

## ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS DO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

## INTEGRAL SCHOOL IN THE PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL 4th YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

**Bruna Demetrio Vicente<sup>1</sup>**

**Ricardo Luiz de Bittencourt<sup>2</sup>**

**RESUMO:** A jornada ampliada escolar vem crescendo no âmbito da educação como uma das alternativas para desenvolver a formação integral dos estudantes. Nesse sentido, este artigo tem por objetivo geral analisar a visão dos educandos da turma do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a escola municipal de tempo integral em que estudam. Buscou-se entender a instituição de tempo integral e a sua importância na visão das crianças e, ainda, a função social e as concepções que fazem parte da escola pesquisada. O trabalho baseou-se, sobretudo, nos seguintes autores: Luckesi (1994), Santa Catarina (2014), Brasil (2009) e Cavaliere (2007). Inicialmente, apresentam-se as questões das concepções de educação, a escola e sua função social. Em seguida, a escola de tempo integral, de maneira a retratar um breve contexto histórico e suas concepções. Por conseguinte, enfatizou-se a criança e suas percepções pelo mundo. A coleta de dados deu-se por meio de uma entrevista de natureza básica e caráter qualitativo, com seis crianças da turma do 4º ano, em uma escola municipal de tempo integral, no ano de 2018-2, na cidade de Criciúma-SC. Logo, os dados foram analisados por intermédio de dois blocos: o primeiro enfatizou a visão da criança em relação à escola de tempo integral e; o segundo abordou as concepções e a função social do estabelecimento de ensino. Em razão disso, foi possível analisar que as crianças gostam de estudar na instituição pesquisada e compreendem a sua importância. Bem como, constatou-se as concepções presentes na escola e suas funções.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Escola de tempo Integral. Criança.

**ABSTRACT:** The extended school day has been growing in the scope of education as one of the alternatives to develop the integral formation of the students. In this sense, this article has as general objective to analyze the vision of the students of the class of the 4th year of elementary education about the full-time municipal school in which they study. It was sought to understand the full-time institution and its importance in the children's view, as well as the social function and the conceptions that are part of the researched school. The work was based

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia - UNESC, brunadvicente@outlook.com.

<sup>2</sup> Doutor em Educação - UNESC, rlb@unesc.net.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

mainly on the following authors: Luckesi (1994), Santa Catarina (2014), Brazil (2009) and Cavaliere (2007). Initially, the questions of conceptions of education, the school and its social function are presented. Then the full-time school, in order to portray a brief historical context and its conceptions. Therefore the child and his perceptions of the world were emphasized. Data were collected through an interview of a basic nature and qualitative character, with six children in the 4th grade class, in a full-time municipal school, in the year 2018-2, in the city of Criciúma-SC. Therefore, the data were analyzed through two blocks of analysis: the first emphasized the child's vision in relation to full-time school and; the second dealt with the conceptions and social function of the educational establishment. Because of this, it was possible to analyze that children like to study at the institution researched and understand its importance. As well as, it was verified the conceptions present in the school and its functions.

**KEYWORDS:** Education. Integral School of Time. Kid.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira passa por várias transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Esse conjunto de transformações pode interferir nos processos educativos realizados na escola. Assim, é possível perceber que se tem constituído no Brasil diferentes formas de organização da escola e de seu currículo. A escola de tempo integral surge como uma dessas possibilidades de modificar a sua estrutura organizacional.

O interesse pelo tema “Escola de Tempo Integral na perspectiva dos educandos” surgiu em decorrência de disciplinas realizadas durante o curso de Pedagogia e das experiências com o estágio não obrigatório em uma escola de período integral. De acordo com as práticas vivenciadas, percebeu-se que o tempo de permanência na escola interfere na aprendizagem dos educandos. Por esse motivo, aguçou-se a curiosidade da pesquisa com as crianças que são os sujeitos fundamentais do processo educativo.

Por meio dos estudos efetivados até o momento, entende-se que é no ambiente escolar que as crianças, interagem umas com as outras, aprendem, se expressam e devem ser ouvidas. Desse modo, suas vozes são essenciais para contribuir com o desenvolvimento educativo e as mudanças significativas no âmbito escolar. Nessa perspectiva, é imprescindível ouvi-las.

Ao compreender que a escola de tempo integral ganha espaço nas instituições públicas em várias regiões do país, como uma nova forma de reestruturar a organização

escolar, faz-se necessário, reflexões e um aprofundamento teórico sobre esse tema, pois há uma inquietação em relação a escola de tempo integral nas dimensões de ensino e aprendizagem dos estudantes. Pensar na perspectiva da escola de tempo integral implica em refletir sobre sua função social. A escola como instituição social deve contribuir para a transformação da sociedade e de seus sujeitos. Por essa razão, a pesquisa baseou-se em autores como: Cavaliere (2007) e Luckesi (1994).

Nesse sentido, o presente trabalho tem como **objetivo geral** analisar a visão dos educandos da turma do 4º ano do Ensino Fundamental sobre a escola de tempo integral, localizada no município de Criciúma/SC. Como **objetivos específicos** buscam-se entender a partir das respostas, se a escola cumpre com o seu papel social, qual a concepção de ensino e aprendizagem presente na instituição em que estudam, o que é uma escola de tempo integral e a sua importância.

A princípio, apresentou-se a introdução para o leitor se situar dos propósitos deste artigo. Na segunda seção, apresentam-se as questões das concepções de educação, a escola e a sua função social. A seção seguinte enfatiza-se a escola de tempo integral retratando um breve contexto histórico e suas concepções. Na quarta seção coloca-se em discussão a criança e suas percepções de mundo. Por fim, a metodologia, a apresentação e a análise de dados a partir do referencial teórico, seguido das considerações finais, referências e anexos.

## 2 EDUCAÇÃO, ESCOLA E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Nesta seção pretende-se apresentar a escola como uma instituição social que produz efeitos na sociedade onde está inserida. Assim, a educação passa por muitas transformações, visto que ao longo do tempo assume características sociais e culturais próprias do seu tempo.

Para Luckesi (1994, p. 32), “A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos.” Em virtude disso, autores abordam diferentes concepções de educação perceptíveis até o momento. Luckesi (1994) defende três tendências

filosófico-políticas para compreender a educação: “*Filosóficas*, porque compreendem o seu sentido; e *políticas*, porque constituem um direcionamento para sua ação.” (LUCKESI, 1994, p. 37). Em razão disso, compreende-se a filosofia e a política como questões indissociáveis a educação, sendo necessárias para entender cada concepção. De acordo com o autor, as concepções podem ser agrupadas em redentora, reprodutivista e transformadora. Cada concepção contribui para produzir um tipo de sociedade, de ser humano e de escola.

De acordo com Luckesi (1994), a primeira concepção, chamada redentora, ressalta a sociedade constituída por um conjunto de indivíduos que vivem em um todo orgânico e harmonioso. Entretanto, por alguma razão, existem pessoas que se encontram à margem desse conjunto, distanciando-se dos padrões ideais estabelecidos. Em consequência disso, a teoria se preocupa em manter e conservar a sociedade, integrando tanto as novas gerações, quanto os indivíduos que estão a sua margem. “A educação, nesse sentido, tem por significado e finalidade a adaptação do indivíduo à sociedade. Deve ‘reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social’.” (LUCKESI, 1994, p. 38). Ademais, nessa visão acredita-se que a educação infere-se na sociedade para educar nos bons costumes, redimindo-a de suas mazelas. Portanto, essa concepção é considerada “não-crítica”, pois não pondera a contextualização crítica da educação sobre a sociedade.

Outra concepção recorrente é a chamada tendência reprodutora. Ao contrário da redentora que acredita na educação em uma visão superior a sociedade, esta é um elemento inseparável, determinada pelos condicionamentos políticos, sociais e econômicos. “Aqui, ela é ‘crítica’, desde que aborda a educação a partir de seus determinantes; porém além de ser crítica, é *reprodutivista*, desde que a vê somente como elemento destinado a reproduzir seus próprios condicionantes.” (LUCKESI, 1994, p. 41). Ademais, pode-se perceber dentro da concepção que a escola é um forte instrumento de reprodução (LUCKESI, 1994). De acordo com esta concepção percebe-se que uma visão crítica surge, porém apenas reproduz os condicionantes de uma sociedade, sem questioná-los.

Por último, a concepção apresentada é a transformadora que entende a educação como “uma instância social, entre outras, na luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta, atingindo os aspectos não só *políticos*,

mas também *sociais e econômicos*.” (LUCKESI, 1994, p. 49). Além do mais, aqui a educação é compreendida como mediação de um projeto social, ou seja, “*por si*, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade.” (LUCKESI, 1994, p. 48). Em virtude disso, ela se caracteriza por ser uma concepção mais recente, pensada com o intuito de transformar, o que a faz obter um papel ativo de mediação com outros meios na sociedade. A seguir, apresenta-se o quadro sobre as concepções de Educação, abordadas por Luckesi (1994).

Quadro 1- Concepções de Educação

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO <i>Cipriano Carlos Luckesi</i>		
REDENTORA	REPRODUTIVISTA	TRANSFORMADORA
Instância social exterior a sociedade. (contribui para seu ordenamento e equilíbrio).	Instância social que faz parte da sociedade e a reproduz.	Instância social/dialética como <i>mediação</i> que faz parte da sociedade.
A sociedade é considerada um todo orgânico que deve ser mantido e restaurado por meio da educação. (a educação mantém e conserva a sociedade).	A sociedade é imposta pelas classes dominantes, instituindo um forte instrumento de reprodução: a escola.	A educação serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um ideal/projeto de sociedade.
“Não crítica da educação”: não leva em consideração a contextualização crítica da educação <i>dentro</i> da sociedade.	Crítica e reprodutivista: crítica, pois compreende a educação <i>dentro</i> da sociedade, porém apenas reproduz seus condicionantes.	“Crítica”: luta pela transformação da sociedade, na perspectiva de sua democratização efetiva e concreta.
Otimista: a educação tem poderes sobre a sociedade.	Pessimista: não acredita na transformação da sociedade, portanto apenas reproduz seus condicionantes atribuídos pelo poder dominante.	Ao contrário das concepções anteriores, essa não é nem otimista e muito menos pessimista. Compreende a educação dentro de seus determinantes e age estrategicamente para a sua transformação.

Fonte: elaborado pela autora.

Na mesma linha de pensamento, a Proposta Curricular de Santa Catarina traz uma concepção atual de educação na perspectiva integral que também visa à transformação, na qual “ela forma parte da histórica luta pela emancipação humana. Quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 25). Em virtude disso, ainda para a proposta:

É fundamental que as práticas pedagógicas a serem levadas a efeito nas escolas considerem a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, sejam elas físicas/motoras, emocionais/afetivas, artísticas, linguísticas, expressivo-sociais, cognitivas, dentre outras, contribuindo assim para o desenvolvimento do ser humano de forma omnilateral. (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Sendo assim, entende-se que as práticas pedagógicas constituídas dentro do ambiente escolar contribuem com o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, para proporcionar a transformação da sociedade por meio da educação. Em razão disso, a escola de tempo integral, discutida posteriormente neste artigo, surge como uma das possibilidades de contemplar as potencialidades citadas acima, visto que, um período maior de permanência na escola é capaz de desempenhar melhores resultados nesse sentido.

Para mais, Luckesi (1994) afirma que a escola pode ser considerada uma instância de ação, ou seja, nas suas ações trabalhar para promover uma efetividade sadia em seus educandos. Também é notória para o autor que a escola é uma instituição social que, entre outras, é pensada na formação dos alunos, dedicando-se para a elevação no modo de ser e de viver, preocupando-se com a formação da personalidade.

Logo, a Proposta Curricular colabora ao afirmar que a instituição escolar deve valorizar os conhecimentos e saberes que os alunos trazem das suas vivências sociais, como, os filmes assistidos, as leituras, os programas de televisão, entre outros (SANTA CATARINA, 2014). Com base nesse pressuposto, “as interações por meio desses diferentes artefatos culturais podem servir como ponto de partida para a ampliação dos conhecimentos sistematizados e o desenvolvimento do ato criador e do pensamento teórico – função social da escola.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 49). Portanto, a partir dos autores já mencionados, infere-se que a escola é uma instituição social que deve se preocupar com o desenvolvimento integral dos indivíduos que dela fazem parte, de modo a promover atividades pedagógicas que

garantam a apropriação crítica dos diferentes tipos de conhecimento, em especial, os conceitos científicos.

A partir das reflexões apontadas referente às concepções de educação, escola e sua função social na próxima seção, o excerto a Escola de Tempo Integral passa a ser discutido.

## 2.1 Escola de tempo integral

De acordo com pesquisas atuais, a educação de tempo integral ganha espaços nas escolas públicas, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Além disso, essa temática já é pauta de discussão por autores que se preocupam realmente com a qualidade do ensino brasileiro.

Na década de 1980 “O CIEP é apresentado como a primeira experiência brasileira de escola pública de tempo integral.” (PARO, 1988, p. 19). Que significa Centros Integrados de Educação Pública e eram localizados em regiões consideradas “carentes”. A proposta era oferecer o currículo de 1º grau, com estudos dirigidos e atividades de esportes e participações em lugares culturais, as crianças também receberiam assistência de médicos e dentistas e quatro refeições diárias. O objetivo era aumentar o rendimento global dos estudantes, respeitando os seus direitos e suprimindo algumas necessidades que levava a não permanência da escola como, por exemplo, a desnutrição (PARO, 1988). Compreende-se que naquele período, as crianças e os jovens de classes baixas deixavam de estudar nas escolas por falta de necessidades básicas como: higiene e alimentação. Por isso, pensava-se em suprir essas dificuldades para aumentar o rendimento escolar, com mais tempo de permanência nas instituições.

Mais tarde, em 1986, surgiu o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), que também tinha como intuito a criança no período integral. Naquela época, uma das preocupações evidentes era a criança fora da escola, tendo em vista que elas não tinham com o que se ocupar ou com quem ficar enquanto os pais trabalhavam o dia todo. Desse modo, pensava-se em programas e sistemas que suprissem o problema daquele tempo (PARO, 1988). Entretanto, não tinham políticas públicas que garantissem o funcionamento desses programas, por isso ocorreu à descontinuidade desses sistemas na época por falta de apoio.

Além disso, a visão assistencialista era bastante presente, ou seja, a escola era pensada para dar assistência e cuidados para as crianças enquanto os pais trabalhavam para manter o sustento da família.

Ademais, começam a surgir algumas leis que contemplam essa temática. Foi só em 1996, que a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, no artigo 34, foi decretada que “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.” (BRASIL, 1996). Percebe-se que as primeiras políticas públicas efetivadas voltadas para a escola de tempo integral intensificam-se a partir dessa data.

Dentre as diversas implantações de escola de tempo integral criadas no país, uma delas foi na cidade de Belo Horizonte, em 2006, chamada de “Programa Escola Integrada” (BRASIL, 2009). “Esse Programa concebe a educação como um processo que abrange as múltiplas dimensões formativas do sujeito e tem, como objetivo, a formação integral dos alunos de 6 a 14/15 anos do Ensino Fundamental, ampliando sua jornada educativa diária.” (BRASIL, 2009, p.18). Nesse sentido, é importante ressaltar que um dos pontos chaves para a criação da escola de tempo integral que prevalece no âmbito educacional é a educação integral dos educandos em todos os seus aspectos. Outra iniciativa criada em seguida, foi o programa Mais Educação, em que Brasil ressalta:

O Programa MAIS EDUCAÇÃO, instituído pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e nº 19, de 24 de abril de 2007 (Publicadas no Diário Oficial da União de 26 de abril de 2007), é um dos componentes do Plano de Ações Articuladas (PAR), elaborado por municípios e estados para o recebimento de transferências voluntárias e assistência técnica do MEC. O Programa tem por objetivo fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas [...] (BRASIL, 2009, p.13).

Acrescentando a ideia de Brasil, Moll (2012, p. 28) afirma “o esforço empreendido por meio do Programa Mais Educação nos últimos anos dirigiu-se à mobilização de ‘forças vivas’ da educação brasileira e de recursos orçamentários. [...]” Neste cenário, nota-se que a ampliação da jornada escolar vem aumentando, pois possibilidades são pensadas para que possam melhorar a qualidade do ensino público.

Em razão disso, para compreender o que é, realmente, uma escola de tempo integral, é preciso entender quais as concepções que dela fazem parte, “No contexto brasileiro, têm sido formuladas concepções e práticas de Educação Integral alicerçadas na ampliação da jornada escolar, desde o início do século XX, visando à necessidade de reestruturar a escola para responder aos desafios de seu tempo histórico.” (BRASIL, 2009, p. 18). Além dessa afirmação pode-se dizer também que, “No conjunto, ao longo dos últimos dez anos, nossos estudos identificaram pelo menos quatro concepções de escola de tempo integral, diluídas e muitas vezes misturadas nos projetos em desenvolvimento no Brasil.” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). Sendo assim, constata-se que, ao longo dos anos, instituiu-se visões diferentes sobre a perspectiva de uma escola de tempo integral e de acordo com a concepção que a escola prioriza segue, por vezes, caminhos distintos em relação as suas funções e a própria educação.

A primeira concepção está intrinsecamente relacionada com a criação das primeiras escolas de tempo integrais ressaltadas nesta seção, logo acima. “A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos.” (CAVALIERE, 2007, p. 1028). Percebe-se que essa visão, ainda, permanece em muitas instituições e é encontrada em pesquisas de educação. Outra concepção abordada como uma das mais visíveis em debates e discursos de autoridades é a chamada concepção autoritária. Na qual, Cavaliere (2007, p. 1029) ressalta:

A escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. É a concepção dissimulada dos antigos reformatórios, fruto do medo da violência e da delinquência. A ênfase está nas rotinas rígidas e é freqüente a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental.

De acordo com essa concepção, a escola de tempo integral contribui para retirar os jovens e as crianças da rua, de maneira a ocupar suas mentes com outras coisas e prepará-los para o mercado de trabalho desde cedo. A contar que, para a teoria, pode promover a diminuição da criminalidade do país.

Todavia, a concepção democrática apresenta-se como uma das alternativas significativas para a qualidade das escolas em tempos integrais. Segundo Cavaliere (2007), a visão democrática busca cumprir um papel emancipatório, ou seja, o tempo de permanência nas escolas pode contribuir para a aprendizagem em sua totalidade em relação aos conteúdos, em razão disso, tornam-se ferramentas para a emancipação. Brasil (2009, p. 13) acrescenta que “O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito.”. Nesse sentido, a visão democrática pode ser entendida como uma alternativa para o progresso da educação.

Outra concepção de educação em tempo integral, que vai além do tempo na escola, chamada por alguns autores de multissetorial, como Cavaliere (2007) que aborda a educação realizada tanto no ambiente escolar como fora dele, que faz interações com várias instituições e não apenas uma isolada, ou seja, para ocorrer à educação de qualidade, as instituições devem se unir. Portanto, a partir das concepções ressaltadas nesta seção, entende-se que a escola de tempo integral pode ser compreendida tanto para melhorar a educação brasileira quanto para camuflar os desafios encontrados. De acordo com o direcionamento da concepção, poderá ter objetivos e rumos diferentes.

O aumento do tempo nas escolas implica em mudanças, conforme Brasil (2009, p. 36):

A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo.

Em concordância, Moll (2012) ressalta que nenhuma escola de turno parcial se transforma em uma instituição de jornada ampliada de um dia para o outro. Para a autora, “o Programa Mais Educação colabora no processo de construção de uma agenda escolar cotidiana para a efetiva consolidação da educação integral em tempo integral.” (MOLL, 2012, p. 138). Em virtude disso, é preciso repensar novas maneiras da reestruturação escolar, por meio do currículo e do projeto político pedagógico, como possibilidades de progressos para

uma educação de qualidade, “Por tudo isso, caso a escola de tempo integral apenas reproduza a escola convencional, o efeito será a potencialização dos problemas de inadaptção.” (CAVALIERE, 2007, p. 1020). Nessa perspectiva, ainda, tem-se muito a caminhar para que haja uma escola de tempo integral com qualidade e não apenas mais períodos de aulas, oferecendo somente assistencialismo como se pensava no passado.

A partir do exposto sobre a escola de tempo integral, a seção seguinte tratará alguns aspectos importantes sobre a criança e suas percepções pelo mundo.

## 2.2 A criança e suas percepções pelo mundo

A criança, por muito tempo, foi despercebida ou, até mesmo, ignorada pela sociedade adulta. Ao longo dos anos, foram se constituindo concepções diferentes, que possibilitaram um novo olhar advindo dessa temática, o que desenvolve uma visão crítica que promove o reconhecimento da infância e da criança na contemporaneidade.

O sentimento de infância, antes do século XVI, era ausente. Foi a partir dos séculos XVII e XVIII que começaram as primeiras preocupações em relação à criança e a infância (ARIÈS, 1981). Conforme afirma Ariès (1981, p. 50) “é difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” Portanto, após esse período a criança começou a ser percebida com suas particularidades que a diferenciam de um adulto e por essa razão surgem concepções de criança e infância, de acordo com cada época.

Muitas leis foram implementadas para alcançar os direitos conquistados hoje. Pode-se afirmar a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente da Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990, artigo 15, que “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais [...]” (BRASIL, 1990). Além disso, na atualidade começam a surgir pensadores que realmente se preocupam com a valorização e visibilidade da criança como sujeito histórico que precisa ser ouvido. Contribuindo com essa ideia, Camargo (2014, p. 79) afirma que:

As vozes das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental nos ofereceram durante o processo de pesquisa seus sentimentos, seus conhecimentos, suas próprias vidas. Suas vozes estão presentes e não podemos ignorar, não podemos escutá-las sem senti-las. As vozes das crianças merecem toda a nossa consideração. Escutar suas vozes é escutar o que muitas vezes não conseguimos entender, pois suas vozes denunciam, interrogam, expressam e exteriorizam histórias reais, histórias inventadas, histórias das sociedades e das culturas.

Em razão disso, compreende-se que a criança possui riqueza em suas palavras e o que ela diz é tão importante quanto a fala de um adulto. Porém, o pensamento que se percebe em muitas pessoas e inclusive professores é “a ideia da criança como alguém que vai mudar de fase, como se fosse num jogo de videogame, ultrapassar os desafios propostos e mudar para um nível superior.” (CAMARGO, 2014, p. 37). Na mesma linha de pensamento, Paiva (2017, p. 43) acrescenta que “a criança no Brasil teve resultados no que se refere à legislação, mas não alcançou ainda o seu lugar como cidadã. Essa condição está em desenvolvimento, apresenta configuração lenta.” Nesse sentido, de acordo com as autoras citadas, após as mudanças ocorridas durante todos esses anos, são evidentes os vestígios encontrados de questões culturalmente construídas e enraizadas pela sociedade.

Portanto, a luta pelo reconhecimento da criança ainda se faz presente e é fundamental como produtora de história e cultura. A valorização da voz da criança é essencial para melhorias na qualidade da educação, já que ela é protagonista desse processo. A partir dessa compreensão de criança buscam-se entender quais são as percepções que a ela, a criança, tem sobre a escola em tempo integral.

### **3 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS**

O presente trabalho tem como intuito analisar a percepção que os alunos têm sobre uma escola municipal de tempo integral. Procura-se entender se eles compreendem o que é uma instituição integral e a sua importância. E, ainda, se a escola cumpre com seu papel social e qual a concepção de educação presente nessa instituição. Esta pesquisa é de natureza básica e de caráter qualitativo, pois visa realizar análises por intermédio de uma entrevista

para constatar a visão das crianças em relação a escola de tempo integral. Segundo Silva (2004, p. 20), a abordagem qualitativa:

[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

De acordo com o autor, é visível a importância de uma entrevista qualitativa, em que os números e estatísticas não são o foco, mas sim, a qualidade significativa da pesquisa. A metodologia também se caracteriza por ser de cunho descritivo, pois, após explorar a visão dos alunos e discutir sobre tal temática, pretende-se fazer a descrição detalhada sobre esse assunto. Para alcançar os objetivos propostos, o estudo também se define por ser uma pesquisa de campo. Para Ventura (2002), a pesquisa de campo é importante porque descreve os critérios realizados para a escolha do público-alvo que será pesquisado, bem como, os critérios de estudos que serão atingidos. Ainda, para Diez e Horn (2004, p. 26), “A principal finalidade deste tipo de pesquisa é recolher, registrar, ordenar e comparar dados coletados em campo (com uso de instrumentos específicos) de acordo com os objetivos do assunto escolhido como objeto de estudo.”

Participaram da pesquisa seis crianças, da turma do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de tempo integral, localizada na cidade de Criciúma/SC. Elas foram identificadas como C1, C2, C3, C4, C5 e C6, mantendo caráter confidencial das informações.

As crianças foram convidadas para participarem da pesquisa como voluntárias, portanto, solicitou-se a assinatura dos seus responsáveis por meio de um termo de compromisso, que está em posse da pesquisadora.

A escolha da escola seguiu o critério de localização e de atendimento as crianças de baixa renda, moradoras de um mesmo bairro. Para a investigação e coleta dos dados foi utilizada como instrumento uma entrevista com oito perguntas, a qual foi realizada durante o mês de setembro. Ao iniciar as entrevistas com as crianças, recorreu-se a produção de um desenho sobre a sua escola. As respostas foram gravadas com um dispositivo móvel e transcritas com intuito de serem melhor analisadas.

Na intenção de expor e analisar os dados coletados, com base no referencial teórico apresentado, inferiu-se a necessidade de organizar dois blocos de análise, o primeiro aborda a perspectiva da criança em relação à escola em que estuda e o segundo ressalta a concepção e a função social da escola de tempo integral por meio das respostas dos educandos.

#### **4.1 Visão da criança em relação à escola de tempo integral<sup>3</sup>**

Neste bloco pretende-se analisar a visão que as crianças possuem sobre a escola de tempo integral na qual estudam. Procura-se entender quais são as suas preferências em relação ao tempo de permanência na escola, qual a importância da instituição em tempo integral na visão das crianças e o que elas gostariam que fosse acrescentado ou modificado no âmbito escolar.

Ao questionar as crianças sobre a preferência de estudar em período parcial ou integral, assimilam-se nas respostas C1, C2, C4 e C6. As quais responderam que preferem estudar no período integral. Porém, ao indagar o motivo da escolha apresentaram respostas distintas. C1 afirma “às vezes é melhor ficar o dia inteiro na escola do que ficar em casa sem fazer nada”, já C2 ressalta “eu gosto mais de estudar do que brincar”. C4 e C6 abordam que estudar na escola de tempo integral possibilita aprender mais.

Em contrapartida, C3 e C5 preferem estudar somente meio período. Segundo elas, estudar o dia todo é cansativo e se pudessem escolher estudariam apenas em um período, para descansar no outro.

As falas de C4 e C6 ressaltam a questão da aprendizagem na escola de tempo integral. Nesse sentido, em relação ao processo de aprendizagem, Brasil (2009, p. 35) afirma “o tempo assume grande importância, pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem.” A Proposta Curricular também colabora abordando que “os processos de aprendizagem necessitam

oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 38). Em razão disso, a escola de tempo integral é pensada como uma das alternativas para promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas, o que contempla aspectos importantes para a formação do indivíduo.

Questionadas sobre a importância da escola de tempo integral, em unanimidade, acreditam que é importante um tempo maior de permanência nas escolas. Para C1, a escola de tempo integral é relevante na medida em que desenvolve a aprendizagem do aluno e contribui para a sua formação, segundo ela:

[...] é importante, porque se você vai fazer uma prova, você quer ser professor de Educação Física, por exemplo, e você tem que aprender a base do futebol, vamos supor, e você não tava naquele período pra você aprender, você estava em casa dormindo e não quis participar, isso que eu acho importante, porque daí a gente aprende mais.

A fala da pesquisada corrobora com a ideia da Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 35), pois nela menciona que “[...] a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intimamente imbricados. É preciso considerar o desenvolvimento iminente dos sujeitos envolvidos no processo quando da organização das atividades orientadoras de ensino.” Em concordância, C2 e C5 também abordam que a escola de tempo integral é significativa para garantir mais aprendizagens. Na mesma linha de pensamento, C3 acrescenta “[...] ficar em tempo integral estudando a gente consegue um futuro melhor e consegue aprender mais do que a gente aprende só meio período”. Na perspectiva de C4, a escola de tempo integral contribui “Para o ensino, [...] as crianças aprendem o que é o estudo e o que é se divertir” e, por último, C6 afirma “porque a gente faz um pouco de cada coisa, estudar e brincar.”

Ao analisar as respostas acima, percebe-se nas falas de algumas crianças a dicotomia entre estudar e brincar. Elas entendem que estudam em um momento e brincam em

---

<sup>3</sup> As falas apresentadas no decorrer do trabalho estão transcritas de modo a respeitar como os pesquisados responderam.

outro, sem relacionar o aprender brincando. Em contrapartida, como as entrevistadas, a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), traz a ideia do jogo protagonizado tanto na pré-escola, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a importância desses jogos para o desenvolvimento das crianças. É por meio dos jogos lúdicos que as crianças se desenvolvem e aprendem. Portanto, a brincadeira se torna fundamental na medida em que as elas aprendem de forma atraente e dinâmica.

A terceira questão enfatiza algo que as crianças gostariam que fosse acrescentado na escola, um desejo almejado para elas dentro da instituição. C1 e C6 assemelham-se nas respostas alegando a conformidade com o ambiente, não acrescentariam nada. Divergindo com as respostas, C2, C4 e C5 abordam os diferentes espaços, desejando respectivamente uma biblioteca, aula de natação e aula de ginástica. Por fim, C3 responde “eu gostaria que o recreio fosse maior, eu gostaria que a comida não se repetisse várias vezes e que tivesse recreio de tarde, todos os dias, não só nas terças e sextas.” Diante do exposto, algumas crianças parecem estar submetidas com o ambiente que lhes são impostas. No entanto, outras possuem um olhar mais crítico e gostariam de mudanças e melhorias em sua escola. Nesse sentido, Cavaliere (2007, p. 1031) defende a escola como um “[...] local primordial de vida das crianças, onde estas se auto-reconheçam e sejam reconhecidas, onde seus direitos e deveres sejam acordados e respeitados, onde sejam, efetivamente, as protagonistas do processo educacional.” Dessa maneira, ouvi-las é fundamental, suas vozes contribuem significativamente para a qualidade do âmbito escolar.

A partir das respostas constata-se de modo geral que as crianças gostam de estudar na instituição pesquisada, compreendendo que uma escola de tempo integral é importante. Além disso, em suas perspectivas almejam por mudanças que podem contribuir para a qualidade significativa da sua própria escola.

## **4.2 Escola de tempo integral: concepção e função social**

O bloco que se apresenta analisa, por meio das respostas dos educandos, quais as concepções que a escola de tempo integral assume e a sua função social. Em razão disso, busca-se compreender o que as crianças fazem com mais frequência na instituição de tempo

integral, a diferença que existe entre contra turnos e os momentos e espaços em que as crianças podem brincar. Além disso, averiguam-se os momentos que as crianças se sentem mais felizes, os que não gostam e, ainda, qual o motivo de estudarem em uma escola de jornada ampliada.

Em relação ao que as crianças realizam com mais frequência na instituição, constatou-se em unanimidade que seus afazeres estão vinculados ao estudo das disciplinas em sala de aula. C1 diz “estudo, eu ‘to’ estudando mais ciências”, C2 complementa em sua fala “estudo, sobre português, matemática, ciências, história”. Para C3 cita é “Estudar né, e eu faço trabalho com a professora e também o que eu faço mais é ajudar os professores, estudar... Eu estudo sobre ciências, geografia, língua portuguesa, matemática, história, inglês e artes”. E C6 relata “estudo, sobre as matérias: geografia, ciências, português, matemática”. No entanto, para C3 seu principal afazer é desenhar. Já C5 aborda que o que ela mais faz é “escrever”. Diante da maioria das falas mencionadas, as crianças vivenciam práticas de uma escola convencional. Essa afirmação contrapõe os pensamentos de Brasil (2009, p. 37), segundo ele:

Para implementar o projeto de Educação Integral e de tempo integral, é imprescindível a superação de grande parte dos modelos educacionais vigentes. Assim, a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade.

Em concordância a Brasil, a respeito da escola de tempo integral, Cavaliere (2007, p. 1023) ressalta “entendendo-se mais tempo como oportunidade de uma outra qualidade de experiência escolar, é que a escola de tempo integral pode trazer alguma novidade ao sistema educacional brasileiro.” Desse modo, a escola de tempo integral se for pensada da mesma forma que uma instituição de modelo vigente, não cumpre com o seu papel, pois de acordo com Brasil (2009) o papel que a escola de tempo integral deve assumir é a luta por uma escola mais viva, na qual tudo que é proposto em relação ao sistema escolar deve ser feito de maneira prazerosa.

Quando questionadas sobre seus afazeres no período da manhã e no período da tarde, se realizam as mesmas atividades. Em conformidade, todas responderam que não. Ao serem questionadas sobre a divergência, C1 aborda:

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

A diferença é que de tarde são dança, coral, e não são a mesma coisa que só estudar, e tem o acompanhamento pedagógico que nos ajuda nas matérias que a gente não consegue ir muito bem. De manhã, a gente passa a maioria do tempo com a nossa regente e também temos Educação Física e nós gostamos muito.

Na mesma visão, C2 diz “a tarde tem oficinas, a gente só brinca e também tem apoio pedagógico que a gente estuda um pouco, para testar um pouco o que a gente estuda de manhã. De manhã a gente estuda”. Em consonância, C3, C4, C5 e C6 enfatizam que de manhã passam a maior parte do tempo estudando, enquanto a tarde podem brincar nas oficinas de coral, balé, informática e futebol. Por meio das respostas, Brasil (2009) discorda com as práticas mencionadas pelas crianças e que são realizadas em turnos diferentes, pois afirma:

[...] a ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. (BRASIL, 2009, p. 36).

Nessa perspectiva, não faz sentido que a escola aumente sua carga horária se ela apenas reproduz as práticas de uma instituição de período parcial. Pois, a escola de tempo integral surge com o intuito de renovar essas ações de modelos padronizados.

Ao indagar sobre quais momentos e espaços as crianças podem brincar, todas ressaltaram que as brincadeiras acontecem no recreio e no período da tarde, realizando-as nos lugares externos. C1 aborda que pode brincar “em momento de ‘de tarde’, na aula de futebol e, às vezes, na aula de coral, na aula de apoio pedagógico e no recreio. Na rua, assim no pátio da escola e dentro, às vezes, da sala”. C2 também menciona “no recreio de manhã e no recreio da tarde e a tarde. Na quadra de manhã, e a tarde no futebol e o coral é na sala, a gente brinca também, às vezes, com a professora de balé e hip hop”. Para C3:

A gente pode brincar na hora do recreio, às vezes, quando tem outra pessoa que ele fica, às vezes, com a gente que não tem nenhuma aula, ele deixa a gente brincar, conversar baixinho, anotar os nomes de que ta falando alto ou jogar ou desenhar. E no recreio a gente também pode, mas daí no recreio a gente só tem terça e sexta pra ficar na rua brincando, aí segunda, quarta e quinta a gente fica na sala.

Ainda, segundo C3, suas brincadeiras acontecem “na grama, quando não tiver chuva ou não tiver molhado, a gente pode brincar na quadra, e quando não tem chuva, tem bastante sol e a grama não ta molhada, a gente pode brincar na casinha, a gente pode brincar na grama e na sala.” Em concordância com as falas, para C4 a brincadeira acontece no recreio e a tarde e os lugares mais ocupados são a quadra e a grama. Já C5 afirma que a brincadeira realiza-se apenas no recreio, no espaço da casinha e para C6 a brincadeira se faz presente no período da tarde, nos espaços externos como a quadra e a grama. A partir das falas, percebe-se novamente a divisão entre os períodos.

Sobre o questionamento dos momentos mais felizes na escola, averiguou-se na maioria das respostas de C1, C2, C3, C5 e C6 que a diversão ocorre no período da tarde. Dessa maneira, C3 contribui dizendo:

Eu me divirto mais quando é recreio, porque, às vezes, o recreio tem festa e, às vezes, a gente também brinca de “pata-cega”, de um monte de coisa no recreio. E também a aula de tarde bem legal é do coral ou de balé, porque aí só vai quem ta fazendo balé, que gosta e quem não quer fica num canto.

Apesar da existência entre a divisão de turnos que contraria a ideia de Brasil (2009), nota-se que a escola de tempo integral na qual as crianças estudam se distanciam de práticas padronizadas no período da tarde, no instante em que elas mencionam oficinas de balé, hip-hop, coral e futebol. Esses momentos proporcionam felicidade e diversão em que Brasil (2009) defende como uma das funções que a escola de tempo integral deve exercer para cumprir com seu papel. Sendo assim, percebe-se a contradição exercida pela própria instituição.

C4 se distancia das respostas anteriores, enfatizando que seu momento de felicidade acontece quando interage com os amigos nas atividades propostas, segundo ela, “Quando a professora passa um trabalho que a gente tem que fazer em dupla, uma maquete, no futebol eu me divirto muito, educação física, artes que o professor também deixa a gente fazer em dupla”. A fala de C4 assemelha-se com a ideia de Cavaliere (2007, p. 1022), a qual ressalta: “as escolas devem ser pensadas como locais onde se potencializem as atividades cooperativas e conjuntas. São essas atividades que levam efetivamente ao conhecimento, pois a aprendizagem é sempre indireta e se dá através de um meio social”. Assim, a escola como

instituição social tem o compromisso de promover a socialização e interação entre os indivíduos.

Quando perguntadas sobre os momentos que menos gostam na escola, percebeu-se, inicialmente, um pouco de receio nas crianças, porém ao decorrer das respostas, disseram com firmeza o que pensavam. Apenas C5 afirmou gostar de todas as aulas, o restante das entrevistadas, abordaram pelo menos uma situação em que as deixava intrigadas. C1 não concorda quando todos “[...] tem que ficar tudo quieto na sala, quando bate o sinal para o meio dia e temos que ficar com o estagiário. A gente tem que ficar quieto, se não ele bota o nosso nome no quadro pra ir pra secretaria.”

A queixa de C2 apresenta-se “quando tem aula de apoio pedagógico, à tarde, porque a professora só bota a culpa em mim, tipo, um exemplo: eu to sentado do lado do meu amigo e ele ta conversando. Ela diz: ‘B’ para de conversar. E eu nem to conversando”. Para C3 o momento que menos gosta é “com certeza de manhã, porque de manhã a gente copia muito, aí quando a gente está no quarto ano a gente tem coisas mais difíceis. E também a aula de apoio pedagógico porque ela passa bastante no quadro”. Já para C4 e C6 o que menos gostam é das aulas de escrever, C4 ainda afirma que não gosta de escrever, porque “dói a mão”. A respeito das queixas apresentadas constatam-se vestígios de uma educação tradicional, a qual Luckesi (1994) chama de concepção redentora, essa visão é considerada não-crítica e visa educar os indivíduos nos bons costumes, corrigindo-os de seus atos incoerentes com os padrões da sociedade.

Indagadas sobre o motivo pelo qual as crianças estudam na escola de tempo integral, em totalidade responderam, que seus pais precisam trabalhar e que elas não possuem outro lugar para ficar. Nessa perspectiva, encontra-se uma visão assistencialista abordada por Cavaliere (2007), quando coloca que a concepção de uma escola que concebe assistência as famílias mais carentes, para que as crianças fiquem seguras o dia todo na escola enquanto seus pais trabalham.

Diante das respostas, observa-se que a instituição pesquisada apresenta vestígios de concepções tradicionais em certos momentos, e em outros demonstra ações que proporcionam interações e diversões para os educandos. Essas ações estão de acordo com uns dos papéis que a escola de tempo integral deve assumir. Entretanto, a escola deixa de cumprir

papéis importantes, na medida em que reproduz os modelos vigentes das escolas de períodos parciais.

## 4 CONCLUSÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o olhar que os educandos da turma do 4º ano do Ensino Fundamental possuem sobre a escola municipal de tempo integral, na qual estudam. Dessa forma, analisou-se que as crianças em sua maioria se sentem felizes no ambiente em que a instituição lhes proporciona, além disso, entendem a importância do estabelecimento de ensino em tempo integral, e percebem possibilidades de mais aprendizagens. Averiguou-se, também, de modo geral, que os educandos possuem um olhar crítico em relação às mudanças que podem ocorrer no ambiente, com o intuito de melhorar a qualidade da sua própria escola. Pode-se perceber, ainda, na perspectiva das crianças, que a brincadeira e a aprendizagem acontecem em momentos distintos. Para elas, a brincadeira se relaciona com os momentos de diversão promovidos pela escola, já a aprendizagem faz parte dos estudos direcionados sobre as disciplinas sistematizadas.

Os objetivos específicos da pesquisa foram atingidos, conseguiu-se identificar concepções que a instituição pesquisada apresenta, por meio das falas das crianças. Bem como, a função social que escola vem cumprindo.

Verificou-se que a instituição segue indícios de uma concepção tradicional, na medida em que os educandos devem cumprir obrigações estabelecidas. Caso contrário, quebrar as regras impostas implica em punições que os corrigi de seus comportamentos “inadequados”. Contudo, a escola proporciona momentos de brincadeiras, lazer e diversão. Essas ações vinculam-se em práticas mais modernas de educação.

Ademais, constatou-se que a escola cumpre com sua função, quando apresenta ações de interações e entretenimento. Todavia, ao reproduzir os modelos padronizados encontrados em instituições de períodos parciais, deixa de cumprir papéis importantes.

A escola de tempo integral surge para inovar as ações pedagógicas e reestruturar o currículo escolar, distanciando-se dos moldes educativos formais, na luta pelo comprometimento com a educação integral da criança, desenvolvendo o pensamento crítico e

o ato criador sobre o mundo. A instituição pesquisada demonstra-se a caminho desses ideais quando proporciona diversão e apresentam práticas inovadoras, como as oficinas mencionadas pelos educandos.

Por fim, entende-se a relevância deste estudo para a formação enquanto pedagoga e considera-se o tema inesgotável, visto que, a ampliação da jornada escolar, na contemporaneidade, possibilita a esperança de transformações e mudanças significativas no contexto educacional. Nessa perspectiva, a educação integral das crianças e dos jovens é garantida de maneira mais efetiva.

## 5 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BRASIL - **Educação integral** – Documento referência. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)> Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)> Acesso em: 18 maio 2018.

CAMARGO, Gislene. “**Posso falar agora?**”: as vozes das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2014. 89 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma. Disponível em: <<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/3517/1/Gislene%20Camargo.pdf>> Acesso em: 12 jun. 2018.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100>> Acesso em: 05 maio 2018.

DIEZ, Carmen Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, nº1, janeiro/abril 2020.– Curso de Pedagogia– UNESC

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOLL, Jaqueline et al. A agenda da educação integral. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline et al. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 27-30.

PAIVA, Neide da Silva. **A escola de tempo integral na perspectiva da criança**. 2017, 159 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/3876/2/Neide%20da%20Silva%20Paiva%201.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2018.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de Tempo Integral: Desafio para o Ensino Público**. São Paulo: Editora Cortez; 1988.

SANTA CATARINA. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica**. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/curso-de-extensao/midioteca/proposta-curricular-de-santa-catarina/359-2014-proposta-curricular-de-santa-catarina-formacao-integral-na-educacao-basica/file>> Acesso em: 20 set. 2018.

SILVA, Cassandra Ribeiro de O. **Metodologia e organização do projeto de pesquisa**. Fortaleza, 2004. Disponível em: <<http://joinville.ifsc.edu.br/~debora/PAC/Metodologia%20e%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Projeto%20de%20Pesquisa%20CEFET%20CE.pdf>> Acesso em: 03 jun. 2018.

VENTURA, Deisy. **Monografia jurídica**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.