

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONCEPÇÃO DE DOCENTES E DISCENTES

*Full-time school: challenges and possibilities as
conceived by teachers and students*

José Souza Moreira¹
Maria José Ferreira da Conceição Souza²

Resumo: O presente estudo buscou avaliar e discutir as concepções de docentes e discentes sobre a escola em tempo integral no processo de ensino-aprendizagem, suas contribuições e desafios. A pesquisa atende aos requisitos de uma investigação qualitativa em educação, conduzida na Escola Estadual de Tempo Integral Senador Rui Palmeira, em Arapiraca-AL, surge da necessidade de compreender o cenário atual dessas instituições sob a perspectiva dos envolvidos. A análise revelou que, embora existam aspectos positivos, como em qualquer ambiente educacional, também há desafios significativos, especialmente na criação de um ambiente mais dinâmico e prazeroso para os alunos, visando evitar a sobrecarga durante sua jornada educacional diária.

Palavras-chave: Ensino integral; Percepções educacionais; Ambiente educacional.

Abstract: *This study sought to evaluate and discuss the conceptions of teachers and students about full-time schools in the teaching-learning process, their contributions and challenges. The research meets the requirements of a qualitative investigation in education, conducted at the Senador Rui Palmeira Full-Time State School, in Arapiraca-AL, and arises from the need to understand the current scenario of these institutions from the perspective of those involved. The analysis revealed that although there are positive aspects, as in any educational environment, there are also significant challenges, especially in creating a more dynamic and enjoyable environment for students, with a view to avoiding overload during their daily educational journey.*

Keywords: *Integral education, Educational perceptions, Educational environment.*

¹ Universidade Federal de Alagoas: E-mail: jose.moreira@arapiraca.ufal.br

² Graduada em Ciências Biológicas pela UNEAL. E-mail: josesouzaquimica.10@gmail.com

1. Introdução

A educação integral não é um tema novo. Há muito tempo, discute-se esse modelo pedagógico, que valoriza não apenas o elemento acadêmico, mas, sobretudo, o pleno desenvolvimento dos estudantes como sujeitos sociais ativos, autônomos e com liberdade de pensamento, com o objetivo de prepará-los para construir uma sociedade mais democrática (Alagoas, 2019).

No Brasil, o Projeto Escola Pública Integrada está sendo implantado gradativamente, com duas características principais: a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola e a busca pela educação integral. Pensando em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral, conforme proposta nos documentos governamentais existentes, traz consigo oportunidades complementares de formação, prometendo inovações e enriquecimento curricular por meio de uma perspectiva crítico-emancipadora, que possibilita aos seus sujeitos refletir e agir rumo a melhorias significativas na qualidade de vida (Alves, 2011).

A escola em tempo integral tem sido considerada, em nossa sociedade, um importante meio para se alcançar uma educação de qualidade. Essa qualidade seria consequência da maior permanência das crianças e jovens na escola, bem como de um conhecimento que possibilitasse uma educação integral com a apropriação dos territórios e saberes da comunidade que envolvem a escola (Zanardi, 2016).

Porém, não basta ampliar o tempo; é urgente que se mudem as práticas que não atendem às expectativas de uma escola disposta a acolher seus estudantes, com suas idiossincrasias, e colaborar para que se tornem sujeitos autônomos, partícipes do mundo que os cerca. Essas proposições apoiam-se tanto nos posicionamentos de educadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros, quanto encontram respaldo legal na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, visto que visam ao cumprimento do direito público e subjetivo para os sujeitos que necessitam de amparo para esse paradigma educacional, cuja responsabilidade para sua efetivação é do poder público, da família, da sociedade e da escola, conforme preconizam os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Art. 3º, 1996) (Alagoas, 2019).

O grande desafio da escola, seja ela de tempo parcial ou integral, é ter um currículo vivo. Esse é um trabalho que cabe, fundamentalmente, à instituição e a seus profissionais, juntamente com os alunos e a comunidade. As instituições escolares sofrem mudanças devido às constantes evoluções tecnológicas. Por isso, a escola, no momento de criação do currículo, precisa considerar as novas práticas para que ele seja realmente significativo para os estudantes, e essas novas práticas devem suprir as necessidades de uma escola de tempo integral, para que o discente não se sinta sobrecarregado e desestimulado a ponto de não haver avanços na aprendizagem e até mesmo chegar à evasão.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como finalidade avaliar e discutir as concepções de docentes e discentes em relação à escola de tempo integral, considerando

tanto os aspectos positivos quanto os desafios enfrentados nesse modelo educacional. A investigação busca compreender como essa modalidade impacta o processo de ensino-aprendizagem, explorando as percepções dos envolvidos sobre suas contribuições para a formação integral dos alunos, bem como as dificuldades encontradas na implementação de um ambiente escolar que atenda às necessidades educativas e emocionais dos estudantes ao longo de uma jornada escolar estendida.

2. Referencial teórico

2.1. Escola de tempo integral no Brasil

A educação em tempo integral existe no Brasil desde a época dos jesuítas, ainda no período colonial, e também esteve presente durante o Império e o período republicano (Militão & Kiill, 2015). No entanto, a educação escolar, especificamente em tempo integral, não era uma realidade para a maioria da população, já que apenas os filhos da elite tinham acesso ao conhecimento mais elaborado, enquanto para a classe trabalhadora, a educação se restringia ao trabalho manual (Cavaliere, 2015).

A ideia de escola em tempo integral começou a se desenvolver no início do século XX, sob a influência dos escolanovistas, ganhando força a partir do Manifesto dos Pioneiros (Militão & Kiill, 2015). O ideário escolanovista se fundamentava principalmente no pensamento de John Dewey, para quem a escola não pode ser apenas uma preparação para a vida, mas deve ser a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e a aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem ao longo da vida (Cavaliere, 2015).

Em 1950, Anísio Teixeira, inspirado na teoria de reconstrução da experiência e no conceito de educação de John Dewey, que afirmava a necessidade de criar oportunidades para que a criança e o adolescente vivenciassem, por meio da experiência, o modo de vida democrático para assegurarmos uma sociedade democrática, idealizou uma “pequena universidade infantil” (Castro e Lopes, 2011, p. 263). As diferentes atividades seriam distribuídas por vários prédios, constituindo, assim, um Centro, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), concretizando sua ideia de escola em tempo integral (Castro e Lopes, 2011).

Além do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, destacam-se no processo histórico o Centro de Educação Elementar (CEE) de Brasília-DF; os Ginásios Vocacionais (GV) no Estado de São Paulo; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Estado do Rio de Janeiro; o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC) no estado de São Paulo; e os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) e Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs) em âmbito nacional. Somente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDB/96) a escola de tempo integral ganhou maior importância no debate educacional contemporâneo e tratamento de alcance nacional (Militão & Kiill, 2015).

Essa importância foi reforçada posteriormente pelo seguinte ordenamento jurídico referente à matéria: Plano Nacional de Educação (PNE) I e II (Leis nº 10.172/2001 e nº 13.005/2014, respectivamente); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007; e Programa Mais Educação (PME), disciplinado pelo Decreto nº 7.085/2010. Esses marcos legais abriram caminho e criaram condições mais objetivas para a crescente expansão das escolas de tempo integral no Brasil (Militão & Kiill, 2015).

2.2. Escola de tempo integral no estado de Alagoas

A Secretaria de Estado da Educação de Alagoas, fundamentada nas suas atribuições legais e em conformidade com as normas e leis vigentes, incluindo a Constituição do Estado e a Constituição Federal, estabeleceu as Diretrizes Pedagógicas Operacionais para o ano letivo de 2019. Estas diretrizes têm como objetivo orientar a organização e a execução do trabalho pedagógico nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, em consonância com os princípios da Política Educacional da Secretaria e com as legislações e decretos pertinentes. Entre estes, destaca-se o Decreto nº 50.331, que reestrutura o Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei), e as portarias que regulamentam e atualizam as práticas educacionais, assegurando a qualidade da educação no estado (Alagoas, 2019).

O processo de implantação do Programa Alagoano de Ensino Integral teve início em 2015, com a criação da primeira unidade de ensino integral da rede, a Escola Estadual Marcos Antônio Cavalcante Silva, localizada no bairro Benedito Bentes, em Maceió, como uma experiência piloto que se desenvolveu de forma gradativa. A cada ano, esse número aumentou, passando para 17 unidades em 2016, 35 em 2017 e 47 em 2018, distribuídas nas 13 Gerências Regionais de Educação (GERE), tanto na capital quanto no interior do estado (Alagoas, 2019; Portaria nº 472, 2019).

De acordo com a Portaria/SEDUC nº 472/2019, que estabelece Diretrizes Pedagógicas Operacionais para a organização e funcionamento do ano letivo de 2019 nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas, o Art. 2º, § IV, dispõe que a Educação Integral considera o educando em sua multidimensionalidade (intelectual, física, emocional, social e cultural) (Portaria nº 472, 2019).

No ano de sua implantação, a Secretaria de Estado da Educação publicou o Edital SEE nº 003/2015, de 11 de junho de 2015, que definiu o Processo de Seleção das Unidades de Ensino que passariam a integrar o Programa Alagoano de Ensino Integral (PALEI) em 2016. Naquele momento, foram definidos requisitos para a participação das unidades de ensino, entre eles: não ser a única unidade de ensino a ofertar o ensino médio no município; possuir infraestrutura mínima; ter uma taxa máxima de ocupação de 75%; e apresentar um estudo simplificado do potencial vocacional, cultural, social e econômico da região da unidade de ensino. É importante destacar também que as unidades de ensino deveriam estar aptas a ofertar exclusivamente o ensino médio a partir do ano letivo de 2018, bem como desenvolver, a partir de 2016, o plano de gestão

para implementação do ensino em tempo integral nas turmas do 1º ano do ensino médio (Portaria nº 472, 2019).

Dentre os aspectos das escolas de tempo integral em Alagoas, podemos citar alguns pontos de grande valia na formação cidadã, intelectual e social dos discentes, entre eles o Projeto Orientador de Turma (PrOTurma), o Projeto Integrador (PI), a Oferta Eletiva (OE) e os Estudos Orientados (EO), que serão discutidos a seguir:

O Projeto Orientador de Turma (PrOTurma) é um projeto de gestão de sala de aula baseado em um acompanhamento mais intenso dos estudantes, fortalecendo a aprendizagem. Para a efetivação do PrOTurma, é necessário que a Unidade de Ensino disponha de um docente por turma para ser o mediador das relações e das aprendizagens, identificando e desenvolvendo as potencialidades e experiências dos estudantes, de forma a torná-los protagonistas de sua própria história. O docente com carga horária no Projeto Orientador de Turma é chamado de Docente Orientador de Turma (DOT) (Portaria nº 472, 2019).

Os Projetos Integradores têm como proposta inicial identificar situações-problema no território, ou seja, localizar e reconhecer contextos que causem experiências negativas para seus envolvidos, como, por exemplo, aqueles que agredem os direitos humanos ou prejudicam o meio ambiente, e que ainda sejam passíveis de estratégias educacionais para sua resolução. Os docentes lotados com Projetos Integradores podem recorrer a diversas estratégias para identificar as necessidades e interesses dos estudantes, bem como reconhecer no território os problemas mais significativos, alvo de intervenções dos Projetos Integradores (Portaria nº 472, 2019).

A Oferta Eletiva surge da necessidade de incluir componentes que atendam aos interesses e necessidades dos estudantes, indo além dos conteúdos já institucionalizados nos componentes curriculares e áreas do conhecimento. Enquanto no Projeto Integrador a experiência pedagógica consiste em uma perspectiva focal, em que os estudantes identificam um problema no território e realizam uma intervenção pontual visando minimizar seus efeitos, a Oferta Eletiva garante o aprofundamento em um determinado objeto do conhecimento, permitindo uma ampla reflexão e articulação com o saber academicamente instituído (Portaria nº 472, 2019).

Por fim, os Estudos Orientados têm por finalidade alinhar o educando aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer, sendo este último um dos maiores propósitos dos Estudos Orientados. Esses estudos são um espaço para o desenvolvimento de habilidades e o incentivo ao surgimento de novas competências. Por isso, é fundamental que a unidade de ensino se mobilize e proporcione condições para que essa ação ocorra plenamente. Assim, os estudantes terão tempo e espaços diversos para suas aprendizagens e condições preliminares para que possam organizar seus próprios estudos.

O ensino integral foi criado com o intuito de oferecer aos alunos atividades socioeducativas. No entanto, para que essa modalidade se torne uma realidade nacional, ainda é necessário que haja uma adequação da infraestrutura das instituições escolares

e a qualificação do corpo docente, para que os educandos possam vivenciar essa realidade plenamente (Santiago; Santiago, 2016).

3. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Tempo Integral Senador Rui Palmeira, localizada na cidade de Arapiraca, agreste de Alagoas. O público-alvo foi composto por 08 docentes e 31 discentes do último ano do ensino médio. Os alunos serão identificados com códigos de A1 a A13, enquanto os professores serão designados com códigos de P1 a P8.

A pesquisa atende aos requisitos de uma investigação qualitativa em educação, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), é um processo sistemático de busca e organização de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e permitir que se apresentem os resultados encontrados a outros. Ainda de acordo com os autores, os dados recolhidos são designados como qualitativos, o que significa que são ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de tratamento estatístico complexo. As questões investigadas não são estabelecidas mediante a operacionalização de variáveis, mas formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A realização deste trabalho foi dividida em três etapas. Inicialmente, foi realizado o levantamento bibliográfico de trabalhos correlacionados com a presente pesquisa, bem como a análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), do Programa Alagoano de Ensino Integral e dos decretos que discutem a implantação do ensino integral, tanto em âmbito nacional quanto estadual. Isso teve a finalidade de possibilitar o entendimento dos tópicos estruturados no estudo e proporcionar a base conceitual para o desenvolvimento da pesquisa.

Na segunda etapa, foi aplicado um questionário³ com foco em um único eixo temático, contendo duas questões diretas e abertas. Essas questões foram elaboradas para captar as percepções e concepções dos participantes sobre o ensino integral no processo de ensino-aprendizagem, incluindo tanto os aspectos positivos quanto os negativos. A análise dos dados coletados teve como objetivo entender, a partir das perspectivas dos docentes e discentes envolvidos, os principais benefícios e desafios do ensino integral na escola.

Por fim, os dados qualitativos coletados por meio do questionário foram minuciosamente analisados e discutidos, sendo fundamentados por uma revisão bibliográfica abrangente de estudos previamente realizados sobre o tema. Essa análise permitiu uma compreensão mais profunda das percepções dos participantes, enriquecendo a discussão e garantindo que as conclusões estejam alinhadas com as teorias e pesquisas existentes na área.

³ Quais você considera serem os principais pontos positivos e negativos da escola de tempo integral? De que forma a implementação da escola de tempo integral contribuiu para o progresso na aprendizagem?

4. Resultados e Discussões

Os desdobramentos legais dos últimos anos indicam a ampliação da jornada escolar e a implementação progressiva do horário integral (Bragança; Perez, 2016). Para analisar a percepção dos alunos e professores em relação a essa ampliação escolar, foi aplicado um questionário aos alunos do terceiro ano do ensino médio e aos professores da escola em estudo, com o objetivo de obter dados qualitativos que fundamentem a pesquisa e analisar a situação atual da escola de tempo integral.

A primeira questão abordada refere-se aos pontos positivos da escola em tempo integral, na perspectiva dos alunos. A análise revelou que 81% dos estudantes consideram a escola de tempo integral vantajosa, conforme ilustrado na Figura 1. Entre os depoimentos dos discentes, um deles destacou: “A escola oferece maiores possibilidades de ensino, como, por exemplo, as eletivas e o clube juvenil[...]” (A6). Outro aluno mencionou: “As eletivas proporcionam a aprendizagem de conteúdos adicionais aos padrões, e os professores ajudam no desenvolvimento acadêmico e pessoal” (A28). Além disso, um aluno acrescentou: “Podemos nos aprofundar em conteúdos [...] O ensino é mais extensivo” (A17).

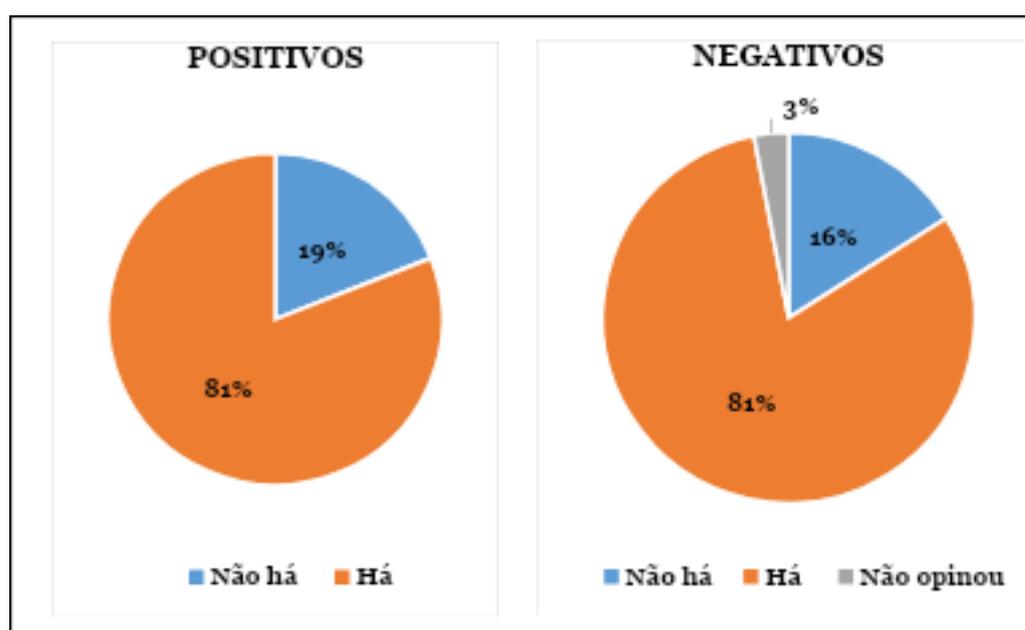


Figura 1 - Pontos positivos e negativos da escola em tempo integral na visão dos discentes.

Os alunos também destacaram outras vantagens, como a oferta de cinco refeições ao longo do dia, a presença de professores capacitados que auxiliam no conhecimento adquirido, o ensino intensivo, a preparação para o ingresso no ensino superior, o maior aprendizado dos conteúdos, a importância de aprender a conviver em grupo e a boa estrutura física da escola. Conforme apontam Bragança e Perez (2016), na escola de tempo integral, o processo de ensinar e aprender não é apenas beneficiado pela qualidade do tempo, mas também pela qualidade do espaço físico.

Quando questionados sobre os pontos negativos da escola em tempo integral, 81% dos discentes apontaram críticas, como ilustrado na Figura 1. Entre os principais aspectos mencionados, destacaram-se o cansaço físico e psicológico resultante de passar o dia inteiro na escola. Segundo relatos dos próprios alunos:

“[...] horário muito cheio, pouco tempo para estudar e apresentar trabalhos[...]; [...]a parte da tarde deveria ser voltada para o aluno estudar e pesquisar, não ter aulas e aulas e pouco tempo para colocar em prática [...]” e afirma: “[...] com o aumento da carga horária, ficamos mais cansados” (A22). E outro cita: “não temos tempo para adquirir experiência em um trabalho” (A8).

Na pesquisa de Castro e Lopes (2011), nos depoimentos dos alunos, uma reclamação frequente foi o cansaço decorrente da longa rotina escolar de 9 horas diárias, marcada predominantemente por atividades escritas. Essa exaustão parece ser um ponto de insatisfação significativo entre os estudantes.

Os alunos também ressaltaram que os projetos deveriam ser mais interessantes, com aulas mais dinâmicas e prazerosas. Além disso, mencionaram a falta de tempo para as relações familiares. Cerca de 52% dos discentes associaram os pontos negativos ao cansaço, alegando que a carga horária é excessivamente exaustiva.

O segundo questionamento feito aos alunos foi se eles perceberam algum avanço na aprendizagem com a implantação da escola de tempo integral. Entre os respondentes, 71% afirmaram que houve progresso em seus estudos, como ilustrado na Figura 2. Além disso, os alunos destacaram que a maior quantidade de tempo dedicado às atividades escolares permitiu um aprofundamento dos conteúdos e uma melhor compreensão das matérias. Eles também mencionaram que o ambiente de estudo mais estruturado contribuiu para a melhoria do desempenho acadêmico.

“[...] principalmente por causa dos experimentos que ajudam mais a envolver os alunos nas matérias, nas apresentações também. E outro enfatiza: “[...] apesar do cansaço no período que estamos em aula e não entendemos, podemos procurar o professor depois para tirar dúvidas com facilidade maior” (A3).

Martins et. al. (2019) nos chama a atenção ao destacar que a escola de tempo integral pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de aulas experimentais ao proporcionar mais tempo para atividades práticas, permitindo que os alunos se envolvam profundamente em todas as etapas do processo experimental. Com a carga horária ampliada, os professores têm a oportunidade de integrar diferentes disciplinas em experiências interdisciplinares, utilizando recursos e infraestrutura específicos que muitas vezes estão disponíveis nessas escolas.

Os alunos ressaltaram que o maior tempo passado na escola os motiva a estudar mais, o que favorece uma aprendizagem mais aprofundada. Entretanto, cerca de 26% dos discentes acreditam que a escola de tempo integral não trouxe avanços significativos na aprendizagem. Esses alunos destacaram que, apesar do aumento no tempo escolar, a

qualidade do ensino e o envolvimento nas atividades não foram suficientes para promover um real progresso. Alguns também mencionaram que a carga horária prolongada pode levar ao cansaço, dificultando a assimilação do conteúdo.

“Porque como estudamos o dia todo torna-se muito cansativo e acho que não estamos absorvendo muita coisa” (A14). E outro completa: “Porque é muito assunto um em cima do outro, isso deixa o aprendizado difícil” (A30).

A concepção expressa pelos alunos sobre a escola de tempo integral, e em consonância com a pesquisa de Castro e Lopes (2011), reflete uma preocupação legítima com a sobrecarga e a eficácia do aprendizado em um ambiente onde se passa o dia inteiro estudando. O cansaço mencionado no primeiro depoimento sugere que a longa jornada escolar pode levar à exaustão mental e física, o que compromete a capacidade de concentração e, conseqüentemente, a assimilação dos conteúdos. A segunda observação reforça essa ideia ao apontar que a quantidade excessiva de assuntos abordados de forma contínua pode dificultar o aprendizado, criando uma sensação de sobrecarregamento e tornando o processo de absorção do conhecimento menos eficaz. Esses pontos destacam a importância de equilibrar a carga horária e a distribuição de conteúdos para garantir que os alunos possam aprender de maneira mais eficiente e sustentável.

Os discentes identificaram o cansaço como um dos principais obstáculos ao avanço na aprendizagem. Eles observaram que a longa jornada escolar pode comprometer a concentração e o rendimento acadêmico, impedindo um progresso efetivo. Apenas 3% dos alunos optaram por não se posicionar em relação à questão abordada, como indicado na Figura 2.

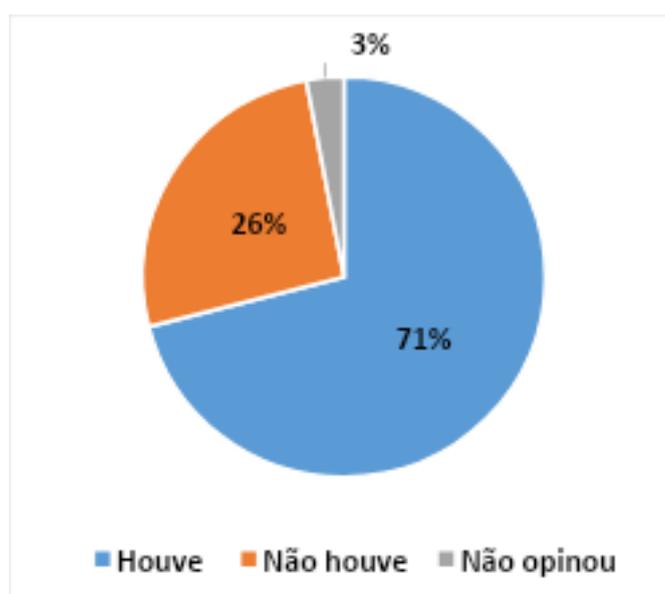


Figura 2 - Progresso na aprendizagem com a escola de tempo integral.

O mesmo questionário foi aplicado aos docentes da escola para analisar sua percepção sobre a escola de tempo integral. Ao serem questionados sobre os pontos positivos e negativos desse modelo educacional, todos os professores reconheceram a existência de aspectos positivos. Entre as observações feitas, os docentes destacaram que o maior tempo de convivência com os alunos permite um acompanhamento mais detalhado do desenvolvimento acadêmico e comportamental, além de possibilitar a implementação de projetos pedagógicos mais abrangentes e eficazes.

“Maior quantidade de tempo dedicado a aprendizagem; áreas diferenciadas de aprendizagem” (P2). E outro complementa: “A proposta na íntegra é muito boa, pois o aluno dispõe do dia inteiro na escola, onde dedica todo o seu tempo para estudar, sob orientações de seus professores, dispõe de refeições que muitos não têm em casa” (P6).

Essa concepção segundo hipótese de Pucci (2005) pode estar ligada às longas jornadas de trabalho enfrentadas pelos professores em escolas de tempo integral, onde, além das aulas, precisam lidar com planejamento, correção de atividades e atendimento aos alunos. O desgaste físico e mental causado por essa rotina, aliado à dificuldade de equilibrar atividades pedagógicas com o desenvolvimento profissional, pode comprometer tanto a qualidade do ensino quanto o bem-estar dos educadores.

Quando questionados sobre os pontos negativos, os professores mais uma vez foram unânimes: 100% dos docentes reconheceram que existem desafios no modelo de escola de tempo integral. Entre os principais pontos negativos mencionados, destacaram-se o aumento da carga de trabalho, o desgaste físico e mental devido às longas jornadas, e a dificuldade em equilibrar o tempo dedicado às atividades pedagógicas com o planejamento e a formação continuada. Além disso, alguns docentes apontaram a necessidade de maior apoio institucional para lidar com as demandas adicionais impostas por esse formato educacional.

“Os alunos se dizem cansados e não querem fazer atividades em casa, para que haja confirmação do conhecimento. Falta capacitação para o professor lecionar as disciplinas diferenciadas” E outro professor enfatiza: “Exagero na carga horária ofertada (nove aulas diárias), deveriam ser seis; algumas disciplinas desnecessárias dentro da grade curricular” (P6).

Na educação integral, não basta simplesmente aumentar o tempo de permanência do aluno na escola de 4 para 10 horas por dia; é fundamental um planejamento pedagógico mais robusto para que esse tempo seja utilizado de forma integrada e significativa. As atividades propostas devem ser fruto de uma reflexão coletiva, envolvendo não apenas os educadores, mas também a comunidade escolar e os próprios alunos (Souza et al., 2018).

Como mostrado na Figura 4, ao serem questionados sobre o avanço na aprendizagem com a implantação da escola de tempo integral, 71,42% dos docentes afirmaram que não observaram melhorias. Alguns destacaram que a falta de um planejamento pedagógico adequado e o cansaço excessivo dos alunos podem comprometer os benefícios esperados desse modelo educacional.

“Os alunos ficam cansados de estudar o dia todo, não querem e nem estão preparados para essa modalidade de ensino. O aumento de disciplinas novas não avançou o conhecimento das disciplinas exigidas no vestibular e/ou Enem. O aluno tem sobrecarga de aulas que não reforçam o obrigatório” (P1).

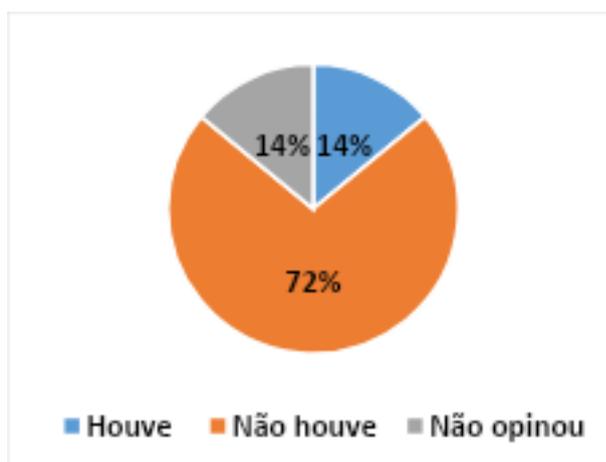


Figura 3 - Progresso na aprendizagem com a implementação da escola de tempo integral na concepção docente.

Um ponto crucial que merece atenção é a divergência na percepção do progresso da aprendizagem entre alunos e professores, evidenciada pelas diferentes concepções nos resultados. Enquanto os alunos afirmam perceber progresso no processo de ensino e aprendizagem, os professores não compartilham dessa visão.

A diferença de percepção entre alunos e professores sobre o progresso no ensino e aprendizagem em uma escola de tempo integral pode ser influenciada por várias causas. Uma delas é a diferença de expectativas, onde os alunos podem valorizar aspectos como confiança e engajamento, enquanto os professores focam em métricas formais, como notas e domínio de conteúdo. Isso pode criar uma discrepância na definição do que constitui progresso.

Outro fator relevante pode ser a avaliação subjetiva dos alunos em comparação com a avaliação objetiva dos professores. Enquanto os alunos podem sentir que estão aprendendo e progredindo em áreas como habilidades socioemocionais ou práticas, os professores podem não ver esse progresso refletido em avaliações formais. A falta de alinhamento entre métodos de ensino e estilos de aprendizagem também podem contribuir para essa desconexão (Sonnleitner & Kovacs).

Além disso, a comunicação ineficaz entre alunos e professores sobre os critérios de progresso pode intensificar essas diferenças. Os alunos podem não entender plenamente o que os professores consideram como sucesso acadêmico, levando a interpretações divergentes. O ritmo de aprendizagem, fatores motivacionais e o contexto social e emocional dos alunos também desempenham papéis importantes, influenciando a percepção de progresso de maneira distinta entre as duas partes (Saviani, 2008).

Os professores destacaram que os alunos não estão totalmente preparados para a modalidade de ensino em tempo integral. O cansaço é um dos principais fatores que contribuem para as dificuldades na aprendizagem, levando à falta de motivação para participar das atividades escolares. Esse esgotamento afeta a interação durante as aulas, especialmente no período vespertino, quando os alunos já se encontram saturados e menos engajados. Assim, a exaustão acumulada ao longo do dia pode comprometer a eficácia do ensino e o aproveitamento das atividades propostas.

Para Castro e Lopes (2011) a justificativa para os professores destacarem que os alunos não estão totalmente preparados para a modalidade de ensino em tempo integral pode estar ligada a vários fatores. Primeiro, o cansaço extremo dos alunos, causado pela carga horária mais longa e pela intensidade das atividades, pode prejudicar sua capacidade de concentração e retenção de informações, resultando em dificuldades de aprendizagem. Além disso, a falta de preparação adequada para essa modalidade pode levar a uma adaptação mais difícil ao ritmo acelerado e ao volume de trabalho, contribuindo para a desmotivação e para a menor participação nas atividades escolares. A combinação desses fatores pode impactar negativamente a experiência educacional e o desempenho dos alunos.

5. Considerações Finais

Durante este estudo, observou-se a variedade de disciplinas e a carga horária oferecida pela escola de tempo integral, que impactam tanto positivamente quanto negativamente o processo educativo. Entre os pontos positivos, destacam-se a maior permanência dos alunos no ambiente escolar, a infraestrutura da escola, a oferta de disciplinas complementares não disponíveis em escolas não integrais, e a qualidade da alimentação fornecida.

Por outro lado, os aspectos negativos incluem o cansaço físico e mental dos alunos, principalmente, e a desmotivação observada pelos docentes. Esse desgaste acumulado ao longo do dia evidencia a necessidade de um ambiente mais descontraído e motivador para os alunos. A exaustão pode comprometer a participação e o envolvimento nas atividades escolares, impactando negativamente o processo de aprendizagem.

Os resultados indicam a necessidade de aprimorar o modelo de escola de tempo integral para garantir uma educação de qualidade. É fundamental promover uma comunicação eficaz entre toda a comunidade escolar com o objetivo de melhorar as disciplinas oferecidas, tornando-as mais atraentes e dinâmicas. A abordagem deve considerar não apenas a extensão do tempo escolar, mas também a forma como esse tempo é utilizado.

A aprendizagem não depende exclusivamente da duração das aulas, mas da criação de um ambiente dinâmico, prazeroso e estimulante. Assim, é essencial que o aluno se sinta bem na escola, o que contribuirá para uma melhor experiência escolar e um progresso acadêmico mais significativo. A integração de estratégias que promovam o bem-estar e a motivação dos alunos é crucial para alcançar esses objetivos.

Referências

- ALAGOAS, Supervisão de Ensino Médio Superintendência de Políticas Educacionais. Documento Orientador do Programa Alagoano de Ensino Integral - Versão 2019 / **SUPED**. AL. – Maceió: AL, 2019. 151 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5oYm8iDcS4yWWtOd21YdzVrWF82V0dlaXJWOVE0c0h6QTF3/view?resourcekey=0-aM7diRLxNEH03rgUKFVU1w>. Acesso em: 25 out. 2020.
- ALVES, Joana D.'arc Moreira. Escola De Tempo Integral: Uma Reflexão Sobre Suas Contribuições E Seus Desafios, Considerando A Diversidade E A Inclusão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20341>. Acesso em: 03 jan. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto editora. Disponível em: <http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/1119>. Acesso em: 12 fev. 2021.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras. **Educação & Realidade**, v. 41, p. 1161-1182, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/SQPpk43tHXSLbSK4dYzZqvD/?format=html>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000200003&script=sci_abstract. Acesso em: 12 nov. 2020.
- CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/>. Acesso em: 12 nov. 2020.
- MARTINS, Adriana Martini; DA SILVA, Deusilene Moreira; SANTOS, Marllucy Pereira. Percepções de alunos e professores sobre as aulas práticas de ciências em escolas estaduais de Formosa (GO). **Scientia Naturalis**, v. 1, n. 3, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Percep%C3%A7%C3%B5es+de+alunos+e+professores++sobre+as+aulas+pr%C3%A1ticas+de+ci%C3%AAncias+em+escolas+estaduais+de+Formosa+%28GO%29.+&btnG=. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; KILL, Andressa Neves. A escola de tempo integral no Brasil: trajetória histórica e legal. In: **Colloquium Humanarum**. 2015. p. 976-984. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180609052418id_/http://www.unoeste.br/site/enepe/2015/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/A%20ESCOLA%20

[DE%20TEMPO%20INTEGRAL%20NO%20BRASIL%20TRAJET%C3%93RIA%20HIST%C3%93RICA%20E%20LEGAL.pdf](#). Acesso em: 11 nov. 2020.

Portaria nº. 472/2019 da Secretaria de Estado da Educação. (2019). Estabelece Diretrizes Pedagógicas Operacionais para o ano letivo de 2019 nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual de Alagoas. Diário oficial do Estado de Alagoas. Disponível em: https://www.educacao.al.gov.br/images/PORTARIA_SEDUC_N_472_2019/PORTARIA_SEDUC_N_472_2019.pdf. Acesso em: 22 out. 2020.

PUCCI, Luis Fábio Simões. A proposta da escola de tempo integral no Estado de São Paulo-novos desafios para a escola pública e para a formação de professores. **Cadernos de Pós-graduação**, p. 75-84, 2005. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/cadernosdepos/article/view/1796>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SANTIAGO, Laiza Aldrigues; SANTIAGO, Thaís Aldrigues. Educação: tempo integral. **Revista Científica Faesa**, v. 12, n. 1, p. 38-42, 2016. Disponível em: <https://www.faesa.br/revistas/revistas/2016/artigo5.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SONNLEITNER, Philipp; KOVACS, Carrie. Differences between students' and teachers' fairness perceptions: Exploring the potential of a self-administered questionnaire to improve teachers' assessment practices. In: **Frontiers in Education**. Frontiers Media SA, 2020. p. 17. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.00017/full>. Acesso em: 18 fev. 2024.

SOUZA, Ivonete Ferreira de; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom. As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da Gestão Escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 397-417, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8vfYwbKR5VP9nrH7CKGTqYH/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76645155006.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.