi a partir daí que comecei a entender o papel dos meus pais na minha educação.

A partir da 5ª série, do Ensino Fundamental, até o 3º ano do Ensino Médio, estudei no Colégio Militar Dom Pedro II. No primeiro ano na escola, senti-me muito incomodada, com o sentimento de estar controlada. O uniforme deveria ser impecável, o comportamento tinha que ser de ótimo a excelente. Sempre gostei muito de falar, porém, naquele contexto, não tinha essa liberdade. Quando estávamos em posição de tropa, recebíamos a instrução de não conversar e nem se movimentar. Foi o fim para mim, que gostava muito de me movimentar e de falar. Lembro-me de várias vezes em que meus pais foram chamados a escola, devido a reclamações sobre o meu comportamento, que não cabia aos moldes da escola. Com o passar dos anos, fui me adaptando ao regime da escola e convenci-me que seria uma experiência muito significativa na minha formação.

Quanto á chamada reunião de pais e mestres, meus pais estavam presentes em todas. É possível lembrar, como se fosse hoje, eles fazendo questão de pegar o boletim e conversar com todos os professores, um de cada vez. Era um momento em que eu vi, porém não entendi o porque de tanta preocupação. Hoje entendo! Isso fazia parte da participação dos pais na escola e na minha vida escolar.

Durante o Ensino Médio, a escola ofertou palestras voltadas a Orientação Vocacional Profissional.

Fiz vários testes e sempre eram os mesmos resultados: Direito e Pedagogia. Ao ver minha angústia quanto à escolha do curso, meus pais começaram a comprar um almanaque das profissões, onde estavam explícitas suas funções, perfil, entre outros.

Realizei as 3 (três) etapas do Programa Seriado (PAS), porém ainda não sabia que curso iria escolher. Apenas da última fase, percebi que queria o curso de Pedagogia. Ponderei alguns fatores que via na profissão dos meus pais e isso me ajudou na escolha final. O fato dos meus pais serem professores contribuiu para a minha escolha. Sempre conversavam sobre as dificuldades da profissão, mas nunca me disseram para não seguir o caminho da docência. Finalizei o Ensino Médio, no ano de 2007.

No ano de 2008 fui chamada para participar de uma área da igreja: Departamento infantil. Aceitei o convite, porém, sentia que não estava atendendo as crianças de maneira significativa. Estava envolvida com os estudos voltados para o vestibular da Universidade de Brasília e, ainda não havia decidido o curso que iria escolher.

Conforme os trabalhos iam sendo desenvolvidos no Departamento Infantil de minha igreja, senti-me instigada a estudar mais profundamente a Educação.

No segundo semestre do ano de 2008, fui aprovada no curso de Pedagogia. Ao entrar no curso, assumi o Departamento Infantil em minha igreja e pude perceber e confirmar que, a pedagogia, era o meu lugar. Senti, na prática, o quanto era importante uma conversa entre a prática e a teoria.

Em meu primeiro semestre pude vivenciar um universo totalmente diferente daquele no qual eu estava acostumada.

Durante o curso, o que mais me envolveu, foram os projetos. As áreas de estudo foram direcionadas à Alfabetização, Gestão Escolar, família e escola, Representação Social.

Durante o projeto 4 fase 1, pude observar a realidade da participação dos pais em uma escola da rede pública de ensino – Guará I. Cheguei à conclusão o quanto essa participação era falha. Muitos dos pais não compareciam as reuniões. Quando o faziam, apenas, interessavam-se pelo boletim escolar.

Ao chegar ao projeto 4 fase 2, realizei um estágio em uma escola de tempo integral, da rede particular. Pude observar a representação dos pais acerca do fato de matricularem seus filhos em uma escola de tempo integral. A turma na qual eu estava envolvida, atendia alunos entre 6 (seis) e 7 (sete) anos. Alguns dos pais, nos quais eu observava, não trabalhavam e, mesmo assim, deixavam seus filhos em tempo integral, na escola.

Vários conflitos vieram a minha mente. Vivenciei uma realidade, onde, os pais deixavam seus filhos, durante o período de 11(onze) horas, na escola. Atividades direcionadas ao lar eram realizadas na escola, com a professora, pela indisponibilidade dos pais. Esses fatos foram motivadores na escolha do meu tema de monografia.

Por fim, tive de lidar com uma realidade totalmente diferente daquela que vivenciei em minha infância, quando realizava minhas “tarefas de casa” em casa, onde permanecia na escola por, apenas, 5(cinco) horas. Essas questões motivaram-me a falar acerca das Representações Sociais que os pais possuem acerca da Escola de Tempo Integral. Pelo exposto acima iniciarei o referencial teórico deste trabalho introduzindo as Representações Sociais.

I - REFERENCIAL TEÓRICO

1. Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais é uma abordagem sociológica da psicologia social. Partindo deste princípio interessa-nos conceituar o que vem a ser a psicologia social.

Segundo Lane (1994), o enfoque da Psicologia Social é estudar o comportamento do indivíduo no que ele é influenciado socialmente. Essa influencia surge desde o nosso nascimento, quando entramos em contato com outro sujeito. As palavras, por exemplo, diferenciam-se entre grupos sociais e produzem, assim, visões diferenciadas do mundo.

Considerado por muitos como fundador da Psicologia Social, August Comte acreditava que as ciências abstratas deveriam subsidiar as ciências concretas, e dentre essas ciências abstratas estariam a Psicologia Social, no bojo da Sociologia e da Moral. Ainda de acordo com Lane (1994) Comte acreditava que a partir da psicologia Social, seria possível desvendar o seguinte mistério: Como pode o indivíduo ser, ao mesmo tempo, causa e consequência da sociedade?

A Psicologia Social, só veio a ser estudada de maneira sistemática, depois da Primeira Guerra mundial, com o objetivo de compreender de que maneira, em um cenário abalado e em conflito poderia ser preservado os valores de liberdade e os direitos humanos em grande nível de tensão. Sendo assim, muitos psicólogos se inseriram no campo para estudar alguns fenômenos: liderança, opinião pública, propaganda, preconceito, mudança de atitudes, comunicação, relações raciais, conflitos de valores e relações grupais, entre outros.

Nos Estados Unidos, a partir da Segunda Guerra Mundial, a Psicologia Social atinge o seu auge, por meio de estudos em que procuravam técnicas e procedimentos de intervenção, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos homens. Segundo Lane (1994), tratava-se de uma Psicologia Social que isolava o indivíduo, criando uma dicotomia entre ele e a sociedade, onde um poderia influenciar o outro, porém um era diferente do outro.

Mesmo com o empenho, pelos Estados Unidos, em realizar uma série de pesquisas e estudos, com o objetivo de acumular dados para análise, existe um desinteresse na ideia de que a Psicologia Social daria resposta a todos os problemas sociais. Muitos problemas sociais estavam sendo acentuados, como, por exemplo, a violência, o preconceito, as greves constantes nas fábricas, entre outros.

A Psicologia Social entra em uma fase de rejeição e crítica, principalmente pelos países da França e da Inglaterra, alegando o caráter, puramente, ideológico. Após anos de discussões e críticas, existentes até os dias atuais, a Psicologia Social continuou sendo ensinada, com pequenas adaptações, resultantes das pesquisas. A proposta seria a confrontação de teorias, conceitos com os

fatos do cotidiano, com o objetivo de verificar o que estava ou não de acordo com a realidade.

A Psicologia Social está inserida em um contexto diverso. Dependendo da perspectiva adotada, relaciona-se com as ideias de Floyd Allport, Wilhem Wundt e Émile Durkheim, e embora todos tenham falado do mesmo assunto, cada um falou de sua forma.

Segundo Farr (1995) interessa-nos mencionar as ideias dos autores já citados:

- Allport em suas ideias transmite que não é necessário mudar o modelo, quando há uma mudança do nível individual para o nível coletivo. Para ele, não há psicologia dos grupos que não seja essencialmente e inteiramente uma psicologia dos indivíduos;
- Wundt distinguiu entre psicologia fisiológica e “Volkerpsychologie”;
- Durkheim que distinguiu entre estudos das representações individuais (domínio da psicologia) e estudo das representações coletivas (domínio da sociologia);
- Le Bon que distinguiu entre os indivíduos e as massas
- Freud que se dedicou a tratar clinicamente do sujeito e desenvolveu uma crítica psicanalítica da sociedade e da cultura. Essa distinção que era feita, resultava de uma ideia em que as explicações que eram dadas aos fenômenos coletivos eram diferentes das que eram dadas aos fenômenos na perspectiva individual.

Para Wundt, o fato de investigar o sujeito a partir do exterior, cabia à fisiologia e o fato de investigar o sujeito a partir do interior, cabia à psicologia. Os seus objetos de estudo eram a linguagem, a religião, costumes, mito, mágica e fenômenos correlatos e, o fato de serem manifestações externas da mente, não poderiam ser estudadas por meio da introspecção. Estes mesmos objetos são os resultados da interação de muitos e por isso um sujeito não pode inventar uma língua ou uma religião, pois, esses fenômenos coletivos foram, primeiramente, produto de uma comunidade.

Durkheim, também argumentou, assim como Wundt, que as representações coletivas não poderiam ser reduzidas a representações individuais. Durkheim e Wundt possuíam os mesmo objetos de estudo, porém, o primeiro estava interessado, mais que o segundo, em estudar a sociedade. O segundo interessou-se mais pelo estudo da cultura. Wundt separava a psicologia social da psicológica, porém acreditava que estavam relacionadas. Durkheim julgou que a sociologia era independente da psicologia.

Le Bon contrastou a racionalidade do indivíduo com a irracionalidade do coletivo. Enfatizava a diferença que havia entre o sujeito só, e em meio à massa. A ‘chave’ da questão que envolve Le Bon é a seguinte: a massa ou a multidão é a massa ou a multidão de indivíduos.

TABELA 1 – Níveis de Teorização em PSICOLOGIA SOCIAL

Níveis de Fenômeno			
Teórico	(a) Individual	(b) Intermediário	(c) Coletivo
WUNDT	Psicologia Fisiológica		
DURKHEIM	Representações Individuais		Representações Coletivas
LE BON	Indivíduo		A Multidão
FREUD	Estudos Clínicos	Ego, Id e Superego	Crítica Psicanalítica da Cultura e da Sociedade
F.H. ALLPORT	Comportamento de Indivíduos		Comportamento Institucional; Opinião Pública

Fonte: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S (Org.) (1995, p.42)

A representação social foi teorizada na psicologia social, desenvolvida por Serge Moscovici e aprofundada por Denise Jodelet. A obra de Moscovici, *La Psychanalyse, son image, son public*, contém a matriz da teoria, que surge em 1961 na França. Quanto à sua pesquisa, é interessante citar (ARRUDA, 2002, p. 3)

A pesquisa de Moscovici, voltada para fenômenos marcados pelo subjetivo, captados indiretamente, cujo estudo se baseava em metodologias inabituais na psicologia da época e dependia da interpretação do pesquisador, fugia aos cânones da ciência psicológica normal de então.

Moscovici fez uma releitura do conceito de Durkheim no que se refere à representação coletiva. Durkheim acreditava que a principal função da representação social era a transmissão da

herança coletiva de outras gerações, somado das experiências vivenciadas pelo indivíduo, sendo assim haveria uma única inteligência formadora das representações sociais, que estaria acima das representações individuais. Em oposição a Durkheim, Moscovici prefere estudar as representações sociais no lugar de estudar as representações coletivas. Para Durkheim as representações individuais estariam sob a responsabilidade da Psicologia e as representações coletivas sob a responsabilidade da Sociologia. Por isso, a teoria de Moscovici é frequentemente classificada, como uma forma sociológica de psicologia social.

Quanto às representações coletivas, Farr (1995) afirma que as sociedades modernas são caracterizadas por seu pluralismo e pela rapidez com que as mudanças econômicas, políticas e culturais ocorrem. Sendo assim, nos dias de hoje, poucas representações são verdadeiramente coletivas.

Segundo Moscovici (1995) o conceito de representação social ou coletiva nasceu na sociologia e na antropologia, em colaboração com o trabalho de Durkheim e Lévi-Bruhl. Ele afirma que, assim como o conceito de átomo foi, por muitos anos, elementos explicativos e abstratos das teorias físicas e biológicas, o conceito de representação social teve a mesma conotação nas teorias sociológicas e antropológicas. Insistiu que os fenômenos sociais que permitem identificar de maneira concreta as representações e de trabalhar sobre elas são, as conversações, dentro das quais se elaboram os saberes populares e o senso comum.

Considerando os estudos de Moscovici sobre representações coletivas e representações sociais elaborou a partir deles sua teoria sobre as representações sociais.

1.2 Teoria das Representações Sociais

As Representações Sociais são elaboradas a partir de dois mecanismos denominados por Moscovici de Ancoragem e Objetivação. Nas palavras de Braz e Carvalho (2011, p.57): “A ancoragem é designada pelo processo de inserção do objeto ou das novas informações, das novidades que interrompem na realidade social, aos conceitos e imagens já formados, anteriormente na tentativa de torna-los familiares.” Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa.

Moscovici tenta destacar que as Representações Sociais são teorias coletivas sobre o real, com uma linguagem e lógicas próprias, baseada em valores e conceitos e não meras opiniões ou

imagens de algo ou de algum fato (MAZZOTTI, 1994).

Considerando que Denise Jodelet é uma das teóricas envolvidas com os estudos das Representações Sociais, interessa-nos mencionar um trecho de seu pronunciamento no I Seminário de Representações Sociais: Teoria e Pesquisa. Envolvida com os estudos das Representações Sociais, define as Representações Sociais, como sendo uma forma de conhecimento ordinário, que pode ser considerada na categoria do senso comum e que tem como particularidade a de ser socialmente construída e partilhada. Tem um objetivo prático, ou seja, se apoia na experiência das pessoas e tem um papel de orientar e guiar a conduta das pessoas dentro de sua vida prática e cotidiana. (JODELET apud FREITAS, p.44).

Segundo Bráz e Carvalho (2011) a objetivação é entendida como a materialização das abstrações, da corporificação dos pensamentos. A objetivação torna físico e visível, o impalpável pela transformação em objeto do que é representado. (p.57)

Moscovici (1995) destaca que a Teoria das Representações sociais confere à racionalidade da crença coletiva e sua significação às ideologias, aos saberes populares, e ao senso comum. Esta mesma teoria se constrói sobre uma teoria dos símbolos, onde são consideradas, formas de conhecimento social que resultam em duas faces: simbólico e o figurativo.

Jovchelovith (1995) mostra que as representações sociais, sendo simbólicas, são construídas sobre a capacidade representacional de um sujeito denominado psicológico. Esta mesma capacidade representacional não deve ser entendida fora de uma dimensão do outro. A autora propõe que os processos que envolvem a teoria das representações sociais estão envolvidos na comunicação e nas práticas sociais, como: diálogo, discurso, rituais, padrões de trabalho e produção, arte e cultura. Esta ideia inicia-se com Piaget e Winnicott que percebiam a atividade simbólica como produto do Eu completamente desenvolvido e os dois consideraram que é somente quando o ser humano está preparado para integrar a si mesmo em uma rede de perspectivas globais que vai além de si mesmo e torna-se um Eu.

Sendo a Teoria das Representações Sociais um enquadramento sociológico da Psicologia Social, difere-se, portanto, do enquadramento psicológico de Psicologia Social. Existe um caminho pelo qual as duas percorrem na qual contribui para suas diferenciações: uma pertence à tradição de pesquisa européia e a outra americana. Ambas na era moderna.

Arruda (2002) acredita que a Teoria das Representações Sociais, partia da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, e define duas delas, pregnantes nas nossas sociedades: a consensual e a científico.

No universo consensual a representação é fruto de conversas informais vindas do cotidiano, onde todos podem se expressar, já no universo científico, as representações são envolvidas de procedimentos e linguagem específicas, onde, somente, os especialistas tem a palavra. Apesar de terem conotações diferentes, ambas possuem importância na vida do ser humano.

Esta mesma teoria, na perspectiva de Jovchelovitch (1995) tem sua atenção centrada na relação entre o sujeito e o objeto, sendo assim leva-se em consideração um sujeito que por meio de sua atividade e relação com o objeto-mundo, constrói tanto o mundo como a si próprio. A dimensão cognitiva, afetiva e social, estão presentes na própria noção de representações sociais.

Para Jovchelovitch (1995) a esfera pública, enquanto lugar de alteridade fornece às representações sociais o terreno sobre o qual elas podem ser cultivadas e podem ser estabelecidas. Porém, esta mesma alteridade é uma das condições básicas para o desenvolvimento do Eu. É na experiência da pluralidade e da diversidade entre perspectivas diferentes que, porém, pode levar ao entendimento e ao consenso.

A autora transmite a ideia em que se deve reconhecer que, ao analisar fenômenos psicossociais e representações sociais, é necessário levar em consideração o social enquanto totalidade, ou seja, o social está envolvido em uma dinâmica que se difere de um agregado de indivíduos.

Embasado nessas afirmações, a autora, em relação ao “social”, afirma que, ainda é, uma categoria problemática em psicologia social e também na educação, tanto pelo fato de ser considerado como uma variável que influencia fenômenos ou pelo fato de “tapar furos” de tradições individualizantes.

1.3 Representações Sociais e Educação

As discussões sobre as Representações Sociais tiveram início a partir dos estudos de Serge Moscovici, em 1961, cujo objetivo era verificar de que forma a psicanálise penetrou no pensamento dos indivíduos na França e de que maneira resultou na obra intitulada *La Psychanalyse: son image et son public*

Por meio desta obra iniciam-se os estudos em que Moscovici discute “[...] como a ciência

vira senso comum a partir da análise do saber psicanalítico que, ao penetrar em contextos distintos daqueles que originalmente o produziram, acaba se transformando” (WEINHARDT; ENS apud SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 273).

Weinhardt e Ens (2011) trazem a interpretação que é dada por Souza e Villas Bôas (2011) acerca da pesquisa de Moscovici, onde, este, reabilita o conhecimento do senso comum enfatizando a necessidade de analisá-lo por meio de um olhar psicossocial comprometido, ao mesmo tempo, com o social e com o individual em uma época em que era outra a tradição da Psicologia Social, sobretudo, devido à influência dos estudos norte-americanos.

Considerando a autora Jodelet como uma estudiosa na área de Representações Sociais, nos interessa saber sua visão acerca da mesma (WEINHARDT e ENS apud JODELET, 2001, P.22)

[...] uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico.

Quanto aos estudos voltados à área de educação como aporte teórico da Teoria das Representações Sociais, podemos dizer que são mais recentes. Em sua publicação, Michel Gilly, na década de 1980, de *Maître-élève: rôles institutionnels et représentations*, nos trás a representação social como sendo o lugar onde se é possível compreender a área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo, o que não significa uma redução do campo educacional ao das representações sociais ou vice-versa.”

Segundo a compreensão de Gilly os trabalhos na área educacional contribuem para o estudo de questões relativas à construção e às funções das representações sociais. (WEINHARDT; ENS apud SOUZA; VILLAS BÔAS, 2011, p. 273).

Apesar de podermos obter na área das Representações Sociais, várias compreensões acerca da área educacional, Weinhardt e Ens (2011) trazem 3 (três) fatores que podem causar obstáculos à representação:

- O primeiro obstáculo relaciona-se à dispersão da informação, onde para responder a uma pergunta as pessoas têm dados insuficientes ou abundantes, o que lhes impossibilita de

apresentar uma sequência de raciocínio, causando uma dificuldade na comunicação.

- Como segundo obstáculo, tem-se a focalização dos sujeitos sobre uma relação social ou um determinado ponto de vista, em que a distância e o grau de implicação em relação ao objeto de estudo variam.
- O terceiro obstáculo, relaciona-se a presença de uma pressão para a inferência, ou seja, se exige das pessoas ou grupos sociais que respondam sempre. Estes, a todo o momento, devem ser capazes de agir, tomar uma posição, ligar premissas a conclusões, apesar do pouco tempo entre pergunta e resposta, reflexão e ação.

Quando frequentamos redes sociais, escola, supermercado, trabalho, nos envolvemos em conversas, estas, sempre exigem nossas opiniões, mesmo que de maneira sutil. A cada interação surgem novas representações, que vão sendo compartilhadas. Mazzotti (2008) afirma que as interações sociais criam “universos consensuais”, e conseqüentemente novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras “teorias” do senso comum.

Nessa perspectiva, a escola tem se tornado um campo privilegiado de investigação das Representações Sociais, principalmente pelas relações que são estabelecidas em seu meio. A exemplo, temos: professor-aluno; escola-família; aluno-família; entre outros.(SOUZA, 2010) e (FREITAS, 2011)

A escola de tempo integral se apresenta como uma proposta inovadora, porém, ainda é motivo de muita discussão entre os pais e educadores. Segundo Gadotti (2009) na perspectiva da escola pública, a proposta de tempo integral, tem como objetivo oferecer o “direito de passar mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. Na perspectiva da escola particular, das classes médias e ricas, o aluno dispõe de tempo integral para dedicar-se a sua educação. A proposta envolve atividades, no turno contrário, com aulas voltadas ao esporte, lazer, reforço, entre outras atividades.

Contudo que foi dito, constata-se a grande contribuição das Representações Sociais para a pesquisa em educação, uma vez que nesse estudo com os pais, busca-se aprofundar em seus contextos e trazer suas representações sobre a escola de tempo integral.

II- EDUCAÇÃO INTEGRAL

2. Conceitos de Educação Integral

Quanto ao conceito de educação, segundo as ideias de Brandão (1995) é possível afirmar que ninguém ‘escapa’ da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias, misturamos a vida com a educação.

Por definição, INTEGRAL, quer dizer total, inteiro, global. É isso o que se pretende com a educação integral desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade. Muito mais do que o tempo em sala de aula, a educação integral reorganiza espaços e conteúdos. Os autores utilizados neste trabalho e que serão citados a seguir, voltaram seus estudos à escola da rede pública.

Paro (2009) afirma que é preciso investir num conceito de educação integral, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Educação ou é integral ou não é. Este mesmo autor trás uma análise do conceito de educação integral permeando os conceitos de educação, cultura e sujeito histórico.

Considerando que o homem é um sujeito, este produz várias coisas, como conhecimento e informações, porém, além destes, produzimos valores, filosofia, ciência, arte, entre outros. Em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura. Partindo do princípio em que este sujeito produz cultura, o homem se apropria de toda cultura produzida em outros momentos históricos, e conseqüentemente, por este fato, torna-se histórico. Quanto a esta apropriação, Paro (2009) chama de educação e é a partir da apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças, que nos tornamos cidadãos.

Segundo Gadotti (2009) não se pode separar um tempo para educar-se. Seria uma redundância, então, falar em educação de tempo integral. A educação segundo o autor é dada em todos os turnos e espaços. Na escola, com a família, e em todas as nossas experiências vida, estamos vivendo um processo educativo.

Nessa mesma perspectiva é relevante citar Paro (2009), que acredita que a Educação Integral, em última instância, é um pleonasma: ou a educação é integral ou, não é educação.

2.1 Educação Integral no Brasil – Breve histórico

A concepção de Educação Integral não é contemporâneo e pode ser constatado na fala de Aristóteles, que considerava a educação que “desabrochava” todas as potencialidades humanas.

Alguns educadores defendiam que deveria haver uma educação integral no percurso de toda a vida. Paulo Freire, no Brasil, é o educador que marca este tema, objetivando uma visão popular e transformadora ligada à escola e a cidade.

A educação Integral foi citada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, onde era defendida a educação integral como “direito biológico” de cada indivíduo e dever do Estado. O movimento da Escola Nova surge, motivada pela ideia de que o modelo da escola vigente, na época, era tradicional e o sistema de ensino era ineficiente. Anísio Teixeira trouxe para o Brasil as ideias de Dewey, educador americano, que “pregava” uma sociedade democrática e harmoniosa. O pensamento de Dewey foi denominado como “pedagogia da escola nova”.

Para compreender o pensamento de Dewey, Barros (2008) mostra que este educador tem como princípio norteador o conceito pragmatista de conceito, ou seja, preocupa-se com o processo de construção de conhecimentos verdadeiros.

Cavaliere (2002) afirma que, historicamente, os ideais e as práticas educacionais reformadoras, reunidos sob a denominação de Escola Nova, fizeram uso, com variados sentidos, da noção de *educação integral*. O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana de massas, industrializada e democrática.

É importante ressaltar que as experiências de escola de tempo integral, no Brasil, foram proporcionadas por Anísio Teixeira desde a década de 1950.

2.2 A Educação Integral na perspectiva de Anísio Teixeira

Na função de Diretor Geral de Instrução no estado da Bahia, Anísio Teixeira viajou, em 1927, aos Estados Unidos com o objetivo de pesquisar de que maneira as escolas dos Estados Unidos se organizavam e como se dava o ensino público. A sua busca, no que se refere à nova concepção de escola, baseou-se nas ideias de Dewey.

Dentre suas experiências nos Estados Unidos uma das escolas que merece destaque é a “platoon”, sistema concebido nos Estados Unidos nos primeiros anos do século XX, e tinha como objetivo estruturar o ensino sob o ponto de vista do trabalho, do estudo e da recreação, uma vez que se acreditava que a educação deveria abarcar todos os aspectos da natureza infantil; ou melhor, seria função da escola providenciar o exercício de todas as capacidades das crianças, continuamente, desde a escola maternal até o colégio júnior. (BARROS apud EBY, 2008, p.60)

Quanto ao efeito desta experiência nos Estados Unidos, na prática de Anísio Teixeira, é interessante a opinião de Barros (2008, p. 60), “... Anísio defendia a escola fundamental, onde o currículo poderia ser desenvolvido tal qual uma pequena universidade infantil, local em que as necessidades fossem atendidas prestando aos sujeitos serviços de saúde e nutrição.”

O projeto de Anísio Teixeira tinha por objetivo a construção de centros populares de educação, na Bahia, cobrindo a faixa etária de 13 a 18 anos. Houve uma experiência pioneira em um dos bairros situados em Salvador e foi inaugurada em 1950. A instituição recebeu o nome de Centro Educacional Carneiro Ribeiro e dispunha de quatro escolas-classes e uma escola-parque. Quanto à filosofia do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (EBOLI apud BARROS 2008, p.60) desta que:

...buscava oferecer ao aluno um “retrato da vida em sociedade”, proporcionando-lhes atividades diversificadas e experiências de estudo e de ações responsáveis, que buscava torna o aluno um membro atuante e socialmente integrado, praticando na comunidade escolar tudo o que na vida futura poderia ser: cidadão útil, honesto, responsável e feliz.

Segundo Barros (2008), nas Escolas-classe os alunos permaneciam 4(quatro) horas em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino (linguagens, aritmética, estudos sociais e ciências). Após esse horário, as crianças eram encaminhadas a Escola-parque, onde as atividades não eram ofertadas a determinadas idades e sim eram escolhidas por meio da preferência dos alunos.

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro e a ideia de atender crianças das camadas populares serviram de modelo para a criação do sistema escolar de Brasília. No período de 1947 a 1960, Anísio Teixeira planejou o sistema educacional de Brasília. Um dos exemplos foi a Escola-Parque, inaugurada na entrequadra 307/308 sul, no dia 21 de abril de 1960 e que perdura até os dias atuais. Atualmente, segundo o site da escola, a escola oferece uma educação voltada para os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, do respeito ao bem comum, dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade das manifestações artísticas e culturais na busca de aprendizagens significativas.

O projeto inicial de Anísio Teixeira para Brasília, na prática, não se cumpriu, pois valorizou o aumento de matrícula, estava situada em uma área nobre, dava prioridade à área de humanas e deixava de lado a iniciação para o trabalho. Sendo assim, entrou em contradição com a ideia primária do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, que era situada em um bairro extremamente carente e que atendia crianças oriundas de camadas populares.

2.3 Os Centros Integrados de Educação Pública (ciep's) - os Centros Integrados de Educação à criança (ciac's) – e os Centros de Educação Integral á criança (caic's)

Os Centros Integrados da Educação Pública (Cieps), criados na primeira gestão de Leonel Brizola (1983 a 1987), como governador do Rio de Janeiro visava oferecer educação integral às crianças em complexos escolares que incluíssem serviços médicos, biblioteca, quadras de esporte,

refeitório, etc. Foi proposto por Darcy Ribeiro que não houvesse reprovação e que as avaliações não fossem baseadas em provas e sim por meio de objetivos. Retomou-se então, o projeto de escola pública de tempo Integral, de Anísio Teixeira. A concepção pedagógica dos CIEP's era de oferecer a cada criança de 1º á 4º série um bom domínio da escrita, da leitura e do cálculo, o respeito ao universo cultural do aluno e a escola deveria ser ponte entre a cultura do aluno e o conhecimento formal.

No governo Collor (1990 a 1992) a terminologia, a estrutura e a concepção dos CIEP's, foram modificadas. Quanto a essa mudança é importante citar Gadotti (2002) ao afirmar que, com o apoio direto de Leonel Brizola, com o objetivo de apresentar um caráter mais assistencial, houve mudança de Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) para Centros Integrados de Atendimento à criança (CIAC'S). Segundo Oliveira (2012) os dois Centros Integrados propunham que os alunos pudessem permanecer na escola em tempo integral, com o objetivo de garantir a eficiência da aprendizagem.

Os objetivos traçados para os Centros Integrados de atendimento à criança (CIAC's), envolviam a construção de 5 (cinco) mil unidades, segundo a visão de Collor. O fato de Collor ter sido deposto, permitiu a entrada de Itamar Franco, porém, o projeto permanece com o mesmo intuito, apenas sofre alteração, novamente, em seu nome, para: Centro de atenção integral à criança (CAIC's).

O primeiro CIAC foi inaugurado no mês de novembro de 1991, na Vila Paranoá, Brasília. Propunha que fosse um espaço em que pudesse ser dada atenção integral que a criança necessita, englobando educação formal, saúde, cultura, esporte, creche, educação para o trabalho, proteção especial a essa criança e desenvolvimento comunitário. Segundo a visão do governo, os CIAC's estavam surgindo para que se cumprissem os direitos expressos na Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Por outro lado, muitos educadores criticaram este projeto, alegando que este era, apenas, uma forma de “promoção” dos interesses políticos.

Conforme Gadotti (2009, p.29) para os promotores – tanto dos CIEP's quanto dos CIAC's e dos CAIC's – esses projetos representariam uma verdadeira revolução no ensino, introduzindo um novo conceito de educação, que já estava sendo “exportada” para outros países.

Segundo Oliveira (2012) constatou-se por meio de pesquisas realizadas por Coelho (2002) que, quatro CIEP's no Estado do Rio de Janeiro, atualmente, não proporcionam uma Educação Integral em tempo integral. São desenvolvidas atividades que estão desvinculadas do projeto político-pedagógico.

Dando continuidade ao histórico de projetos de educação integral, temos, em São Paulo, o projeto de formação integral da criança (Profic). Eram convênios entre o Governo e as prefeituras, com o objetivo de fornecer verbas para que as crianças fossem atendidas além do turno diário.

Tinha como objetivo maior retirar as crianças da rua e oferecer-lhes atividades culturais, recreativas, esportivas, médico-odontológicas e pré-profissionalizantes. Contudo, não pode ser realizada devido a falta de recursos para sua manutenção e implementação.

Na capital do Estado, o projeto que mais se destacou, foi o CEUS, no ano de 2002. A grande proposta envolvia uma visão de educação para além da sala de aula e do espaço escolar. Quanto sua definição, é relevante mencionar Gadotti (2009), “Os CEUS constituem-se em centros de experimentação educacional e de investigação, começando pelo mapeamento da realidade local, das condições socioculturais, econômicas, geográficas, históricas.” (p. 29)

2.4 Escola em Tempo Integral e Educação Integral

Gadotti (2009) cita em seu livro a importância de discutirmos a “Educação Integral”, pois muitas das propostas relacionam-se à ocupação, somente, do aluno. As atividades, nestes casos, estão desvinculadas do projeto político pedagógico da escola e é neste ponto que a educação integral comete erros. As atividades culturais são benéficas ao ser aluno, mas não devem ser desvinculadas do currículo. Essas atividades devem andar juntas para a formação integral do sujeito. A educação Integral é uma concepção que não deve ser confundida com horário integral ou tempo integral.

Segundo Gadotti (2009) na perspectiva da escola pública, a proposta de tempo integral, tem como objetivo oferecer o “direito de passar mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. Na perspectiva da escola particular, das classes médias e ricas, o aluno dispõe de tempo integral para dedicar-se a sua educação. A proposta envolve atividades, no turno contrário, com aulas voltadas ao esporte, lazer, reforço, entre outras atividades.

Uma escola que oferta tempo integral, deve estar ciente que, deve haver articulação de suas propostas com o projeto político pedagógico. É preciso levar em consideração os vários ambientes em que a criança constrói seus conceitos. Gadotti (2009) defende que, como em toda escola de tempo integral, dentre muitos outros objetivos, deve-se educar para a cidadania, criar hábitos de estudo e pesquisa, cultivar hábitos alimentares e de higiene, suprir falta de opções oferecidas pelos pais e familiares e ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

2.5 Bases Legais

Quanto ao parâmetro legal, é possível percorrer um caminho que parte da CF/88 e vai até o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como é proposto por Menezes (2007). A Constituição Federal, não faz menção, de maneira literal, ao termo “educação integral” ou “tempo integral”, porém dentre os seus direitos sociais (art 6º), a educação vem em primeiro lugar. Para complementar este artigo, é possível citar o Art. 205 que nos trás a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da

sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Quanto às ideias trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é possível complementar a CF/88, quando, em seu Art. 2º, a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em relação à utilização do termo, “tempo integral”, a LDB, diferentemente da CF/88, prevê, em seu Art.34 § 2º, que o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. Além destas, a LDB prevê, em seu Art.87 § 5º, que serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

Segundo Menezes (2007), embora a LDB contenha determinações tanto sobre a educação integral, quanto sobre a ampliação do tempo escolar (no caso direcionado ao ensino fundamental), não se pode afirmar que a ampliação do tempo nesta legislação esteja diretamente relacionado ao objetivo da formação integral do ser humano. A autora menciona que o oferecimento de tempo integral, nas escolas, pode estar relacionado a outros fatores, que não priorizem a formação integral do sujeito, como proteção a criança e ao adolescente e direito de pais e mães trabalhadores.

Quanto ao Plano Nacional da Educação, considera-se, segundo Menezes (2007), um avanço em relação à Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pois apresenta ampliação progressiva do tempo escolar dentre os objetivos e metas não apenas para o ensino fundamental, mas, também, à educação infantil. No bojo no PNE, está previsto, para a escola de tempo integral, o período mínimo, de sete horas, para a educação infantil, visando atender as crianças das camadas sociais mais necessitadas, às crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa e no caso dos pais que trabalham fora de casa. A autora afirma sua concordância em relação a necessidade de se amparar as crianças de camadas sociais mais necessitadas, porém argumenta que não vai ao encontro com a CF/88, em seu Art.5º, todos deverão ser iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 25 de abril de 2007. Pode ser organizado em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. O governo federal estabeleceu 28 diretrizes a serem cumpridas para melhorar a qualidade da educação básica no país. No que tange a educação integral e de tempo integral, tem-se, baseado nos dados apresentados por Menezes (2007):

IV – Combater a repetência, dadas às especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial; [...]

VII – Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII- Valorizar a formação ética, artística e a educação física; [...]

XXIV – Integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV- Fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos;[...]

XXVI - Transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - Firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

Quanto às políticas públicas que buscam garantir a permanência das crianças na escola, Cavaliere (2002) defende que, estas, buscam garantir a permanência das crianças nas escolas pelo menos até o final do período da obrigatoriedade, porém, a sociedade revela que existe a necessidade de construção de uma nova identidade para a escola fundamental, sendo a primeira e indispensável condição para tal a integração efetiva de todas as crianças à vida escolar.

Em 4 de Dezembro do ano de 2007, sob o governo José Roberto Arruda, foi criado um decreto, de nº 28,503, seguindo a tendência nacional que vinha sendo adotada em estados e municípios brasileiros (GDF, 2007). O decreto criava uma Secretaria Extraordinária para Educação Integral, que viria a ser substituída em 23 de abril de 2012 pela Subsecretaria de Educação Integral, que extinguiu por meio do decreto nº 31.613 (GDF, 2010).

Segundo (PEREIRA, 2012) a ideia inicial para o funcionamento efetivo do atendimento em tempo integral contava com a ajuda de alunos bolsistas do Programa Bolsa Universitária, onde esses alunos deveriam prestar horas de serviço ao governo. As atividades realizadas pelos alunos poderiam ser feitas fora da escola, em ginásios, quadras ou espaços comunitários, cabendo ao diretor elaborar um plano de acordo com as necessidades daquela comunidade escolar.

III - METODOLOGIA

Trajectoria da pesquisa

O presente trabalho tem por objetivo geral identificar quais são as Representações Sociais que os pais possuem acerca da escola em tempo integral. Como objetivo específico pretende-se verificar quais são os motivos que os levam a fazer a escolha pela escola em tempo integral.

Com a intenção de um melhor entendimento acerca destas Representações Sociais a pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados aos pais de estudantes do ensino fundamental e educação infantil, das redes pública e particular, buscando assim um maior numero de depoimentos dos mesmos a respeito do tema em questão. Segundo Gil (1987) pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Abordagem da pesquisa

Conforme Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas de acordo com os objetivos propostos e/ou com as técnicas e procedimentos utilizados. Com relação aos objetivos, as pesquisas podem ser exploratórias, descritivas e explicativas. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa exploratória, pois têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias, a familiarização com o problema proposto e na maioria das vezes aparecem como pesquisa de campo ou estudo de caso. Para um melhor entendimento do tema optou-se em fazer uma pesquisa de campo buscando assim as informações diretamente com a população pesquisada, desse modo foi possível um encontro mais direto com os participantes, numa abordagem qualitativa.

Para Gil (2002), “as pesquisas de campo trabalham com amostragens que representam uma parte da população que se pretende estudar. O questionário constitui hoje uma das mais importantes técnicas disponíveis para a obtenção de dados nas pesquisas sociais”. (GIL apud FARIA, 2007, p.34)

Participantes

Os participantes da pesquisa possuem entre 28 e 52 anos de idade o sendo que, doze são mulheres e cinco são homens. Quanto ao estado civil dos participantes, tem-se um participante solteiro, um participante separado e quinze participantes casados. Em relação às profissões exercidas pelos participantes, temos: três administradores, uma nutricionista, um pastor, um representante comercial, um músico, dois servidores públicos, dois técnicos em eletrônica, um empresário/corretor de imóveis, quatro professores, uma geógrafa/pedagoga e uma secretária do lar.

Quinze deles possuem Superior Completo, um está cursando o nível Superior e um possui o Ensino Fundamental Incompleto. As rendas salariais declaradas variam de um salário mínimo até vinte salários mínimos.

Instrumentos de pesquisa

O questionário aplicado, cujo exemplar encontra-se no Apêndice I, inicialmente faz um levantamento de dados dos participantes, solicitando informações como, idade, o sexo, estado civil, instrução escolar, faixa salarial, quantos filhos, instituição em que os filhos estudam (pública ou privada) e localização da escola dos filhos. O questionário conta com dez questões fechadas. No intuito de verificar as representações sociais dos pais sobre a escola de tempo integral o questionário conta com cinco questões abertas. A primeira questão busca compreender qual a visão dos pais acerca da escola em tempo integral. As próximas quatro questões são divididas em dois blocos: Se os filhos estudam em uma escola em tempo integral e se os filhos não estudam em uma escola em tempo integral. Caso a resposta seja sim, quais foram os motivos para esta escolha e quais as vantagens e desvantagens de ter um filho matriculado em uma escola em tempo integral? Caso a resposta seja não, busca-se saber se os pais já pensaram nessa possibilidade e quais são as atividades e/ou com quem ficam os filhos durante o horário contrário às aulas.

A presente pesquisa utilizou-se do uso do questionário, pois através dele é possível conseguir respostas mais rápidas e com um bom grau de precisão sem influência do pesquisador, por meio desta utilização entende-se que é possível maior liberdade e segurança nas respostas em razão do anonimato além de abranger um grande número de indivíduos ao mesmo tempo. (MARCONI & LAKATOS apud GONDIM, 2011, P. 38)

Segundo Gil (2002) o questionário apresenta uma série de vantagens. A relação que se segue indica algumas dessas vantagens, que se tornam mais claras quando o questionário é comparado com a entrevista: possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa

área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Procedimentos

Os questionários foram aplicados, pela pesquisadora, aos pais nos meses de março, abril e maio do ano de dois mil e doze e foram recolhidos em momentos diferentes. Os meios pelos quais os questionários foram entregues aos pais foram: pessoalmente e via *email*. Durante todo o processo de aplicação dos questionários não houve interferência direta do pesquisador, porém houve dificuldade nos prazos de entrega. Fez-se necessário que o pesquisador reenviasse as caixas de mensagem de alguns pais com o objetivo de lembrá-los com relação ao preenchimento dos questionários.

Quanto aos questionários que foram entregues pessoalmente, houve apenas um ocorrido que é interessante relatar. Ao receber o questionário, um dos pais reclamou dizendo o seguinte: tem que escrever? Se for para responder SIM ou NÃO eu respondo. Ou seja, foi necessário uma explicação e um convencimento maior por parte do pesquisador para que este pai pudesse participar do processo de coleta dos dados. Quanto às limitações do questionário, interessa-nos citar Gil (1987):

Exclui as pessoas que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação. Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra. (p. 125)

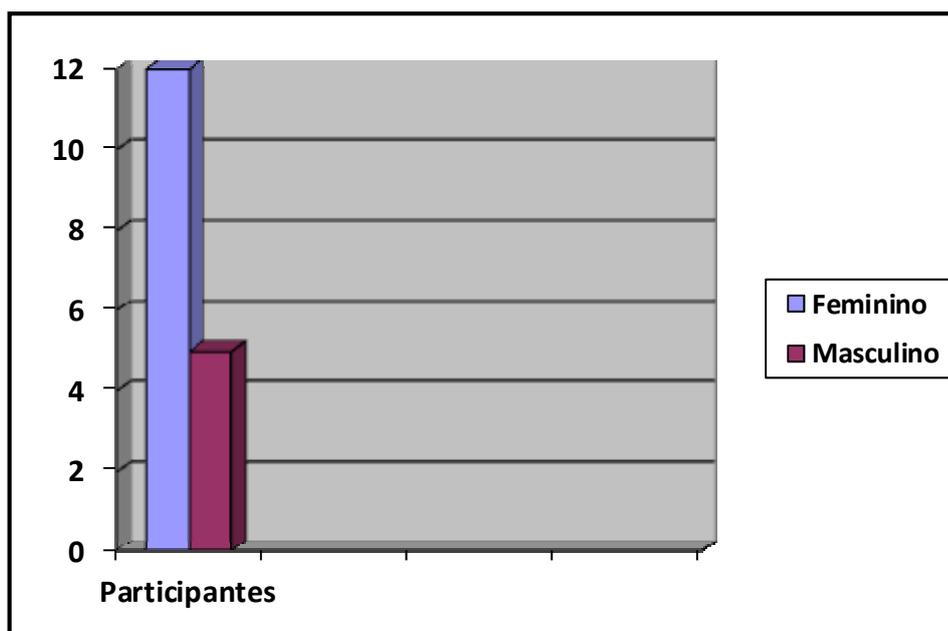
IV – ANÁLISE DOS RESULTADOS

4. Análise dos Dados Pessoais

Com a finalidade de investigar quais as Representações Sociais dos pais acerca da escola em tempo integral, foi aplicado um questionário com quatorze questões, nas quais os entrevistados fornecem dados e opiniões acerca de seu envolvimento ou não com a escola em tempo integral.

Para realizar a pesquisa foram aplicados questionários a 17 pais, sendo que 12 (doze) são do sexo feminino e 5 (cinco) são do sexo masculino. Abaixo, na figura 1, é possível visualizar o sexo dos participantes envolvidos na pesquisa.

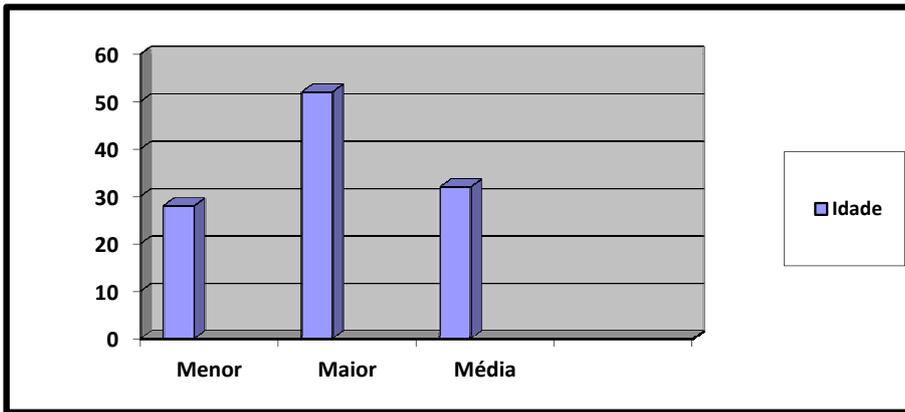
Figura 1. Sexo dos participantes



Fonte: Pesquisa de Campo

Os participantes têm idade entre 28 e 52 anos. A média é de 32 anos. Abaixo, na figura 2, é possível visualizar o sexo dos participantes envolvidos na pesquisa.

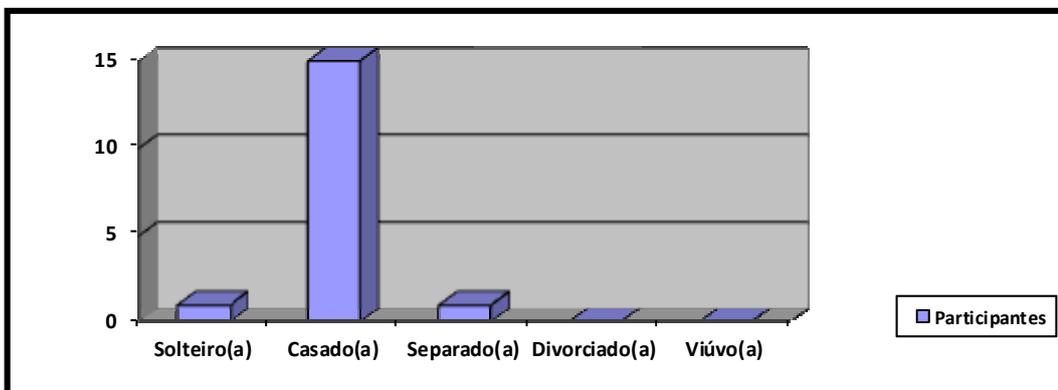
Figura 2: Idade dos Participantes



Fonte: Pesquisa de Campo

Referente ao estado civil dos participantes 15 (quinze) são casados, 1 (um) é solteiro e 1 (um) é separado.

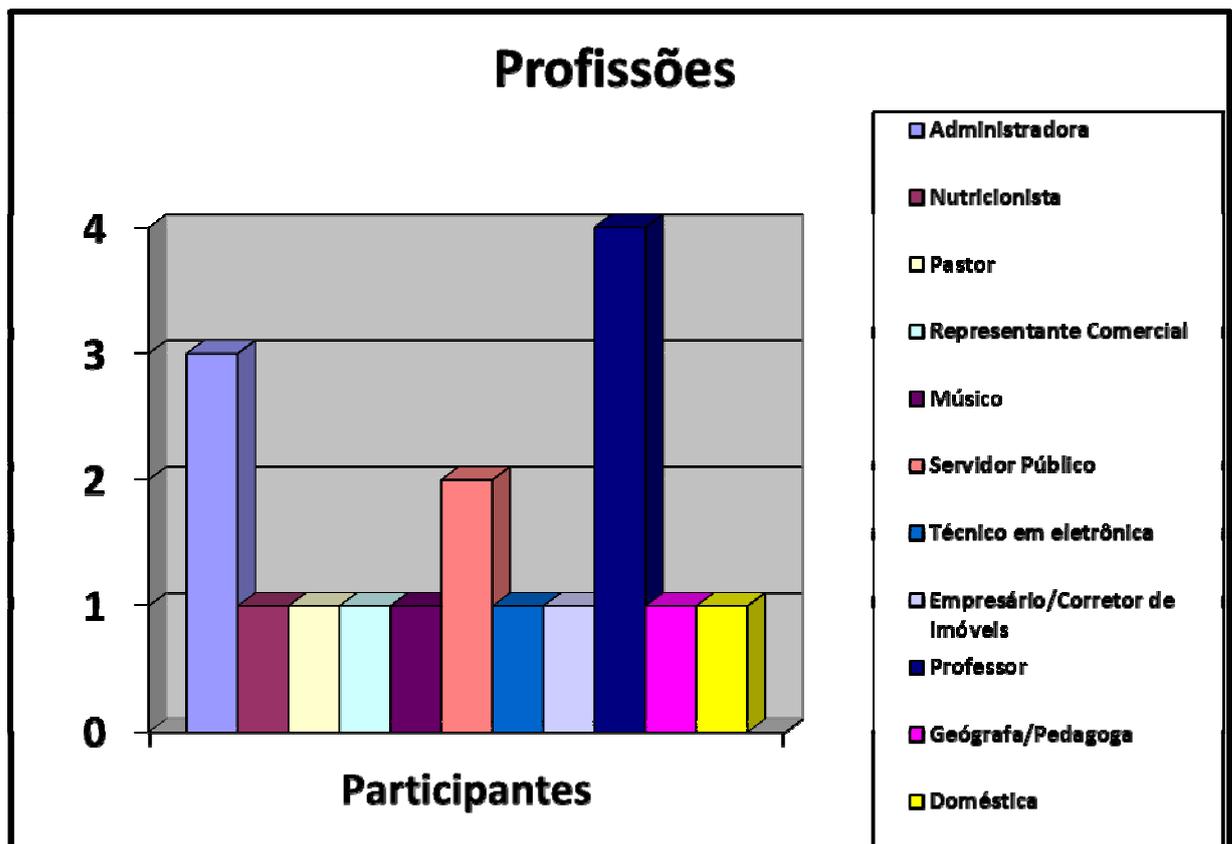
Figura 3: Estado Civil



Fonte: Pesquisa de campo

As profissões dos participantes variam entre: Administração, Nutricionista, Pastor, Representante Comercial, Músico, Servidor Público, Técnico em eletrônica, Empresário/Corretor de imóveis, Professor, Geógrafa e Pedagoga.

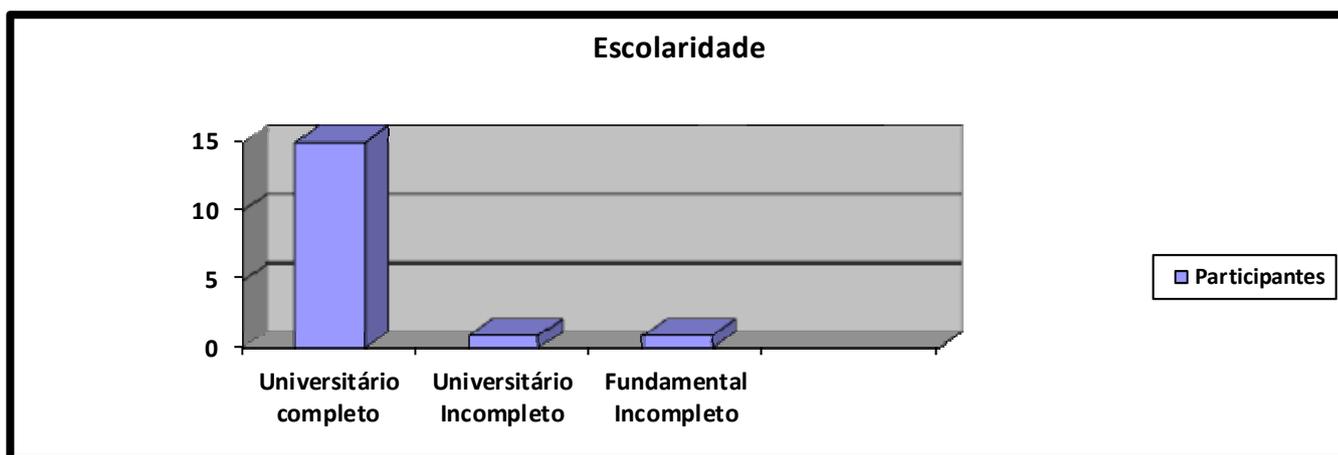
Figura 4: Profissões



Fonte: Pesquisa de campo

Na próxima página, na figura 5, é possível visualizar a escolaridade dos participantes da pesquisa. Dos 17 pais que participaram desta pesquisa, 15 (quinze) possuem ensino superior completo, 1(um) possui ensino superior incompleto e 1 (um) possui o ensino fundamental incompleto.

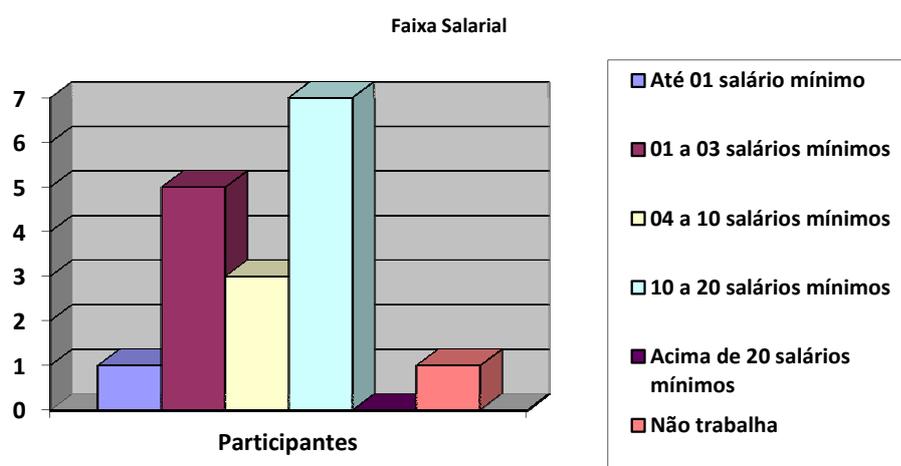
Figura 5: Escolaridade



Fonte: Pesquisa de Campo

Abaixo, na figura 6, é possível visualizar a faixa salarial na qual está o grupo de pais entrevistado. Até 01 salário mínimo – uma pessoa; de 01 a 03 salários mínimos – cinco pessoas; de 04 a 10 salários mínimos – 4 pessoas; de 10 a 20 salários mínimos – sete pessoas.

Figura 6: Faixa salarial

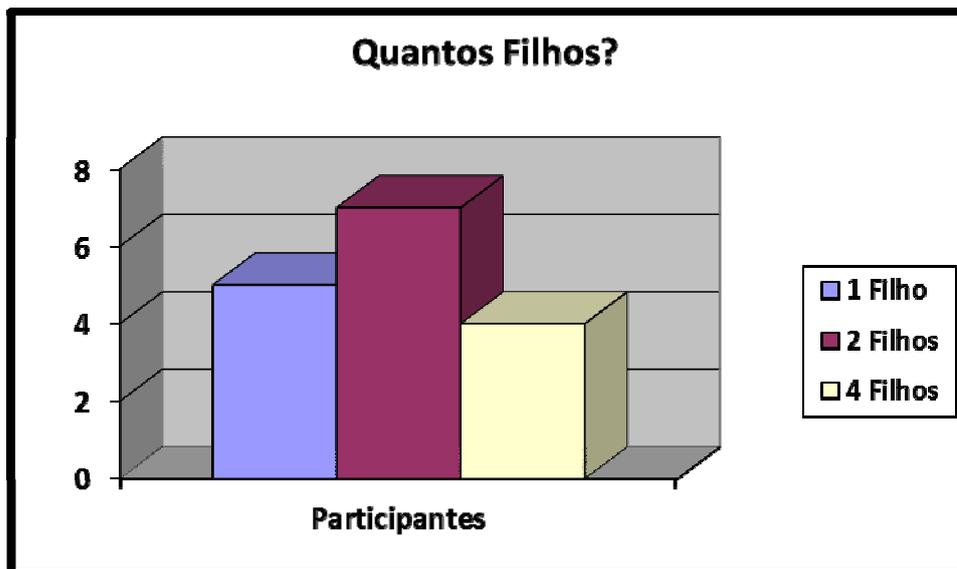


Fonte

: Pesquisa de Campo

Abaixo, na figura 7, é possível visualizar a quantidade de filhos por participantes. A quantidade de filhos por participante varia entre 1(um), 2 (dois) e 4 (quatro).

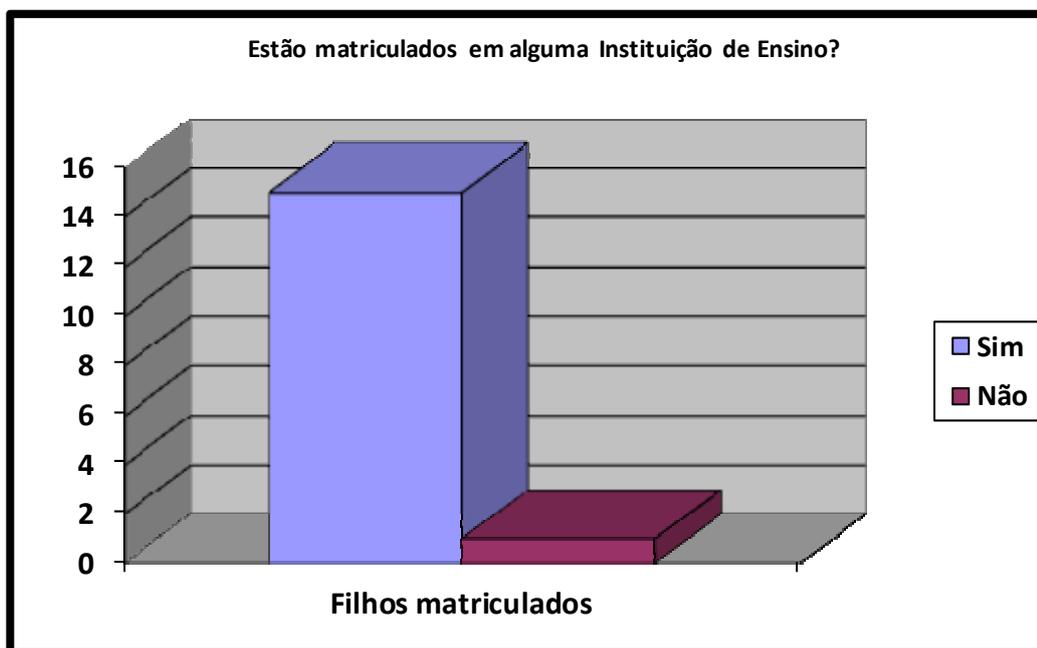
Figura 7. Quantidade de filhos



Fonte: Pesquisa de Campo

Abaixo, na figura 8, é possível verificar se os filhos dos participantes estão inseridos em alguma instituição de ensino.

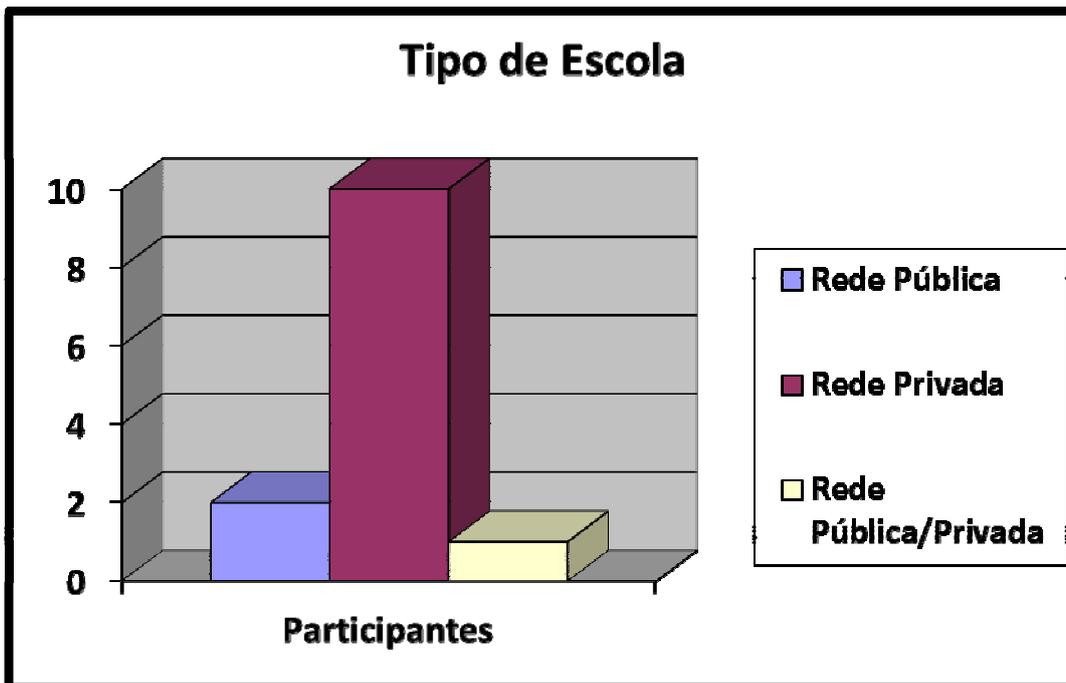
Figura 8. Estão matriculados em alguma Instituição de Ensino



Fonte: Pesquisa de Campo

Abaixo, na figura 9, é possível perceber a quantidade de pais que possuem os seus filhos em escolas públicas e/ ou privadas.

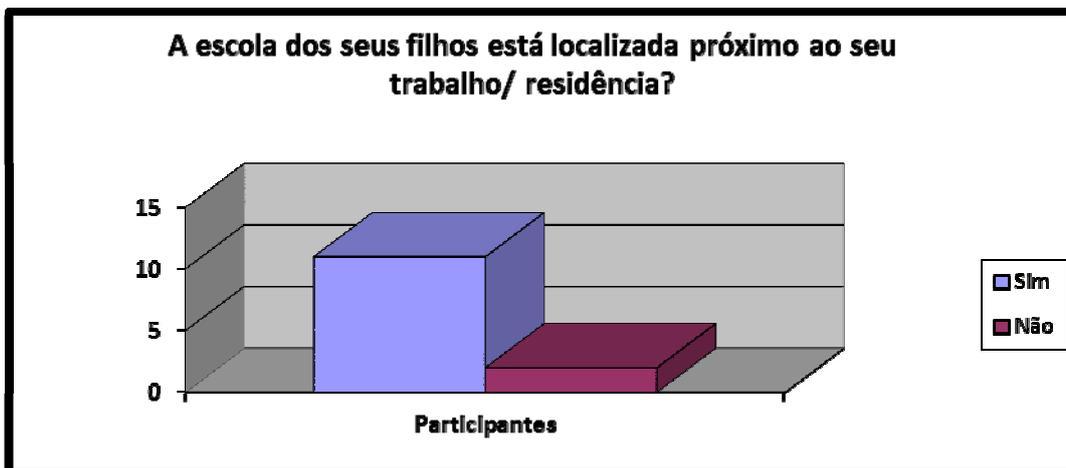
Figura 9. Tipo de Escola



Fonte: Pesquisa de Campo

Finalizando as questões que envolvem os dados pessoais dos participantes, abaixo verifica-se que a escola dos filhos dos participantes está localizada próximo a sua residência ou ao local de trabalho.

Figura 10. Localização da Escola



Fonte: Pesquisa de Campo

Percebe-se, por meio da observação dos gráficos que, o perfil dos participantes envolve pais, em sua maioria, profissionais que trabalham fora de casa e que preferem escolas que estejam perto de suas casas ou trabalho. A rede particular é escolhida pela maioria, não anulando a matrícula em escolas da rede pública. A quantidade de filhos por pai entrevistado varia entre um, dois e quatro. A fixa salarial da maioria dos participantes está na faixa de dez a vinte salários mínimos, porém a

faixa salarial total varia de um salário mínimo até vinte salários mínimos.

Com a finalidade de investigar quais as Representações Sociais dos pais acerca da Escola de Tempo Integral, foi aplicado um questionário com cinco questões, nas quais os entrevistados forneceram dados e opiniões acerca da Escola de Tempo Integral.

Inicialmente, os entrevistados foram questionados acerca da sua visão sobre a escola de tempo integral. Foram fornecidas diversas respostas, das quais foram extraídas algumas ideias centrais. As palavras mais utilizadas para descrever a escola de tempo integral foram: interessante, positiva, ótima, excelente opção e boa opção. Mesmo com essas descrições é possível observar que todos os pais colocaram algumas condições para justificarem seus apontamentos sobre a escola de tempo integral.

Ao analisar essas respostas é possível compreender a visão que os pais possuem acerca da escola de tempo integral. Muitos pais colocam suas experiências com a escola de tempo integral, outros explicam o porquê é uma boa opção e para que público é apropriada, outros descrevem as funções que esta escola precisa exercer para que seja realmente eficaz.

Em relação às experiências vividas, um dos pais explica que, “A minha filha já estudou em uma escola de tempo integral. Foi bom, porém às vezes tem as suas particularidades, como por exemplo, a criança tem seus dias de cansaço e estresse, por isso deve-se escolher muito bem a escola”. Outro pai relata que, “Meus filhos estudam em uma escola de tempo integral. Preferimos a escola à babá/secretária do lar. Acredito que neste ano cresceram bastante, na parte educacional e também relacional”. Ainda em relação às experiências vividas pelos pais com seus filhos, uma das participantes relata que “A escola não tinha espaço físico e nem pessoal para isso. As crianças ficavam apenas brincando”.

As Representações Sociais da escola de tempo integral, neste caso, perpassam por três vertentes: uma na qual a escola de tempo integral é uma boa opção, pois as crianças tem a oportunidade de se desenvolver em seu campo cognitivo e relacional. A outra também a considera como uma boa opção, porém deve ser bem escolhida com cautela devido ao estresse que a criança poderá vivenciar se a escola não tiver uma boa estrutura, levando em consideração que esta mesma criança permanecerá nesta escola por um período de até 10 horas. Por último a escola de tempo integral, deve cumprir com seus pré-requisitos básicos como, estrutura física, profissionais suficientes e qualificados, pelo contrário não é uma boa opção. Sendo assim, “eles exprimem em suas representações o sentido que dão a sua experiência no mundo social, servindo-se dos sistemas de códigos e interpretações fornecidos pela sociedade e projetando valores e aspirações sociais” (JODELET, apud MAZZOTTI, 2008, p.21).

As respostas apresentam representações, baseadas em experiências, diferentes acerca da escola de tempo integral. Segundo Gadotti (2009) é importante discutirmos “Educação Integral”,

pois muitas das propostas relacionam-se á ocupação, somente, do aluno. As atividades, nestes casos, estão desvinculadas do projeto político pedagógico da escola e é neste ponto que a escola de tempo integral comete erros. No caso da escola que não possuía estrutura física nem de pessoal para atender as crianças e que estas, apenas, brincavam se aplica a má administração do tempo da criança. Muitas vezes a comunidade escolar confunde educação integral com escola de tempo integral. O que deve ser priorizado em uma escola de tempo integral é a formação integral do sujeito, levando em consideração que todas as atividades devem estar relacionadas com o projeto político pedagógico da escola para que todos possam falar ‘uma só língua’ e que o período contrário em que a criança permanece na escola não seja para ‘passar tempo’.

Ainda relacionado às respostas da primeira pergunta aberta do questionário temos nas falas dos pais algumas sugestões em relação aos alunos a serem atendidos pela escola em tempo integral, seja ela particular ou pública. Nas palavras de um dos pais a escola de tempo integral é “Positiva, caso a família não tenha nenhuma alternativa.”. Para outro, “acho ótimo se tiver uma estrutura capaz de dar o conforto que o aluno precisa para ficar o dia todo na escola”. Uma das participantes considera a escola de tempo integral “mais para famílias de baixa renda por conta das crianças realizarem as três refeições do dia e por não ficarem nas ruas”. Por fim uma mãe explica que, “seria bom se fosse frequentada em apenas alguns dias da semana. Uns dois dias seria suficiente para complementar as atividades necessárias ao aprendizado integral”.

É possível identificar várias representações acerca de que público deve ser atendido pela escola de tempo integral. Em uma das respostas a escola de tempo integral é vista como uma alternativa, caso a família não tenha nenhuma outra opção. No caso da rede particular, pelo fato de ser paga, entende-se que o fator econômico dá essa abertura de escolha ou não. Já na rede pública, um dos pais explica que deveriam ser atendidas as famílias de baixa renda para que as crianças tenham toda assistência alimentar e não fiquem nas ruas.

Essa visão, originada de um coletivo, geram representações sociais semelhantes e práticas compartilhadas acerca da escola de tempo integral. Por isso, segundo Mazzotti (2008) é necessário o estudo das representações sociais, pois investiga como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. (p. 18)

Segundo Gadotti (2009) na perspectiva da escola pública, a proposta de tempo integral, tem como objetivo oferecer o “direito de passar mais tempo na escola” às camadas mais pobres da população. Na perspectiva da escola particular, das classes médias e ricas, o aluno dispõe de tempo integral para dedicar-se a sua educação. A proposta envolve atividades, no turno contrário, com aulas voltadas ao esporte, lazer, reforço, entre outras atividades. (p.32).

Por último, dentro da pergunta: qual a sua visão sobre a Escola de Tempo Integral? Os pais

descreveram algumas características que esta escola deveria ter para cumprir com a sua função de educar. Um dos entrevistados relata que “A escola não tinha espaço físico e nem pessoal para isso. Se realmente funcionar vai ser muito bom para as crianças”. Outro diz que deve ser um local que proporcione toda a formação intelectual, esportiva, atividades extra-curriculares e plantão de atendimento. Uma das participantes entende a escola de tempo integral como uma ferramenta prática para a realização das atividades extra-classe e para a autonomia da criança. Em contrapartida, outra participante diz que “é ruim para crianças como o meu filho que tem atividades no horário contrário”.

Dentro de tantas representações acerca do mesmo assunto percebe-se que para cada pai a escola de tempo integral possui um sentido. Para uns é uma possibilidade de seus filhos trabalharem sua autonomia e desenvolverem suas atividades ‘para casa’ na escola. Outros consideram um local no qual seus filhos poderão desfrutar de uma formação intelectual, esportiva e terão espaço para realizarem atividades extra-curriculares e plantão de atendimento.

Segundo dados ofertados por Menezes (2007) para que ocorra uma educação integral e de tempo integral é necessário que haja a adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial. É necessário que haja a valorização da formação ética, artística e a educação física, integração dos programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola. (p.85)

A segunda e terceira questões estão voltadas aos pais que possuem seus filhos matriculados em uma escola de tempo integral. A proposta da segunda questão era que os pais respondessem quais foram os motivos que o levaram a fazer a escolha pela escola de tempo integral. Dentre os dezessete entrevistados apenas dois possuem os seus filhos matriculados.

Quanto ao motivo(s) que levou um dos pais a matricular seus dois filhos (gêmeos) de apenas 3 (três) anos na escola de tempo integral segundo ele, “foi pela necessidade de, eu e minha esposa, precisarmos trabalhar”. O outro participante diz que “A tranquilidade de não precisar se preocupar com quem ele vai ficar em casa, ou quem vai levá-lo para as diversas atividades que gostaríamos que eles fizessem”, influenciou-a na matrícula de seus filhos em uma escola de tempo integral.

Nesse contexto podemos observar a questão das representações sociais relacionadas ao contexto vivido, onde a vivência individual pode fundir-se na coletividade quando, segundo Jodelet (2005), “um conjunto de situações afeta... os membros de um grupo, de uma classe ou formação social como um destino comum imposto pelas condições de vida, ...” (JODELET apud FREITAS, 2011, p.60)

A despeito da “tranquilidade” de não ser preciso se preocupar com quem deixar os filhos ou como serão levados para outras atividades é necessário que ocorra um trabalho efetivo entre os pais

e a escola, para que não venha suceder confusão nos papéis que devem ser exercidos. A escola não deve assumir todas as responsabilidades que estão relacionadas aos alunos e para que isso não ocorra, a escola deve deixar claro quais são as suas responsabilidades e quais são as dos pais. Atualmente, vivemos em uma sociedade em que os pais trabalham durante todo o dia e por isso, necessitam encontrar cuidadores para os seus filhos, sejam eles babá, escola, etc, o que não pode e nem é saudável à criança é que a escola tenha que se responsabilizar por toda a sua educação. Os pais precisam envolver-se nas atividades escolares, participar das reuniões de pais e procurar saber acerca do desempenho da criança. Deve haver uma participação compartilhada.

Sendo assim, as respostas fornecidas na segunda questão corroboram com a ideia de que os pais tem a escola de tempo integral como uma parceira na educação de seus filhos. O fato de trabalharem durante todo o dia não permite que acompanhem seus filhos nas atividades físicas ou nas atividades ‘para casa’. Os pais consideram, também, um espaço onde seus filhos tem a possibilidade de se envolverem em atividades de diversas naturezas, sejam elas atividades físicas ou artísticas. Percebe-se que os pais veem a escola como um lugar onde seus filhos estão seguros enquanto trabalham.

Quanto ao que Gadotti (2009) coloca acerca da escola de tempo integral se faz necessária à participação dos pais, tanto na rede pública com na rede particular. Em todos os tipos de escola é necessária á participação da família. A escola que adotar o tempo integral precisa estar ciente de que precisa incorporar em seu projeto político-pedagógico o formal, o não formal e o informal. É preciso que essa escola valorize o que o aluno aprendeu fora da escola, pois não deve esquecer-se que os saberes da criança estão vinculados ao que aprendeu em casa, com a família, e aos saberes desenvolvidos na escola. (p.35).

Apesar destas representações é preciso compreender que se faz necessário pensar em um outro conceito acerca desta escola que se propõe a atender em período integral. Segundo Paro (2009) essa visão engloba uma escola que os alunos vão para aprender matemática, física, geografia, mas à qual não se vai para aprender a dançar, cantar, brincar, amar, conviver com o outro e etc. É preciso rever o sentido e utilização deste tempo integral para que haja investimento em uma educação, que já se entende por integral, do sujeito. (p.19)

A terceira questão busca saber dos pais quais são as vantagens e desvantagens de ter os seus filhos matriculados em uma escola de tempo integral. Para um dos pais a vantagem é saber que seus filhos têm aprendido a se relacionar melhor com os ‘amiguinhos’. Para outro, a vantagem está em ter “a tranquilidade em saber que meu filho está o dia inteiro em uma instituição com profissionais preparados e fazendo atividades adequadas a sua idade”. E para outro “preocupa-me a distância que o convívio doméstico possa acarretar as futuras gerações”.

Essa preocupação relatada por um dos pais é vista pelo fato da criança passar mais tempo na

escola do que em casa com os pais. Esse fato preocupa um dos pais, pois acredita que poderá haver um distanciamento nas futuras gerações. Interessante é esta representação pois, deixa claro a importância que existe no relacionamento entre pais e filhos. Antigamente, a socialização das crianças era feita exclusivamente em casa com os pais e familiares, depois que a mulher se inseriu no mercado a socialização foi compartilhada com outros cuidadores como as babás e a escola.

Por outro lado, na visão das classes menos favorecidas, a escola de tempo integral atende a algumas necessidades básicas que, em casa, durante todo o dia de trabalho dos pais, elas não teriam acesso. Segundo Gadotti (2009) entendemos o tempo integral, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, como um direito de cidadania. É um direito dos pais que trabalham. As mães que trabalham tem o direito de deixarem seus filhos pequenos em creches e escolas de educação infantil enquanto trabalham. É também um direito das crianças terem acesso a um conjunto de bens e serviços que a sociedade moderna pode oferecer.

Os pais entendem a importância de haver profissionais que estejam preparados para mediar de maneira correta o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de serem trabalhadas atividades que possam reforçar e complementar o ensino de maneira adequada as fases do desenvolvimento em que a criança está inserida e por último, ser uma local onde seus filhos possam aprender a conviver com o outro.

Depois de termos analisado duas questões que foram respondidas por pais que possuem seus filhos matriculados em uma escola de tempo integral pretende-se, nesta fase, analisar e observar se o tempo integral já foi pensado pelos pais como uma possibilidade de inserir seus filhos e quais são as atividades e ou/ com quem ficam seus filhos durante o horário contrário às aulas.

A terceira questão procura identificar se os pais que não possuem seus filhos em uma escola de tempo integral, já pensaram nessa possibilidade. Ao observar os questionários, constata-se que doze pais já pensaram na possibilidade de matricular seus filhos, apesar de fazerem alguns apontamentos que serão discutidos logo adiante e três pais que nunca pensaram nesta possibilidade.

Primeiramente, vamos analisar os apontamentos dos pais que já pensaram na possibilidade de matricular seus filhos em uma escola de tempo integral. Uma mãe alega que “Não levei adiante por que acho que é uma educação muito formal e elas perderiam a liberdade e o conforto de casa. Fora a falta de convívio com outras crianças de outras escolas, que possuem outra forma de ensino”. Outro diz que sim, “mas apenas como forma de ter onde deixar os meus filhos quando preciso trabalhar”.

A despeito do fator econômico, uma das mães explica que já pensou, “Porém o custo é muito alto. Não queríamos que nosso filho (3 anos) ficasse longe o dia todo”. Ainda nesta visão um entrevistado considera que “as boas escolas que oferecem o sistema de ensino integral são particulares, e os valores das mensalidades são muito altos”. Por último, uma mãe narra o os

motivos que a levaram a pensar na possibilidade e quais foram os impedimentos para isso: Como trabalho fora, já pensei no assunto por extrema necessidade, pela dificuldade de encontrar uma pessoa de confiança para ficar com os meus filhos. Entretanto, como tenho dois filhos, o mais velho com cinco anos e o outro com um ano não acho uma boa ideia retirá-los do aconchego do lar para ‘ficarem’ o dia inteiro em uma escola, acho que eles precisam ter um tempo para brincar com os brinquedos deles, tomar banho em casa, fazer às refeições com a família e descansar, para não perderem as referências do seu lar e da família.

Do total dos entrevistados, cinco já pensaram na possibilidade de matricularem seus filhos em uma escola de tempo integral, sendo assim, percebe-se a variedade de motivos que os levaram a considerar a tal possibilidade. “Educação formal”. Assim é considerada a educação oferecida pela escola de tempo integral, por um dos pais. Apesar de, em muitos casos, a escola, apenas, acatar o tempo integral e não investir na educação integral do sujeito, a proposta de Anísio Teixeira era que o sistema educacional público do país proporcionasse às crianças um programa que envolvesse a leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física, saúde e alimento à criança. Entende-se a partir daí que estamos vivenciando uma proposta distorcida da que foi sonhada por Anísio e é por isso que é considerada “Educação formal”.

Outra discussão trazida pelos pais e que serve como impedimento para a matrícula dos filhos na escola de tempo integral é o custo. Os pais explicam que as “boas” escolas de tempo integral são as escolas da rede particular e por isso são muito caras. Se observarmos a proposta do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o objetivo era que os sujeitos tivessem direito a sua educação integral e que a escola fosse acessível a todos. Infelizmente, vemos casos de escolas públicas que não possuem o quadro de professores fechado, as condições estruturais são precárias, e estes são alguns dos motivos que levam os pais a considerarem a escola pública como o contrário de uma “boa” opção.

Segundo Pereira (2011), em uma escola do Distrito Federal-DF, houve a iniciativa de implantação da Educação integral sob a promessa de investimento na infraestrutura, na formação dos profissionais envolvidos. Três anos após este início verifica-se que obras iniciadas na escola foram interrompidas devido à alegação de falta de recursos. Outra promessa que não foi cumprida foi à aquisição de colchonetes para as crianças. Devido à verba destinada nunca ter sido enviada, os mesmos nunca foram adquiridos. Esta mesma autora alega que os problemas são recorrentes devido à falta de investimentos e de acompanhamento e suporte para atender as necessidades mais urgentes que a escola possui.

Por último, verifica-se que, na visão de uma mãe, o período integral só teria impactos

negativos na vida dos seus filhos. O fato de não fazer todas as refeições em família, não tomar banho em casa, não poder brincar com seus próprios brinquedos dispensam a possibilidade de se matricularem em uma escola de tempo integral. Diante desse posicionamento é possível mostrar algumas vantagens que a escola de tempo integral deve priorizar para que tudo que foi mencionado possa ser trabalhado. Segundo Gadotti (2009) a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos, educar para e pela cidadania, criar hábitos de estudo e pesquisa, cultivar hábitos alimentares e de higiene, suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares e ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. Sendo assim, se houver comprometimento da instituição de tempo integral oferecer, com qualidade e seriedade, todos os itens que foram apontados, os pais, talvez, tenham mais tranquilidade em vez, a mesma, como parceira na educação de seus filhos.

Percebe-se que na quarta questão surgem vários posicionamentos em relação aos motivos que os levaram ou não a pensarem na possibilidade de matricularem seus filhos em uma escola de tempo integral. É possível constatar que as representações dos participantes dependem do que é cotidianamente vivenciado por cada um deles.

A quinta e última questão aberta tem por objetivo saber quais são as atividades e ou/ com quem ficam os filhos, que não estudam em uma escola de tempo integral, no horário contrário às aulas. Ao serem inquiridos acerca dessa questão, os participantes variaram suas respostas nas seguintes atividades: atividades físicas, como judô, taekwondo, natação e tênis; ficam em casa com a mãe; na casa de uma “mãe crecheira”; curso de inglês; aula de teatro; em casa com uma ajudadora; descansam, brincam com jogo da memória e massinha; assistem desenhos infantis e escutam música.

A maioria das atividades que as crianças realizam gira em torno dos esportes como, judô, taekwondo, natação e tênis e ficam com a mãe, quando a mesma não está trabalhando. É interessante perceber que todas as atividades descritas pelos pais são oferecidas na escola de tempo integral. A única coisa que a escola de tempo integral priva as crianças é o contato com a família e essa é uma das razões que, anteriormente, foi citado pelos pais como motivo para não matricularem seus filhos neste tipo de escola.

A escola deve pensar e planejar suas ações com o objetivo de oferecer uma Educação Integral aos seus alunos e por isso, as artes, o esporte e as oficinas devem ter, dentro do seu projeto político pedagógico, a formação cidadã do indivíduo. É interessante observar que, todas as atividades, citadas pelos pais estão na proposta de uma escola de tempo integral. Segundo Gadotti (2009) a escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, músicas, teatro,

cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, informática. Todas as atividades citadas têm por objetivo potencializar e desenvolver a dimensão cognitiva, afetiva/relacional dos alunos, dentre outras (p. 38).

Sendo assim, o fato de estar em uma escola de tempo integral é uma oportunidade de ampliar o espaço de aprendizagem da criança em parceria com a comunidade. O fato de a criança ser levada, pelos pais, para as atividades esportivas ou cursos de inglês não é uma desvantagem, pelo contrário, é um privilégio poder ter a participação direta dos pais, em uma sociedade em que os pais trabalham o dia inteiro e não dispõem deste tempo. Porém, se houver uma escola de tempo integral, seriamente comprometida com o desenvolvimento integral da criança, todas essas atividades poderiam ser centralizadas em um só lugar e os pais ficariam mais tranquilos em saber que seus filhos, juntamente com eles, estão aprendendo e desenvolvendo várias de suas potencialidades.

Por outro lado se, os pais dispõem de tempo para acompanhar seus filhos nas atividades esportivas, curso de língua estrangeira, levar ao parque, não se faz necessária uma escola que “apenas estica o tempo e não redimensiona este tempo” (MOLL apud GADOTTI, 2009, p.39). Não sendo a escola o único espaço que pode trabalhar as potencialidades humanas é relevante considerarmos e respeitarmos as opções dos pais com relação á formação de seus filhos e o fato de além da escola, contarem com outros espaços para a formação e desenvolvimento dos mesmos.

V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola em tempo integral nasce com o objetivo de mudar a concepção de educação e para isso baseia-se no princípio proposto por Anísio Teixeira. O maior objetivo da escola em tempo integral é proporcionar ao sujeito uma formação “integral”, que considera as suas demais vivências, cultura, necessidades e religião. Segundo Paro (2009) essa “escola não deve passar só conhecimento, pois não constrói o interesse da criança. É preciso levá-la a essa construção, trabalhar com valores, trabalhar crenças, trabalhar a arte, a ciência, trabalhar a filosofia em todas as suas dimensões.” (p.20)

Devido às condições sociais e econômicas em que estamos inseridos, muitos pais e mães precisam trabalhar ‘fora de casa’ para complementarem a renda de seus lares. Sendo assim, os pais nem sempre podem acompanhar seus filhos em todas as atividades ou até mesmo não podem ficar em casa com eles no período contrário as aulas.

Segundo Gadotti (2009), fazer Educação Integral é desenvolver, por meio da educação, todas as potencialidades humanas, envolvendo corpo e mente, por meio da socialização, da dança, da música, do lazer e da cultura. Sendo assim, a escola em tempo integral deve estar atenta para estes princípios para que não se resuma na extensão do tempo da criança na escola.

O objetivo da presente investigação foi identificar as representações sociais dos pais dos estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, das redes pública e particular, acerca da escola em tempo integral, notou-se, por meio das respostas que, em sua maioria, os pais, consideram a escola em tempo integral apenas como um atendimento em um espaço maior de tempo. Muitos dos participantes não possuem conhecimento acerca deste novo ideal de educação, proposto por Anísio Teixeira, apenas veem a ampliação do tempo na escola e a comodidade que tal ampliação traz à suas demandas profissionais. Isso é comprovado no fato de muitos pais terem apontado a facilidade que esta Escola em tempo integral oferece quando existe a possibilidade de deixar seus filhos neste local para poderem trabalhar.

Constatou-se que as representações da escola em tempo integral variaram em alguns pontos. Alguns dos pais consideram que a rede particular oferta, com mais qualidade, no âmbito do tempo integral, porém o custo é alto e este é um dos fatores determinantes para os pais contratarem babás, “mães crecheiras” ou até mesmo deixarem com familiares. Há também problemas apresentados pelos pais em relação á Escola em tempo integral onde consideram que, se inseridos, os filhos

perderão o contato com os pais e poderão se tornar rebeldes ou distantes da família futuramente.

Assim, a Escola em tempo integral é vista, pelos pais, como solução para poderem trabalhar despreocupados, local em que os filhos poderão participar de diversas atividades esportivas, artes e estudos e por último local onde os filhos se distanciarão do conforto do lar e da proximidade com a família.

Quanto ao pensar na possibilidade de matricular os filhos na Escola em tempo integral foi possível constatar que a maioria dos pais já pensou nesta hipótese, porém alguns fatores contribuíram para que não houvesse a efetivação da matrícula. O fator econômico é um deles. Outro fator a ser levado em consideração é o fato das crianças não terem contato com crianças de outras escolas. Para um dos pais, a convivência com crianças de outros espaços, no período contrário as aulas é essencial para a formação de seus filhos.

Diante das representações dos pais, ao mesmo tempo em que escola em tempo integral é reconhecida como espaço de socialização é também considerada como um espaço de distanciamento entre amigos de outras escolas e entre pais e filhos. Ao mesmo tempo é vista como espaço onde poderão ser potencializados diversos campos do conhecimento e também, como um lugar onde a criança poderá se exaurir devido a grande carga horária.

Por fim a escola de tempo integral apresenta em seu bojo uma proposta para a melhoria da qualidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental precisando resgatar os seus princípios originais baseados em Anísio Teixeira e adequá-los ao século XXI. O estudo demonstra que as representações sociais estão centradas em aspectos como interessante, positiva, ótima, excelente opção e boa opção, porém, como contraponto também apresentam representações tais como: estresse, cansaço, falta de estrutura física e de profissionais qualificados para o atendimento integral.

Fica evidenciado que, se faz necessário que haja maior divulgação dos princípios norteadores da escola em tempo integral, seja ela ofertada pela rede privada ou pública. Os pais precisam ser informados sobre as atividades que serão desenvolvidas com seus filhos e, as escolas em tempo integral precisam se conscientizar da importância e do planejamento pedagógico e lúdico de cada segundo da vida de uma criança. Para isso é necessário que esta escola se comprometa em oferecer atividades que contribuam para a formação integral das crianças, que invistam em uma

estrutura física adequada e que hajam profissionais da educação qualificados para mediar, com dedicação, o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Quanto aos pais, interessa pesquisar com atenção as instituições que se propõe a atender em tempo integral, seja ela privada ou pública. O objetivo maior nesta busca é saber se a instituição tem por prioridade a formação integral do sujeito e se, proporciona ambientes, profissionais da educação e atividades adequadas para tal fim.

Mesmo diante das representações negativas dos pais acerca da escola em tempo integral, seja ela da rede privada ou pública, é possível trazer exemplos de sucesso, na qual escolas adaptaram o tempo integral à realidade local, escolas que se organizaram de modo de as oficinas são intercaladas com as aulas regulares, esportes oferecidos a todos os alunos, entre outros. Sendo assim, acredita-se que a escola em tempo integral possibilita a oferta do tempo necessário para que as crianças possam desenvolver seus conhecimentos, mas é preciso que seja assegurada a qualidade.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Quando ingressei na Faculdade de Educação ainda não tinha um objetivo definido profissionalmente, como citei em meu memorial. Porém, atualmente minha meta é trabalhar com os pais. No ano de 2011 fui responsabilizada de assumir a coordenação do Departamento Infantil da minha igreja e, a partir daí vi a importância de se compreender as Representações Sociais que os pais possuem acerca dos trabalhos desenvolvidos, da instituição, entre outros.

Muito aprendi aqui na Faculdade de Educação, cada projeto na qual fiz parte serviu para complementar e incrementar as minhas experiências como educadora. Ser Pedagoga na minha compreensão é compreender e interessar-se pelo processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. É ser flexível com o processo de avaliação, entendendo que o mesmo não é uma ferramenta de punição. É aprender com as diferenças e compreender que por meio delas a educação torna-se rica e diferenciada.

Porém, dentre todo o curso percebi que a educação é envolvida e sustentada por diversos pilares e dentre eles está a família. Sendo assim resolvi aliar meu período de estágio – Escola de Tempo Integral, com meu objetivo principal – pais, e pretendo continuar os estudos fazendo pesquisas referentes à educação e assim preparando-me para atuar nas escolas como mediadora entre pais e escola.

REFERÊNCIAS

BARROS, Kátia Oliveira. A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Goianésia – GO. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. Soa Paulo: Brasiliense, 1995. Coleção Primeiros Passo; 20.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação Integral: Uma nova identidade para a escola brasileira? Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2012.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

FREITAS, Juciane Priscila Vilaverde. As Representações Sociais sobre a escola na perspectiva dos integrantes do movimento Hip-Hop. 2011, 82p. (Monografia). Faculdade de Educação/UnB, Brasília.

GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil: Inovações no processo. São Paulo: Instituto Freire, 2009.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Editora Atlas, 1987. Capítulo II. O questionário. Conceituação. Vantagens e limitações do questionário. A construção do questionário. p. 124-132. Disponível em: <http://www.neidefiori.cfh.prof.ufsc.br/metodo/gilL124.html>. Acesso em: 14 maio, 2012.

MAZOTTI, Alves. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818>. Acesso em: 17 abril. 2012

OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues. Educação Integral: cartografia do mal-estar e desafios para a formação do docente. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2012.

PARO, Vitor Henrique; Coelho, Lígia Martha C. da Costa . Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: Lígia Martha C. da Costa Coelho. (Org.) Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. 1 ed. Niterói: DP et Alii, 2009, v. 1, p. 13-20.

PEREIRA, Mariá Viviane Souza. Um estudo exploratório sobre a Educação Integral na Escola Classe 614 de Samambaia. 2011,70p. (Monografia). Faculdade de Educação/UnB, Brasília.

SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BOAS. Apontamentos sobre a questão da historicidade no estudo das representações sociais. In: SOUSA, Clarilza Prado; VILLAS BOAS, Lúcias Pintor Santiso; NOVAES, Adelina de Oliveira; DURAN, Marília Claret Geraes.(Org) Representações Sociais: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

ANEXOS

TABELA 1 – Níveis de Teorização em PSICOLOGIA SOCIAL

Níveis de Fenômeno			
Teórico	(a) Individual	(b) Intermediário	(c) Coletivo
WUNDT	Psicologia Fisiológica		
DURKHEIM	Representações Individuais		Representações Coletivas
LE BOM	Indivíduo		A Multidão
FREUD	Estudos Clínicos	Ego, Id e Superego	Crítica Psicanalítica da Cultura e da Sociedade
F.H. ALLPORT	Comportamento de Indivíduos		Comportamento Institucional; Opinião Pública

Fonte: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S (Org.) (1995, p.42)

APÊNDICE

Apêndice I

Eu, Joyce de Almeida Peixoto, estou realizando uma pesquisa para a obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Teresa Siqueira Cerqueira, cujo tema é Representações Sociais e Educação Integral. Solicito sua colaboração em responder ao presente questionário. Informo que todas as suas respostas serão totalmente anônimas e utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sob a garantia da Ética da pesquisa científica. Desde já agradeço sua colaboração.

Questionário

(Representação Social sobre a Escola de Tempo Integral na perspectiva dos Pais)

DADOS PESSOAIS

1. **Sexo:** Masc. () Fem. ()
2. **Idade:** _____
3. **Estado civil:** Solteira/o () Casada/o () Separada/o ou Divorciada/o () Viúva/o ()
4. **Profissão:** _____
5. **Escolaridade:**
Fundamental () completo () incompleto ()
Médio () completo () incompleto ()
Universitário: () completo () Incompleto ()
Qual curso? _____
Pós-Graduação: _____ Especialização em : _____
Mestrado ()
Doutorado ()
6. **Faixa Salarial:**
Até 01 salário mínimo () 01 a 03 salários mínimos () 04 a 10 salários mínimos ()
10 a 20 salários mínimos () acima de 20 salários mínimos ()
7. **Quantos Filhos?** _____
8. Estão matriculados em alguma Instituição de Ensino? Sim () Não ()
9. **(Caso a resposta seja sim)** Rede Pública () Rede Particular ()
10. **A escola dos seus filhos está localizada próximo ao seu trabalho/ residência?**
() Sim () Não

1. Qual a sua opinião acerca da Escola de Tempo Integral?

O seu(s) filho(s) estuda em uma Escola de Tempo Integral?

Caso a resposta seja SIM

2. Quais foram os motivos para esta escolha?

3. Quais as vantagens e desvantagens de ter o seu filho matriculado em uma Escola de Tempo Integral?

Caso a resposta seja NÃO

4. Você já pensou nessa possibilidade?

5. Quais as atividades e/ou com quem ficam os seus filhos durante o horário contrário às aulas?
