

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLA REGINA GONÇALVES DE SOUZA

**UM ESTUDO SOBRE AS ABORDAGENS À
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E PARCIAL DO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS**

CAMPINAS

2020

CARLA REGINA GONÇALVES DE SOUZA

**UM ESTUDO SOBRE AS ABORDAGENS À
APRENDIZAGEM EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E PARCIAL DO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso em Doutorado Acadêmico, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, **Área de concentração:** Educação, **Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Jussara Cristina Barboza Tortella.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica elaborada por Andréa Ribeiro Alves Bonfim CRB 8/6973
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370.152
S729e

Souza, Carla Regina Gonçalves de

Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas / Carla Regina Gonçalves de Souza. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

232 f.: il.

Orientador: Jussara Cristina Barboza Tortella.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Aprendizagem. 2. Estratégias de aprendizagem. 3. Educação integral. I. Tortella, Jussara Cristina Barboza. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

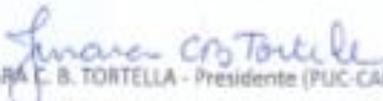
CDD - 22. ed. 370.152

CARLA REGINA GONÇALVES DE SOUZA

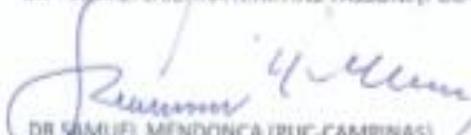
**Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em
escolas de educação integral em tempo integral e
parcial do município de Campinas**

Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 4 de fevereiro de 2020.


DRª JUSSARA C. B. TORTELLA - Presidente (PUC-CAMPINAS)


DRª ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (PUC-CAMPINAS)


DR SAMUEL MENDONÇA (PUC-CAMPINAS)


DRª SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO (UNICAMP)


DRª CLÁUDIA DA MOTA DARÓS PARENTE (UNESP)

*Dedico esta Tese a minha irmã
Virgínia, que continua repleta, linda e
alegre nos meus pensamentos e no
meu coração, fazendo parte da minha
vida e da minha existência hoje e
sempre.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à instituição Pontifícia Universidade Católica de Campinas pela assistência financeira e a todos os seus profissionais pelo apoio e presteza.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida que proporcionou minha dedicação a este trabalho.

Agradeço às minhas filhas Isabela e Gabriela pela cooperação e compreensão, que de alguma forma, acompanharam meus momentos de dificuldades e caminharam comigo nesse processo.

Agradeço a minha amiga e cunhada Miriam pelo apoio e dedicação sempre demonstrados.

Agradeço imensamente à querida professora Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella, minha orientadora, pela participação constante, pela competência profissional, pela motivação nos momentos mais difíceis que passei e, principalmente, pelo ser humano que é, sensível e humana.

Agradeço aos membros da banca examinadora pelas contribuições e sugestões que permitiram o aprimoramento do estudo.

Agradeço aos demais professores dessa instituição pela formação e carinho.

Agradeço aos amigos pioneiros de curso pelas conversas, desabafos e apoios recebidos.

Agradeço aos colegas do grupo de pesquisa pelas experiências e estudos compartilhados.

Agradeço à Secretaria Municipal de Campinas pelo incentivo e prontidão à minha pesquisa.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa, alunos, gestores, professores, sem os quais, não conseguiria trilhar esse percurso.

Por fim, agradeço, em especial, às minhas amigas diretoras Edinéia e Sílvia pelo cuidado, atenção e cooperação para a construção desse trabalho.

SOUZA, Carla Regina Gonçalves de. **Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas**. 232 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC Campinas, Campinas/SP, 2020.

RESUMO

Essa pesquisa de doutorado, de caráter descritivo e correlacional teve como objetivo geral investigar e comparar como os alunos, que frequentam escolas com propostas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial, abordam a aprendizagem. Entende-se que a escola de educação integral em tempo integral pode ser percebida como uma nova possibilidade de reorganização dos tempos e espaços para aprender, desmistificando o conceito de ampliação apenas do tempo. Assim, defende-se a tese de que a escola de educação integral em tempo integral possa oportunizar a abordagem profunda ao ensino. Essa pesquisa tem o intuito de responder as seguintes questões: a escola de educação integral em tempo integral possibilita que os estudantes adotem prioritariamente a aprendizagem profunda? Os estudantes da escola de tempo ampliado adotam a aprendizagem diferentemente dos estudantes da escola de tempo parcial? Sabe-se que muitas são as variáveis que podem intervir na aprendizagem, no entanto, esse trabalho se propõe a debruçar sobre o contexto escolar e verificar a relação desse contexto com a percepção de aprendizagem dos estudantes e tem por objetivos específicos: conhecer as propostas pedagógicas das escolas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial; identificar, comparar e relacionar o tipo de abordagens à aprendizagem e o uso de estratégias autorregulatórias de aprendizagem nos dois contextos e conhecer a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem nas duas propostas de escolas. Os participantes da pesquisa foram 205 alunos do 3º ciclo do ensino fundamental de duas escolas de Campinas, sendo uma de educação integral em tempo integral e outra de tempo parcial. Para a produção dos materiais empíricos, utilizaram-se a análise documental; a aplicação dos Inventários de Processos de Estudos (IPE) e de Processos de Autorregulação (IPAA); a observação em salas de aula e no contexto escolar; e entrevistas. A análise dos dados qualitativos foi realizada a partir da análise de conteúdo e dos dados quantitativos foi utilizado o *software* IBM-SPSS *for Windows* versão 20.0. Nesse sentido, após as análises dos instrumentos, pode-se inferir que houve mais aproximações do que distanciamentos de como os alunos abordam as aprendizagens nos dois modelos de escolas. Além do mais, foi possível perceber que os alunos adotam as formas superficial e profunda em relação às suas aprendizagens, sem que uma forma se sobressaia à outra; e, indiferentemente da proposta de escola, quer seja de período integral ou de tempo parcial. A pesquisa se justifica pela necessidade de se avaliar as potencialidades e os limites de mais tempo de escola, podendo subsidiar políticas públicas para a educação integral em tempo integral.

Palavras-chave: educação integral; estratégias de aprendizagem; aprendizagem.

SOUZA, Carla Regina Gonçalves de. **A study on the learning approach of integral education in full-time and part-time schools in the city of Campinas.** 232 f. Doctoral Thesis – Post Graduation Program on Education, PUC Campinas, Campinas/SP, 2020.

ABSTRACT

This descriptive and correlational doctoral research aims at investigating and comparing how students, who attend schools with part-time and integral education proposals, approach learning. It is understood that the integral education in the full-time school can be perceived as a new possibility of reorganization of the time and space to learn, demystifying the concept of the expansion of time only. Thus, it is argued that the integral education in full-time school can enhance a deeper learning approach. The research aims at answering the following questions: Does the integral education in full-time school enable students to approach learning in depth? Do full-time students approach learning differently from the part-time students? It is known that there are many variables that can intervene in the learning process, however, this research seeks to inspect the school context and verify the relation of this context with the students' perception of learning and whose specific objectives are: to know the pedagogical proposals of full-time schools and part-time schools; identify, compare and relate the type of learning approaches and the use of self-regulation learning strategies in both contexts and know the students' perception of their learning in both school proposals. The study participants were 205 students from the 3rd cycle of elementary school from two schools in Campinas, a full-time school and a part-time. Documentary analysis was used to produce the empirical materials; the application of Study Process Inventory (IPE) and Self-Regulation Learning Process Inventory (IPAA); classroom observation and in the school context; and interviews. The qualitative data analysis was performed from the content analysis and the quantitative data was used IBM-SPSS for Windows version 20.0 software. Thus, after the analysis of the instruments, it could be inferred that there were more approximations than distances from how students approach learning in both school models. Moreover, it was possible to realize that the students approach learning in a superficial and a deep way, without one form overcoming another; and regardless of the school proposal, whether full-time or part-time. The research justifies itself due to the need to evaluate the potential and the boundaries of time spent in school, in a way that it can subsidize public politics for the integral education in full-time school.

Key-words: integral education; learning strategies; learning.

LISTA DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1. Descrição das variáveis sexo e idade por escola/período.....	111
Tabela 2. Eixo 1 - Abordagem Superficial – Incidências.....	153
Tabela 3. Eixo 2 - Abordagem Profunda – Incidências.....	158
Tabela 4. Resultados dos testes de normalidade de distribuição dos inventários.....	159
Tabela 5. Consistência interna IPAA por item.....	160
Tabela 6. Consistência interna IPE (abordagem profunda) por item.....	160
Tabela 7. Consistência interna IPE (abordagem superficial) por item.....	160
Tabela 8. Descrição dos resultados dos inventários por escola e resultados dos testes comparativos.....	161
Tabela 9. Correlações entre os inventários de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e Processos de Estudos (IPE).....	162

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Salvador(BA) ...	43
Figura 2. Planta do Projeto Padrão dos CIEPs.....	47
Figura 3. Modelo 3P (Presságio, Processo e Produto).....	81
Figura 4. Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem.....	104

LISTA DE QUADROS

	Pág.
Quadro 1. Componentes motivacionais e estratégicos das abordagens à aprendizagem.....	89
Quadro 2. Matriz Curricular da EI	125
Quadro 3. Jornada docente integral (24/40)	126
Quadro 4. Jornada docente completa (30/40)	127
Quadro 5. Quadro do horário das aulas do 3º ciclo EI.....	134
Quadro 6. Matriz Curricular da EP	142
Quadro 7. Quadro do horário das aulas do 3º ciclo EP.....	143
Quadro 8. Quadro matricial eixo 1 – categoria 1 “Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula”.....	148
Quadro 9. Quadro matricial eixo 1 – categoria 2 “Uso de estratégias superficiais”.....	150
Quadro 10. Quadro matricial eixo 1 – categoria 3 “Alunos que apresentam abordagem estratégica”.....	152
Quadro 11. Quadro matricial eixo 2 – categoria 4 “Iniciativa, participação e envolvimento”.....	155
Quadro 12. Quadro matricial eixo 2 – categoria 5 “Uso de estratégias profundas”	157
Quadro 13. Quadro matricial eixo 3 – categoria 1 “Reflexão das aprendizagens”	165
Quadro 14. Quadro matricial eixo 3 – categoria 2: “Estratégias utilizadas em situações de dificuldade de aprendizagem”.....	166
Quadro 15. Quadro matricial eixo 3 – categoria 3: “Abordagens à aprendizagem.....	168
Quadro 16. Quadro matricial eixo 3 – categoria 4: “Motivação para aprender, estudar e/ou ir à escola”	171
Quadro 17. Quadro matricial eixo 3 – categoria 5 “Uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos”	173
Quadro 18. Quadro matricial eixo 4 – categoria 7: “A escola de educação integral em tempo integral e a aprendizagem”	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAICs	Centros de Atenção Integral à Criança
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACs	Centros Integrados de Atenção à Criança
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CPA	Comissão Própria de Avaliação
EEl	Escola de Educação Integral
EI	Escola de Educação e Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EP	Escola de Tempo Parcial
FLISELLO	Feira Literária da Escola André Tosello
FUMEC	Fundação Municipal para Educação Comunitária
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
IPAA	Inventário de Processos de Autorregulação de Aprendizagem
IPE	Inventário de Processos de Estudos
MEC	Ministério da Educação
PEI	Programa de Escola Integrada
PIP	Projeto de Intervenção Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Projeto Pedagógico
PRODANÇA	Programa de Dança
RMEC	Rede Municipal de Educação de Campinas
RPAI	Reunião Pedagógica de Avaliação Institucional
TEIA	Projeto de Atenção à Criança e ao Adolescente
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SAL	Students Approaches to Learning
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
TDA	Trabalho Docente com Aula
TDC	Trabalho Docente Coletivo
TDEP	Trabalho Docente entre Pares
TDF	Trabalho Docente de Formação
TDI	Trabalho Docente Individual
TDPA	Trabalho Docente para Preparação de Aula
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	15
1. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL.....	20
1.1. John Dewey: a construção de uma nova concepção pedagógica.....	24
1.2. Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação para a formação integral do homem.....	33
1.3. Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública: uma nova proposta de escola	45
1.4. A educação integral em tempo integral e a aprendizagem.....	53
1.4.1. O que disseram as pesquisas sobre a educação integral em tempo integral: uma revisão da literatura com foco na aprendizagem....	62
1.4.2. Algumas reflexões sobre os estudos selecionados	71
2. ABORDAGENS À APRENDIZAGEM.....	76
2.1. A perspectiva fenomenográfica como constructo teórico.....	77
2.2. A perspectiva sistêmica de Biggs das abordagens à aprendizagem.....	80
2.3. Como os alunos abordam a aprendizagem: abordagem profunda, abordagem superficial e abordagem estratégica ou de realização	84
2.4. As abordagens à aprendizagem e o uso das estratégias de aprendizagem.....	98
3. MÉTODO	110
3.1. Participantes.....	111
3.2. Instrumentos	113
3.3. Procedimentos de coleta dos dados	115
3.4. Procedimentos de análise dos dados	118

	Pág.
4. O CONTEXTO DA PESQUISA.....	120
4.1. A implementação da educação integral em tempo integral no município de Campinas	120
4.2. A escola de educação integral em tempo integral (EI) em 2017	129
4.2.1. A proposta pedagógica da EI	130
4.3. A escola em tempo parcial (EP)	138
4.3.1. A proposta pedagógica da EP.....	140
5.RESULTADOS EMPÍRICOS	145
5.1. Das observações	145
5.2. Dos inventários	159
5.3. Das entrevistas com os alunos	163
6. DISCUSSÃO	179
CONCLUSÃO	194
REFERÊNCIAS	201
ANEXOS	
Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	224
Anexo B: Roteiro de observação	225
Anexo C: Roteiro de entrevista (alunos da escola de educação Integral em tempo integral)	226
Anexo D: Roteiro de entrevista (alunos da escola de tempo parcial)	227
Anexo E: Roteiro da entrevista com o vice-diretor.....	228
Anexo F: Inventário de Processos de Estudos (IPE)	229
Anexo G: Inventário de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)	230
Anexo H: Projetos desenvolvidos pela EP 2017.....	231

INTRODUÇÃO

A temática educação integral em tempo integral como campo de estudo não se constitui uma questão nova. Falar sobre a ampliação da jornada escolar no século XXI já não é mais uma novidade na educação brasileira, pois a educação integral e a ampliação da jornada escolar emergiram como um conjunto de políticas e experiências que objetivaram influir na melhoria da qualidade de ensino no país (COELHO, 2012).

Pode-se perceber que os princípios da educação integral estiveram presentes em vários movimentos educacionais. Ainda que apresentassem posicionamentos políticos e filosóficos por vezes contraditórios; no entanto, delineados com objetivos comuns: a formação multidimensional do homem (CAÇÃO, 2017; BRASIL, 2009).

Na concepção de Cavaliere (2002b) é possível apontar dois momentos do ensino fundamental brasileiro distintos historicamente: no século XIX, enquanto a escola se destinava efetivamente a poucos, alcançando pequena parcela da população, tinha como principal função a instrução escolar e sua ação social foi uma expansão linear dos processos integradores da comunidade sociocultural homogênea que a ela tinha acesso. A partir do momento que o processo de escolarização atingiu as grandes massas da população brasileira, realizado na segunda metade do século XX, o panorama educacional se modifica. Diante desse cenário, sistemas educacionais dos diversos entes federativos no Brasil tentaram investir em projetos no setor público de educação fundamental que se caracterizaram pela ampliação da jornada escolar diária do aluno na escola, com o intuito de atender não somente às necessidades cognitivas, mas também aspectos sociais, culturais, artísticos e afetivos.

Pode-se afirmar que as políticas públicas para a educação integral em tempo integral no Brasil iniciaram-se na década de 1950 pelo Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), implementado por Anísio Teixeira em Salvador, na Bahia; e, inspirou, posteriormente, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) concebidos por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro (CAÇÃO, 2017).

Arroyo (2012, p. 45) afirma que essas políticas foram corajosas, de modo a pensar as escolas a favor de uma vivência mais justa da infância-adolescência popular. Para o autor, “[...] a função da escola mais integral da formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais”.

Em experiência mais recente, a discussão da extensão do tempo escolar retorna no cenário educacional, através do Programa Mais Educação. Instituído como uma política pública indutora da educação integral, regulamentado pelo Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, que tinha como finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência dos estudantes matriculados em escolas públicas, estendendo o tempo do aluno no contraturno e, que, por vezes, ampliando os espaços fora do ambiente escolar (BRASIL, 2010).

É possível constatar que o debate atual a respeito desse modelo de escola configura-se em torno da qualidade da utilização do tempo ampliado e o ganho para a aprendizagem dos estudantes, desmistificando o conceito de ampliação apenas do tempo de permanência na escola. Alguns autores (Gonçalves, 2006; Paro, 2009; Cavaliere, 2010) argumentam que não se faz necessário ter mais tempo na escola para se fazer o que já vem sendo feito. Ora, se assim o fosse, qual seria a razão dessa extensão? Assim, articular o tempo estendido a uma nova concepção de educação e de aprendizagem é a escola que se persegue.

Para Moll (2009), o fato de a escola oferecer maior tempo de permanência do aluno no espaço escolar não garante o redimensionamento deste tempo, pois é a educação integral que emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar o tempo e os espaços escolares. De acordo com a autora, a extensão da jornada diária do aluno na escola impõe essa ressignificação do uso dos tempos e dos espaços; e, portanto, na mudança do papel desempenhado pela escola.

Por sua vez, Cavaliere (2007, p. 1002) afirma que é necessária uma escola com tempo estendido, na qual envolva as crianças e adolescentes, “[...] onde ocorram vivências reflexivas, no sentido deweyano do termo”. Teixeira (1975) assinala que, na visão de Dewey, as crianças vão à escola para aprender, e que a aprendizagem só tem sentido do lugar real que tem na vida do aluno. Charlot (2013) destaca que somente se aprende quando ocorre uma atividade intelectual e, que para isso, o aprendiz tem de encontrar um significado.

Notadamente, essa perspectiva demonstra a necessidade de se reorganizar o tempo e o espaço para melhor aprender, que proporcione ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas – tempo e espaço para pensar na sua própria aprendizagem.

Nesse contexto, de acordo com Cavaliere (2007), a escola de educação integral em tempo integral pode justificar essa ampliação do tempo escolar e representar alguma novidade ao sistema educacional brasileiro, representando um avanço em direção à concretização de uma escola ressignificada, com tempo e espaço para saber se o aluno aprendeu e como aprendeu.

Para Rosário e Almeida (2005, p. 144), a aprendizagem deve significar a construção de competências cognitivas e de conhecimento, “[...] que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida”. Para tanto, essas competências só poderão ser estimuladas a partir da compreensão que o aluno estabelece diante daquilo que aprendeu, de forma a promover a autorregulação para aprender.

Nesse sentido, a forma como o aluno percebe sua aprendizagem e enfrenta as tarefas acadêmicas são definidas como abordagens à aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 1976a; BENTO, 1999; ENTWISTLE, 1991, 1997; BIGGS, 1979).

Autores como Marton e Säljö (1984) e Biggs (1979, 1993a) propõem duas formas principais de abordagens, que combinam motivações e estratégias de aprendizagem: uma abordagem profunda e uma abordagem superficial. A abordagem profunda define que a motivação do aluno é intrínseca à própria tarefa que está realizando e as estratégias são orientadas para o aprofundamento dos conteúdos estudados. Por sua vez, a abordagem superficial descreve que a aprendizagem é orientada por motivos extrínsecos à tarefa e as estratégias permitem a reprodução e memorização dos conteúdos ensinados.

Partiu-se da hipótese de que a escola com ampliação do tempo é capaz de melhor se organizar a fim de promover a aprendizagem profunda a partir de práticas pedagógicas que possam potencializar o protagonismo do aluno. Por isso, o presente trabalho intencionou responder os seguintes problemas de pesquisa: a escola de educação integral em tempo integral possibilita que os estudantes adotem prioritariamente a aprendizagem de forma profunda? Os

estudantes da escola de tempo ampliado abordam a aprendizagem diferentemente dos estudantes da escola de tempo parcial?

Assim, defende-se a tese de que a escola de educação integral em tempo integral possa oportunizar a abordagem profunda ao ensino e à aprendizagem dos alunos. De acordo com Duarte (2000), as abordagens à aprendizagem não são passíveis ao meio que o envolve, e depende da forma como esse meio se encontra estruturado. Assim, o modo como os alunos se relacionam com esse ambiente pode contribuir para uma melhor aprendizagem.

Diante do exposto, essa pesquisa teve como objetivo geral investigar e comparar como os alunos, que frequentam escolas com propostas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial, abordam a aprendizagem, e tem como objetivos específicos: a) conhecer as propostas pedagógicas das escolas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial; b) identificar e comparar: o tipo de abordagens à aprendizagem e o uso de estratégias autorregulatórias dos alunos nas duas propostas de escolas; c) verificar se há correlação entre o tipo de abordagens à aprendizagem e a autorregulação para aprender; e d) conhecer a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem nas duas propostas de escolas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o texto foi organizado em seis capítulos. A fundamentação teórica foi apresentada nos dois primeiros capítulos desta tese. No primeiro capítulo foi apresentada a trajetória da educação integral em tempo integral no Brasil, buscando apontar os principais percursos da concepção da educação integral e sua implementação em diferentes lugares do país. Ainda nessa seção foram destacadas algumas ideias importantes dos educadores que influenciaram a escola de educação integral em tempo integral no Brasil; nesse sentido, apresentaram-se os princípios educativos de John Dewey, Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Em seguida, apresentaram-se abordagens de autores contemporâneos que discutem a educação integral em tempo integral e suas implicações para/na aprendizagem dos alunos. Assim, foram resgatadas as reflexões de Parente (2016,2017, 2018); Leclerc e Moll (2012); Arroyo (1988, 2012); Paro et al. (1988, 1988b); Guará (2006); Carvalho (2006); Moraes (2009); Coelho (1995, 1997, 2012) Hora e Coelho (2004); Gonçalves (2006); Maurício (2004, 2009) e Cavaliere (1996, 2002a,2002b,2007, 2009, 2010). Encerrou-se a seção com uma revisão da literatura sobre o que

apontaram os estudos sobre a relação entre educação integral em tempo integral e a aprendizagem.

No próximo capítulo, ainda fundamentando a tese, adentrou-se na teoria das abordagens à aprendizagem proposta por Marton e Säljö (1976a) sob a perspectiva da pesquisa fenomenográfica e a perspectiva sistêmica a partir dos estudos de Biggs (1979, 1993a) e colaboradores. Em seguida, foram apresentados alguns trabalhos de como os alunos abordam as aprendizagens. Ainda nesta seção foram destacadas pesquisas que discutiram as relações entre o contexto educativo, a abordagem aos estudos e o uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos.

Após a exposição teórica, na terceira parte o método quali-quantitativo empregado foi descrito, incluindo as seguintes descrições: dos participantes envolvidos na pesquisa, dos instrumentos metodológicos, dos procedimentos para a coleta e análise dos dados. Para a realização das análises dos dados quantitativos foi utilizado o *software* IBM-SPSS *for Windows* versão 20.0. Em relação aos dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo de Bardin (2011).

O quarto capítulo foi destinado à descrição do contexto da pesquisa. Nesta seção foi recuperada, de forma sucinta, a trajetória da implementação da escola integral em tempo integral no município de Campinas; e, em seguida, apresentaram-se as duas escolas municipais de ensino fundamental de Campinas que participaram da pesquisa.

No quinto capítulo foram discutidos os resultados das análises dos dados empíricos; e, em seguida, no capítulo seis, a discussão. Ao final do trabalho, foram apresentados a conclusão, as referências bibliográficas e os anexos.

1. PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, acredita-se que a concepção de educação integral emergiu nas décadas de 1920 e 1930, em diferentes correntes políticas e se apresentou distintamente em determinados momentos históricos: ora como preparação para o trabalho para as famílias menos abastadas, ora como uma opção de educação mais completa para os filhos de famílias mais abastadas (CAVALIERE, 2010).

Sabe-se que no século XX, a educação era vista como o caminho para a melhoria da qualidade de vida e como ponte para o progresso. Por sua vez, pode-se afirmar que a educação integral sofreu influências de acordo com os interesses do Estado. Desse modo, a escola com o tempo ampliado fez parte de um plano de sociedade nos ideais republicanos, que estava prescrito no movimento de modernização para o país naquele período, “[...] a escola integral, obrigatória e gratuita, de oito anos de duração” (SOUZA, 2006, p. 127).

O entendimento de educação no período republicano trazia, em sua base, os ideais do liberalismo, que defendia uma escola para todos: gratuita, laica e obrigatória. Tendo em vista que a concepção de educação integral, acampada pelos liberais, foi como o meio de propagar conceitos e práticas democráticas. Nesse sentido, a renovação da escola através da ampliação de suas funções só seria possível através de uma educação integral, na qual a formação dos indivíduos estaria voltada para a participação numa sociedade democrática (CAVALIERE, 2010).

O termo educação integral foi empregado na primeira reforma da instrução pública no Estado de São Paulo, por volta de 1890. A formação integral foi a nova concepção defendida pelos reformuladores da educação naquele momento, com a finalidade de substituir a mera transmissão de conhecimentos por uma educação de fato. Para esse grupo, educar significava um comprometimento com a formação integral da criança, que extrapolava o conceito de instruir. Propunha-se essencialmente a formação do caráter, em detrimento da instrução de conhecimentos, necessários para a formação do espírito de nacionalidade (SOUZA, 2006).

A ideia de uma escola com funções ampliadas apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 intelectuais que desejavam uma renovação educacional no Brasil, cujo destaque foi Anísio Teixeira (CAVALIERE, 2010).

Para Cavaliere (2010), a bandeira da educação integral no país se desenvolveu e conseguiu adquirir consistência teórica a partir do pensamento pragmático americano que Anísio Teixeira obteve contato e, com o enfrentamento travado contra o chamado *fetichismo da alfabetização intensiva*¹, nas décadas de 1920 e 1930.

Naquele momento, a prioridade recaía sobre a necessidade de alfabetizar em massa os brasileiros, reduzindo a carga horária escolar para poder atender a muitos analfabetos. Essa medida que visava à alfabetização como um fim em si mesmo gerou severas críticas pelos intelectuais da educação. Para eles, a redução de quatro para dois anos do ensino primário e, de quatro ou cinco horas diárias para a metade, representou um retrocesso para o ensino paulista na época (NAGLE, 1974).

É nessa atmosfera que o conceito de educação integral emergiu como resposta política dos intelectuais da época, opondo-se criticamente à alfabetização pela alfabetização. Essa preocupação foi cunhada por Nagle (1974) entusiasmo pela escolarização, cuja característica principal era a valorização da educação, fator capaz de resolver todo e qualquer problema social, político e econômico do país. Nesse cenário, a universalização do ensino era condição básica, na qual todo cidadão deveria ter acesso à escola. De acordo com Paro et al. (1988a, p. 189) foi “[...] um movimento marcadamente quantitativo [...]”.

Em contrapartida, no final dos anos vinte, o movimento denominado otimismo pedagógico (Nagle, 1974), com características qualitativas, davam ênfase à qualidade do que se ensinava nas escolas. Como afirma Nagle (1974)

¹ A expressão é de Heitor Lyra da Silva, apontado como principal fundador da Associação Brasileira de Educação (ABE). Ela foi por ele utilizada justamente para marcar diferencialmente os objetivos da Associação, que defendia por oposição, o que chamava de educação integral. Ver a respeito: Carvalho, M. M. C. *Sampaio Dória*. Coleção educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

os ideais da Escola Nova emergiram sistematicamente no âmbito educacional brasileiro.

Paro et al. (1988a, p. 189-190) ressaltaram a dimensão da formação integral da Escola Nova, contrapondo-se ao fetichismo da alfabetização,

[...] considerando que não bastava “desanalfabetizar” as grandes parcelas da população, o escolanovismo advogava uma reformulação interna da escola, de modo que ela pudesse fornecer a cada indivíduo uma “educação integral” que o capacitasse a viver como verdadeiro cidadão.

No entanto, esses autores apontam que, naquele momento, a palavra integral não significava o tempo estendido da escola, “[...] o adjetivo “integral” ainda não dizia respeito à extensão do período de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa” (PARO et al., 1988a, p. 190).

Entre os intelectuais desse movimento, Anísio Teixeira se destacava, por seu legado intelectual a respeito da educação, e sem dúvida, como precursor da implementação de um sistema de ensino que se propunha oferecer uma jornada escolar estendida aos alunos, na década de 50, com a criação das Escolas Parque e Escolas-Classe (CAVALIERE, 2010).

Muito embora a ideia de uma educação mais abrangente estivesse presente nas obras de Anísio Teixeira, o educador não fazia uso da expressão “educação integral”, conforme argumenta Cavaliere (2010, p. 250), talvez por não querer ser identificado com os Integralistas², “[...] que usaram abundantemente, durante os anos 1930, as expressões ‘homem integral’, ‘Estado integral’ e ‘educação integral’”. Para os Integralistas, a educação integral tinha o sentido de uma formação doutrinária, de cunho religioso e era entendido como um processo de conversão a uma verdade preestabelecida.

Não obstante, Anísio Teixeira anunciava uma escola com jornada ampliada, em suas palavras: “[...] dias letivos completos” (TEIXEIRA, 1968, p. 52) e na sua obra *Educação não é privilégio*, descreveu que a escola renovada não poderia ser de tempo parcial. Para Teixeira, o dia inteiro seria condição de

² O integralismo foi um movimento partidário, com posicionamento político de extrema-direita com inspiração fascista, que surgiu sob idealização de Plínio Salgado, líder e organizador do Partido que recebeu o nome Ação Integralista Brasileira, sob o lema de “*Deus, Pátria e Família*”. Fonte://www.infoescola.com/historia-do-brasil/integralismo.

uma escola que promoveria para cada indivíduo, uma educação integral, que possibilitasse viver como cidadão em uma sociedade democrática (BALDANÇA, 2015).

Nessa perspectiva, considera-se fundamental a retomada do pensamento de Anísio Teixeira neste capítulo, a fim de compreender as questões que nortearam as concepções de educação integral e de tempo integral construídas historicamente. Teixeira (1968) acreditava em uma escola única, integrada, pública e para todos.

No entanto, para se compreender o pensamento de Anísio Teixeira, evidencia-se, em primeiro lugar, as ideias e os princípios educativos do filósofo John Dewey, já que representou ao nosso educador brasileiro sua principal referência, após sua experiência na Universidade de Columbia em 1928, quando retorna aos Estados Unidos para aprofundamento de estudos, com o objetivo do diploma de *Master of Arts*. Durante o curso nos Estados Unidos, Anísio Teixeira teve contato com as obras de John Dewey e Kilpatrick, as quais marcaram sua formação e serviram de base teórica e filosófica para a construção de um projeto para a educação brasileira (CAVALIERE, 2010; NOBRE; MENDONÇA, 2016). Em seguida, apresenta-se a concepção de educação integral em tempo integral de Darcy Ribeiro, que por sua vez, sofreu influências de Anísio Teixeira.

Ademais, pode-se perceber que o pensamento desses educadores esteve presente no cenário educativo brasileiro em vários movimentos e experiências educativas e, mesmo nos dias atuais, não se pode negar essa influência, quando se constata as mais diversas propostas de escolas de educação integral em tempo integral espalhadas pelo país.

Nesse sentido, nesse mesmo capítulo, apresentam-se autores contemporâneos que discutem a educação integral em tempo integral e suas implicações para/na aprendizagem dos alunos, visto que foi objeto de estudo desta tese. Finaliza-se o capítulo apresentando uma revisão da literatura com o intuito de conhecer o que as pesquisas apontaram sobre a educação integral em tempo integral e a aprendizagem.

1.1. John Dewey: a construção de uma nova concepção pedagógica

A concepção de que se deveria ensinar a criança, a partir de sua própria experiência, e que a escola precisaria estar ligada à vida, foram expressas de forma mais radical e sistemática, a partir do século XX, com as obras do filósofo John Dewey.

Para Dewey (1959a, p. 209) é pela experiência que “[...] se prova o valor dos conhecimentos ou dos dados e das ideias; que em si mesmos eles são hipotéticos ou provisórios”. Nesse sentido, aprender com a própria vida e que todos deveriam aprender com o processo de viver, deveria ser o método de uma escola eficiente.

Em 1896, esse autor iniciou a implementação da Escola Laboratório na Universidade de Chicago nos Estados Unidos – *Lab-School*, e que serviu de base para seus escritos posteriores sobre propostas educacionais, nas quais influenciou muitos países, inclusive o Brasil. Essa escola se destinava à experimentação pedagógica, que buscava estabelecer relação da teoria com a prática. A Escola Laboratório foi concebida como centro de investigação, que tinha como objetivo testar os princípios e as hipóteses teóricas dos métodos de ensino centrados na criança (VALDEMARIN, 2010).

As proposições educacionais de Dewey emergiram num contexto em que duas tendências disputavam o cenário educacional americano. Uma delas propunha a preservação do ideário humanista, representada por William Torrey Harris; e a outra, na figura de Granville Stanley Hall, propunha fundamentar o currículo a partir das novas descobertas sobre a natureza da vida infantil, pautadas na Psicologia (VALDEMARIN, 2010).

A primeira tendência primava pela importância dos conteúdos escolares, que se acreditava que eram suficientes para o desenvolvimento do intelecto e do caráter; e a segunda, concebia a organização curricular como decorrente do desenvolvimento psicológico da criança (VALDEMARIN, 2010).

Nesse contexto de embate, Valdemarin (2010) afirma que John Dewey discordava de ambas tendências. A primeira por valorizar apenas a formação intelectual e a outra por prevalecer o interesse individual sobre o social. Para

Dewey – currículo e criança³ deveriam se harmonizar e não haver predominância de um dos polos.

Conforme Dewey (1959a), o primeiro princípio da escola seria influenciado pelas mudanças da sociedade. Assim, a função social da escola deveria se deslocar para o presente e não mais para o futuro. Caberia à escola constituir-se como instituição e se integrar à sociedade, tal qual uma miniatura da sociedade. Desse primeiro princípio, as ocupações sociais seriam introduzidas na escola e representariam a oportunidade de unir a criança à vida, de modo que a criança aprendesse vivendo numa comunidade em miniatura. No que se refere às ocupações sociais, o autor afirma que:

[...] estriba-se no fato de que elas abrem ensejo para restabelecer-se um ambiente social. Em vez de uma escola localizada separadamente da vida como lugar para se estudarem lições, teremos uma sociedade em miniatura, na qual o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum (DEWEY, 1959a, p. 394).

De acordo com Dewey (1959a), construir uma caixa de madeira ou simplesmente cozinhar ovos eram atividades que atraíam muito mais a criança e refletiam mais em aprendizagens significativas do que aqueles obtidos em lições fixas das escolas convencionais.

Dewey (1975, p. 44) defendia que o mundo infantil deveria ser levado à escola. Esse mundo deveria ser formado de pessoas e de interesses pessoais e, por sua vez, a vida da criança era unitária e integral. “[...]. Esse afinal, é que é o mundo infantil. Tem a unidade e a integridade da própria vida da criança”.

Entretanto, de acordo com Dewey (1975, p.44), quando a criança ingressava na escola ela se defrontava com seu mundo fracionado e dividido. “[...] A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é outra divisão; outro departamento a gramática, e assim por diante”. No entendimento do filósofo, a escola estava organizada conforme a lógica do adulto, ou seja, os estudos eram organizados e classificados pelos princípios científicos e não pela experiência infantil (DEWEY, 1975).

³ Para maior aprofundamento sobre as questões currículo e criança para Dewey, indica-se o artigo de Biesta (2014), intitulado: *Pragmatismo, conhecimento e currículo: para além do objetivismo e do relativismo*. Fonte: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2682>.

Na escola proposta por Dewey (1975, p. 46), a criança deveria representar o ponto de partida e o de chegada. O objetivo não deveria ser a acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento das capacidades. O aprender não deveria ocorrer pela imposição externa e sim por uma assimilação interna. “[...] devemos partir da criança e nos dirigirmos a ela”.

Dewey (1959b, p. 43) ressaltava a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e o papel do professor diante disso, quando afirma que: “[...] aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”.

Ademais, para Dewey (1975), as matérias de estudo tinham a função de interpretar a natureza infantil. Nesse sentido, para o filósofo, deveria buscar na experiência infantil os elementos que precisariam estar presentes no programa escolar. Compreendia “[...] o conhecimento infantil como ponto de partida do processo e o currículo como o meio para progredir da experiência presente até o saber formalizado nas diferentes áreas” (VALDEMARIN, 2010, p. 40).

Dewey (1975, p. 52) afirmava que a matéria de estudo só teria sentido na relação com a criança, porque

Para interpretar realmente as experiências e impulsos imperfeitos e incompletos da criança para contar, medir e arranjar as coisas em séries rítmicas, precisamos do conhecimento da matemática, de suas fórmulas e relações, que, na história da espécie, representam exatamente a expansão desses começos informes. Ver a totalidade desse desenvolvimento é saber qual o passo que a criança, aqui e agora, deve dar, a fim de dirigir o seu impulso mais ou menos cego para uma progressiva clareza e amadurecimento.

De acordo com Dewey (1975), quando a matéria de estudo não refletia a vida infantil, ocorria uma desconexão entre o que a criança já viu e a forma sem significado do que aprendia. Assim, considerar a criança e seus interesses no processo educativo significava trazer à tona o conhecimento acumulado historicamente pela sociedade, para que fosse compreendido e apreendido pela criança.

Dewey (1975) afirmava que o interesse da criança nas diferentes faixas etárias deveria ser o critério para a definição dos temas e das atividades escolares. Relatava que, se uma criança fizesse algo sem interesse e apenas

por esforço, ela não adquiriria disciplina mental ou intelectual. Para o filósofo, o interesse era condição para a atenção e, dessa forma, a criança empregaria suas energias para compreender e assimilar.

No entanto, Dewey (1975) não ignorava a importância do esforço quando este era compatível com o interesse, ou seja, quando uma atividade impulsiva ou habitual era transformada em atividade consciente e refletida. Dewey (1975, p. 90-91) exemplificou esse esforço pautado no interesse, imaginando um menino que desejasse construir um papagaio,

[...] começa, mais ou menos cegamente. No curso das operações, dificuldades inesperadas o assaltam; o papagaio não toma forma, ou então não tem equilíbrio e segurança. A não ser que o seu interesse no projeto seja escasso, essas dificuldades o levam a ver mais nitidamente o que pretende fazer; passa a conceber, mais completamente e mais definidamente, o objeto e o fim de sua ação. Já não é simplesmente um papagaio que deseja fazer, mas *certa espécie* de papagaio. E examina as razões por que o seu trabalho não está certo, e estuda, e compara, e procura novos materiais e novos recursos [...] o seu pensamento a respeito do papagaio como um todo se torna mais nítido, o seu projeto se torna mais claro e os meios de interessá-lo mais adequados (grifos do autor).

Dewey (1975) defendia que o esforço seria garantido quando houvesse interesse pela criança. Desse modo, o interesse poderia despertar um reconhecimento para a finalidade de uma atividade, bem como os recursos necessários para sua efetivação. Nesse sentido, o interesse era questão essencial para a aprendizagem. Disso, resulta a pergunta que muitos educadores procuram a resposta: Como surge o interesse? Para esse educador, o interesse não deveria ser buscado como um fim em si mesmo, mas precisariam promover condições para que o produzissem, ou seja, deveriam descobrir as necessidades da criança e oferecer-lhe um ambiente propício para o desenvolvimento físico, intelectual e social com recursos e materiais adequados, conseqüentemente o interesse surgiria naturalmente (DEWEY, 1975).

Mendonça, Tortella e Silva (2013, p. 600-601) concordam com Dewey quando afirmam que

[...] atividades desenvolvidas sob a imposição do outro, ou feitas de forma mecânica ou que proporcionem uma excitação inicial momentânea, mas que não perduram, são bons exemplos para demonstrar em que terreno o processo educativo interessado não ocorrerá.

Essas reflexões traduziram os estudos realizados por Dewey na Escola Laboratório, na qual elaborou uma nova concepção pedagógica, e resultou na publicação da obra *Democracia e educação*, em 1916. Para Anísio Teixeira, essa obra foi considerada o melhor livro sobre educação do filósofo (publicado no Brasil em 1936).

Destaca-se nessa obra de Dewey (1959a, p. 159), o conceito de experiência reflexiva

Na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência deles, surge o elemento intelectual que não se manifestara nas experiências de tentativa e erro. À medida que se manifesta esse elemento aumenta proporcionalmente o valor da experiência. Com isto muda-se a qualidade desta; e a mudança tão significativa, que poderemos chamar reflexiva esta espécie de experiência – isto é, reflexiva por excelência. O cultivo deliberado deste elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica. Por outras palavras – pensar é o esforço intencional para descobrir as *relações específicas* entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas (grifos do autor).

Dewey (1959a) definiu a experiência reflexiva como um modo específico de raciocinar, o qual tinha papel fundamental na experiência, visto que pensar era um ato que buscava estabelecer relações entre o que se fazia e suas consequências. Para o filósofo, o ato de pensar provoca a consciência de um problema, a observação das situações, a formulação de uma conclusão hipotética e ainda põe em prova a experimentação. Destarte, o ato de pensar resulta em conhecimento e, por sua vez, o conhecimento subordina-se ao seu uso no ato de pensar.

Complementando as ideias do autor, os conhecimentos separados da ação reflexiva significavam conhecimentos mortos, representavam peso esmagador para o espírito. “[...] Pensar é o *método de se aprender inteligentemente*, de aprender aquilo que utiliza e recompensa o espírito” (DEWEY, 1959a, p. 167, grifos do autor).

Assim, a concepção de conhecimento de Dewey (1959a) se diferiu de outras correntes filosóficas, quando se atribuiu ao ato de pensar vinculado à aplicabilidade e à ação, através da experiência e da vida das pessoas. Para o filósofo, a teoria não fazia sentido quando não vinha acompanhada da experiência e, por isso, era inútil e prejudicial.

Pode-se dizer que Dewey (1959a, p. 167) estabeleceu os caminhos metodológicos para desencadear o processo de conhecimento do aluno, “[...] o único caminho direto para o aperfeiçoamento duradouro dos métodos de ensinar e aprender consistem em centralizá-los nas condições que estimulam, promovem e põem em prova a reflexão e o pensamento”.

A fim de aprofundar o conceito de experiência, em sua obra *Experience and nature* (1958), Dewey definiu que a íntima conexão entre o agir e o sofrer ou o padecer era o que chamávamos de experiência. O organismo atua sobre as coisas que o rodeiam e, as mudanças que produzem nesse meio reagem, por sua vez, sobre o organismo. Assim, o ser vivente sofre as consequências de seu próprio agir. Uma coisa vem a sugerir e a significar a outra (DEWEY, 1958).

Interpretando o conceito-chave de reconstrução da experiência de Dewey, Nobre e Mendonça (2016, p.30) afirmam que “[...] a experiência conduz o indivíduo ao aprendizado no processo do viver. E, sendo assim o viver, o experimentar e o aprender são inseparáveis”. Complementam os autores que, todas as vezes em que o sujeito vivencia conscientemente a reconstrução da experiência,

[...] percebendo o antes e o depois, certamente ele vai adquirir novos conhecimentos e a experiência alargar-se, proporcionando-lhe profunda ressignificação vital, enlevando o seu espírito. Argumentamos que é nesse processo do experimental que acontece a educação (NOBRE; MENDONÇA, 2016, p. 30).

Nesse sentido, a função do pensamento reflexivo deveria ser o de transformar uma situação duvidosa, conflituosa e obscura em situação coerente, resolvida e harmoniosa (DEWEY, 1997).

O filósofo afirmava que a fase mais importante no processo da aprendizagem era a fase da aplicabilidade, que após a busca de coleta de dados, os conhecimentos deveriam ser postos em ação e, por isso, requereriam materiais e espaços adequados. E, ao serem postos em ação, as ideias se revelariam em novos conhecimentos. Nesse cenário, Dewey (1959a, p. 179-180) buscou resumir as etapas do seu método pedagógico:

[...] primeiro, que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo, que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro, que ele

possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto, que lhe ocorra sugestões para a solução e que fique a cargo dele desenvolvê-la de modo bem ordenado; quinto, que tenha oportunidades para pôr em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas.

Dewey (1959b, p. 254) criticava o modelo tradicional da educação e a função do professor nesse modelo, “[...] essa educação serve mais para escravizar [...] que atulha os alunos com noções que, com pouco mais de trabalho, eles próprios poderiam descobrir por investigação direta, ofende-lhes a integridade intelectual, leva-os a cultivar a servidão mental”. Para Dewey (1959b), a servidão mental era incompatível com a vida democrática.

Dewey (1959a) compreendia que essa educação servia como um meio de reprodução das desigualdades e propunha uma mudança através da própria educação na defesa de um modelo democrático. A crença do filósofo era que, à medida que a escola formasse pessoas diferentes contribuiria para a mudança na sociedade. Para ele, a função da escola consistia em formar os alunos-cidadãos, com valores democráticos, para participarem na vida pública, tanto como indivíduo comum ou como governante.

Dewey (1959a) sustentava o conceito de democracia a partir das experiências vividas, conforme definiu Mogilka (2003, p.141),

Dewey não fundamenta o conceito de democracia em princípios abstratos, mas na qualidade da experiência vivida. Isso afasta suas reflexões dos conceitos do liberalismo conservador, pois liberdade e igualdade precisam ser vividas na experiência em uma sociedade efetivamente democrática.

De acordo com Dewey (1959a, p. 93), o ideal democrático deveria ser desenvolvido na escola, visto que “[...] a sociedade democrática repudia o princípio da autoridade externa, deve dar-lhe como substitutos a aceitação e o interesse voluntários, e unicamente a educação pode criá-los” e complementou que “[...] Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”

Complementando o pensamento de Dewey (1959a) a respeito da democracia, Muraro (2013, p.824) afirma que a democracia para o autor acontece através da discussão pública inteligente em torno de problemas

comuns. Nesse sentido, devem estar envolvidos todos os indivíduos interessados, tendo como base o diálogo, a cooperação e a livre interação; e não o uso da força para solucionar os conflitos. “[...] Democracia deve ser praticada da base ao topo da sociedade e não o inverso”.

Deste modo, para Dewey (1959a, p. 20), “as escolas [...] continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que a frequentam”. De fato, para o filósofo, a escola era um ambiente especial, no qual poderia formar o aluno para a maturidade, para a aquisição de valores e, para a sua futura participação e cooperação social, como membro da sociedade da qual fazia parte.

Pode-se inferir que o autor provocou uma ruptura teórica quando preconizou o princípio da aprendizagem através da experiência, a ação dando origem às ideias, uma nova proposta de organização curricular, bem como um método de ensino inovador (pela experiência reflexiva). No entanto, Dewey ganhou muitos adeptos da mesma forma que sofreu diversas críticas.

É possível afirmar que a Educação Progressiva de John Dewey fez circular ideias inovadoras, foram apropriadas de forma integral ou parcial, muitas vezes com interpretações diferentes e ainda, criticadas pelas dificuldades de operacionalização. Nas palavras de Valdemarin (2010, p. 78), o questionamento da Educação Progressiva

[...] estava concentrado em dois aspectos entrelaçados: o primeiro deles diz respeito ao fato de sua adoção levar a uma desvalorização da instrução e das disciplinas escolares e o segundo refere-se a dificuldades no âmbito das práticas, de como fazer para viabilizar os objetivos pretendidos. Ambos, portanto, ligados à formação de professores, elemento que não foi objeto de preocupação por parte do autor.

Em sua obra *Experiência e educação* (publicada em 1938), Dewey tentou esclarecer os conceitos principais e inovadores da Escola Progressiva e, assim, defender-se das principais críticas recebidas. Ressaltou que, apesar de a educação se dar pela experiência, não significava dizer que toda a experiência era igualmente educativa; e, que, ainda dizer que, toda a educação tradicional não comportava a experiência (DEWEY, 1997).

O conceito de experiência também não era sinônimo do próprio conceito de educação, pois para Dewey (1997, p. 27-28) existiam experiências que não

eram educativas e, muitas experiências também poderiam ser consideradas como deseducativas; significa que para o autor, o que caracterizava uma experiência como educativa era a qualidade da experiência. Desse modo, o que torna uma experiência em experiência educativa, “[...] consiste na seleção do tipo de experiências presentes que persistam de forma frutífera e criativa nas experiências subsequentes”.

Nesse sentido, Dewey (1997) estabeleceu critérios para o conceito de experiência. Primeiramente se preocupou com a qualidade das experiências e distinguiu as experiências que possuíam valor educativo daquelas que não possuíam tal valor. E, em seguida, estabeleceu a preferência por métodos mais humanos e democráticos; pois, compreendia que proporcionavam melhor qualidade de experiência humana.

Dewey (1997) defendia que toda experiência era uma força em movimento; e, portanto, ao educador - como de sua função – deveria verificar em que direção caminhava as experiências de seus alunos. Assim, o educador deveria ser capaz de discernir quais atitudes estavam sendo criadas e conduziriam ao crescimento; daquelas que eram prejudiciais, e deveriam ser evitadas.

Mais um princípio apontado por Dewey (1997) era que a experiência dependia das condições externas e que o ambiente afetava as experiências educacionais. Desse modo, definiu como outra tarefa do educador: saber como utilizar as condições físicas e sociais existentes e, a partir delas, conseguir extrair o que poderia contribuir para a construção de experiências valiosas.

A Educação Progressiva de Dewey (1959a, p. 28) sustentava que a aprendizagem se caracterizava como um desenvolvimento “[...] dentro, pela e para a experiência”; e, que a simples repetição da fórmula não criaria as operações necessárias para colocá-las em prática. Para o filósofo, a aprendizagem ocorria a partir da experiência pessoal.

Ao defender a educação baseada na experiência e no método científico, Dewey (1997) explicou que, na atividade experimental, as ideias representavam hipóteses, que deveriam ser continuamente testadas pelas consequências que produziram e deveriam sempre serem revisadas. Pois, para ele, refletir era rever e, a partir disso, conseguir retirar material para novas experiências.

Nessa concepção, contrária à da escola tradicional, tanto os processos de vida cotidianos como os conhecimentos escolares tinham a mesma importância. Ao querer aproximar a escola das experiências de vida da criança, implicava à escola nova configuração dos tempos e dos espaços; novo formato de organização curricular; novo método de ensino; bem como a resignificação do papel do professor e do aluno. Nessa reconfiguração, as ocupações sociais substituíram as disciplinas escolares, buscando formar uma sociedade mais humanizada e democrática (DEWEY, 1959a).

A partir das ideias pedagógicas de Dewey (1958, 1959a, 1959b, 1975, 1997) até aqui discutidas e, com o objetivo de trazer à reflexão os seus pontos cruciais; sem, contudo, querer esgotar a temática, acredita-se que esse educador foi precursor de muitos conceitos. Além do mais, apesar da escola pragmática de Dewey ter sido alvo de muitas críticas, não se pode negar que as seguintes proposições: ensino centrado no aluno, aprender fazendo, teoria alinhada à prática, a aprendizagem pela descoberta e escola democrática foram inspiradoras para muitas propostas e modelos educacionais e ainda o são. A seguir, apresentaram-se algumas das influências do pensamento de Dewey no que se refere à escola de educação integral no Brasil.

1.2. Anísio Teixeira e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: uma experiência de educação para a formação integral do homem

Anísio Spínola Teixeira, nasceu em 12 de julho de 1900, no município de Caetité, no Estado da Bahia, filho de médico e fazendeiro, dedicou sua vida à educação. Desde seu surgimento como figura pública, na ocasião assumiu o cargo como Diretor de Instrução Pública da Bahia (em 1924) até como Diretor do Instituto Nacional e Estudos Pedagógicos e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (em 1952) foi sempre atraído por ideias inovadoras e disposto a colocar em prática as suas idealizações. Conheceu os sistemas de ensino de cidades europeias e norte-americanas. Obteve seu título de Mestre de Arte em 1929 (EUA) e pode-se afirmar que os quase quarenta anos de trabalho de Anísio

Teixeira em educação sofreu forte influência pelos ensinamentos do filósofo John Dewey (BARBOSA, 2015).

Sabe-se que, após sua volta dos Estados Unidos, em 1927, Teixeira substituiu suas concepções conservadoras, em que outrora defendera um sistema de educação dualista e elitista, e de posição contrária ao conhecimento empírico. Em seu Relatório Oficial de Estudos entregue após seu retorno dos Estados Unidos ao governador da Bahia, retrata fielmente as ideias de Dewey baseado na obra *Democracy and education*, na qual evidencia os conceitos de uma escola única, com igualdade de oportunidades, rejeita o preconceito com atividades manuais, faz críticas severas ao currículo clássico-acadêmico e aos métodos livrescos (BARBOSA, 2015).

Após um período de afastamento da vida pública, que correspondeu à ditadura de Getúlio Vargas, em 1946, foi chamado para trabalhar na UNESCO, ficando por um curto período. Em 1947, Anísio Teixeira retornou à Secretaria de Educação e Saúde da Bahia, no governo de Otávio Mangabeira. Naquele momento, foi necessário atender às demandas emergenciais nos âmbitos cultural, educacional e econômico pelo qual o Estado da Bahia e o país passavam (BARBOSA, 2015).

Dentro desse cenário e com as influências deweynianas, Anísio Teixeira traçou seu plano de trabalho como secretário de educação. Para ele, uma nova ordem de mudança se estabelecia e, a velha escola tradicional não atendia à formação desse novo homem. Em suas palavras, o conceito da velha escola tradicional deveria ser alterado profundamente:

a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível (TEIXEIRA, 1978, p. 30).

Para Teixeira (1978, p. 33) uma nova ordem foi ditada pelo avanço das ciências e o homem moderno conseguiu reconhecer que poderia alterar as coisas e que deveria mudá-las, a fim de melhorar as condições de sua vida. Assim, “[...] esse novo homem, independente e responsável, é o que a escola progressiva deve vir preparar”.

Outra diretriz que Anísio Teixeira (1978) apontou como advinda da vida moderna foi o industrialismo. Com o advento da industrialização o mundo se pôs

em comunicação material e espiritual e, assim, essa unidade planetária deveria refletir na mente do homem moderno. Para Teixeira (1978, p. 34), a educação deveria resolver esse problema, já que o homem precisaria ser preparado para ser um membro responsável e inteligente dessa nova sociedade,

“[...] muitos problemas têm de ser resolvidos e mais uma vez se há de exigir do homem mais liberdade, mais inteligência, mais compreensão, se é que não queremos ficar em uma simples interdependência a experiência democrática deve marcar toda a experiência escolar mecânica e degradante”.

E por fim, essa nova escola, a qual denominava de escola progressiva, deveria atender a uma terceira grande tendência do mundo contemporâneo que era a democracia. Para Anísio Teixeira (1978, p. 35), assim como para Dewey (1959a), “[...] a democracia é, acima de tudo, *um modo de vida*, uma expressão ética da vida, e tudo leva a crer que o homem nunca se encontrará satisfeito com alguma forma de vida social que negue essencialmente a democracia” (grifos do autor). Dessa tendência, refletia na educação que o homem deveria ser capaz de ser individual e social ao mesmo tempo, que poderia expressar seus valores e não reprimir os valores de ninguém.

Para Anísio Teixeira (1978, p. 21), a velha escola não daria conta de atender às demandas do mundo contemporâneo.

A escola fundada nos “programas de lições previamente traçadas” e no regime do “aprende ou serás castigado” ignorava, antes do mais, a complexidade do ato educativo e tudo que podia realmente conseguir, eram crianças hábeis no jogo da dissimulação, que procuravam cumprir – para evitar a pena ou ganhar o prêmio – com o mínimo de responsabilidade voluntária a tarefa obrigatória que lhes marcavam os mestres.

Essa escola pautada em princípios do ensino diretivo e punitivo, que tinha como finalidade a preparação e a suplementação, foi fortemente criticada pelo educador. Para ele, essa escola tinha a função de suplementar a educação que as crianças recebiam do lar e da comunidade; e preparava o indivíduo para o estático, formando as crianças para cumprir, quando adulta, o seu papel – que seria o mesmo de seus pais. Nesse sentido, Teixeira (1978) acreditava que essa escola, retrato de uma sociedade decadente, estava em vias de desaparecer.

Desse modo, não mais se justificava esse modelo de escola. De acordo com Teixeira (1978, p.36),

Não seriam, pois, precisas outras razões que as da profunda modificação social por que vamos passando para justificar a alteração profunda da velha escola tradicional – preparatória e suplementar – na escola progressiva de educação integral.

Por sua vez, foram traçadas novas finalidades para uma nova escola, “[...] quando refletimos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável” (TEIXEIRA, 1978, p. 36). Essa nova ordem social, econômica e cultural impôs à escola responsabilidades nunca vistas antes. Conforme Teixeira (1978, p. 39), a reorganização dessa nova escola deveria trazer a vida para dentro da escola, porque a escola é o ambiente no qual a criança deva viver plena e integralmente, “[...] só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje”.

Nas palavras de Anísio Teixeira (1978, p.51), “[...] a finalidade da educação se confunde com a finalidade da vida”. Destarte, na escola proposta por ele, não se almejava outra coisa “[...] senão a permanente reconstrução da vida para maior riqueza, maior harmonia e maior liberdade, dentro do ambiente de transformação e de progresso que a era industrial inaugurou”.

Barreira (2000) destaca que, de acordo com Teixeira (1978), a escola estaria cumprindo seu novo papel – o de formar o homem do mundo moderno e para o mundo moderno e, dessa formação, dependeria o progresso da sociedade.

Nessa visão, a escola deveria ser o retrato da sociedade a que servia (TEIXEIRA, 1978). Conforme observou Barreira (2000, p. 35), Anísio Teixeira defendia a tese de que o subdesenvolvimento do país só seria superado através da formação recebida na escola e, por sua vez, a escola “[...] passaria a exercer um papel de peso no processo de constituição e consolidação da nação brasileira: criar os homens necessários à consecução desse objetivo”.

Para Teixeira, a escola deveria oportunizar a vivência de práticas democráticas, a fim de conseguir resolver os seus problemas morais e humanos que poderiam encontrar; desenvolvendo a independência, a direção e a tolerância (TEIXEIRA, 1978).

Teixeira (1969, p. 213) defendia a concepção de que a escola deveria formar o homem para a convivência, para o modo de vida democrático, no sentido de mostrar ao indivíduo que ele só existia em função dos outros e por causa dos outros,

[...] que sua ação é sempre uma *trans-ação* com as coisas e as pessoas e que saber é um conjunto de conceitos e operações destinados a atender àquelas necessidades, pela manipulação acertada e adequada das coisas e pela cooperação com os outros [...] cada um dependendo de todos e todos dependendo de cada um.

Assim como Dewey (1959a), Teixeira (1978) concebia que a experiência democrática deveria marcar toda a experiência escolar. Para ambos autores, a experiência educativa representava sempre uma experiência pessoal e coletiva, de modo a reconhecer que toda ação humana constituía necessariamente uma ação compartilhada (TEIXEIRA, 1969).

Nesse contexto, Teixeira (1969, p. 219) acreditava que o processo democrático da educação emergiria naturalmente no modelo da escola progressiva, na qual o aluno

[...] em classe ou fora de classe, sugerindo, analisando, decidindo, estudando ou buscando informações e conhecimento, planejando, realizando, julgando, corrigindo, refazendo e tornando a planejar – estará ele crescendo, como crescia antes da escola, em capacidade física, intelectual e moral e formando as disposições fundamentais necessárias à vida democrática: iniciativa, cooperação, espírito de equipe, isto é, de reconhecimento do próprio mérito e do mérito dos outros.

Para Anísio Teixeira (1967, p. 32), a sociedade democrática só existiria e persistiria se se produzisse um tipo especial de educação escolar, que seria a educação escolar democrática, “[...] capaz de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo [...]”.

De acordo com Nobre e Mendonça (2016), o ideal de educação para Anísio Teixeira deveria estar pautado numa educação democrática e pública de qualidade, na qual todos os cidadãos pudessem ter acesso aos conhecimentos acumulados historicamente e; desse modo, alcançassem de forma democrática, cada um a sua posição de ser humano educado.

Para Teixeira (1969) aprender significava uma modificação da conduta humana. Essa concepção de aprendizagem era semelhante à de John Dewey e Kilpatrick, autores que influenciaram significativamente sua obra. Para esses teóricos, a aprendizagem só ocorria quando se levava em conta os interesses, os gostos, os medos, os impulsos e os desejos das crianças. Tudo isso era condição para que se aprendesse bem ou mal, em outras palavras, a vontade da criança era imprescindível para que se desse o aprendizado.

Conforme ratifica Geribello (1977), Teixeira (1968) assinalou cinco condições para o processo de aprendizagem. A primeira condição: “[...] só se aprende o que se pratica” (GERIBELLO, 1977, p. 159); e se aprendem atitudes, ideais e apreciações além de fatos ou ideias. Desse modo, a escola deveria oferecer condições reais de vida, para que se pudessem exercitar os aspectos intelectuais, morais e emocionais da personalidade. A segunda condição fundamenta-se na vontade e interesse do aluno. Aprende-se quando se quer aprender, vai depender da atitude do aluno. Para tal, a escola deveria criar ambientes reais, que permitissem que o aluno pudesse criar suas condições para a sua aprendizagem (GERIBELLO, 1977). A terceira e quarta condições são interdependentes e se completam. “[...] Aprende-se por associação e nunca se aprende uma coisa só” (GERIBELLO, 1977, p. 160). E a quinta condição e a mais importante: “[...] tudo que se aprende deve ser integrado à vida, e por isso tudo deve ser ensinado tendo em vista ao seu uso e função na vida”. Por isso, a escola deveria adotar como método a experiência real de vida do aluno (GERIBELLO, 1977; TEIXEIRA, 1968).

Nesse sentido, para Anísio Teixeira (1978 p. 45), os programas curriculares deveriam compreender uma série de atividades e experiências presentes na vida das crianças, onde elas deveriam ser o centro da escola e possuir uma postura ativa. Nesse sentido, a escola deveria ser “[...] um centro onde se vive e não em um centro onde se prepara para viver”. Perseguindo essa lógica, Teixeira (1978, p.47) definia que “[...] as matérias são a própria vida, distribuída por centros de interesse ou projetos [...]”; o estudo “[...] é o esforço para resolver um problema ou executar um projeto[...]” e ensinar “[...] é o guiar o aluno na sua atividade e dar-lhe os recursos que a experiência humana já obteve para lhe facilitar e economizar esforços”.

Desse modo, pode-se inferir que Dewey influenciou as propostas educacionais de Teixeira, de forma a assimilar seus princípios educativos. Para o autor americano, “[...] o plano de um currículo deve tomar em conta a adaptação dos estudos às necessidades da vida atual em sociedade; a escolha deve ser feita com o fito de melhorar a vida que levamos em comum, de modo que o futuro seja melhor que o passado” (DEWEY, 1959a, p. 211).

Pode-se dizer que Teixeira propôs um currículo, que de acordo com os termos de Dewey, trazia como objetivos: a formação de hábitos através das experiências e promover uma relação desse currículo e as atividades primárias das crianças (BARBOSA, 2015). Nesse contexto, para Teixeira (1978, p. 65), as atividades do programa escolar deveriam ser aceitas e planejadas pelos alunos, e “[...] que levem os alunos à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida.

Anísio Teixeira (1978) destacava a importância do interesse do aluno por aquilo que ele desejasse aprender, seguindo os princípios de Dewey (1975). Para esses educadores, os alunos deveriam poder escolher suas atividades, para que fossem de fato protagonistas; ademais, a motivação deveria ser fator crucial para a aprendizagem. Teixeira (1978) e Dewey (1975) ressaltaram que se estava vivendo numa civilização baseada em autoridade externa para uma civilização de autoridade interna; e, isso representava que os homens, cada vez mais, seriam responsáveis sobre si e, portanto, mais livres para almejam uma vida melhor e mais feliz.

Cabe evidenciar que Teixeira (1978, p. 20) afirmava que só a própria pessoa se educa e a educação é o resultado que a pessoa assume direta e integralmente a responsabilidade dos próprios atos e experiências. Assim, quando se assume tal responsabilidade, “[...] aviva-se, na pessoa, a consciência dos processos e consequências daqueles atos e experiências e, logicamente, das lições que decorrem daí”.

Além do mais, de acordo com Teixeira (1978, p. 65), a função do professor seria, além de orientar a aprendizagem, oportunizar ambientes para desenvolver o estímulo e o interesse dos seus alunos, ou seja,

[...] está em despertar os problemas, torná-los sentidos ou conscientes, dar-lhes uma sequência organizada e prover os meios necessários

para que os alunos os resolvam, de acordo com o melhor método e os melhores conhecimentos.

Cordeiro (2001) assinala que, para Anísio, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos como para os professores. Na obra *Educação não é privilégio*, Teixeira (1968) defendia a escola de tempo ampliado, por acreditar que não se conseguiria uma formação de hábitos de vida real, de convivência, com atividades práticas, com uma gama de atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte em um tempo parcial ou em uma escola por sessões.

Além do mais, destaca-se que Teixeira (1968, p. 79) propunha a escola de tempo integral prioritariamente para os alunos e professores das escolas primárias; e, que, para o autor, esta etapa representava a mais importante do sistema educacional.

[...] A escola primária visando, acima de tudo à formação de hábitos de trabalho, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência, não pode limitar as suas atividades a menos que o dia completo. Devem e precisam ser de tempo integral para os alunos e servidas por professores de tempo integral.

Teixeira (1968) criticou a carga horária anual da educação elementar que era cerca de 640 horas e propôs 1.080 horas de estudos, em 180 dias, de seis horas em média por dia. De acordo com ele, na defesa de uma nova escola primária para todos, seriam necessários: um novo currículo, um novo programa e um novo professor. Ressaltava que seriam indispensáveis:

a) manter e, não reduzir o número de séries escolares; b) prolongar e não reduzir o ano letivo; c) enriquecer o programa com atividades educativas, independentes do ensino propriamente intelectual; d) preparar um novo professor ou novos professores para as funções mais amplas da escola (TEIXEIRA, 1968, p. 128).

Nesse sentido, Santos (2016) afirma que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) caracterizou-se pela expansão da escola pública primária para todos os indivíduos e, essa obra se justificou como um esforço pela recuperação da escola pública primária naquele momento.

Conforme assinala Santos (2016), Anísio Teixeira acreditava que a escola pública primária sofreu uma simplificação destrutiva e, a idealização desse

Centro surgiu para ressignificar esse nível de ensino, dando-lhe cinco anos de curso em tempo integral, inspirado na política educacional americana.

Assim, em 21 de outubro de 1950 inaugurou-se, parcialmente, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro: com três Escolas-Classe e uma Escola Parque entraram em funcionamento, em grandes prédios construídos em amplas áreas urbanizadas, situadas em três bairros de Salvador: Liberdade, Pero Vaz e Caixa D'água. Pode-se verificar a importância dessas inaugurações, no discurso proferido por Anísio Teixeira (1968, p.142): “[...] a Escola tem de ganhar uma inevitável ênfase, pois se transforma na instituição primária e fundamental da sociedade em transformação, e em transformação, queiramos ou não, precipitada”.

Pode-se afirmar que o CECR foi uma experiência de educação em tempo integral. Possuía uma infraestrutura que se aproximava dos ideais escolanovistas: espaços para música, dança, teatro, artes, desenho, atividades físicas, biblioteca, dormitório, ginásio poliesportivo e espaços para o desenvolvimento de oficinas. Apenas em 1964, a obra arquitetônica do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) foi dada como finalizada e compunha-se de: quatro Escolas-Classe e uma Escola-Parque (ÊBOLI, 2000).

No discurso de Anísio Teixeira no dia da inauguração, o educador resume como seria o atendimento no CECR:

[...] desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização — essa civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1968 apud ÊBOLI, 2000, p. 14).

Sobre o funcionamento das Escolas-Classe e da Escola Parque, Êboli (2000, p. 20) ressalta que,

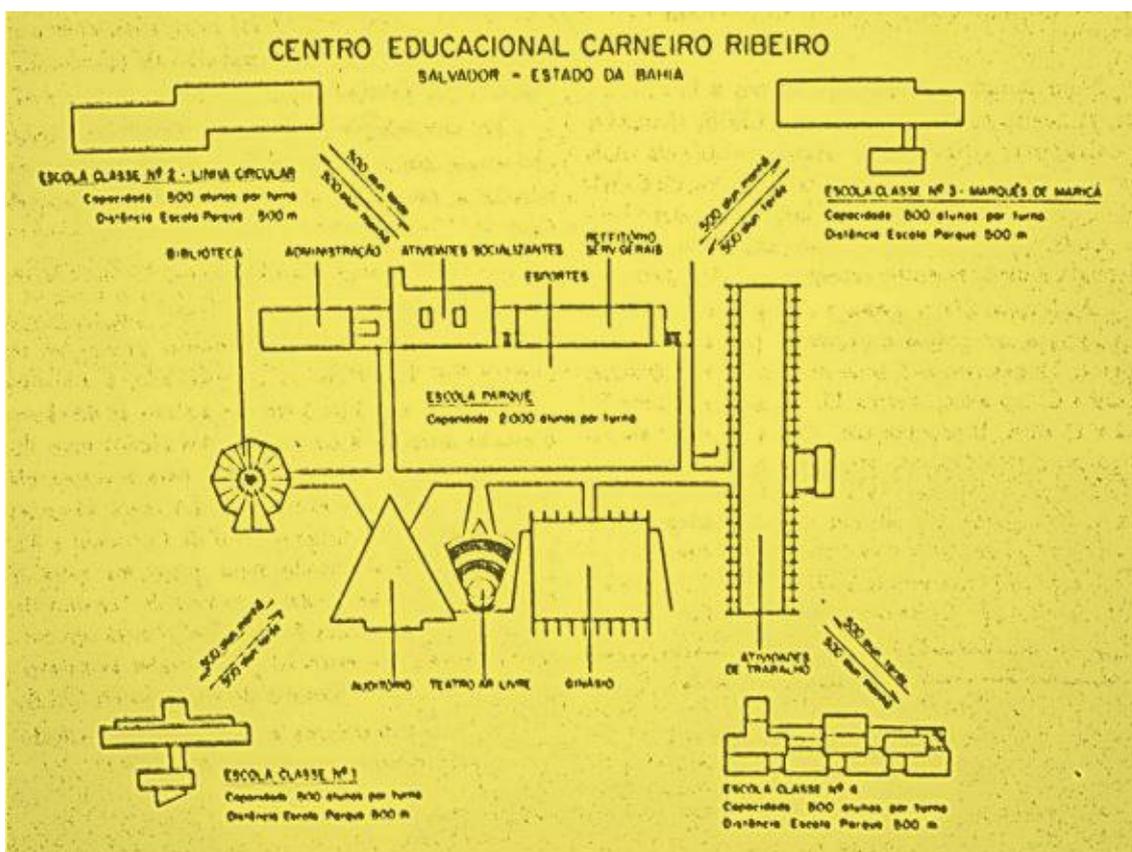
Estas escolas contam com 12 salas de aula cada uma, áreas cobertas, gabinetes médico e dentário, instalações para administração, jardins, hortas e áreas livres. Nelas permanecem os alunos quatro horas, em aprendizagem escolar das chamadas matérias de ensino: linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais. Após o horário de classe, os alunos da manhã encaminham-se para a Escola-Parque (e desta para

as classes, no horário desencontrado) onde permanecem mais quatro horas, completando seu tempo integral de educação com as atividades dos diversos setores. A diretoria, vice-diretora, professores e serventários destas escolas são designados e mantidos pelo Estado, com gratificação do INEP.

De acordo com Êboli (2000), a Escola Parque era importante no conjunto desse sistema educacional. Nela os alunos eram agrupados por preferências e interesses, e assim distribuídos em turmas de vinte a trinta alunos no máximo. Eram oferecidas as seguintes atividades: a) Setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; b) Setor de Educação Física e Recreação: jogos, recreação, ginástica; c) Setor Socializante: grêmio, jornal, radioescola, banco e loja; d) Setor Artístico: música instrumental, canto, dança, teatro; e) Setor de Extensão Cultural e Biblioteca: leitura, estudo, pesquisa. Ainda completavam essa estrutura: Direção e Administração Geral do CECR, exercida pela professora Carmen Spínola Teixeira (irmã de Anísio Teixeira); Assistência médico-odontológica aos alunos e Assistência Alimentar. A Figura 1 apresenta a planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.

Foi possível perceber, mais uma vez, a influência norteamericana, já que essas escolas foram a personificação de suas observações em 1927 das escolas norteamericanas, principalmente as escolas *Wilson Junior High School*, a *Colinwood High School*, a de *Cleveland* e a escola *Platoon*, de Detroit (TEIXEIRA, 2006).

Figura 1- Planta do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Salvador (BA)



Fonte: Éboli (2000, p. 21).

A defesa de uma escola de educação integral em tempo integral está presente em sua obra. Para Anísio Teixeira (1962) a concepção de educação integral se faz pela compreensão de que educação é vida e não o preparo para a vida, de que a escola era a instituição mais preparada para educar os indivíduos; e, que a escola integral representava a escola comum [contrária à escola dualista], ou seja, a escola democrática. Nas palavras de Cavaliere (2010, p. 257), “[...] a educação comum, que alcançaria a todos em condições de igualdade, teria sentido socializador abrangente e democratizador da vida brasileira e somente poderia se realizar pela educação primária integral”.

Anísio foi criticado ao desejar uma educação integral em tempo integral para todas as crianças. Era visto como um sonhador e visionário, desconhecedor das reais condições brasileiras, já que defendia a escola com espaços adequados, com professores preparados, com materiais pedagógicos necessários e recursos financeiros suficientes. Não bastasse, a escola deveria

oferecer alimento e saúde. Assim, para tais críticos, o Centro era custoso e caro. Anísio (1959, s/p.) rebate às críticas no discurso de inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, proferido em 21 de outubro de 1950.

[...]. É custoso e caro porque são custosos e caros os objetivos a que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência[...]. Todos sabemos que sem educação não há sobrevivência possível. A questão começa depois. A questão é sobre a escola e não a educação. É sobre a escola que o ceticismo nacional assesta os seus tiros tão certos e eficazes. O brasileiro não acredita que a escola eduque. E não acredita, porque a escola, que possui até hoje, efetivamente não educou.

Pode-se afirmar que algumas críticas sofridas por Anísio Teixeira foram de caráter político. Sua luta pela defesa de uma educação democrática e pública de qualidade provocou ataques também das alas mais conservadoras, liderada pela Igreja Católica, acusando-o de ser comunista, na busca do monopólio estatal da educação (NOBRE; MENDONÇA, 2016).

Diante desse cenário, Nobre e Mendonça (2016, p. 64) expõem que a própria pessoa do educador representava uma ameaça, já que

[...] a ala conservadora da Igreja Católica entendeu que a universalização da escola pública não deixaria espaço para outro tipo de escola e concluiu que os defensores da escola pública eram adeptos do comunismo e do socialismo, partindo, assim, para um ataque cego e virulento contra ele e seus companheiros.

Apesar disso, por muitos anos, Anísio Teixeira, através de suas diversas ocupações profissionais de caráter tanto político como educativo, disseminou os ideais inovadores de John Dewey, os quais foram resumidos por Barbosa (2015): a ideia de democracia, a ideia de desenvolvimento da individualidade, a ideia de educação contínua e a ideia da busca pela ciência.

Por fim, a educação integral para Anísio Teixeira (1962) representava a possibilidade de uma educação democrática, de forma a diminuir as desigualdades sociais, culturais e econômicas que viviam a maior parte das crianças brasileiras de sua época, compreendendo a educação como a própria democracia e a própria justiça social (TEIXEIRA, 1947) e como um direito de todos (TEIXEIRA, 1967). Nesse sentido, de acordo com Cordeiro (2001), o

Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi idealizado como um modelo de escola para a universalização da educação com uma proposta de formação integral do homem; e, que, esta experiência inspirou a organização educacional do Estado do Rio de Janeiro e de Brasília (os CIEPs) e, posteriormente, os CIACs por todo o país.

1.3. Darcy Ribeiro e os Centros Integrados de Educação Pública: uma nova proposta de escola

Apresenta-se, de maneira breve a biografia de Darcy Ribeiro, fazendo um recorte sobre sua trajetória como educador, com o propósito de elucidar sua importância na defesa da escola de educação integral em tempo integral.

Nasceu em Montes Claros (Minas Gerais), em 26 de outubro de 1922. Filho do farmacêutico Reginaldo Ribeiro dos Santos e da professora Josefina Augusta da Silveira. Formou-se em 1946 em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Entre 1949 e 1951, tendo se especializado em Antropologia, dedicou os seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios de várias tribos do Brasil e foi professor de Etnologia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, deixando uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena⁴.

Participou com Anísio Teixeira na defesa da escola pública nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961). Criou a Universidade de Brasília em 1962, e foi o primeiro reitor; foi Ministro da Educação no governo de João Goulart em 1962 e Chefe da Casa Civil em 1963. Em 1964, com o golpe militar, teve seus direitos políticos cassados e se exilou no Uruguai. Atuou como professor e em cargos políticos em vários países da América Latina. Em 1976 retornou ao Brasil e foi anistiado em 1980. Passou a se dedicar à educação e à política. Foi vice-governador e Secretário de Cultura do governo de Leonel Brizola, e incumbido de fundamentar as bases da criação e implementação de 500 Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), com o

⁴Frazão, Dilva. Fonte://www.ebiografia.com/darcy_ribeiro/

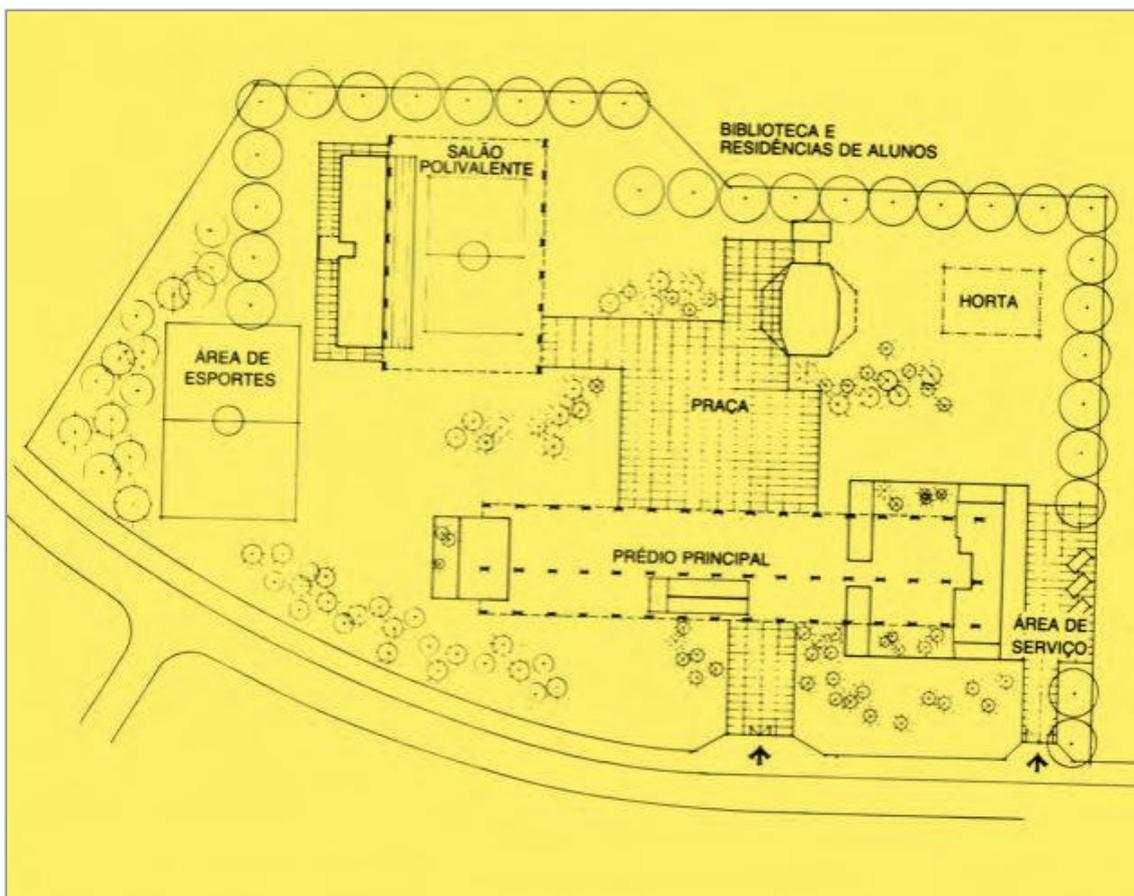
Programa Especial de Educação no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1982. Entre 1992 e 1994, retoma à implementação dos CIEPS, licenciando-se do cargo de Senador da República (eleito em 1990 pelo Partido Democrático Trabalhista), assumindo a Secretaria Extraordinária de Programas do Rio de Janeiro. Darcy Ribeiro faleceu em 17 de fevereiro de 1997. Em seu último ano de vida, dedicou-se a organizar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com cursos a distância, e com a criação da Escola Normal Superior, para a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental⁵.

O projeto dos CIEPs foi arquitetado por Oscar Niemeyer. Cada CIEP possuía três blocos. No bloco principal ficavam as salas de aulas, centro médico, cozinha, refeitório e grande pátio coberto. No segundo bloco ficavam o ginásio com vestiário e quadra poliesportiva. No terceiro bloco, situavam-se a biblioteca e as moradias para os alunos-residentes. Os CIEPS, em seu quadro de educadores, deveriam ter professores de educação física, arte, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais. A Figura 2 apresenta a planta do projeto padrão dos CIEPs (INFORMAÇÃO PEDAGÓGICA, 1993)⁶.

⁵ Fonte: *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001

⁶ Informação Pedagógica – revista do curso de atualização de professores de escola de horário integral da Secretaria de Estado Extraordinária de Programas Especiais (SEEPE), Rio de Janeiro. Ns. 1, 2, 3 e 4, 1993. Essa Revista era publicada pela SEEPE. A (SEEPE) foi criada em 1991 com o objetivo, entre outros, de implantar o 2º Programa Especial de Educação, a Universidade Norte Fluminense (UENFE) e desenvolver um projeto ambiental de recuperação da Mata Atlântica no Parque Estadual da Pedra Branca.

Figura 2 - Planta do Projeto Padrão dos CIEPs



Fonte: RIBEIRO (1986, p. 105)

Darcy Ribeiro (1986) tinha a clareza que a simples ampliação do número de escolas públicas não resolveria por si só a questão da jornada escolar, bem como os problemas de ineficácia pedagógica. Desse modo, modificando a proposta original dos CIEPs, foi implantado progressivamente uma rede de ensino público com período de tempo integral, no qual as crianças permaneceriam na escola das oito horas da manhã até as dezessete horas.

Em relação à proposta original dos CIEPS, dentre as metas básicas, menciona-se as principais que estão no documento oficial de sua criação: extinguir o terceiro turno, garantindo a permanência diária, de pelo menos, cinco horas a todas as crianças; valorizar a carreira do magistério, tanto na questão salarial, condições de trabalho e aperfeiçoamento profissional; revisar e assegurar o material didático aos alunos desde a alfabetização até a 5ª série; garantir quatro refeições diárias aos alunos em regime de horário integral;

fornecer, na própria escola, atendimento médico-odontológico; concretizar no turno noturno um Programa de Educação Juvenil, com o objetivo de trazer de volta os jovens que se afastaram ou não frequentaram a escola na idade certa; suplementar a alimentação para os alunos-residentes⁷ e para os alunos do Programa de Educação Juvenil (RIBEIRO, 1986).

Ribeiro (1986) apontou a necessidade de o aluno ficar mais tempo na escola, argumentando que as escolas de vários turnos já foram inúmeras vezes testadas, e o que se produziram para a educação pública do país foram a repetência continuada, a redução de vagas disponíveis e a evasão; e, conseqüentemente, o crescente número de analfabetos.

De acordo com Ribeiro (1986), o fracasso escolar se explicava não pela falta de escolas, nem tampouco pela falta de escolaridade ou pela prática pedagógica; e sim, porque a criança permanecia um tempo exíguo na escola. Nesse sentido, a escola de turno único possibilitaria a construção de uma escola pública de qualidade e verdadeiramente democrática, pois poderia atender aos interesses e reais necessidades das camadas mais pobres da população. O educar tinha o entendimento de que o universo cultural das crianças menos favorecidas economicamente não era respeitado, de forma a produzir a exclusão e o fracasso escolar. Stock (2004, p. 209) definiu o papel dessas escolas, “[...] oferecer oportunidades em iguais condições a todas as crianças, sem reproduzir a estratificação da sociedade. Para tanto, os menos favorecidos deveriam ter prioridade”.

Assim, a proposta metodológica dos CIEPs deveria ser pensada para a população mais carente, que levasse em conta a bagagem cultural e as experiências dos alunos. Defendia-se um currículo constituído de conteúdos significativos, que pudesse possibilitar a apreensão e a transformação da realidade desses alunos; e, propunha a interdisciplinaridade, articulando a utilização da língua materna como elo integrador das disciplinas (RIBEIRO, 1986).

⁷ Alunos-residentes: assistência de moradia nos próprios CIEPs, crianças e adolescentes em situações de carência e abandono pelos pais (RIBEIRO, 1986).

Ademais, uma nova concepção de avaliação foi indicada pelos idealizadores dessas escolas. Ribeiro (1986) defendia que os instrumentos avaliativos não deveriam servir como mecanismos para a reprovação. Era preciso repensar como a avaliação estava sendo utilizada; a fim de que, ao invés de se avaliar aquilo que o aluno não sabia, deveria se avaliar o que o aluno já sabia e, a partir disso, avaliar o que o aluno conseguiu acrescentar às práticas que já dominava.

De acordo com o estudo de Stock (2004), a proposta pedagógica dos CIEPs estava focada na diminuição da repetência e da evasão escolar e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade da aprendizagem. Para tal, foram organizadas turmas de alfabetização, agrupadas em três categorias: novos, repetentes e renitentes (aqueles que frequentam pela terceira vez, ao menos, as classes de alfabetização). Essas classes eram dirigidas por professores habilitados em nível médio e, por sua vez, esses professores eram assistidos por professores orientadores.

Cunha (1999) reverberou críticas em relação à organização pedagógica dos CIEPs. Para ele, as disciplinas visavam à transformação social em detrimento do conteúdo, pois, a proposta dedicava-se mais à formação do aluno do que ensiná-lo de fato. Nesse sentido, a proposta pedagógica favorecia mais a formação do aluno em seus aspectos socioafetivos e secundarizava o desenvolvimento intelectual.

Além do mais, Cunha (1999) ressaltou que a proposta pedagógica dos CIEPs não era clara e precisa em seus fundamentos teóricos, ocasionando também uma indefinição à própria concepção educativa e curricular da escola. No entanto, para esse autor, a presença da figura do animador nos CIEPs era algo inovador. Na proposta curricular, a animação cultural tinha como objetivo desenvolver atividades de teatro, de pintura e de música, articulando com a comunidade, de forma a promover eventos abrindo a escola para alunos, famílias, artistas populares, moradores da vizinhança, professores e funcionários da escola. Cada CIEP contava com três animadores, contratados sem concurso público, com experiências em artes e esportes.

Ainda que, o animador cultural se apresentou como algo diferenciado nessas escolas, Cunha (1999) assinala algumas críticas dirigidas a ele: falta de integração com o currículo escolar, resistência e discriminação por parte dos

professores; e que, por muitas vezes, servia para preencher o tempo dos alunos, a fim de completar a jornada ampliada.

A resistência ao modelo CIEP pela comunidade e pelos educadores pôde ser atribuída, por alguns autores (Stock, 2004; Brandão, 2009), pelo fato que priorizava o atendimento à camada pobre e marginalizada da população, caracterizando-se como um projeto de escola abrigo, de forma a supervalorizar a prevenção à marginalidade e se apresentando como alavanca à superação de todos os problemas da sociedade, perdendo o foco pedagógico da escola.

Stock (2004, p. 210) relatou que as próprias mães não queriam que seus filhos fossem estereotipados como marginais ou pobres, e que iriam à escola somente para comer. Assim, naquele cenário, o CIEP “[...] passou a ser sinônimo de crianças desnutridas, delinquentes, pobres e negras”. Para a autora, o principal fator das oscilações do CIEP no Estado do Rio de Janeiro foi a falta de reconhecimento da comunidade e não a descontinuidade da política pública educativa; de modo que, na cidade de Americana, interior de São Paulo, as resistências sofridas foram mais brandas e, ao contrário do Rio de Janeiro, a comunidade reconhecia a importância dessas escolas, como referência no município, constatando-se que a procura por vagas era grande.

Cunha (1999) relata que o CIEP foi acusado de ser uma rede paralela de ensino público, contradizendo-se com o próprio princípio da escola referente à igualdade de condições educacionais; visto que, os alunos dos CIEPs recebiam material didático e os alunos das escolas comuns não recebiam. Outras diferenciações apontadas: a forma de contratação de professores, que era por concursos especiais; a arquitetura dos prédios vultuosos dos CIEPs, e ainda, os uniformes dos alunos, que eram diferentes das escolas públicas comuns.

Ademais, a localização dos prédios dessas escolas era vista como *outdoors* com a finalidade de propaganda político-eleitoreira. Aliado ainda à crítica de uma escola assistencialista, na qual os alunos iam à escola para comer, tomar banho e servia para abrigar órfãos e crianças abandonadas (CUNHA, 1999).

Cunha (1999) acrescenta ainda, o fato de que, essas escolas foram organizadas de forma a impossibilitar o desenvolvimento efetivo de uma proposta pedagógica integrada, já que os alunos eram em tempo integral e os

professores não, evidenciando-se a falta de um planejamento comum das atividades didáticas.

De acordo com Cunha (1999), o que se percebia de efetivo era que a maioria dos CIEPs, em termos de proposta pedagógica, não se diferenciava do trabalho desenvolvido nas escolas ditas comuns; e, nesse sentido, essa proposta seria possível de se implementar em toda a rede de ensino indiferentemente, desde que houvesse espaço adequado.

Entretanto, Paro et al. (1988a) analisaram que a jornada escolar ampliada representou uma inovação educacional, porque o tempo estendido pôde possibilitar uma maior atenção dos professores aos alunos, de forma a qualificar o rendimento escolar; bem como, a possibilidade de a escola poder ofertar mais ensino, mais diversão, mais orientação para as crianças das camadas populares, visto que as crianças menos abastadas só têm a escola para dar conta da sua educação, além de poder proteger as crianças da violência das ruas.

Na contramão das críticas recebidas, Darcy Ribeiro (1986) acreditava que a escola deveria instrumentalizar os segmentos mais populares, dando-lhes condições de melhoria de vida; de forma a diminuir as desigualdades sociais, educativas e culturais. Nesse sentido, o tempo que o aluno permanecia na escola era fator indispensável. Para Darcy, as crianças das classes mais favorecidas tinham oportunidades de ampliar seu repertório cultural além do seu horário escolar; contudo, as crianças das camadas desfavorecidas contavam com um repertório restrito em função das condições desiguais que se encontravam. Assim, a escola idealizada por Darcy deveria reconhecer e valorizar a bagagem cultural desses alunos.

Na primeira fase de implementação (gestão de Leonel Brizola, de 1983 a 1986), aproximadamente 200 CIEPs foram inaugurados, sendo 18 deles com atendimento de 5^a a 8^a séries e a maioria deles, com atendimento de 1^a a 4^a séries. Na segunda fase de implementação (de 1991 a 1994), mais de 400 CIEPs foram implantados, e a maioria deles nos últimos meses do governo de Brizola, ficando várias escolas em fase embrionária de funcionamento. Ressalta-se que os dois governos que se sucederam, interromperam os programas em curso e muitos CIEPs sofreram descaracterizações em relação à proposta original (MAURÍCIO, 2004).

A pesquisa de Cavaliere e Coelho (2003, p. 149) buscou compreender como estavam os CIEPs após quinze anos de sua implementação, com a intenção de “[...] detectar e analisar as tendências, seja no que diz respeito à qualidade do trabalho pedagógico nelas desenvolvido, seja quanto a fenômenos típicos decorrentes do regime de funcionamento em tempo integral”.

Para as autoras, avaliar o Programa não seria uma tarefa fácil, visto as muitas diferenças apresentadas entre elas: a precariedade dos dados estatísticos oficiais, o forte conteúdo político-partidário de sua origem, a diversidade de caminhos entre os CIEPs estaduais e os que foram municipalizados (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Concluem o estudo apontando dados positivos e negativos da criação dessas escolas. Avaliam como positivo:

[...] há o fato de que a ideia vingou e parece responder a uma demanda efetiva da população por uma escola com funções ampliadas, que permita um processo educacional inovador e culturalmente rico. A bem dizer, essa escola ainda não existe, mas está esboçada, como uma realidade possível (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 172).

E como negativo, os CIEPs “[...] não parecem realizar um trabalho que poderia ser qualificado como de educação integral” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 172). De acordo com as autoras, algumas escolas apenas dobraram o tempo dos alunos de forma precária; outras, conseguiram apresentar uma proposta educacional próxima aos princípios do programa original, em que permanecer o dia todo na escola significaria vivenciar mais e melhores aprendizagens.

Complementando suas avaliações, a perda de identidade sofrida nos CIEPs da rede estadual foi bastante lamentável, no qual houve uma instabilidade e descrédito geral. Mas, apontaram que, essas mesmas escolas, nos anos de 1993/94 vivenciaram a concepção pedagógica de educação integral em tempo integral próxima da concepção original do programa. Porém, hoje, “[...] a concepção de educação integral em tempo integral, sendo mais fortemente associável ao ensino fundamental, perde seu apelo e intensidade, na medida em que o papel dos estados em relação ao sistema de ensino não se detém, prioritariamente, neste nível de ensino” (CAVALIERE; COELHO, 2003, p. 173).

Stock (2004) ratifica em sua obra a importância que representou a criação dos CIEPs como uma opção de política pública de educação em tempo integral, independentemente das críticas recebidas, visto que, há vários anos, o que se oferece é o meio período diário de aulas no sistema escolar brasileiro.

Finalizando, pode-se observar que a concepção de educação integral em tempo integral de Darcy Ribeiro se aproximou à concepção de Anísio Teixeira, ao menos em termos teórico-filosóficos. Para esses educadores, suas propostas indicavam que a educação integral em tempo integral se apresentava como uma resposta política e educacional de educação pública de qualidade; ainda que se tenha evidenciado dificuldades, limites e impasses para a implementação tanto na proposta do CECR (Anísio Teixeira) como na proposta do CIEP (Darcy Ribeiro).

Em seguida, apresentaram-se autores contemporâneos que discutiram a educação integral em tempo integral e suas implicações para/na aprendizagem dos alunos.

1.4. A educação integral em tempo integral e a aprendizagem

Pode-se afirmar que, a temática da educação integral em tempo integral esteve e está presente na agenda política da educação brasileira. Entretanto, o que se vê é que, às vezes, recebe força necessária para implementação de políticas, e assim, o tema avança; e, outras vezes, as políticas ocorrem de forma isolada e descontínua (PARENTE, 2017).

Para Parente (2017), o retorno da educação em tempo integral na agenda atual da educação materializou-se com a elaboração de uma meta específica de educação em tempo integral no Plano Nacional de Educação de 2014, de forma a alavancar políticas públicas sobre a temática.

Nesse cenário, a Lei n.13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 6, refere-se à educação em tempo integral: “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014).

Parente (2017, p. 38) analisou que o papel do Ministério da Educação, como ator institucional, foi de grande relevância para o avanço dessas políticas, “[...] em meio ao crescimento do atendimento do Programa Mais Educação em todo o país”, somado às discussões sobre a temática na Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2010, que se efetivou através da criação de uma meta específica no PNE, ou seja, representou “[...] uma “janela política” para o fortalecimento e manutenção da temática na agenda política”.

E mais recentemente, citada na introdução do documento referente à Base Nacional Curricular Comum (2018), intitulado como *o compromisso com a educação integral*, a BNCC explicitou o conceito de educação integral, independente da jornada escolar, compreendendo a educação integral como sendo a construção de processos educativos que busquem promover aprendizagens significativas, que correspondam aos interesses e às necessidades dos estudantes; e, que atendam às exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o documento propõe a superação fragmentada dos conhecimentos, a contextualização para dar sentido ao que se aprende, a aplicabilidade das aprendizagens na vida cotidiana, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida (BRASIL, 2018).

Embora, o documento nacional supracitado não condiciona o tempo estendido escolar e sim a concepção de uma educação integral, Parente (2018) evidencia que a escola de educação integral desponta como uma proposta que possa dirimir as causas do fracasso escolar e alavancar aprendizagens significativas; que, por sua vez, um maior tempo de permanência do aluno na escola é justificado como necessário para que essas possibilidades se efetivem.

Exemplificando, o Programa Mais Educação⁸, foi um Programa instituído pelo governo federal, com objetivos pautados para a melhoria da qualidade da educação básica e ampliação de permanência do aluno na escola, ofertando mais oportunidades educativas; de forma a enfrentar o problema da qualidade da educação pública (PARENTE, 2018).

⁸ Criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e reafirmado por meio do Decreto nº 7.083/2010 (BRASIL, 2007, 2010), com o objetivo de difundir ações de ampliação da jornada escolar.

Assim, uma política pública que defenda a implementação da escola com tempo ampliado é entendida como uma estratégia para enfrentamento de um problema público. Nesse aspecto, Parente (2018, p. 418) esclarece que,

[...] partindo-se desse pressuposto, a educação integral em tempo integral pode ser vista como uma alternativa ao enfrentamento de um problema público, por exemplo, a necessária melhoria da qualidade da educação básica. No entanto, nem sempre a educação integral foi tratada como política pública associada diretamente à melhoria da qualidade da educação básica.

A autora complementa que a escola de tempo estendido também se justifica para o enfrentamento de outros problemas públicos, como a vulnerabilidade social, o trabalho infantil e outros problemas sociais (PARENTE, 2018).

Somado a esses aspectos, convive-se durante décadas, com a prática da repetência nas escolas do ensino fundamental, que Ribeiro (1991, p. 22) alcunhou de pedagogia da repetência. De acordo com o autor, a repetência é vista como algo natural do sistema escolar e a persistência dessa prática parece estar na origem da própria escola brasileira; que, conseqüentemente, produziu resultados catastróficos para os alunos, alavancando ainda mais o fracasso escolar “[...] é como se fizesse parte integral da pedagogia, aceita por todos os agentes do processo de forma natural”. Para o autor, supõe-se que é mais simples para o professor reprovar do que ensinar de fato e fazer com que o aluno aprenda.

Muitas pesquisas sobre evasão e repetência foram produzidas por causa da produção do fracasso escolar pelas escolas (BRANDÃO, BAETA, ROCHA, 1983; RIBEIRO, 1991; KLEIN, RIBEIRO, 1991). Essas investigações indicaram a inadequação da “pedagogia da repetência”, assim como enfatizou a necessidade de correção do fluxo escolar idade/série associadas a propostas pedagógicas efetivas para garantir a aprendizagem.

Na contramão dessas pesquisas, autores contemporâneos (CAVALIERE, 1996; COELHO, 1997) percebem a escola integral de tempo integral como uma proposta que possa encaminhar o aluno ao sucesso escolar. Para essas autoras, a qualidade de ensino pode ser alavancada por um modelo de escola que

possibilite a construção de um currículo, utilizando vários espaços de aprendizagens e possibilitados por um maior tempo de escolarização.

Para Coelho (1997, p. 201) a tríade escola de horário integral, tempo e sucesso escolar é um caminho que pode dar certo,

Afinal, quando utilizo a expressão – *tempo integral*, tenho em mente a *extensão* das horas destinadas à educação como um todo. No entanto, se a essa extensão não aderir o conceito de *intensidade*, capaz de se traduzir em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos, de que adiantará uma escola pública de horário integral que não se consolidou em um *tempo intensamente construído*? (Grifos da autora).

Por sua vez, autores como Paro et al. (1988a; 1988b) defendem que a escola não perca suas funções pedagógica e instrucional, mas não se põe contra a necessidade de atender às funções supletivas, caso se apresentem como auxiliares ou viabilizadoras para a própria função pedagógica. Levando-se em conta que essas funções supletivas são subordinadas ao melhor atendimento de acesso ao saber sistematizado.

Arroyo (1988, p. 4) aponta que, historicamente o que se percebe é que as escolas de tempo ampliado não pareciam preocupadas com a função pedagógica-instrucional; ao contrário, enfatizavam muito mais o aspecto formativo. Assim, quando se pensava numa escola que poderia atender em período integral, logo se pensava que essa escola seria destinada a filhos de trabalhadores pobres, das camadas populares. A proposta dessas escolas era de caráter formador, “[...] pretendem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a ilustrar a mente, mas que organize seu tempo, seu espaço, que discipline seu corpo, que transforme e conforme sua personalidade por inteiro”.

De acordo com Arroyo (1988) essas propostas de educação integral faziam com que o educando permanecesse em tempo integral, sendo que quaisquer atividades eram consideradas de cunho educativo: como comer, estudar, caminhar, tomar banho ou brincar. Nesse cenário, não se ampliava o tempo para melhor ensinar e aprender.

Um outro viés da ampliação do tempo de permanência na escola recaía da necessidade de se guardar a criança face à violência urbana, afastando-a do contexto social e enclausurando-a nos muros da escola (ARROYO, 1988).

Entretanto, para Arroyo (1988, p.10), a defesa da escola em tempo integral, não se daria apenas como uma instituição formativa ou como uma comunidade moral; mas, deveria contribuir para a reflexão coletiva, que garantisse espaços de dúvidas e de questionamentos; de confronto de concepções de mundo, de homem e de sociedade. Uma escola que viesse a “[...] contribuir para o fortalecimento político-cultural dos trabalhadores num projeto de classe”.

Na visão de Paro et al. (1988a), justifica-se refletir sobre a extensão do tempo da escola, partindo da participação popular na gestão da escola. Interessante mencionar uma sondagem realizada junto à população da periferia da cidade de São Paulo, por Marlene Goldenstein (1987 apud Paro et al., 1988a, p. 230) da Fundação Carlos Chagas, em que se ouviu opiniões de mães e crianças a respeito da extensão do tempo na escola. As mães: “[...] reivindicam uma escola que realmente ensine e perguntam se o prolongamento do tempo diário escolar servirá para diminuir a repetência”; por sua vez, as crianças concordavam “[...] se for para terem mais recreio, para encontrarem mais com os amiguinhos, ou para aprenderem o que não conseguem aprender na escola de hoje”.

Nesse sentido, esses autores defendem a escola de educação integral a partir da fala dos trabalhadores, saindo do âmbito assistencial e moralista, de modo que se eleve ao nível político, o direito a espaços-tempos culturais e educativos; para tal, se faz necessário assegurar autonomia legal e material à escola, e que ainda, suas atividades sejam organizadas, a fim de que permitam a dignificação do trabalho do professor e a participação efetiva da comunidade na gestão da escola (PARO et al., 1988a).

Nota-se, diante do exposto, que muitas são as concepções que depreendem da ampliação da jornada escolar, e, portanto, inúmeros são os modelos de oferta de educação integral em tempo integral. Para Parente (2016), as experiências de educação integral em tempo integral são condicionantes aos contextos em que são pensadas e implementadas. Nesse sentido, a autora propôs construir tipologias das políticas de educação integral em tempo integral com o intuito de melhor descrição e compreensão dessas políticas. Pretende-se em seguida apresentar propostas de educação integral em tempo integral que

alguns autores defendem, relacionando-as às tipologias propostas por Parente (2016).

Autoras como Carvalho (2006), Guará (2006), Leclerc e Moll (2012) entendem que não é mais possível pensar na escola como único espaço de aprendizagem. Defendem a articulação da escola com uma rede de serviços multisetoriais; sobretudo, cultura, esportes, assistência social, para que se constituam a jornada de tempo integral. Evidencia-se que, de acordo com as tipologias de Parente (2016), as autoras estabelecem como critérios: a existência de relações intersetoriais, a existência de parcerias público-privadas, ao uso de espaços educativos escolares e não escolares.

Para Guará (2006), o contato com projetos socioeducativos pode aproximar o contexto da vida ao currículo escolar, de forma a ocorrer uma inversão de prioridades curriculares, em que se articulem a racionalidade e a vida cotidiana. Para a autora, talvez a educação integral precise de novos protagonistas que atendam às novas demandas, denominada rede de espaços de aprendizagem.

Por sua vez, Carvalho (2006) sugere que, para poder atender às demandas de aprendizagem e de sociabilidade requeridas no mundo de hoje, faz-se necessário articulações entre programas e serviços estatais e não estatais. Desse modo, a educação integral deve ser constituída pela política educacional e por outras políticas setoriais.

Leclerc e Moll (2012, p. 299) destacam a importância de uma educação integral na perspectiva da ampliação de outros espaços educativos. Para essas autoras, o tempo integral deverá vir acompanhado de uma educação integral, comprometida com o reconhecimento da diversidade, que hoje faz parte das escolas. Para tal, defendem o rompimento de uma concepção de educação centrada nos espaços escolares, em favor de “[...] uma visão de *território educativo* e de *cidade educadora*, em que a escola se abre para outros espaços e recursos presentes no bairro e na cidade [...]” (grifos das autoras).

Assim, Carvalho (2006), Guará (2006), Leclerc e Moll (2012), compreendem que os processos educativos não devam ser desenvolvidos apenas nas escolas, mas também nos múltiplos espaços educativos, tais como: na família, na comunidade, no âmbito do trabalho, nas instituições sociais e culturais, nos espaços artístico-desportivos, entre outros.

Para tal, percebe-se que, na maioria das vezes, esses processos educativos que se estendem além dos muros da escola, ocorrem no contraturno do horário de estudo do aluno. De acordo com Parente (2016, p. 583), que estabelece como categoria “quanto à integração curricular”, essas políticas de educação integral em tempo integral com currículo no formato contraturno,

[...] são aquelas políticas que, na ampliação da jornada escolar, concentraram num único turno, geralmente no período da manhã, as chamadas “disciplinas tradicionais” ou os componentes curriculares obrigatórios do núcleo comum. As atividades diversificadas ficaram concentradas no segundo turno.

Por outro lado, Moraes (2009), não defende que a educação integral seja ocupada no contraturno do aluno, por entender que o seu próprio emprego nega a expressão integral. As críticas que o autor faz ao Programa Mais Educação se voltam aos seguintes aspectos: quando se percebe que as atividades artísticas, culturais, de lazer ou de esporte não integram o currículo escolar, como se pode falar de integral? Aponta ainda que essas atividades não precisam necessariamente acontecer na escola. Desse modo, a educação integral termina por reduzir-se ao aspecto temporal. Para o autor, o aluno é integral, mas o professor não, as instituições que o atende também não. A educação torna-se responsabilidade não apenas da escola e, portanto, o descompromisso do Poder Público estatal está posto.

Moraes (2009, p. 37) sustenta a concepção de educação integral de origem libertária⁹. Para ele, a articulação da escola com ONGs ou outros parceiros não corresponde a uma proposta de educação integral, visto que a escola não se organiza para a formação completa da criança. Compreende a proposta de educação como sendo integral, “[...] porque cremos que somente uma educação integral é capaz de abranger a totalidade do ser humano e de suas expressões, relações, produções e práticas”. Pode-se inferir que esse autor, a partir das tipologias de políticas de educação integral em tempo integral de Parente (2016), concebe que a escola de educação integral deva ser implementada como política de Estado e não de governo; que deva ser

⁹ A educação integral defendida pelo autor é própria do movimento operário do século XIX, a partir da ótica anarquista. Os anarquistas desconfiavam da educação oferecida para os filhos pelo sistema capitalista e defendiam uma educação que almejasse o desenvolvimento dos indivíduos em todas as dimensões.

formulada e implementada no mesmo âmbito administrativo; que haja a integração curricular; e, que, em relação ao financiamento para a sua implementação, deva ser apenas com recursos públicos.

Intensificando os debates, outros autores (Maurício, 2009; Coelho, 1995; Cavaliere, 1996) defendem que a escola pública de educação integral deva ser um lugar em que a criança goste de nela estar, em que os professores também sejam de horário integral, que tenha como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação, que receba grandes investimentos de recursos materiais e humanos.

Na visão de Cavaliere (2002a, 2002b) a escola de ensino fundamental precisa ter uma nova identidade. De acordo com a autora, a educação integral em tempo integral pode representar essa nova identidade. O horário integral, somado a uma proposta de escola que se diz democrática, impõe novas estruturas de uso dos espaços e dos tempos, além da exigência do planejamento e do trabalho coletivo. A escola precisa ser um espaço de convívio, de experiências democráticas, de oportunidades e de expressão de conflitos.

Para Coelho (1995), a extensão do tempo escolar é condição necessária para desenvolver a qualidade emancipatória e, que para tal, requer condições de acesso e de permanência da criança na escola, mesmo que seja preciso facultar condições desiguais para que as crianças de classes desprivilegiadas possam se tornar iguais.

Gonçalves (2006, p. 131) enfatiza que só faz sentido pensar na ampliação do tempo escolar se “[...] considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras”

Nesse cenário, autores como Hora e Coelho (2004), Gonçalves (2006), Galian e Sampaio (2012) e Galian (2016), propõem que, na prática, a educação integral deva eclodir com uma diversidade de atividades integradas e integrando o currículo escolar, possibilitando aprendizagens criativas e prazerosas, de forma a possibilitar uma formação mais completa ao aluno. Entendem a educação integral dentro de uma concepção crítica e emancipadora em educação e, para que isso ocorra, “[...] é necessário que essas práticas sejam

trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora” (HORA; COELHO, 2004, p. 9).

Autores como Hora e Coelho (2004), Gonçalves (2006), Maurício (2009), Cavaliere (1996, 2002a, 2002b) e Coelho (1995, 1997) enfatizam a formulação e implementação de políticas de educação integral em tempo integral pela argumentação pedagógica e integração curricular, de acordo com as tipologias de Parente (2016). Assim, de acordo com Parente (2016, p. 579), a jornada integral deve “[...] oferecer aos alunos uma educação de qualidade, propiciar melhores condições de aprendizado e oferecer mais e melhores oportunidades educativas aos alunos” e, para tal, o currículo deva ser integrado, “[...] ou seja, considerando-se a forma como as atividades previstas no currículo estão organizadas e como os componentes curriculares se articulam” (PARENTE, 2016, p. 582).

Após as explanações, foi possível compreender como a escola integral de tempo integral vem sendo pensada e concretizada. Percebe-se que essa proposta de escola nem sempre foi formulada e implementada com propósitos únicos, pelo contrário, atendeu a diferentes fatores, tais como: para o enfrentamento de questões sociais ou para o enfrentamento de questões educacionais (PARENTE, 2018).

Outro aspecto a ser destacado é que nem sempre as políticas de ampliação da jornada escolar são implementadas tal qual são planejadas, bem como, muitas experiências que se dizem de educação integral, não atendem de fato às concepções e aos princípios para uma formação humana integral (PARENTE, 2018).

Em face do exposto sobre os princípios e as concepções de algumas experiências de escolas de educação integral em tempo integral no Brasil, é fato que os modelos apresentados trouxeram contribuições para a construção de propostas diferenciadas e inovadoras para a educação em um determinado momento histórico. Porém, é necessário ressaltar que, muito embora, as propostas idealizadas se defrontaram com limites e percalços para suas implementações, não há como negar que foram experiências que consolidaram a escola integral de tempo integral no país.

Finaliza-se, esse capítulo apresentando uma revisão da literatura com o intuito de conhecer o que as pesquisas apontaram sobre a educação integral em tempo integral e a aprendizagem, objeto de estudo desta tese.

1.4.1. O que disseram as pesquisas sobre a educação integral em tempo integral: uma revisão da literatura com foco na aprendizagem

A busca dos trabalhos se deu na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Neste sentido, apresentaram-se teses e dissertações que discutiram a escola de educação Integral ou a escola de tempo integral ou ainda, a escola de educação integral em tempo integral, visto que o conceito de educação integral não era unânime no que dizia respeito a sua concepção.

Pode-se constatar a existência de diversos estudos que abordavam a temática. Faz-se necessário apontar que, dependendo da inserção dos descritores recuperaram-se diferentes pesquisas. Desse modo, houve o cuidado de inserir as palavras que recuperassem uma maior quantidade de trabalhos, visto a intenção de conhecer a vasta produção a respeito naquele momento.

Decidiu-se por <escola> <tempo> <integral>, no qual recuperaram um total de 505 pesquisas, optou-se pela correspondência da busca: Todos os Campos e Todos os Termos. Não houve a preocupação de delimitação do período, para que se recuperassem a totalidade das pesquisas. A busca foi concluída em 10 de abril de 2016. Desses 505 trabalhos, optou-se pelo filtro referente ao ensino fundamental, nos quais foram elencados 118 trabalhos. As demais pesquisas eram: 3 trabalhos repetidos e 384 os descritores não foram respeitados na íntegra, porque as pesquisas ora traziam o descritor <escola> ora <tempo> e não representavam o objeto de pesquisa.

Uma segunda etapa, foi o estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos. Teve-se o cuidado em delimitar a demanda de trabalhos, a fim de evitar a construção de um levantamento que não atendesse aos propósitos delimitados pela pesquisadora.

Sendo assim, desconsideraram-se para esta análise, aqueles trabalhos cujas abordagens se relacionavam a outros temas, os quais não eram o objeto

de pesquisa. Essa exclusão foi possível pelo título dos trabalhos. Dos 118 trabalhos, excluíram-se 43, restando 75 pesquisas. Como exemplo, alguns trabalhos excluídos tratavam das seguintes temáticas: ensino médio, educação infantil, educação digital, educação do campo, conforto térmico da escola, alimentação escolar, violência escolar, ética, deficiência visual, xadrez, esporte e lazer, música.

A terceira e última etapa de exclusão, com o intuito de aproximar o objeto de estudo dessa pesquisadora, deu-se através das leituras dos resumos dos trabalhos. Dos 75 trabalhos, 45 estudos foram excluídos, os quais não atendiam o foco da pesquisa. Essa seleção, quando necessário, deu-se a partir da busca de outros elementos no trabalho completo.

Nesse sentido, 30 trabalhos foram selecionados, os quais mantiveram relação com o foco da pesquisa. Para o aprofundamento dessas pesquisas, organizou-se uma ficha de sistematização das informações, (título, resumo, problema de pesquisa, objetivos, tema, relevância da pesquisa, metodologia da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, sujeitos, tratamento dos dados, revisão da literatura, considerações finais, palavras-chave).

Após o levantamento e análise criteriosa destes 30 trabalhos na íntegra e com o objetivo de melhor compreensão dos estudos selecionados, categorizou-se as produções em 5 categorias: Prática Docente/Currículo/Tempos e Espaços, com 11 trabalhos; Concepção e Prática, com 6 trabalhos; Desempenho Acadêmico/Qualidade de Ensino, com 6 trabalhos; Sentidos/Significados para os Alunos, com 4 trabalhos e Aprendizagem, com 3 trabalhos. As categorias foram definidas a partir dos objetivos das pesquisas.

Dentre as pesquisas selecionadas, 22 trabalhos foram dissertações e 8 trabalhos, foram teses. Pode-se ressaltar que, destes trabalhos acadêmicos: i) a maioria das pesquisas foi realizada em universidades situadas no Estado de São Paulo: 4 na Universidade de São Paulo, 4 na Universidade Estadual Paulista, 3 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1 na Universidade Católica de Santos, 1 na Universidade Nove de Julho e 1 Universidade Federal de São Carlos; ii) a maioria desses trabalhos acadêmicos pertencia à Região Sudeste: 18 trabalhos contra 6 da Região Sul, 4 da Região Centro-Oeste e 2 da Região Nordeste; iii) a maioria das produções foi de universidades públicas: 24 contra 6 produções de universidades privadas; iv) a maioria das pesquisas foi

categorizada na Prática Docente/Currículo/Tempos e Espaços, perfazendo um total de 11 em 30 trabalhos (37%). Esse enfoque da maioria dos trabalhos representa, talvez, a necessidade de se observar a prática docente na escola de educação integral em tempo integral; v) os dados apontaram maiores produções a partir de 2011.

A seguir, apresentaram-se os estudos selecionados com mais detalhes.

a) Os principais objetivos em cada categoria

Com o objetivo de tentar responder de que maneira a ampliação do tempo escolar produziu efeitos no currículo escolar, nas alterações do cotidiano, na ressignificação dos espaços e tempos da escola e, finalmente nas práticas pedagógicas; essas pesquisas foram elencadas na categoria Prática Docente/Currículo/Tempos e Espaços.

A tese de Danise (2015) buscou compreender de que maneira o tempo escolar do Programa Mais Educação se (re)contextualizava nas práticas cotidianas nas escolas investigadas e como essas escolas se organizaram para ampliar a jornada e ainda, analisou os impactos desse aumento do tempo escolar na prática curricular cotidiana.

Becker (2015), por sua vez, analisou os aspectos pedagógicos que sinalizaram a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que ofereciam o Programa Mais Educação, na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC).

Magalhães (2014) em sua dissertação, a partir das falas de educadores que atuavam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, da escola no bairro Campo de Belém, em Caxias (MA), interpretou o que foi relevante considerar em suas práticas pedagógicas emancipatórias com a educação integral. Com o mesmo foco em compreender as percepções dos professores que atuavam nas oficinas curriculares de escolas de tempo integral, o trabalho de Faveri (2013) estabeleceu relações com as políticas educacionais que motivaram a implementação desse modelo de escola e a qualidade educativa.

Por sua vez, a pesquisa de Pattaro (2013) analisou a atuação do coordenador pedagógico e sua mediação com o docente, em relação à

implantação do projeto de educação integral em escolas municipais de Indaiatuba (SP).

Nazari (2012) propôs-se a estudar no município de Uberlândia (MG), a proposta pedagógica do Projeto de Atenção à Criança e ao Adolescente (TEIA) e pretendeu verificar a coerência dos princípios teóricos da proposta pedagógica TEIA com as práticas pedagógicas dos professores.

Em sua dissertação, Nunes (2012) analisou como o tempo, o espaço e o currículo afetavam o processo de ensino e aprendizagem nos aspectos socioafetivos e na qualidade de ensino dos professores, esse estudo aconteceu em uma escola de educação integral na cidade de Guará (DF). O trabalho de Deodato (2012) apresentou um estudo que traçou aproximações e distanciamentos que os alunos estabeleceram entre as práticas da sala de aula e das oficinas de matemática em uma escola com ampliação da jornada escolar.

Fiorelli (2011) analisou a implementação da Oficina Hora da Leitura, na 8ª série do ensino fundamental, no contexto da proposta da escola de tempo integral, de forma a verificar suas contribuições para a formação do aluno leitor. Por sua vez, Valadares (2011) identificou e analisou as fases de implementação do projeto de educação integral na rede municipal de Goiânia (GO); bem como observou o cotidiano das escolas que implantaram o projeto, identificando suas aproximações e distanciamentos da proposta original da Secretaria Municipal de Educação.

E por fim, dentro dessa categoria, o trabalho de Mota (2008) investigou os desafios postos ao trabalho docente. Teve como questão central conhecer como o professor de ensino fundamental desenvolveu a sua prática docente através das oficinas curriculares, buscando compreender suas necessidades habituais e desejadas.

Na próxima categoria Concepção e Prática, foram trabalhos que se preocuparam em investigar coerências e incoerências entre a teoria e a prática, entre os discursos e a práxis cotidiana escolar dos diversos atores da comunidade escolar dentro da escola de tempo integral (MECCA, 2012).

Nessa categoria, a pesquisa de Miguel (2015) estudou os documentos oficiais do MEC e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; a partir dos discursos formadores da educação integral, da concepção dos educadores e da participação da comunidade nas atividades escolares, focando o Programa

Mais Educação e, ao mesmo tempo, propôs identificar o que foi produzido e o que constava em tais documentos.

Em sua tese, Vasconcelos (2013) apresentou uma reflexão crítica sobre o tema da escola de tempo integral no Brasil, e ofereceu uma análise do Programa Mais Educação, considerando sua identidade, origem histórica e execução no país, mais especificamente no Distrito Federal.

A pesquisa de Camurça (2013) focou o Programa Mais Educação, como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar. Tendo como objetivo principal avaliar o processo do referido programa, no município de Maracanaú (CE), a partir das diferentes concepções e práticas de educação integral, no contexto atual das políticas educacionais.

Em seu estudo, Caldeira (1993) analisou como a proposta pedagógica do regime integral operacionalizava o desenvolvimento intelectual e social dos educandos, através das diversas estratégias metodológicas na escolaridade de 1º grau. A pesquisa visou à manifestação das diferentes concepções epistemológicas presentes na pluralidade de conceitos e de práticas curriculares que constituíram o cotidiano escolar.

A dissertação de Gomes (2009) teve como foco verificar a concepção de educação integral em que os professores acreditavam. A pesquisa abrangeu duas escolas da rede pública estadual de São Paulo. Pretendeu-se compreender o que estava posto oficialmente e como os professores perceberam sua prática escolar, na tentativa de identificar as contradições das intenções de quem elaborou e de quem era responsável pela execução.

No que diz respeito à categoria Desempenho Acadêmico/Qualidade de Ensino, os autores Santos (2014), Xerxenevsky (2012), Aquino (2011), Dib (2010), Castro (2009), Barros (2008) buscaram compreender o impacto da ampliação do tempo escolar sobre a qualidade do ensino e desempenho dos alunos. Dois desses trabalhos analisaram dados quantitativos de proficiência em áreas do conhecimento como Língua Portuguesa e Matemática, além de averiguarem as taxas de reprovação/aprovação (Xerxenevsky, 2012; Aquino, 2011). Os estudos de Dib (2010) e Castro (2009) averiguaram as melhorias na aprendizagem, os quais foram utilizados dados do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Já sobre o tema Sentidos/Significados para os Alunos, foram

categorizados quatro trabalhos: Oliveira (2015), Ramalho (2014), Barros (2012), Hermont (2008). Essa categoria trouxe nos discursos e nos depoimentos dos alunos o sentido e significados da escola de tempo integral. Essas pesquisas, de alguma forma, analisaram a construção do que representava para os jovens ficar na escola o dia todo.

A última categoria Aprendizagem, constituiu-se de três produções acadêmicas: Schellin (2015), Silva (2014) e Cusati (2013). Estes trabalhos se debruçaram em compreender como a atuação de professores foi capaz de promover a progressão da aprendizagem dos alunos e como os professores organizaram seu trabalho educativo, relacionando à produção de sentidos pelos alunos. Essa categoria foi a que mais se aproximou do objeto de estudo dessa pesquisadora e, desse modo, em tópico específico, essas pesquisas foram analisadas.

b) Sobre as metodologias das pesquisas

A pesquisa qualitativa foi a metodologia mais utilizada pelos pesquisadores dos estudos selecionados. Constataram-se que 27 de 30 trabalhos se apoiaram no método qualitativo para a consecução dos seus objetivos. Essa abordagem foi fundamental quando se buscou compreender fenômenos no campo educacional, uma vez que as investigações se debruçaram sobre situações complexas e singulares.

Por sua vez, a maioria das pesquisas foi classificada como estudos de caso do tipo etnográfico. Essa opção metodológica se explicou por representar uma tentativa de captar as características mais significativas do tema que se pretendeu investigar e tentar retratar a realidade de forma aprofundada.

Os instrumentos de pesquisa priorizados para a coleta dos dados foram: a leitura e análise dos documentos (tais como: legislações, planos, projetos pedagógicos, programas), as observações (geralmente das/nas salas de aulas) e as entrevistas com os participantes das pesquisas.

Percebeu-se que dos 30 trabalhos, 20 se utilizaram da entrevista como instrumento metodológico. Tanto as entrevistas como as observações foram realizadas conforme roteiros pré-estruturados pelos pesquisadores.

Castro (2009) foi o único trabalho que utilizou a pesquisa qualiquantitativa

como método. O referido estudo pretendeu analisar e conhecer as possibilidades, os limites e os desafios de uma escola em tempo integral no município de Pirassununga (SP) e para isso apresentou os resultados do SARESP (2005 e 2007), além de ouvir pais, alunos, diretores e famílias, a fim de conhecer a visão dos mesmos sobre a escola em tempo integral.

Os estudos de Xerxenevsky (2012) e Aquino (2011) caracterizaram-se como pesquisas quantitativas, pois buscaram analisar dados de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, taxas de reprovação e de aprovação dos alunos.

c) Quem foram os participantes das pesquisas?

É interessante observar que a maioria dos participantes das pesquisas foi o professor. Notou-se que, conhecer a percepção desses profissionais sobre a educação integral foi a preocupação de grande parte dos trabalhos. Saber o que pensavam, quais suas concepções de escola de educação integral em tempo integral ou questionar sobre o impacto em suas práticas representaram mais que a metade dos trabalhos selecionados. Muitas dessas pesquisas optaram por, além de entrevistarem os professores, observarem suas aulas.

Outros participantes como gestores e coordenadores vieram logo em seguida. Os alunos, por sua vez, foram ouvidos em dez trabalhos. Porém, quando ouvidos foram em pouca quantidade, representando uma minoria em relação ao número de alunos de uma escola. Esses alunos geralmente eram do último ciclo do ensino fundamental (8º e 9º anos). Alguns trabalhos também observaram suas práticas de estudo, mas não os entrevistaram. E por fim, pais, funcionários e a comunidade representaram o público menos focado.

d) O que as pesquisas disseram sobre a aprendizagem?

A dissertação de Schellin (2015) apresentou como objetivos: analisar a educação integral em tempo integral na rede municipal de Curitiba (PR); verificar como se estabeleceu a relação entre a concepção de educação integral e de aprendizagem; e, a partir daí, como se deu o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral.

A pesquisa de campo foi do tipo qualitativa e de natureza exploratória. Os participantes da pesquisa foram os professores e os coordenadores da educação integral. A seleção das escolas, cujos profissionais participaram da pesquisa, teve como critério um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo e um acima da média da rede municipal de Educação em 2013, que foi 5,9 entre as escolas com oferta em tempo integral. Os coordenadores e professores responderam a uma entrevista. Ocorreram também observações das aulas e análise dos planos de ensino dos professores participantes.

As observações tiveram como pretensão perceber se as concepções de educação integral e de aprendizagem; e, ainda, se os encaminhamentos metodológicos propostos nos planos de aulas estavam presentes nas práticas pedagógicas. Após a aplicação dos instrumentos, verificaram-se o desconhecimento e os conflitos nas concepções de educação integral desses profissionais. A concepção de aprendizagem predominante nas práticas foi a empirista, e as práticas diferenciadas eram realizadas, preferencialmente, no contraturno. Assim, a pesquisa indicou a necessidade de cursos de formação inicial e continuada que contemplassem a temática educação integral, com a retomada da concepção de aprendizagem; a partir da reflexão sobre a prática que já ocorria, com o intuito de favorecer a compreensão de possíveis e necessários caminhos que pudessem qualificar a aprendizagem, numa educação que se pretendia ser integral.

Na tese de Silva (2014) foram analisadas as políticas públicas de ampliação da jornada escolar em curso no Brasil e na esfera federal, estadual do Paraná e municipal de Londrina, no período de 2007 a 2013. Os objetivos específicos da pesquisa foram: analisar a política de ampliação da jornada escolar no Brasil no período de 2007 a 2013; identificar e analisar nas orientações da UNESCO as formulações que orientam a elaboração de políticas educacionais para a educação básica; discutir após analisar os documentos oficiais nacionais e produções teóricas, os pressupostos e concepções que deram suporte ao Programa Mais Educação; examinar e compreender a concepção de educação dos documentos oficiais do Paraná e de Londrina; e, por fim, evidenciar os efeitos gerados nas práticas escolares das escolas pesquisadas.

O trabalho foi de abordagem qualitativa, descritiva e analítica. A pesquisa

foi de campo. Os instrumentos utilizados foram: observação, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com diretores, pedagogos, professores e monitores das duas escolas investigadas (uma estadual e outra municipal).

O estudo evidenciou a fragilidade com que a política de ampliação da jornada escolar vinha tomando forma. Sobressaíram as contradições relativas ao processo de implementação da política de ampliação da jornada escolar. Embora, o alargamento da jornada pudesse oferecer a ampliação de oportunidades de aprendizagem, as escolas pesquisadas demonstraram uma concepção do uso desse tempo com interfaces da educação-proteção. Desse modo, a autora concluiu salientando que as políticas para a ampliação da jornada escolar se distanciaram da construção de uma educação integral de fato.

Para finalizar, a tese de Cusati (2013) buscou investigar as atividades desenvolvidas no turno regular, nas aulas de Matemática do 3º ciclo do ensino fundamental, e no turno oposto às aulas regulares, nas oficinas do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP). Os procedimentos metodológicos adotados envolveram observações do cotidiano escolar; entrevistas semiestruturadas com professores de Matemática, com alunos e seus pais; além da análise documental.

Como resultados constatou-se que a educação em tempo integral supõe reorganizar o trabalho pedagógico e instituir novos tempos da/na escola. As representações dos professores suscitaram que a ampliação da jornada escolar possibilitou a melhoria da aprendizagem em Matemática, a qual foi possível verificar pelos resultados das avaliações externas.

Para Cusati (2013), embora professores e alunos reconheceram que houve práticas inovadoras, propostas pelo Programa de Escola Integrada (PEI), afirmaram que não foram suficientemente consolidadas. A autora concluiu que os professores acreditaram que estava havendo mudanças no cotidiano escolar, demonstrando coerência com a perspectiva da escola democrática, cidadã e inclusiva.

Considerando as três pesquisas, observou-se a necessidade de aprimoramento, tanto do conceito quanto da prática, considerando os pressupostos de uma educação integral. Notou-se, a partir dos dados das pesquisas, a priorização de atividades no contraturno que tenderam a ser apenas complementares e de proteção, sendo a aprendizagem relegada a um segundo

plano. Apenas no estudo de Cusati (2013) houve a menção sobre a melhoria de aprendizagem no campo da Matemática.

e) O que disseram os alunos sobre a escola de educação integral em tempo integral?

Em alguns trabalhos, os alunos apontaram em seus depoimentos porque gostavam de estar na escola (DANISE, 2015; OLIVEIRA, 2015; BARROS, 2008) para ficar com os amigos, brincar, jogar bola, comer, não ficar na rua, não ter que ficar em casa, não precisar olhar o irmão menor. Por outro lado, as pesquisas também apontaram porque/ o que eles não gostavam “[...] de estar o tempo todo vigiados e direcionados no seu processo de aprendizagem” (DANISE, 2015, p. 218).

Percebeu-se que, quanto maior era a idade, menor foi a vontade de ficar mais tempo na escola. Para Danise (2015) a escola em tempo integral, o tempo se configura como sendo um tempo esvaziado, que ainda não se vê um trabalho que impacte na aprendizagem dos alunos.

Na fala dos alunos ficou evidenciado que a escola de tempo integral se configurava em rotina, em atividades disciplinares, caderno, lousa, cópias, quadro-negro. Pouco ou nada havia de diferente da escola parcial. De maneira geral, o que se destacou foi a socialização dos alunos, que podiam conviver um pouco mais com os colegas. O cansaço, a falta de vontade de ir à escola no período inverso, o desinteresse em participar das atividades, o sentir-se aprisionado, também foram relatos dos jovens (DANISE, 2015).

Hermont (2008) em seu estudo observou que, para a maioria, ser estudante era: ter atenção, ter respeito e fazer o que mandam; e poucos responderam que é aquele que estuda, ou ainda, aquele que aprende. Nesse sentido, foi possível conhecer a percepção que os próprios estudantes tinham de si mesmo.

1.4.2. Algumas reflexões sobre os estudos selecionados

Pode-se inferir que a temática educação integral, educação em tempo integral ou educação integral em tempo integral ganhou destaque nas produções

acadêmicas principalmente a partir de 2011.

Os principais focos de investigações a partir de 2011 foram: analisar o Programa Mais Educação e avaliar outras políticas públicas educacionais para a implementação da educação em tempo integral. Nesses dois focos de investigação, os pesquisadores tiveram como preocupação conhecer como estavam sendo implementados os programas de tempo integral nas redes públicas de ensino, tanto nos municípios como nos Estados; bem como, identificar a visão dos diferentes segmentos sobre a extensão do tempo escolar.

Notou-se ainda que, muitos olhares se direcionaram para o trabalho das oficinas curriculares, proposta trazida no Programa Mais Educação, constituindo-se como opção de currículo para as escolas que aderiram ao Programa.

Pode-se constatar como foco, em muitos trabalhos, compreender o papel do professor nesse novo formato curricular, suas percepções e concepções teórico-práticas em relação aos modelos de escolas de educação integral. Como já observado em alguns trabalhos (Gomes, 2009; Barros, 2008; Mota, 2008), a fala do professor foi privilegiada em diversas pesquisas e, pode-se concluir que os professores não se mostraram resistentes e nem contrários à ampliação da jornada escolar do aluno, porém muitas contradições foram evidenciadas nas narrativas e nos depoimentos.

No trabalho de Mota (2008) foi evidenciado pelos depoimentos dos professores a ausência de um plano no início da implementação, a falta da troca de ideias entre os professores, a falta de formação, a falta de tempo para a reflexão, a inexistência de uma proposta pedagógica planejada e compartilhada. Esses fatores foram apontados como dificultadores para a implementação da proposta. Nesse estudo, ressalta-se algumas críticas que foram tecidas ao funcionamento das oficinas do Programa Mais Educação, que serviam apenas para reforçar o conteúdo já trabalhado no período da manhã. A autora afirmou que, sem identidade, as oficinas acabaram sendo “[...] um conjunto de práticas cotidianas sem significado para o professor e para o aluno” (MOTA, 2008, p. 141).

Outras produções observaram as limitações, os desafios, as possibilidades e os avanços da ampliação da jornada escolar dos alunos. Problemas estruturais e falta de pessoal foram destacados e apontados como obstáculos à implementação (DANISE, 2015; OLIVEIRA, 2015; MOTA, 2008; GOMES, 2009).

Na pesquisa de Oliveira (2015), o currículo desintegrado foi apontado como um dos principais motivos para a falta de compreensão às propostas de educação integral em tempo integral. No estudo, o que se verificou foi uma escola de manhã e outra escola à tarde, e duas escolas que não se dialogavam. E o pior, o aluno era o mesmo. Assim, notou-se que o aluno entendia que a escola de manhã, que trabalhava com as Diretrizes Curriculares Nacionais e se preocupava em transmitir os conteúdos do currículo básico, era séria e não podia faltar. E que, por outro lado, a escola do período da tarde era a escola não-séria, que oferecia as oficinas, lazer, esportes, reforço, artes; enfim, essas atividades muitas vezes não obrigatórias e, por isso, poderia frequentar se quisesse ou tivesse vontade.

A pesquisa de Faveri (2013) relatou que os profissionais não eram os mesmos nos dois períodos de funcionamento da escola, e que eles não se encontravam. Para transmitir o currículo sério havia a figura do professor efetivo, professor de carreira, professor antigo, professor da casa. Para a escola do contraturno nem sempre eram professores, mas simicineiros, monitores, professores não-estáveis, professores efetivos (mas não os mesmos que ministravam as aulas no período da manhã). E que em muitos casos, eles não faziam parte do corpo docente da escola, fato considerado como uma desintegração entre os profissionais.

Na pesquisa de Danise (2015), o tempo ampliado tinha provocado por parte dos professores e diretores uma reflexão do que se fazer com esse tempo na escola. Mota (2008) afirmou que, de educação integral, até o momento o que tínhamos era o professor repensando a concepção de tempo e espaço, porque o aluno estava ali, na frente dele. Assim, revestia-se de uma certa angústia para os professores, em relação do que se poderia fazer no dia-a-dia na sala de aula.

Uma concepção assistencialista foi encontrada nas falas de alguns professores (DANISE, 2015; NAZARI, 2012; GOMES, 2009). Um tempo ampliado, entretanto, sem intencionalidade pedagógica, acabava se caracterizando em espaços de socialização e de proteção para os alunos. Para alguns professores, o tempo estendido se justificava por apelos às questões assistenciais, de forma a atribuir à escola “[...] a função de tirar as crianças das ruas como se a instituição fosse guardiã das crianças enquanto os pais trabalham” (NAZARI, 2012, p. 205).

O impacto da ampliação do tempo escolar nos resultados das avaliações de larga escala foi o foco de alguns trabalhos. Xerxenevsky (2012, p.114) realizou uma pesquisa de abordagem quantitativa e concluiu que “[...] não foi encontrado efeito algum sobre o desempenho escolar dos alunos da 8ª série tanto para português quanto para matemática”. Da mesma forma, na pesquisa de Aquino (2011, p. 58) foi apresentado em seus resultados “[...] que os alunos de tempo integral não apresentaram grandes diferenças de resultado, em termos de aprovação escolar e proficiência, comparativamente aos alunos que frequentam escolas de turnos parciais”. Citando as produções acadêmicas que buscaram a mesma temática, embora de abordagem qualitativa, Santos (2014) refutou as teses de que não houve melhorias do desempenho, quando se observavam os dados estatísticos. O autor destacou que, embora os desempenhos não se mostraram significativos numericamente, a melhoria era percebida nas ações e nas atitudes dos envolvidos.

Os avanços foram destacados na pesquisa de Becker (2015), elencou-se os recursos financeiros recebidos pelo Governo Federal, a partir da adesão ao Programa Mais Educação para a aquisição de equipamentos, contratação de oficinheiros, alimentação e higiene. A autora mencionou também a autonomia para escolherem as oficinas a serem ofertadas aos seus alunos.

As pesquisas que se propuseram investigar a relação da escola integral em tempo integral e a aprendizagem (Schellin, 2015; Silva, 2014; Cusati, 2013) apontaram que houve pouca mudança nas práticas dos professores com a ampliação do tempo escolar. Observou-se que a concepção de aprendizagem empirista¹⁰ predominava nas salas de aula. As novas formas de trabalho, que sustentaram uma formação integral do aluno, não estavam presentes no cotidiano das escolas.

Pode-se perceber que, as fragilidades das políticas educacionais para a ampliação da jornada escolar com todas as dificuldades já mencionadas nessa revisão da literatura não conseguiram traduzir as oportunidades de aprendizagens possíveis. Após esse levantamento, foi possível constar que a

10 O empirismo é uma doutrina filosófica que tem como principal teórico o inglês John Locke (1632-1704), que defende uma corrente a qual chamou de Tabula Rasa. Esta corrente afirma que as pessoas nada conhecem, como uma folha em branco. O conhecimento é limitado às experiências vivenciadas, e as aprendizagens se dão por meio de tentativas e erros. (Fonte: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAgY9AAF/filosofia-educacao-empirismo>).

educação integral em tempo integral propõe ressignificar os tempos e espaços da escola, de forma a reorganizar o trabalho pedagógico, a partir de uma dimensão integral de formação. Entretanto, o que se nota é que ainda não se materializou em termos de produção de efeitos no currículo escolar e muito menos nas propostas pedagógicas dos professores envolvidos.

Para concluir, foi possível evidenciar que há muito tempo as políticas de educação integral em tempo integral vêm sendo pensadas e implementadas como possibilidades para o enfrentamento para a melhoria da qualidade da educação pública (PARENTE, 2018), citando as experiências discorridas nesse capítulo, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro de Anísio Teixeira, na Bahia e os CIEPs de Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Nesse sentido, acredita-se que, com a proposição de uma formação integral somada a mais tempo de estudo, seja possível qualificar a aprendizagem do aluno.

No próximo capítulo, adentrou-se na teoria das abordagens à aprendizagem. Foram relacionadas questões a respeito do tipo de abordagens adotada pelo aluno, o uso de estratégias autorregulatórias de aprendizagem e a importância dos contextos escolares.

2. ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

A perspectiva das abordagens dos alunos à aprendizagem, denominada *Student Approaches to Learning* (SAL), perspectiva mais utilizada na Europa e na Austrália (PINTRICH, 2004), deriva de estudos que se utilizam na maioria das vezes de entrevistas qualitativas realizadas com os alunos em seus contextos de aprendizagem (PINTRICH, 2004; GOMES, 2006; PAIVA, 2007). Nesse sentido, considera-se que a perspectiva SAL parte de modelos de construção de baixo para cima (*bottom-up models*) (PINTRICH, 2004). No entanto, sabe-se que muitos trabalhos dessa mesma perspectiva também se utilizam de métodos quantitativos, com o uso de instrumentos como inventários e questionários (BIGGS, 1976; BIGGS, 1993b).

A perspectiva SAL pauta-se na premissa de que a aprendizagem decorre de um processo ativo do aluno, que é visto como potencialmente capaz de monitorar e controlar sua aprendizagem. Nesse contexto, importa que o aluno construa os próprios significados, estabeleça objetivos e escolha estratégias adequadas com as tarefas acadêmicas que aborda (PINTRICH, 2004; BIGGS, 1993b; BIGGS; TANG, 2007).

Desde a década de 1970, há o interesse de pesquisadores investigarem a aprendizagem a partir da perspectiva do aluno. Essa abordagem teve início no Departamento de Educação da Universidade de Gotemburgo, na Suécia, pelo professor Ference Marton e colaboradores; posteriormente, através dos estudos de Noel Entwistle, na Escócia e John Biggs, na Austrália. Pode-se afirmar que estes pesquisadores foram os pioneiros e trouxeram novos sentidos ao estudo dos processos de aprendizagem (BENTO, 1999).

Conforme Rosário (1999a, 1999b), os três grupos de investigação (Suécia, Escócia e Austrália) partiram de enfoques teórico-metodológicos diferentes: denominado referencial fenomenográfico os trabalhos dos investigadores Marton e Säljö; e referencial sistêmico, os trabalhos de Biggs e Entwistle.

Após as considerações iniciais, segue-se com a apresentação da perspectiva das abordagens à aprendizagem. Em primeiro lugar, o subcapítulo

versará sobre a perspectiva fenomenográfica impulsionada pelos estudos de Marton e seus colaboradores. Esses estudiosos foram os pioneiros nas investigações sobre o processo de aprendizagem do aluno em seu contexto de aprendizagem. Em seguida, a perspectiva sistêmica SAL será descrita a partir dos estudos de Biggs e colaboradores. Pode-se afirmar que eles foram os responsáveis pelas identificações empíricas das abordagens à aprendizagem. Logo após, apresentar-se-ão as diferenças qualitativas de como o aluno pode abordar a aprendizagem. Nesse subtópico, estudos sobre abordagens à aprendizagem serão apresentados. E por fim, para encerrar o capítulo, serão destacadas algumas pesquisas sobre as abordagens à aprendizagem e o uso das estratégias de aprendizagem no contexto educativo.

2.1. A perspectiva fenomenográfica como constructo teórico

Como já mencionado, a perspectiva SAL centra-se na aprendizagem a partir do aluno¹¹ e o torna responsável pela sua construção. Nesse sentido, esse modelo se baseia na fenomenografia como constructo teórico, já que reporta de como os alunos percebem sua própria aprendizagem e os seus processos de estudos.

A fenomenografia emergiu como nova proposta de abordagem para pesquisas em 1970 e, foi primeiramente utilizada por pesquisas na área da educação, na Suécia (MARTON et al., 1977; MARTON; SVENSSON, 1979; SÄLJÖ, 1979).

A palavra fenomenografia tem suas raízes etimológicas do grego “*pháinomenon*” que significa aparência; e, “*gráphein*” que significa escrita; logo escrita das aparências, ou seja, descrição das coisas como elas nos apresentam (BENTO, 1999).

¹¹ Salienta-se que centrar-se na aprendizagem a partir do aluno é uma perspectiva que também leva em conta todos os elementos do contexto educativo: professor, proposta metodológica, ambiente, matriz curricular, infraestrutura.

Essa metodologia teve início na Universidade de Gotemburgo liderada pelo professor Ference Marton que se propôs a estudar as diferentes abordagens que os alunos faziam frente a uma tarefa de aprendizagem. Estes primeiros estudos demonstraram que era possível identificar um número limitado de formas qualitativamente distintas de um determinado fenômeno e, relacionar como os alunos experienciavam e compreendiam esse determinado fenômeno (MARTON, 1981).

Assim, a fenomenografia pode ser definida como o estudo da variação entre os diferentes modos que as pessoas percebem, vivenciam e compreendem um determinado fenômeno. O seu objetivo não é hierarquizar, comparar, explicar, categorizar, fazer julgamentos das respostas aos indivíduos; mas, pelo contrário, a fenomenografia propõe encontrar e sistematizar as formas como os indivíduos pensam e interpretam os aspectos da realidade (MARTON, 1986, 1981).

Muitas vezes, a fenomenografia se confunde com a fenomenologia, pois o objeto de pesquisa - que é o de revelar as experiências humanas - é o mesmo. Entretanto, enquanto a fenomenologia busca a essência, no sentido de encontrar o significado comum subjetivo a respeito de um fenômeno, a fenomenografia defende que os fenômenos são vivenciados de formas qualitativamente diferentes por quem os vivenciam. Assim, a fenomenologia é orientada para o método; enquanto que a fenomenografia é orientada para o conteúdo (MARTON, 1981).

Marton (1981) compreende a fenomenografia como uma abordagem de segunda ordem, porque não busca reduzir os dados encontrados e, como tal, procura descrever o mundo como ele é concebido e vivenciado pelo sujeito, no qual o pesquisador busca obter concepções diferentes a partir da descrição, da percepção e da vivência do fenômeno pelo sujeito.

A diferença entre a abordagem de primeira ordem da abordagem de segunda ordem é que na de primeira ordem o pesquisador debruça-se sobre o fenômeno e faz alegações acerca desse fenômeno; enquanto que, na de segunda ordem, o pesquisador orienta-se para as concepções das pessoas acerca desse fenômeno e daí faz alegações das ideias das pessoas sobre esse mesmo fenômeno. Nesse sentido, Marton (1981) aponta que a fenomenografia, sendo uma abordagem de segunda ordem, orienta-se para as percepções das

pessoas acerca do mundo que as rodeia e faz as considerações acerca das percepções das pessoas a respeito desse mundo.

De acordo com Rosário (1999a), a investigação de segunda ordem foca no modo como o mundo é construído pelos seus autores e não pela perspectiva do pesquisador, ou seja, Marton estuda o fenômeno da aprendizagem a partir dos olhos do próprio aluno.

Marton e Booth (1997) indicaram que só seria possível compreender o fenômeno aprendizagem em uma situação concreta de aprendizagem. Deste modo, a experiência concreta de aprendizagem e o aluno fazem parte de um processo do conhecimento, não havendo separação do sujeito e do objeto. Nesse sentido, Richardson (1999) aponta como característica da fenomenografia essa perspectiva ontológica não dualista. A relação aluno (sujeito) e tarefa acadêmica (objeto) é tida como uma unidade (PAIVA, 2007; ROSÁRIO, 1999a). Para Rosário (1999a, p. 113),” [...] na investigação fenomenográfica, o experienciador e o próprio fenômeno em si mesmo estão envolvidos numa relação interna”.

Ainda nesse capítulo, algumas investigações fenomenográficas de Marton e seus colaboradores serão detalhadas. Sabe-se que essas investigações focaram a aprendizagem em contextos similares aos vivenciados pelos alunos. O uso de entrevistas e de análises qualitativas, utilizada pelo grupo de Gotemburgo, pode ser considerada uma importante contribuição dessa perspectiva; visto que, os resultados dessas investigações constituíram-se a base de reflexão para o aprofundamento do processo de aprendizagem e das abordagens à aprendizagem (ENTWISTLE; MCCUNE; WALKER, 2001).

Pode-se definir que dentro da linha teórica de investigação SAL existem duas diferentes abordagens de pesquisa. Como já referidos até o momento, a linha qualitativa – que se refere aos estudos fenomenográficos de Marton e seus colaboradores e a linha quantitativa – com os principais representantes Entwistle¹² e Biggs. Em seguida optou-se por detalhar os estudos de Biggs sob a perspectiva sistêmica.

¹² As investigações desenvolvidas por Entwistle e colaboradores focaram principalmente os alunos em ambientes universitários, os quais não são o foco dessa tese.

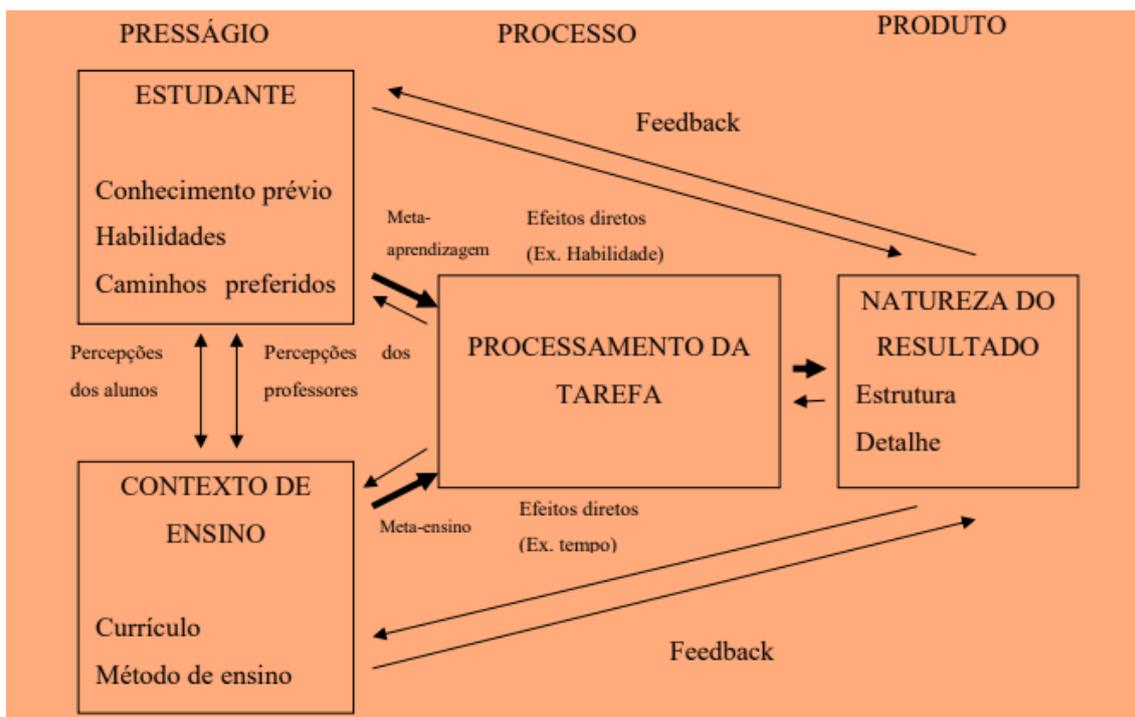
2.2. A perspectiva sistêmica de Biggs das abordagens à aprendizagem

De acordo com Biggs (1993b), o construtivismo é a base epistemológica da perspectiva sistêmica, compreendendo que o conhecimento é construído ativamente pelo indivíduo a partir dos conhecimentos que já existem e das interações sociais. Para ele, o aluno aprende interagindo com o mundo e, à medida que aprende, suas concepções sobre os fenômenos se modificam (BIGGS, 2012).

Biggs e Tang (2007) enfatizaram que o construtivismo se apresenta como uma estrutura propícia para se pensar o ensino e a aprendizagem, pois permite refletir o que é necessário que o aluno faça para que se construa o conhecimento, e ao mesmo tempo indica o que é oportuno que o professor proponha a fim de levar o aluno a resultados desejados. Por isso, os autores argumentaram que uma teoria precisa ser projetada para que se ocorra a aprendizagem, considerando o contexto.

Nesse sentido, Biggs (1978) teve como preocupação desenhar um modelo que descrevesse a perspectiva do aluno no processo do ensino e aprendizagem. Desse modo, Biggs (1987, 1993a, 1993b) adaptou o modelo proposto por Dunkin e Biddle (1974). O modelo compreende três fases distintas: Presságio (associados a elementos que antecedem a ação), Processo (associados à ação do sujeito) e Produto (os resultados que decorrem da ação), como ilustra a Figura 3.

Figura 3 - Modelo 3P (Presságio, Processo e Produto)



Fonte: Biggs (1993a, p.8).

De acordo com o Modelo 3P de Biggs (1993a), os aspectos de Presságio são de natureza relativamente estável, existem previamente à situação de aprendizagem propriamente dita e incluem duas categorias de variáveis. Por um lado, remetem para as características individuais dos alunos, ou seja, as competências cognitivas, os conhecimentos prévios, as expectativas, as motivações para o estudo e as concepções de aprendizagem – compondo o que ele denominou de atributos do estudante. Por outro lado, as variáveis relacionadas ao contexto de ensino, como as percepções sobre a própria instituição escolar, como o currículo, a avaliação, o método de ensino e o clima escolar (ROSÁRIO et al., 2005).

Biggs (1993a) expõe que esses dois conjuntos – atributos dos alunos e contexto de ensino – interagem entre si. Considerando essa fase, pode-se afirmar que os alunos chegam à escola com determinadas concepções, habilidades, competências e expectativas. E, por sua vez, o contexto de ensino possui características próprias, como métodos de ensino e de avaliação. Nesse cenário, a relação entre o aluno e o contexto cria um ambiente para a

aprendizagem, produzindo consequências motivacionais significativas na forma como o aluno abordará as tarefas acadêmicas e o ensino (BIGGS, 1989).

Referindo-se às variáveis dessa etapa, um estudo de Ginns, Martin e Papworth (2014) revelou que a percepção da autoeficácia acadêmica e o entendimento que o aluno tem sobre o apoio do professor, gera forte influência e impacto sobre os resultados. Esses autores concluem que construir a autoeficácia acadêmica e as percepções positivas dos alunos sobre o apoio do professor devem melhorar os Processos e Produtos de aprendizagem em contextos educativos.

Na etapa do Processo, conforme Biggs (1985), a relação: contexto e abordagem do aluno à aprendizagem predispõem que os alunos conheçam quais os objetivos desse contexto (tarefa), as motivações e os recursos necessários para o seu cumprimento. De acordo com esse autor, o cumprimento dessa tarefa envolve o que ele denomina de meta-aprendizagem, que se define como a consciência das demandas de uma determinada tarefa e o controle dos próprios processos de aprendizagem de forma a resolvê-la eficazmente (BIGGS, 1985, 1987).

Biggs (1987, p. 91) expõe uma forma de representar o que seria uma atividade meta-aprendizagem, “[...] como eu posso aprender isso mais efetivamente dada as minhas intenções, a natureza da tarefa e as exigências institucionais?”. Por sua vez, a resposta desta pergunta levaria o aluno a optar por uma abordagem superficial, profunda ou estratégica, que serão detalhadas em subtópico adiante.

Na etapa do Processo, Biggs (1987) afirma que a concepção dos processos de ensino e de aprendizagem é complementar. Para o autor, fatores como o modelo e as estratégias de ensino adotados, os papéis assumidos pelo professor e pelo aluno são fundamentais para a forma como os alunos abordam a aprendizagem. A opção por uma determinada abordagem remete sempre para as percepções dos alunos aos contextos escolares, das quais resultam diferentes formas de enfrentar as tarefas de aprendizagem, juntamente com os motivos subjacentes e as estratégias que utilizam.

Essa fase refere-se “[...] ao complexo processo de aprendizagem” (BIGGS, 1985, p. 186), ou seja, a forma como o aluno aprende (BIGGS, 1987). Destaca-se que é nessa fase que as atividades de aprendizagem enfrentadas

produzirão os resultados esperados ou não; sendo, portanto, considerada a fase mais significativa na perspectiva sistêmica (BIGGS; KEMBER; LEUNG, 2001).

Para finalizar, a fase do Produto consiste nos resultados da aprendizagem atingidos pelo aluno (BIGGS, 1987). Os fatores da fase do Produto podem ser indicativos para os resultados escolares e incluem quatro categorias: qualitativa [quão bem se aprende], quantitativa [quanto se aprende], institucional [a classificação acadêmica] e afetiva [os sentimentos frente às experiências de aprendizagem]. Esses resultados são influenciados pelas abordagens dos alunos às aprendizagens (BIGGS, 1979, 1989).

Vale destacar que os fatores do Presságio podem afetar direta ou indiretamente o Produto da aprendizagem (BIGGS, 1987). Isso pode ser constatado nas setas na Figura 3. Biggs (1989) também afirma que o Modelo 3P é um sistema dinâmico e integrado, no qual cada fase e cada componente pode interagir com todas as outras fases e com todos os outros componentes.

Biggs fez uma série de investigações na Austrália, no Canadá e em Hong Kong. Preocupou-se em orientar para a compreensão e operacionalização dos processos de estudo através de instrumentos desenhados para mensurar as abordagens dos estudantes à aprendizagem. De acordo com esse autor, a abordagem à aprendizagem representa sempre o esforço concertado de uma intenção, uma (s) estratégia (s) e a avaliação da aprendizagem apoiadas em conhecimentos metacognitivos (BIGGS, 1987).

As investigações de Biggs trouxeram contribuições para a pesquisa sistêmica. O modelo 3P foi relevante na perspectiva das abordagens à aprendizagem. Este modelo pode ser caracterizado como um quadro descritivo, no qual “[...] a aprendizagem do aluno é vista claramente no contexto de ensino, que afeta tanto a natureza da aprendizagem como os seus resultados” (BIGGS, 1993a, p.15). Ademais, o conceito de meta-aprendizagem introduzido no modelo 3P por Biggs (1987, p. 99), que se constitui pela “[...] ligação dinâmica entre o estudante, a tarefa e o resultado”, também representou uma importante contribuição dos seus estudos.

Outra importante contribuição da perspectiva sistêmica de Biggs (2003, 2012) foi a compreensão de que o ensino e a aprendizagem compõem um sistema integrado, por ele denominado “Alinhamento Construtivo”. De acordo com Emílio (2017, p. 107), neste sistema,

[...] o professor precisa refletir sobre o conteúdo, sobre a forma como ensinam e como avaliam a aprendizagem, sem desconsiderar o papel do aluno na construção de significado. Nesse sentido, o conceito de meta-aprendizagem também precisa ser levado em conta na prática docente.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o modelo de Biggs também pode contribuir para o ensino e para o trabalho docente.

Para Rosário (1999b), a investigação sob esta perspectiva, que focaliza a aprendizagem *in situ*, é um importante contributo tanto para a compreensão do processo de aprendizagem dos alunos, quanto para o desenho de métodos de ensino dos professores.

Em seguida, apresentaram-se alguns estudos sobre os níveis de compreensão qualitativamente diferentes de como os alunos podem abordar uma tarefa acadêmica e os estudos.

2.3. Como os alunos abordam a aprendizagem: abordagem profunda, abordagem superficial e abordagem estratégica ou de realização

Como já referido, o termo abordagem à aprendizagem foi introduzido por Marton e Säljö (1976a), pesquisadores na Universidade de Gotemburgo, na Suécia, em 1970. A investigação consistiu em pedir aos alunos uma leitura individual de um artigo acadêmico e após a leitura, eles responderam algumas questões. Os pesquisadores buscaram descrever a aprendizagem dos alunos, através de entrevistas com os alunos. Respostas a questões como “O que você compreendeu do texto? ”; “O que sentiram ao ler o artigo? ” Foram transcritas e analisadas pela equipe. Os pesquisadores estavam interessados em compreender como os alunos entendiam a leitura de um texto acadêmico e que tipo de leitura eles faziam para compreendê-lo. Havia o interesse em investigar por que alguns alunos compreendiam muito bem a leitura que faziam e outros não (ENTWISTLE, 1986; ENTWISTLE; PETERSON, 2004).

A partir dos resultados dessa análise, construíram-se categorias que não apenas representavam os níveis de compreensão qualitativamente diferentes, bem como descreviam processos distintos de aprendizagem. Desse modo, o

termo abordagens à aprendizagem “[...] foi assim introduzido para sinalizar como a intenção e processos foram combinados na aprendizagem dos alunos. A intenção evoca processos de aprendizagem específicos” (ENTWISTLE; PETERSON, 2004, p. 414).

Assim, pode-se afirmar que Marton e Säljö (1976a) foram os pioneiros em analisar as diferenças qualitativas de como os alunos abordavam uma tarefa acadêmica. Em seus estudos, observaram como os alunos liam um texto. Os autores encontraram várias estratégias utilizadas pelos alunos a partir das intenções que os mesmos tinham ao fazer a leitura. Assim, foi possível constatar que, dependendo da intenção inicial, os alunos escolhiam as estratégias de aprendizagem para resolverem a atividade proposta.

Na conclusão dessa investigação, Marton e Säljö (1976a) afirmaram existir diferenças qualitativas de como os alunos abordavam o processo de aprendizagem. Para esses autores pode-se classificar a aprendizagem em dois níveis de processamento, que podem ser definidos como nível superficial (*surface-level*) e nível profundo (*deep-level*), que correspondem aos diferentes aspectos da forma como os alunos abordam o material de aprendizagem. No entanto, essas terminologias foram substituídas por abordagem superficial à aprendizagem e abordagem profunda à aprendizagem (MARTON; SÄLJÖ, 1984). A substituição ocorreu para que os constructos não fossem reduzidos apenas ao aspecto cognitivo do aluno (GOMES, 2006). Além disso, para Rosário (1999a), essa mudança retrata a orientação do grupo de Gotemburgo cada vez mais distante da linha do Processamento da Informação.

Nesse estudo, alguns alunos se atentaram em separar as palavras ou sentenças do texto, não se envolvendo de fato com a tarefa. Como consequência, esses alunos não foram capazes de distinguir as ideias principais do texto lido. Marton e Säljö (1976a, p. 7) definiram como nível de processamento superficial, “[...] eles tiveram uma concepção reprodutivista, que significa que ele é mais ou menos forçado a manter uma estratégia de aprendizagem rotineira”.

Por outro lado, na abordagem profunda, os alunos dirigiram a atenção ao conteúdo do texto, buscando compreender o que o autor queria dizer sobre o mesmo. Marton e Säljö (1976a, p. 7) definiram como nível de processamento

profundo, “[...] eles tentaram compreender o que o autor quis dizer, como um problema científico ou princípio”.

Os estudos desses autores (Marton; Säljö, 1976a, p. 7) ilustraram a existência qualitativa nos resultados da aprendizagem. “[...] Diferentes alunos aprendem coisas diferentes de um mesmo texto e seu conhecimento varia de acordo com o que é aprendido em vez de meramente diferir o quanto aprendem”. Para esses pesquisadores, o que mais importava é saber o que os alunos aprendiam, como aprendiam e não o quanto aprendiam.

Nesse sentido, pode-se definir que as abordagens à aprendizagem são as maneiras como os alunos se relacionam com as tarefas de aprendizagem (RAMSDEN, 1996), “[...] O conceito de abordagem à aprendizagem descreve a relação estabelecida entre o aluno e uma tarefa de aprendizagem específica na qual este está envolvido” (ROSÁRIO; OLIVEIRA, 2006, p. 25). As abordagens à aprendizagem compreendem a relação entre variáveis do tipo cognitivo ou processual (estratégias) e variáveis do tipo afetivo (motivações) (MARTON; SÄLJÖ, 1984).

O conceito abordagens à aprendizagem foi definido por Biggs (1988, p. 185) como sendo “[...] o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas acadêmicas, influenciadas pelas suas características pessoais”.

Conforme Biggs (1988), quando o aluno se depara com uma situação de aprendizagem, surgem duas questões em sua mente: uma questão diz respeito aos motivos (o que eu desejo conseguir com a realização dessa tarefa?) e, outra questão se refere às estratégias de aprendizagem e aos recursos cognitivos que deverá dispor para atingir seus objetivos (como faço para conseguir?).

Assim, uma abordagem à aprendizagem requer a priori, que os alunos estejam conscientes das suas intenções, dos seus recursos cognitivos, das exigências demandadas pelas tarefas acadêmicas e das motivações; e, em seguida, que sejam capazes de monitoramento desses recursos e da efetiva realização (BIGGS, 1988).

Assim, quando se focam nas variáveis do processo ensino e aprendizagem dos alunos, a perspectiva SAL explica que os enfoques aos quais os alunos dão às aprendizagens, podem resultar ou não em melhorias acadêmicas e na qualidade da aprendizagem. Essa teoria parte da necessidade

de estudar a aprendizagem a partir do próprio contexto da aprendizagem e busca descrever a forma como o aluno interpreta sua aprendizagem frente a uma tarefa acadêmica a cumprir (ENTWISTLE, 1986; MARTON, 1983). Por sua vez, o aluno desempenha uma atitude ativa, decidindo como resolver a tarefa e quais as estratégias e os recursos que empregará para atingir um resultado satisfatório (ROSÁRIO et al., 2010).

De acordo com Rosário (1999b), os alunos interpretam o contexto de aprendizagem através de suas percepções, experiências prévias e motivações [meta-aprendizagem], que pode optar pelo tipo de abordagem – superficial ou profunda e, que, conseqüentemente, refletirá no resultado da sua aprendizagem.

Destarte, na perspectiva SAL, as abordagens à aprendizagem são caracterizadas como de natureza multidimensional, porque compreendem tanto componentes motivacionais como componentes estratégicos, e só fazem sentido em contexto de aprendizagem. Desse modo, as abordagens apresentam-se relacionadas com as intenções dos alunos, com o contexto específico de ensino e aprendizagem, bem como com a qualidade dos resultados de aprendizagem (BIGGS, 1993b; CHALETA, 2002).

Biggs (1985, 1989) indica três tipos de abordagens à aprendizagem: superficial, profunda e de realização. A abordagem superficial caracteriza-se por uma motivação superficial e igualmente por uma estratégia superficial. A motivação superficial é compreendida como extrínseca aos objetivos da tarefa (motivação instrumental), desse modo, o aluno tem a intenção de passar nos exames em decorrência do medo de fracassar. Assim, o aluno adota uma estratégia de reprodução, no qual se limita a estudar o básico e reproduzir o que aprendeu de forma mecânica (BIGGS, 1985, 1989). Nesse sentido, o aluno que é caracterizado por esse tipo de abordagem, possui uma intenção que é extrínseca ao propósito do estudo e opta por estratégias que permitem atender às exigências com um mínimo de esforço e tempo (BIGGS, 1993a).

Entretanto Biggs (1993a,1993b) ressalta que a aprendizagem mecânica (memorização) às vezes é indicada para a resolução de determinadas tarefas ou contextos solicitados, sem que isso signifique que o aluno esteja adotando uma abordagem superficial. Por outro lado, alguns estudos mostraram que a partir de uma orientação extrínseca inicial, houve o engajamento desejável (RYAN; DECI,

2000; ARCAS, 2003; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

Por sua vez, a abordagem profunda, de acordo com Biggs (1985, 1989), é caracterizada por uma motivação e estratégia profunda. A motivação profunda é considerada intrínseca à tarefa, isto é, o aluno se interessa no assunto da tarefa. Nesse caso, a estratégia utilizada por ele permite a compreensão e satisfação da sua curiosidade (BIGGS, 1989). Biggs (1985, 1989) distingue a estratégia profunda como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem que garante um aprofundamento em que os conhecimentos prévios se inter-relacionam, de forma a ser significativo para o aluno.

E, por fim, para Biggs (1993a, 1985, 1989) a abordagem de realização, também denominada abordagem estratégica (ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983), é caracterizada por uma motivação e estratégia de realização. Para os autores, a motivação de realização é uma forma de melhoria do ego, no qual o foco do aluno não é o aprofundamento da tarefa, mas o reconhecimento que pode obter pelo seu desempenho. Assim, a motivação também é considerada extrínseca, como da abordagem superficial (BIGGS, 1989). Por sua vez, a estratégia de realização é compreendida na organização das tarefas e do estudo (BIGGS, 1985). Nesse sentido, o aluno que adota a abordagem de realização busca publicizar seu desempenho de excelência, buscando conseguir as melhores notas e classificações, assim organiza seu tempo e estudos para atingir esse objetivo. A seguir, apresenta-se o Quadro 1 ilustrando os componentes motivacionais e estratégicos das abordagens à aprendizagem para Biggs (1982 apud Emílio 2017).

Quadro 1 - Componentes motivacionais e estratégicos das abordagens à aprendizagem

Dimensão	Motivação	Estratégia
Superficial	Instrumental: o objetivo principal é obter uma qualificação, com aspirações somente de passar em exames e um correspondente medo do fracasso.	Reprodução: limitar o estudo nos dados básicos do curso e reproduzir através da aprendizagem mecanizada.
Profundo	Intrínseco: estudar para atualizar o interesse e competência em assuntos acadêmicos específicos	Significativa: ler muito, Inter-relacionar com conhecimentos anteriores, discutir questões acadêmicas para alcançar a máxima compreensão.
Realização	Realização: obter altas classificações, independente de o material ser interessante ou não; interesse em competir e vencer.	Organização: acompanhar todas as leituras sugeridas, agendar horário, comportam-se como "aluno exemplar".

Fonte: Biggs (1982) adaptado por Emílio (2017, p. 93).

Em conformidade com Biggs (1990), Rosário (1999b) afirma que as abordagens à aprendizagem possuem um caráter relacional. Nesse sentido, não é algo que o aluno possui e aplica quando necessário; mas, antes decorrem do significado do contexto educativo, da sala de aula e da tarefa solicitada. Nesse sentido, de acordo com os autores, para melhorar a aprendizagem não se deve mudar o aluno e sim a sua experiência ou a sua percepção da tarefa e do contexto educativo (MARTON; BEATY; DALL'ALBA, 1993).

Rosário (1999b) destaca que o aluno que adota a abordagem profunda assume uma concepção de aprendizagem com um enfoque qualitativo sobre o ato de aprender. Os alunos que adotam esse tipo de enfoque em um trabalho escolar apresentam motivações intrínsecas, desejam aprender e utilizam estratégias adequadas, de modo a compreender os conteúdos e buscam relacionar o aprendido com seus conhecimentos prévios (ROSÁRIO et al., 2010).

Por outro lado, Rosário (1999b) evidencia que quando os alunos adotam a abordagem superficial percebem a escola como utilitarista, para conseguir um bom trabalho no futuro e/ou para agradar aos familiares. Seus propósitos são cumprir o que se pede, satisfazer as exigências dos professores com um mínimo de esforço necessário, assumindo um enfoque mecânico e de reprodução do ato

de aprender. A aprendizagem para estes alunos consiste principalmente num acumular, por memorização, de unidades discretas de informação que deverão, quando solicitados, serem reproduzidos na avaliação (BIGGS, 1990).

Em outro estudo, Rosário et al. (2010) reafirmaram que os alunos que optaram por um enfoque superficial apresentaram motivações extrínsecas a eles, buscando completar a tarefa com menor esforço e tempo possíveis, já que acreditam que as tarefas escolares representam imposições externas e não veem sentido nelas. Nesse contexto, concorda com Biggs (1990), afirmando que esses alunos geralmente recorrem à memorização sem a necessidade de aprofundamento e, simplesmente, têm a intenção de reproduzi-las.

Por sua vez, a escolha pela abordagem de realização ou estratégica objetiva a obtenção de ótimos resultados de desempenho ou classificações acadêmicas. A motivação é caracterizada como extrínseca, assim como na abordagem superficial, pois o motivo se orienta para a competição e a necessidade de realização e autopromoção (ROSÁRIO, 1999b; BIGGS, 1990). Esse aluno pode optar pela estratégia superficial ou profunda, dependendo dos objetivos pessoais e da percepção do tipo de estratégia que julga ser a mais apropriada naquele momento, a fim de conquistar uma classificação alta (ENTWISTLE; TAIT, 1990, 1995).

Entretanto, Biggs (1993a) destaca que as abordagens profunda e superficial se diferenciam da abordagem de realização de um modo significativo. As estratégias implicadas nas duas primeiras abordagens, descrevem formas nas quais os alunos se comprometem com as tarefas acadêmicas em si mesmas; enquanto que, a estratégia de alto rendimento descreve a forma na qual os alunos buscam organizar o tempo e o espaço no qual as tarefas decorrem. Rosário (1999b, p. 54) complementa que, “[...] Duma forma ou de outra, a preocupação com a obtenção de classificações elevadas parece motivar os estudantes com esta estratégia, para uma tentativa de *manipulação* do sistema de avaliação” (grifos do autor).

Lublin (2003) buscou reunir características dos alunos que optam por adotar uma abordagem profunda, superficial e estratégica. Para o autor, os estudantes que adotam a abordagem profunda têm a intenção de compreender, de se engajarem com o processo de aprendizagem e valorizam os conteúdos que estão aprendendo. Algumas características desse tipo de abordagem são:

a) procuram entender ativamente o material e a temática; b) interagem vigorosamente com o conteúdo; c) fazem uso de evidência, inquéritos e avaliação; d) têm uma visão ampla e relaciona as ideias entre si; e) são motivados pelo interesse; f) relatam novas ideias através de conhecimentos prévios; g) relatam conceitos para cada experiência; h) tendem a ler e estudar além do que se pede no curso.

Em contrapartida, Lublin (2003) destacou que os estudantes que adotam a abordagem superficial não têm uma primeira intenção de se interessarem e compreenderem o assunto, em vez disso, suas motivações estão em estudarem o que é necessário para conseguirem uma nota satisfatória. Algumas características da abordagem superficial da aprendizagem: a) tentam aprender e repetir o que aprenderam; b) memorizam informação necessária para fazerem avaliação; c) fazem uso de um aprendizado rotineiro; d) têm uma visão limitada e se concentram em detalhes; e) não conseguem distinguir princípios através de exemplos; f) apenas fazem o mínimo que se pede no curso; g) são motivados pelo medo do fracasso.

Por fim, Lublin (2003) definiu algumas características da abordagem estratégica de aprendizagem. Essa abordagem é utilizada quando se deseja obter resultados positivos: a) tentam obter altas notas b) organizam o tempo e distribuem esforço para garantir ótimos resultados; c) garantem as condições e os materiais apropriados para estudar; d) estudam através de exames já aplicados para “treinar” as questões que são pedidas; e) ficam alertas para sugestões de marcações importantes nos textos.

Em outro estudo, Marton e Säljö (1976b) realizaram investigações com a finalidade de observar os efeitos do tipo de questões colocadas no nível de processamento adotado pelo aluno e os resultados obtidos. A investigação foi realizada da seguinte forma: vinte alunos foram divididos em dois grupos. Eles deveriam ler três capítulos de um livro. Após a leitura do segundo capítulo, os grupos receberam tipos de perguntas distintas. Um grupo precisava responder questões que exigiam aprofundamento do capítulo, além de resumir algumas partes do texto. Para o outro grupo foi pedido questões detalhadas de natureza factual. Após essas etapas, na terceira seção, foram-lhes solicitadas perguntas iguais aos dois grupos. Desse modo, os investigadores perguntaram aos dois grupos questões que exigiam aprofundamento do texto e outras questões que

não exigiam um aprofundamento e, ainda, os grupos deveriam recordar e resumir o texto em algumas frases (MARTON; SÄLJÖ, 1976b).

No entendimento desses pesquisadores, os alunos adaptaram o seu tipo de processamento devido ao tipo de pergunta solicitado. Algumas perguntas só seriam possíveis responder caso o aluno tivesse prestado atenção às informações superficiais do texto; nesse sentido, o aluno seria induzido ao nível superficial de processamento. Por outro lado, ao outro grupo foram solicitadas questões que induziram ao uso do nível de processamento profundo, pois as perguntas tinham como o objetivo buscar os elementos fundamentais do texto (MARTON; SÄLJÖ, 1976b). Esta investigação permitiu verificar que os alunos adotavam um nível ou outro de processamento, baseadas nas expectativas daquilo que se esperava deles em um determinado contexto da aprendizagem. Desse modo, os resultados desse trabalho de Marton e Säljö (1976b) indicaram que as demandas que lhes foram solicitadas influenciaram consideravelmente o nível de processamento que os alunos adotaram.

A partir dessas investigações, Marton e Säljö (1976b) concluíram que o sistema de ensino pode ser, em grande medida, responsável pelo tipo de abordagem utilizada pelos alunos. As motivações para realizar uma determinada tarefa determinarão as estratégias a empregar e, conseqüentemente, estas determinarão os resultados da aprendizagem (BIGGS, 1985, 1993a).

Nesse sentido, pode-se compreender que o contexto educativo impacta na forma de apreensão do conhecimento pelo aluno, de modo a adotar um nível mais superficial quando percebem que a instituição de ensino demanda a recordação de informações factuais, ou pode se aprofundar, quando percebe que a exigência é de uma compreensão mais complexa (MARTON; SÄLJÖ, 1976b).

Pode-se evidenciar que Säljö (1979) foi o primeiro estudioso que se dedicou a identificar cinco concepções diferentes de aprendizagem e, mais tarde, foi adicionada uma sexta concepção (MARTON; BEATY; DALL'ALBA, 1993). Aprendizagem é vista pelos alunos como: 1) aumento de conhecimento; 2) memorização e repetição; 3) aquisição de fatos para serem utilizados; 4) abstração de significado; 5) compreensão da realidade; 6) desenvolvimento e mudança pessoal.

Nota-se que as três primeiras definições vão em direção a uma visão reprodutivista da informação, na qual o conhecimento é compreendido como algo externo ao aluno e com ênfase em aspectos quantitativos. Embora, a terceira concepção aponte para uma aplicabilidade do que se aprende, ainda assim se percebe um caráter de armazenamento do que se aprende e não uma construção realizada pelo aluno. Por outro lado, as três últimas concepções vão ao encontro de uma abordagem mais profunda do aprender. Assim, o aluno está no papel de sujeito e de transformador de sua aprendizagem. O aluno não só compreende, mas expande seu conhecimento ao tentar ver o mundo de modo diferente. E complementando, a última concepção adiciona um caráter de mudança pessoal, já que, ao compreender o mundo em que vive, ocorre simultaneamente, uma mudança pessoal. Assim, o aprender é mudar-se como pessoa (ROSÁRIO, 1999b; BENTO, 1999).

Cabe ressaltar que, no estudo de Säljö (1979) sobre as concepções de aprendizagem, verificou-se a maneira peculiar que o indivíduo concebia ou experienciava um fenômeno, que poderia influenciar em suas ações individuais. Nesse sentido, pode ser entendido que as percepções, as crenças ou as atitudes que se assumem, a partir da compreensão que se tem de um determinado fenômeno, pode impactar na forma que o aluno aborda à aprendizagem. O estudo das concepções que os alunos têm de suas aprendizagens teve sua origem no contexto da pesquisa fenomenográfica (SÄLJÖ, 1979).

Rosário (1999b) compreende que identificar as concepções que os alunos possuem sobre a aprendizagem é necessário para que se entenda o porquê das abordagens adotadas por eles diante das tarefas solicitadas.

Para Biggs et al. (2001, p. 137) em um sistema ideal, todos os estudantes deveriam ser encorajados a utilizar a abordagem profunda. “[...] Todos os alunos seriam inspirados a participar das atividades de aprendizagem de nível mais elevado e assim lidar com a tarefa ou para resolver o problema adequadamente”.

Como afirmam Biggs et al. (2001), o problema não está somente no estilo que o aluno adota para sua aprendizagem, mas também nas condições de ensino e de avaliação em que eles estão envolvidos. Assim, os alunos decidem pela abordagem superficial quando não se veem exigidos a utilizarem de outros tipos de estratégias, visto que desse modo é possível garantir o êxito acadêmico.

Conforme esses autores, a abordagem superficial deveria ser desencorajada pelos professores e, por outro lado, a abordagem profunda encorajada.

Trigwell e Prosser (1991), tal como Biggs et al. (2001), demonstraram que alunos poderiam alterar a abordagem superficial para uma abordagem profunda quando professores os encorajavam para isso. A abordagem profunda foi encontrada associada à percepção que os alunos tinham de contextos de ensino altamente qualificados, nos quais possuíam liberdade para escolher suas aprendizagens e tinham uma clara consciência das metas e dos objetivos do ensino.

Outros estudos (Trigwell; Prosser; Waterhouse, 1999; Iqbal et al., 2014) mostraram que o tipo de abordagem adotado pelo aluno podia variar significativamente, dependendo de como percebia o ambiente de aprendizagem. Esses estudos também destacaram a importância do professor nesse ambiente. Verificou-se que os professores influenciavam a abordagem dos alunos de acordo com os métodos e técnicas de ensino e a forma como avaliavam.

Quanto ao uso de abordagens superficiais no processo educativo pelos alunos há diferentes posicionamentos dos autores. Marton (1983) afirma que os alunos que utilizam da abordagem superficial apresentam dificuldades em resolver situações que precisam usar a capacidade de abstração. Por sua vez, Biggs (1978, 1987) menciona que são alunos acríticos em suas análises, visto que não refletem, não investigam as informações que têm nas mãos. Em sala de aula aceitam passivamente as propostas dos professores e ficam inertes aos conteúdos transmitidos. Já para Pask (1976 apud Entwistle et al., 1979; Entwistle; Tait, 1995) o uso de estratégias superficiais pode até ser uma estratégia eficaz dependendo do tipo de tarefa demandada. Ramsden (1996) complementa que os alunos adotam o modelo de abordagem superficial quando percebem uma grande quantidade de tarefas exigidas pelas disciplinas e um tipo de avaliação que apenas requer memorização e repetição.

Lublin (2003) apontou algumas questões que poderiam encorajar os alunos a adotarem uma abordagem profunda, tais como: saber dosar a carga de trabalho e o tempo para a execução. Os alunos quando se veem sobrecarregados com as tarefas é mais que natural que adotem uma abordagem superficial, para que consigam cumprir dentro do prazo o solicitado. Outras questões citadas pelo autor: avaliações bem elaboradas, que solicitam aos

alunos argumentação e reflexão; métodos de ensino que envolvam os alunos ativamente; oportunidade para os alunos escolherem algumas temáticas que desejam estudar. Assim, levar em consideração essas questões pode beneficiar o encorajamento do aluno para conseguir se aprofundar em seus estudos e ter motivação para aprender.

Para Bzuneck (2010), pautado em dados de pesquisas e em referenciais teóricos diversos, sinalizou que o significado e a relevância das tarefas; as características motivadoras inerentes às próprias tarefas; o uso de certas estratégias de ensino e o *feedback* dos professores às tarefas cumpridas e avaliadas podem despertar, desenvolver e manter no aluno uma motivação mais eficaz e duradoura.

Entwistle et al. (1979, p. 111) indicaram modos possíveis de influenciar as abordagens:

1. ensino direto de métodos e estratégias de estudos;
2. discussão entre os alunos sobre os seus métodos;
3. introduzir os conceitos das abordagens - profunda, superficial e estratégica e a responsabilidade dos alunos por seus estudos;
4. usar inventários para discutir respostas individuais;
5. usar inventários para monitorar abordagens de aprendizagem em relação às experiências de ensino dos alunos;
6. projetar ambientes de ensino e aprendizagem que incentivem efetivamente uma abordagem profunda.

Por sua vez, Laurillard (1979), em sua investigação, relatou que o mesmo aluno pode optar pelas duas abordagens. A escolha dependerá do nível de exigência da tarefa solicitada. Para a autora, diferentes tipos de abordagem podem ser adotados pelo mesmo aluno em diferentes ocasiões. A opção por uma abordagem em detrimento da outra está intimamente ligada à motivação e as razões para fazer uma tarefa. E complementa, o “porquê” e o “para quê” realizar uma tarefa específica determinará o “como” fazer – ou seja a abordagem utilizada naquele contexto.

Ademais, concluiu seu estudo explicitando que os alunos não podem ser caracterizados de uma forma dicotômica, pois eles alternam o tipo de abordagem dependendo da exigência de uma tarefa; bem como, a interpretação que o aluno faz do seu ambiente de aprendizagem determina seu processo de aprendizagem. Desse modo, evidencia que estudos sobre aprendizagem devem

ser pesquisados no próprio contexto onde ocorre a aprendizagem e não em laboratórios (LAURILLARD,1979).

Alguns estudos (Rosário, 2001a; Rosário 2001b; Rosário et al., 2004; Veiga, 1999) apontaram que as diferenças entre alunos que obtêm êxito acadêmico daqueles que não conseguem atingir a proficiência esperada encontram-se associadas a diversos comportamentos de aprendizagem e de estudo que esses alunos assumem. Como destaque, podem-se ressaltar: tempo de estudo, esforço empregado, capacidade para planejar os estudos, organização e seleção das informações, controle emocional em ambientes de estresse (como em processos avaliativos), acompanhamento dos próprios estudos, escolhas adequadas de métodos para estudar e de estratégias de aprendizagem, sentimento de autoeficácia, entre outros.

Por sua vez, Rosário et al. (2013) buscaram compreender como o aluno percebe a abordagem do professor ao ensinar, como ele interpreta a informação e, conseqüentemente, como ele define seu comportamento ao estudar e aprender. Esses autores pesquisaram a relação entre a abordagem do professor ao ensino e a abordagem à aprendizagem do aluno. A investigação concluiu que a forma que o aluno aborda sua aprendizagem – se adota uma abordagem profunda ou superficial – é influenciada pelo modo de ensinar do professor. Por exemplo, se o professor elege uma forma transmissiva de informação guiará o estudante a adotar uma forma superficial de abordagem aos estudos (ROSÁRIO et al., 2013).

Nesse sentido, Entwistle (1987) evidenciou que as percepções dos alunos sobre o ambiente de aprendizagem e não o contexto em si influenciam a forma como o aluno aprende. Meyer (1991) introduziu a ideia de orquestração de estudo. Para esse autor, essa orquestração é a relação eficaz entre as abordagens dos alunos ao estudo e suas percepções do ambiente de aprendizagem. Os alunos que adotam uma abordagem profunda são capazes de perceber os aspectos favoráveis à aprendizagem do ambiente, de forma a saber utilizar das melhores estratégias para aprender. No entanto, alguns alunos mostraram uma incompatibilidade entre sua intenção de buscar compreensão e suas percepções do ambiente de aprendizagem. Essa incompatibilidade de estratégias de estudo e percepções levaram a dificuldades específicas de aprendizagem. Meyer (1991) demonstrou que alguns alunos têm a intenção de

compreender, mas parecem achar quase impossível fazer uso das oportunidades proporcionadas no ambiente de aprendizagem para desenvolver seu entendimento de forma eficaz, indicando a forte relação que existe entre as abordagens de estudo e as percepções de ensino de cada aluno.

Outra pesquisa de Ferreira, Raposo e Bidarra (2009) sobre os contextos acadêmicos e o impacto nas percepções e nos métodos de estudos dos alunos, verificou que o tipo de ensino parece determinante para a escolha dos métodos de estudo que os alunos utilizavam. Para os autores, os métodos de estudo perpassavam pelo tipo de avaliação que os alunos faziam dos contextos educativos, bem como do tipo de avaliação que os professores elaboravam e aplicavam, assim como os conteúdos de ensino e as tarefas solicitadas.

Por sua vez, uma investigação realizada por Rosário e Almeida (1999, p. 279) consubstanciou a relação da percepção do aluno sobre as exigências do contexto educativo e a escolha da abordagem às tarefas. Os resultados revelaram que

[...] os alunos enfrentam as tarefas acadêmicas com uma motivação superficial, orientada para a resposta às exigências externas da aprendizagem mais do que pelo interesse por realizar uma aprendizagem significativa.

Desse modo, os alunos optam pela abordagem profunda quando percebem uma alta exigência do contexto de aprendizagem. E, por outro lado, quando percebem uma baixa exigência, a opção dos alunos pode recair ao uso de estratégias superficiais frente às tarefas acadêmicas, uma vez que são guiados a satisfazer às exigências do contexto, mais do que preocupados na compreensão do significado inerente às tarefas demandadas (ROSÁRIO; ALMEIDA, 1999).

Nesse cenário, acredita-se que é de fundamental importância que os professores engendrem seus esforços para que os alunos se envolvam nas atividades diárias propostas, de forma a alcançar os objetivos pré-determinados. Citando Shuell (1986, p. 429), “[...] aquilo que os alunos realizam são mais importantes para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz”.

Para Paiva (2007, p. 195) como a relação educativa não é unilateral, é provável que os professores adotem determinada abordagem ao ensino como uma forma de responder às necessidades dos seus alunos ou ainda, ao tipo de abordagem à aprendizagem preferida por eles. “[...] Estes dados confirmam as evidências de que o modo como os alunos e professores observam o seu contexto de ensino/aprendizagem influencia a sua abordagem à aprendizagem e ao ensino, respectivamente”.

Nesse sentido, após as apresentações dos estudos, o contexto educativo emerge como sendo um fator considerável para a escolha da abordagem que o aluno pode adotar para sua aprendizagem. As características do contexto e as interpretações que os alunos fazem das exigências acadêmicas podem definir a opção de um enfoque superficial ou mais profundo. Assim, não é possível afirmar que um aluno sempre opte por um tipo de abordagem, isso dependerá do contexto e de como os alunos percebem esse contexto.

A seguir, apresentaram-se algumas investigações sobre a influência do contexto educativo, suas implicações nas abordagens à aprendizagem e o uso de estratégias de aprendizagem.

2.4. As abordagens à aprendizagem e o uso das estratégias de aprendizagem

Muitos investigadores procuraram descrever o conceito de estratégias de aprendizagem. Pozo (1996) define como procedimentos ou atividades que os alunos escolhem com o objetivo de facilitar a aquisição, o armazenamento eficiente da informação e facilitam a sua recuperação.

Para Boruchovitch (1999) a palavra estratégia quando relacionada ao contexto da aprendizagem se refere a atitudes e técnicas, com uma finalidade em si, que os alunos apresentam para realizar as tarefas escolares.

Rosário (2004) afirma que as estratégias de aprendizagem abrangem as posturas, os comportamentos e os pensamentos utilizados pelos alunos no momento do processo de aprendizagem, com o objetivo de influenciar os seus processos de codificação. Por sua vez, o aluno utiliza estratégias de

aprendizagem quando é capaz de alinhar o seu comportamento às exigências de uma determinada tarefa proposta pelo professor, juntamente como as circunstâncias onde essas exigências acontecem.

De acordo com Monereo (1994), as estratégias de aprendizagem são processos de tomada de decisões conscientes e intencionais, nos quais o aluno elege e recupera, de maneira coordenada, os conhecimentos de que necessita para cumprir uma determinada demanda ou objetivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produziu a ação.

Perassinoto (2011, p. 18) em seu estudo, define as estratégias de aprendizagem como recurso para o aprender e aponta sobre a necessidade de ensinar esse recurso ao aluno. Nesse sentido, as estratégias não são inatas e devem ser aprendidas. Para a autora, algumas estratégias são simples e outras complexas, “[...] algumas são simples [...], a repetição, e podem ser desenvolvidas pelo próprio aluno, entretanto, as mais complexas, além de terem de ser ensinadas, necessitam de treinamento para serem aperfeiçoadas”

Veiga Simão (2001) explica que as estratégias de aprendizagem são conceituadas como operações ou atividades mentais empregadas pelo aluno para facilitar e desenvolver os diferentes processos de aprendizagem acadêmica.

Na literatura, resumidamente, o conceito de estratégias de aprendizagem é definido como planos e/ou processos formulados pelos alunos para atingirem os objetivos de aprendizagem (GONÇALVES, 2009). Para a autora, o uso de uma estratégia implica

[...] a tomada de decisão mediante a reflexão activa e consciente sobre o quando e o porquê, da adequação de um determinado procedimento a uma determinada técnica, ou sobre as exigências colocadas quer pelos conteúdos quer pela situação de ensino, na altura de realizar a tarefa (GONÇALVES, 2009, p. 10).

Adota-se, pois, a definição de estratégias de aprendizagem como os processos que servem de base para a realização e o cumprimento de tarefas acadêmicas e, que confere ao aluno, a escolha [a decisão] para examinar a tarefa e, poder respondê-la de acordo com que lhe é solicitado (POZO, 1996; VEIGA SIMÃO, 2001). Num nível mais específico, conforme Silva e Sá (1993),

referem-se a qualquer procedimento adotado a fim de realizar uma tarefa específica.

A literatura apresenta diferentes taxionomias para conceituar e classificar as estratégias de aprendizagem. A maioria das definições classificam-nas em: estratégias cognitivas e metacognitivas (GALVÃO et al., 2012; VALLE ÁRIAS et al., 1998; FLAVELL, 1999; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem podem ser consideradas como variáveis relevantes no processo do ensino e influenciam na qualidade da aprendizagem. É possível compreender que a palavra estratégia diz respeito a procedimentos (estratégia cognitiva) e planejamento (estratégia metacognitiva) para alcançar a aprendizagem (GALVÃO et al., 2012; VALLE ÁRIAS et al., 1998).

Sacco (2012, p. 3) menciona que as estratégias cognitivas se referem “[...] aos pensamentos que exercem influência sobre o processo de aprendizagem, como a informação pode ser adquirida, armazenada e utilizada”; por sua vez, as estratégias metacognitivas se propõem a avaliar a eficácia da estratégia cognitiva, através do monitoramento, que para isso requer o estabelecimento de objetivos de aprendizagem, o grau de compreensão que se deseja alcançar e a modificação das estratégias utilizadas, caso necessário (FLAVELL, 1999).

Para Santos e Boruchovitch (2011), as estratégias cognitivas são divididas em: ensaio, elaboração e organização, com o propósito de ajudar o aluno a codificar, a organizar e reter as informações. Em contrapartida, as metacognitivas envolvem o controle e a execução dos processos de aprendizagem. De acordo com Valle Árias et al. (1998), as estratégias metacognitivas são um conjunto de processos mentais, assim como o controle e a regulação, com o objetivo de obter determinadas metas de aprendizagem.

Para Valle Árias et al. (1998), a metacognição guia o uso eficaz das estratégias de aprendizagem em duas direções: em primeiro lugar, para utilizar eficazmente uma estratégia, o aluno deve possuir conhecimento sobre as estratégias específicas, levando-se em conta como, quando e por quê utilizá-las; e, em segundo lugar, o aluno tem a possibilidade de controlar a eficácia das estratégias e modificá-las quando necessário.

Quando um aluno se depara com uma tarefa a cumprir, ele dispõe de recursos cognitivos que contribuirão para a resolução da tarefa. Não obstante, suas intenções, sua motivação e seus objetivos representam os elementos que

alavancarão o tipo de estratégia que escolherá para utilizar. Neste caso, as suas próprias crenças referentes a sua capacidade (autoeficácia), somada à importância e interesse que ele dispensa sobre a mesma são alguns dos fatores emocionais que determinarão o uso de determinadas estratégias (VALLE ÁRIAS et al., 1998).

Conforme esses autores, ao analisar as características e dificuldades da tarefa a cumprir, o aluno toma decisões de forma consciente, reconhece sua capacidade para o cumprimento da mesma, reflete sobre as expectativas, planeja, decide quais estratégias são mais adequadas, controla e regula seu próprio processo de aprendizagem (VALLE ÁRIAS et al., 1998).

Emilio e Polydoro (2013) identificaram as relações entre as percepções de abordagens à aprendizagem e a autoeficácia para autorregulação da aprendizagem em universitários de uma instituição pública do Brasil. Os resultados encontrados mostraram uma relação estatisticamente significativa e positiva entre abordagem profunda e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem; e, uma relação estatisticamente significativa e negativa entre abordagem superficial e autoeficácia para autorregulação da aprendizagem.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) propuseram um modelo que compreende 14 categorias de estratégias de aprendizagem autorregulada. Essas estratégias foram encontradas em suas investigações com alunos do ensino médio, que as usavam durante as aulas e para os estudos. As estratégias são: autoavaliação, organização e transformação, estabelecimento de metas e planejamento, busca de informação, registro de informação, manter registros e monitoramento, organização do ambiente, autoconsequência, busca de ajuda dos pares, busca de ajuda dos professores, busca de ajuda dos adultos, repetição e memorização, revisão de anotações, revisão de provas e revisão do livro.

Por sua vez, Silva e Sá (1993) classificaram as estratégias de aprendizagem em três grupos: estratégias específicas à tarefa (sublinhar um texto); estratégias relacionadas com metas a atingir (identificar as ideias principais de um texto) e estratégias gerais (verificação dos resultados obtidos e modificar se for preciso). Para as autoras, os requisitos necessários para a aplicação desses três grupos de estratégias e os conhecimentos inerentes a sua utilização são distintos. As primeiras exigem apenas do estudante

conhecimentos sobre os conteúdos específicos das tarefas a realizar, enquanto que as estratégias gerais solicitam competências de raciocínio e de conhecimentos mais amplos.

Rosário et al. (2010) destacam que a relação da motivação e a escolha de estratégias é onexo organizador do processo de enfoque da aprendizagem. É o mesmo que dizer que os alunos aprendem aquilo que desejam aprender. Dessa forma, os autores indicam que se faz necessário que promova nos alunos competências metacognitivas, ou seja, deve-se propor atividades que lhes permitam refletir sobre os motivos pelos quais se esforçam para cumprir suas tarefas e, assim, poder fortalecer seu papel de agente de sua própria aprendizagem.

Boruchovitch (2001) indica a utilização de estratégias de aprendizagem para contribuir para a melhor aquisição, armazenamento, recuperação e utilização da informação, bem como para regular o pensamento e a manutenção de um estado afetivo e motivacional. Para a autora, não basta conhecer as estratégias para melhorar o rendimento escolar dos alunos, faz-se necessário que os alunos compreendam como e quando devem usá-las.

Ainda, Hattie, Biggs e Purdue (1996) assinalaram que o ensino das estratégias de aprendizagem deve ser associado às estratégias de apoio afetivo, destinadas a modificar variáveis psicológicas, se necessário, tais como: autoeficácia, ansiedade, autoconceito, atribuição de causalidade, que muitas vezes não são compatíveis ao uso apropriado das estratégias de aprendizagem.

Pask (1976 apud Entwistle, 1991, p. 201) diferenciou os termos estratégia de aprendizagem e estilo de aprendizagem,

"Estratégia" foi usada para se referir às preferências mostradas na abordagem de uma tarefa individual, enquanto "estilo" relacionado com preferências gerais mais semelhante ao estilo cognitivo psicológico do termo com suas implicações de padrões de comportamento relativamente estáveis.

Os estudos de Pask (1976 apud Entwistle, 1991; Tait, 1995; Entwistle; McCune; Walker, 2001) constataram que os alunos ao lerem um texto adotavam duas contrastantes estratégias de aprendizagem. Uma delas, denominada serialista (construíam seu entendimento passo-a-passo), na qual os alunos primeiramente concentravam-se nos detalhes do mesmo para depois fazerem

as conexões lógicas dentro do texto. A outra estratégia, denominada holística, os alunos construíam sua compreensão a partir de uma abordagem ampla do material, assim faziam a leitura do texto de forma geral.

No entanto, o autor relatou que os alunos poderiam apresentar uma predisposição a adotar estratégias de aprendizagem holísticas, mesmo quando a atividade requeria estratégias serialistas e o contrário também poderia ocorrer. Para ele, isso acontecia porque, para além das predisposições exigidas pelas atividades, existiam estilos de aprendizagens adquiridos, fazendo com que fossem orientados para um padrão interiorizado (PASK, 1976 apud ENTWISTLE; TAIT, 1995; ENTWISTLE; MCCUNE; WALKER, 2001).

Outros estudos apontaram que as estratégias de aprendizagem e os hábitos de estudos são ferramentas imprescindíveis para que se ocorra uma aprendizagem significativa e eficaz (MARTON; SÄLJÖ, 1976a; ROSÁRIO et al., 2004; SILVA; SÁ, 1993).

Silva e Sá (1993) evidenciaram que a aprendizagem eficaz depende da escolha de estratégias de aprendizagem e de orientações motivacionais, que permitam ao aluno conhecer os objetivos educacionais, os processos e as ferramentas facilitadoras de aprendizagem, além de poder tomar decisões adequadas sobre que/quais estratégias utilizar em determinada atividade e, ainda, poder modificá-las, caso não apresentem os resultados esperados.

Vários autores destacaram a importância em conhecer e usar as estratégias de aprendizagem, mas evidenciaram a necessidade de que os alunos tenham disposição para usá-las, saibam avaliar sua eficácia e consigam modificá-las em função dos seus objetivos (BORUCHOVITCH, 1999, 2001; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011; SILVA; SÁ, 1993).

Desse modo, Silva e Sá (1993) defendem que a intervenção ao nível da motivação implica atuar simultaneamente no domínio das competências pessoais, ensinando a utilização das estratégias de aprendizagem; e, ao nível do autocontrole dos alunos, favorecendo as percepções de controle pessoal com o objetivo de adquirir comportamentos que lhes permitam obter o domínio das tarefas escolares. E, se houver necessidade, é importante alterar as percepções negativas que os alunos têm de si próprios (crenças inadequadas) para ajudar o aluno a modificar seu comportamento de insucessos frente às tarefas.

Para Santos e Boruchovitch (2011), alunos bem-sucedidos academicamente apresentam um amplo repertório de estratégias de aprendizagem, sabem como usá-las e quando usá-las e, dessa forma, tornam o trabalho escolar mais fácil. Nessa mesma direção, Zimmerman e Schunk (1989), afirmam que a maioria dos alunos bem-sucedido na escola sabe utilizar diferentes estratégias de aprendizagem e consegue estabelecer metas, planejar, pedir ajuda e monitorar a sua própria aprendizagem.

Rosário et al. (2007) identificou que um bom aluno utilizador de estratégias é aquele que domina os três tipos de conhecimentos sobre as estratégias de aprendizagem: o conhecimento declarativo, quando conhece as diferentes estratégias de aprendizagem efetivamente; o conhecimento procedimental, quando sabe utilizar as estratégias e; por fim, o conhecimento condicional, quando é capaz de perceber qual a melhor estratégia a utilizar numa determinada atividade acadêmica.

Para Rosário et al. (2007), a cada tipologia de ensino das estratégias de aprendizagem proposta por Schunk e Zimmerman (1998) é possível fazer correspondência a uma sequência instrutiva. A instrução direta objetiva incrementar o conhecimento declarativo; por sua vez, a modelação se propõe a demonstrar como usar as estratégias em diferentes contextos; e, por fim, a prática guiada com *feedback* visa orientar o aluno na escolha e na aplicação das estratégias em uma tarefa específica.

Como referido, Schunk e Zimmerman (1998) adaptado por Rosário et al. (2007), propuseram diferentes exemplos de intervenções e tipologias de instrução elaboradas com o objetivo de ensinar os processos e as estratégias de autorregulação, conforme mostra a Figura 4.

Figura 4 – Sequência para trabalhar as estratégias de aprendizagem



Fonte: Schunk e Zimmerman (1998) adaptado por Rosário et al. (2007, p. 44).

Para esses autores, o ensino direto de estratégias fomenta o conhecimento declarativo das estratégias de aprendizagem, de forma a explicar aos alunos as especificidades de cada estratégia, como e quando deve utilizar e quais seus benefícios e funções. A modelação é a demonstração efetiva do uso das estratégias. É a forma prática, na qual o professor realiza a tarefa e a aplicação da estratégia e, por sua vez, o aluno observa e assimila. A próxima fase é a prática guiada pelo adulto e, que, posteriormente, se tornará autônoma. Faz-se necessária a prática do aluno com *feedback*, pois aprender apenas com a observação não é garantia para realizar a tarefa. Após a modelação, deve ser oportunizado aos alunos a utilização das estratégias em diferentes atividades e dos conteúdos de aprendizagens concretas, sob a supervisão do adulto (ROSÁRIO et al., 2007).

Na etapa seguinte, em consequência de um processo de interiorização, os alunos devem praticar as estratégias aplicando-as a outras tarefas, testando a consistência da aprendizagem. Os alunos devem ser capazes de transferir esta aprendizagem para outros domínios de aprendizagem e de vida (ROSÁRIO et al., 2007).

A última fase é a prática autônoma, que corresponde a uma representação independente da observada e a efetivação desse processo de internalização de competência autorregulatória. O aluno considerado autorregulado revela a capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem adaptando-as a diferentes condições pessoais e de contexto (ROSÁRIO, 2004; ROSÁRIO et al., 2004; ROSÁRIO et al., 2007).

Zimmerman (2000) afirma que é possível desenvolver as competências autorregulatórias sem necessariamente passar por todas as fases, partindo de uma descoberta pessoal. No entanto, evidencia que esse caminho pode ser longo e frustrante. Para esse autor, os alunos dominam melhor as competências quando recebem o apoio social no processo.

A partir das várias definições anunciadas das estratégias de aprendizagem, pode-se elencar as principais características apresentadas: as estratégias são ações que partem das iniciativas dos alunos, estão constituídas por uma sequência de atividades, são controladas pelos sujeitos que aprendem, são deliberadas e planificadas pelo próprio aprendente (VALLE ÁRIAS et al., 1998).

Um estudo realizado por Lins, Araújo e Minervino (2011) com o objetivo de identificar quais as estratégias de aprendizagem estavam sendo empregadas por alunos do ensino fundamental de escolas particulares e públicas da cidade de Campina Grande (PB) constatou que os alunos percebem quando não compreendem um determinado conteúdo, entretanto nem todos conseguem modificar seu repertório de estratégias. Outro dado evidenciado foi que, apesar da maior parte dos alunos saber quais as estratégias de aprendizagem deveriam utilizar, eles não o faziam com frequência. Isso se deu por não acreditarem ser importante seu uso.

Nesse mesmo estudo, os resultados demonstraram que alunos repetentes utilizavam com menor frequência as estratégias de aprendizagem em relação aos alunos não repetentes. Em relação ao sexo, as meninas apresentaram uma média maior que a dos meninos na pontuação geral na escala de estratégias de aprendizagem. Quanto ao fator idade, o estudo verificou que, quanto mais velhos e à medida que avançavam nos anos de escolaridade, menos os alunos utilizavam as estratégias de aprendizagem. Entretanto, em relação às estratégias metacognitivas, os alunos dos 9º anos obtiveram pontuação maior que os demais alunos (LINS; ARAÚJO; MINERVINO, 2011).

Entwistle (1997) investigou, a partir da aplicação de um inventário, a relação existente entre o tipo de abordagem, as estratégias de aprendizagem utilizadas e a motivação. Constatou-se que, numa abordagem superficial, a motivação era extrínseca e a estratégia orientava-se para a acumulação, reprodução e memorização de informações; numa abordagem profunda, a motivação era intrínseca e a estratégia utilizada foi na busca de significados e aprofundamentos dos estudos, de forma a atribuir significado pessoal para os conteúdos aprendidos; e por fim, numa abordagem estratégica, a motivação fundamentava-se para a competição e a busca por resultados satisfatórios. As estratégias elegidas numa abordagem de rendimento envolveu o melhor uso do tempo e esforço despendido, além da organização do material de estudos, com o intuito de se alcançar altas classificações.

No entanto, algumas estratégias podem ser compreendidas sob duas perspectivas: como um procedimento mecânico ou como resultado de aprendizagem. Por exemplo, realizar um resumo sem a intenção da compreensão, pode ser encarado como ato meramente mecânico e superficial

(DARROZ; TREVISAN; ROSA, 2018; VEIGA SIMÃO et al., 2015). Por sua vez, a memorização pode ser conjugada com o ato de querer compreender, precedendo o ato estratégico da memorização (RENDEIRO; DUARTE, 2007).

A investigação de Perassinoto, Boruchovitch e Bzuneck (2013) com o objetivo de avaliar a frequência do uso das estratégias de aprendizagem e relacionar com a motivação para aprender, verificou-se que os alunos motivados intrinsecamente eram mais estratégicos e assim se comprometiam com mais profundidade nas atividades acadêmicas. Outra interpretação referente ao estudo foi que o uso de estratégias eficazes de aprendizagem acarretou bons resultados acadêmicos; que, por sua vez, melhoraram a motivação intrínseca e as crenças de autoeficácia dos alunos.

Em uma pesquisa com professores, Santos e Boruchovitch (2011), analisaram o professor como estudante e buscaram investigar o conhecimento e o uso de estratégias de aprendizagem. Identificou-se que muitas professoras confundiram o conceito de estratégias de aprendizagem com o de estratégias de ensino. Outra constatação foi que poucos professores-alunos apresentaram estratégias de aprendizagem autênticas; a maioria dominava algumas técnicas de estudo ou, simplesmente, empregavam procedimentos de repetição, de ensaio e erro ou de imitação (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

Em uma pesquisa realizada com alunos do ensino fundamental, considerados academicamente mais competentes; Rosário, Ferreira e Guimarães (2001, p. 133), encontraram que existe uma relação significativa entre a competência acadêmica, as motivações e as estratégias de aprendizagem. Os alunos mais competentes optaram por motivações e estratégias de aprendizagem mais profundas, as quais foram adequadas às realizações dos seus objetivos. Para os autores, essa pesquisa “[...] reforça e evidencia que conhecer de uma forma profunda os *porquês* do estudo dos alunos e o *como* realmente o executam é determinante para o seu sucesso escolar”.

Outras investigações com alunos para verificar o uso de estratégias de aprendizagem, observou-se que: os alunos se apoiavam em poucas e frágeis estratégias para estudar, faltavam-lhes o conhecimento de como estudar, aprenderam sozinhos as estratégias que utilizavam; e, na maioria das vezes, as estratégias utilizadas eram consideradas insuficientes, pois não conseguiam

suprir as necessidades que as tarefas acadêmicas exigiam (BORUCHOVITCH, 2001; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Cabe ressaltar que pesquisas destacaram a importância de os professores ajudarem seus alunos a aprender, e para tal, reforçaram a necessidade de se ensinar o uso das estratégias de aprendizagem. Para Santos e Boruchovitch (2011, p. 293) emerge a necessidade de se criar espaços formativos que possam capacitar os professores “[...] não somente para ensinar, mas sobretudo para como aprender melhor”.

Uma investigação de Cunha e Boruchovitch (2012) mostrou a importância de o professor conhecer as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais de seus alunos, a fim de que possam implementar práticas que fomentem a formação de um estudante mais participativo e ativo no seu processo de aprendizagem, de forma a tornarem-se mais persistentes diante de desafios.

Para Rosário et al. (2007) é possível iniciar o ensino de estratégias já na Educação Infantil, por meio da literatura infantil. Concorda-se com os autores e enfatiza-se que nas séries iniciais do ensino fundamental é importante que os professores estejam atentos a esse aspecto (BORUCHOVITCH, 2001; BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004; OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2011).

Veiga Simão (2004) enfatiza que para o professor poder ensinar os alunos a usarem estrategicamente os seus recursos em contexto de aprendizagem é imprescindível que, antes, ele seja capaz de aprender e ensinar, de maneira estratégica, os conteúdos curriculares que deseja ensinar. Assim, o professor precisa saber tanto ensinar como aprender.

Entretanto, Zimmerman (2000) reforça que, apesar de as estratégias de aprendizagem poderem ser ensinadas em sala de aula, elas só podem ser reconhecidas como estratégias de aprendizagem autorreguladas se forem controladas conscientemente pelo aluno. E complementa que, os alunos autorregulados em sua aprendizagem são mais eficazes na escolha das estratégias de aprendizagem e são mais persistentes nos estudos.

Nesse sentido, Lourenço (2008) destaca a necessidade de que os alunos sejam capazes de desenvolver conhecimentos, competências e atitudes que

podem ser transferidas e aplicadas de um contexto de aprendizagem para outro, que desta forma, possam autorregular a aprendizagem.

Alunos autorregulados estabelecem metas, monitoram e dirigem seus esforços para atingi-las. Ademais, dispõem de um repertório de estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, sendo capazes de escolher para uso e pôr em ação ou modificar caso necessário (BZUNECK, 2009).

Para Costa e Boruchovitch (2019) ensinar aos alunos as estratégias de aprendizagem é de suma importância, pois se constitui uma ferramenta capaz de viabilizar melhorias no processo de ensino e aprendizagem, aumentando o nível de autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, os alunos que reconhecem, sabem como e quando utilizar estratégias eficientes para promoverem sua própria aprendizagem, favorecerem o seu desempenho acadêmico e, mesmo após deixarem a escola, podem tornar-se aprendizes autônomos (MALPIQUE; VEIGA SIMÃO; FRISON, 2017).

Nesse contexto, foi possível verificar que o ambiente de aprendizagem tem influências significativas nos estudos dos alunos e que, em geral, as abordagens ao estudo e à aprendizagem são um produto da interação entre as características individuais dos alunos, suas percepções dos métodos de ensino e dos procedimentos de avaliação, conforme o Modelo 3P de Biggs (1987).

Desse modo, a partir dos autores estudados, se a intenção é modificar a forma como o aluno aborda a aprendizagem, bem como as estratégias de aprendizagem que utiliza para estudar, faz-se necessário que se modifique o ambiente da aprendizagem, para que se garanta que as formas desejáveis de estudo sejam percebidas e adotadas pelos alunos (ENTWISTLE; WATERSON, 1988).

Assim, pode-se concluir que o contexto da aprendizagem deve oferecer vasta gama de opções, inclusive a possibilidade de escolha para o aprendiz. Permitir que se aprenda com aquilo que escolheu pode motivar e aumentar a crença de que se é capaz de conduzir sua própria aprendizagem e de tomar decisões; e, portanto, responsável pelas suas próprias ações (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004; VEIGA SIMÃO; FERREIRA; DUARTE, 2012).

No capítulo seguinte apresenta-se o método da pesquisa.

3. MÉTODO

O presente trabalho de cunho quali quantitativo, de caráter descritivo e correlacional, com o intuito de responder aos problemas e aos objetivos da pesquisa estabeleceu-se um parâmetro comparativo entre a proposta de uma escola de educação integral em tempo integral e de uma escola em tempo parcial.

Reconhece-se que o uso do método misto pode contribuir significativamente para a apreensão da complexa área da educação (DAL-FARRA; LOPES, 2013). Referindo-se aos tipos de abordagens qualitativas e quantitativas, Denzin e Lincoln (2006, p. 23) definem que a palavra qualitativa implica ênfase sobre as qualidades, os processos e os significados das entidades que não podem ser examinados ou medidos de forma experimental; em contrapartida, “[...] os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não os processos”. Compreende-se que a utilização desses métodos pode ser de maneira a complementar e, que pode ainda conferir à pesquisa validade e confiabilidade (BARDIN, 2011; BAUER; GASKELL, 2015; CRESWELL, 2010; FLICK, 2009; MINAYO, 2012).

Por sua vez, comparar fenômenos educativos é um grande desafio, construir indicadores para medir desempenho é complexo. Entretanto, quando se consegue superar essas dificuldades, é notório que os resultados obtidos são significativos e de grande valia para os educadores (SILVA, 2016).

Nesse sentido, essa pesquisa se utilizou da comparação por partir da premissa que os estudos comparativos permitiram analisar as diferenças e as semelhanças das escolas estudadas, reconhecendo a importância da contextualização e das especificidades de cada ambiente de aprendizagem (SCHNEIDER; SCHIMITT, 1998).

3.1. Participantes

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Campinas, ambas da Rede Municipal de Ensino, localizadas na Região Sudoeste. Optou-se por manter o sigilo das escolas; nesse sentido denomina-se a escola de educação integral em tempo integral por EI e a escola em período parcial por EP nessa pesquisa.

A escolha da escola de educação integral em período integral se deu pelo fato de ter sido a primeira escola de educação integral em período integral no município de Campinas com atendimento de todos os ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental, cuja implementação, eu, pesquisadora, como supervisora educacional da Rede, fui uma das responsáveis; e a escolha da escola de período parcial foi por causa de três fatores: por ser da mesma região da cidade de Campinas, por apresentar o resultado do IDEB equivalente ao da escola de período integral e por ser uma escola que desenvolve uma proposta pedagógica diferenciada, que trabalha com projetos em todos os ciclos de aprendizagem.

Participaram da pesquisa os alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental (6º e 7º anos) das duas escolas. A escolha desses alunos participantes foi pelo fato de a escola ser organizada em ciclos de aprendizagem, e é nesse ciclo que, de um modo geral, costuma ocorrer o maior número de reprovação escolar. A escolha também dos alunos da escola de educação integral foi por que já estavam matriculados na escola antes mesmo da mudança para o período integral. A Tabela 1 descreve a amostra total do presente estudo (N= 205) em relação às variáveis como sexo, idade por escola/período.

Tabela 1- Descrição das variáveis sexo e idade por escola/período

Variável	Escola/Período		p
	Integral (N = 97)	Parcial (N = 108)	
Sexo, n (%)			0,989*
Masculino	45 (46,4)	50 (46,3)	
Feminino	52 (53,6)	58 (53,7)	
Idade (anos), média ± DP	12,2 ± 0,9	12,2 ± 0,8	0,738**

* Teste qui-quadrado; ** Teste t-Student

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme aponta a Tabela 1, a amostra do estudo foi composta por 205 alunos de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, sendo 97 estudantes da escola de educação integral em tempo integral, dos quais 45 (46,4%) do sexo masculino e 52 (53,6%) do sexo feminino; e 108 estudantes da escola de tempo parcial, dos quais 50 (46,3%) do sexo masculino e 58 (53,7%) do sexo feminino. A faixa etária dos participantes variou de 11 a 15 anos de idade, com idade média de 12,2 anos nas duas escolas, e desvio padrão de 0,8 na escola de tempo parcial e 0,9 na escola de tempo integral. Pode-se observar que as características pessoais dos alunos foram estatisticamente iguais entre as duas escolas ($p > 0,05$). Esses alunos foram observados em sala de aula e responderam aos dois Inventários.

Dessa amostra, foram entrevistados oito alunos da escola de educação integral em tempo integral (AI₁; AI₂; AI₃; AI₄; AI₅; AI₆; AI₇; AI₈) e oito alunos da escola em tempo parcial (AP₁; AP₂; AP₃; AP₄; AP₅; AP₆; AP₇; AP₈), sendo dois alunos de cada sala participante, totalizando 16 alunos entrevistados. Os alunos selecionados para a entrevista foram escolhidos após os resultados parciais obtidos pela aplicação dos inventários, sendo os que obtiveram o maior e o menor índice das variáveis pesquisadas das duas escolas.

Participou ainda da entrevista, o vice-diretor (VI) que estava na escola de educação integral em tempo integral no momento da transição de tempo parcial para o tempo estendido.

As observações dos alunos foram realizadas nas aulas de seis professores, que autorizaram a pesquisa, sendo as aulas de três professores da escola integral em tempo integral: aulas de Língua Portuguesa (PI₁), de Geografia (PI₂) e de Ciências (PI₃); e as aulas de três professores da escola parcial: aulas de História (PP₄), de Matemática (PP₅) e de Geografia (PP₆).

Os participantes dessa pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE está ao final do trabalho como anexo A.

Para conhecer as propostas pedagógicas das escolas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial foi utilizada análise documental. Os dados encontrados foram apresentados no próximo capítulo.

3.2. Instrumentos

A produção dos materiais empíricos contou com os seguintes instrumentos: roteiro de observação em sala de aula (Anexo B); roteiro de entrevista com os alunos da escola de educação integral em tempo integral (Anexo C); roteiro de entrevista com os alunos da escola de tempo parcial (Anexo D); roteiro de entrevista com o vice-diretor (Anexo E); Inventário de Processos de Estudos (Anexo F) e Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (Anexo G).

- Roteiro de observação

O roteiro de observação das aulas foi adaptado a partir de Tognetta (2003). Foram observados aspectos com foco nos alunos. Assim, buscou-se observar como se comportaram frente às propostas de trabalhos sugeridas pelos professores e como abordaram essas tarefas. Exemplificando, observou-se como os alunos compreenderam a proposta de trabalho orientada pelo professor, se a proposta foi aceita, se estabeleceram relações entre as informações estudadas, entre outros aspectos.

- Roteiro de entrevistas com os alunos

As entrevistas com os alunos combinaram perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de conhecer a percepção sobre a aprendizagem, os estudos e o contexto educativo. Para os alunos da escola de educação integral em tempo integral foram sete questões e para os alunos da escola de tempo parcial foram seis questões. Exemplificando, foi-lhes questionado: “Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende? O que pensam? Você acha importante pensar sobre sua aprendizagem? Por quê? ”.

- Roteiro de entrevista com o vice-diretor

A entrevista com o vice-diretor se constituiu basicamente de uma questão aberta com o objetivo de compreender o processo de implementação da escola de educação em tempo integral no município de Campinas.

- Inventário de Processos de Estudos – IPE (ROSÁRIO et al., 2005)

Com o objetivo de avaliar o enfoque predominante dos estudantes nos seus estudos, ou seja, profundo ou superficial, utilizou-se o Inventário de Processos de Estudos (IPE) (Rosário et al., 2005) constituído por 12 itens num formato Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre (1) nunca e (5) sempre. Incluem questões como: “Peço que os professores me digam exatamente o que cai na prova porque só estudo isso”; “Dedico tempo e esforço para tentar relacionar a matéria da prova que estou estudando com o que já sei sobre o tema”. Segundo Pereira (2012, p. 32) o instrumento foi validado a partir do estudo de Paiva (2007), “[...] tendo, para o efeito, recorrido a análise fatorial confirmatória, apresentando a escala abordagem profunda uma consistência interna de 0.86 e de 0.70 para a escala abordagem superficial”.

- Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA (ROSÁRIO, 2009)

O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem tem origem portuguesa e refere-se a uma medida de autorrelato que procura avaliar os processos da aprendizagem autorregulada dos alunos (ROSÁRIO et al., 2010). O instrumento tem como objetivo avaliar cada uma das fases do processo de autorregulação da aprendizagem: planificação, execução e avaliação (PEREIRA, 2012; ROSÁRIO, 2004). De acordo com Castro (2007) existe a presença de um único fator-dimensão no instrumento denominado autorregulação, tendo consistência interna de 0,85 no estudo original. O

inventário é constituído por nove itens que devem ser respondidos em uma escala Likert de cinco pontos, indicando a frequência de resposta entre (1) nunca e (5) sempre. Incluem questões como: “Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo”; “Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos”. É importante destacar que os índices mais elevados indicam alta autorregulação frente os estudos. Essa versão portuguesa foi adaptada para o contexto brasileiro, mantendo o Likert de cinco pontos e o alfa de Cronbach na versão brasileira foi de 0,728 (POLYDORO et al., 2016).

3.3 Procedimentos de coleta dos dados

Após o consentimento do Comitê de Ética, número do projeto de pesquisa 61512416.0.0000.5481, as escolas foram contatadas primeiramente por telefone e, em seguida, por meio de uma reunião com as equipes gestoras das escolas, na qual a pesquisadora apresentou os objetivos da pesquisa e os procedimentos metodológicos. Nessa ocasião, as diretoras aceitaram a realização da pesquisa na escola. O aceite da escola, bem como a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram formalizados em um encontro posterior. Em seguida, da mesma maneira, o projeto da pesquisa foi apresentado aos professores e às famílias dos alunos dos 6º e 7º anos. Nessa reunião, os professores e as famílias dos alunos que aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O trabalho de campo foi realizado no período de junho de 2017 a agosto de 2018. Iniciou-se a pesquisa de campo pelas observações no contexto escolar. A observação possibilita o contato pessoal e direto do pesquisador com o fenômeno e ser estudado e apresenta várias vantagens: pode ser considerada uma estratégia eficaz para a verificação da ocorrência de um fenômeno; permite que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos da pesquisa; são úteis no sentido de poder descobrir aspectos novos de um problema e por fim, permite

extrair dados em situações que nas quais é impossível outra forma de comunicação (LÜDKE; ANDRÉ,1986).

As observações foram realizadas na maioria das vezes dentro das salas de aula ou em salas ambiente. A pesquisadora se apresentou aos alunos nos dias das observações. Essas observações foram previamente agendadas com as direções das escolas participantes, bem como com os professores que se prontificaram em participar da pesquisa.

Cada observação teve a duração de uma hora-aula, equivalente a 50 minutos. As observações aconteceram em oito turmas, sendo quatro turmas em cada escola. A rotina dos alunos não foi modificada por causa das observações. O propósito foi observar como se desenvolviam as aulas e, por isso, não houve alterações dos conteúdos planejados pelos professores com a presença da pesquisadora.

O total de horas de observação foram 34 horas-aulas, sendo 17 horas-aulas na escola de educação integral e 17 horas-aulas na escola de regime parcial. Essas 17 horas-aulas foram divididas nas quatro turmas do 3º ciclo do Ensino Fundamental das duas escolas: 6º ano A, 6º ano B, 7ºano A, 7ºano B, com o mínimo de 3 horas-aulas em cada turma. Essas observações se realizaram nos meses de junho e julho de 2017.

Os dados observados foram anotados em roteiro pré-determinado com a orientadora. Entretanto, foi possível anotar fatos considerados importantes, mesmo que não estavam indicados no roteiro.

Continuando a pesquisa de campo, em outubro de 2017 foram realizadas as aplicações dos inventários nas escolas. Os inventários foram aplicados no dia 05 de outubro de 2017 na escola EP e no dia 06 de outubro de 2017 na escola EI.

A aplicação dos inventários foi realizada em uma aula em cada escola, previamente agendadas com as diretoras educacionais das escolas. O procedimento foi o mesmo nas duas escolas: no início da sessão, após o esclarecimento acerca dos objetivos da aplicação, bem como garantida a confidencialidade das informações que iria recolher, realizou-se a aplicação a todos os alunos presentes na aula naquele dia. A participação dos mesmos foi voluntária, não se tendo registrado qualquer recusa de algum discente em colaborar. Não houve transtornos para as escolas e tudo ocorreu em perfeita

condição para as aplicações. As entrevistas semiestruturadas com uma parcela da amostra dos alunos participantes ocorreu no segundo semestre de 2018. A entrevista do tipo semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, possibilitando que o entrevistado possa discorrer sobre o tema em questão sem precisar se prender à pergunta formulada (MINAYO, 2012). O tempo de duração das entrevistas variou de 30 minutos a uma hora.

As diretoras das escolas providenciaram uma sala para a realização das entrevistas com os alunos, as mesmas foram gravadas, depois transcritas para serem analisadas.

Para a análise documental contou-se com o apoio da diretora educacional da escola de educação integral em tempo integral na indicação e disponibilização dos documentos pertinentes à pesquisa. Assim, os documentos foram lidos e analisados no período de junho a dezembro de 2017. Os documentos analisados foram os planos de ensino dos professores participantes das observações, os projetos pedagógicos das escolas, atas de reuniões, o acesso ao sistema de dados da Prefeitura Municipal de Educação de Campinas (Sistema Integre-Ima); além de análises das legislações municipais e federais pertinentes à escola de educação integral em tempo integral.

A entrevista como vice-diretor que participou do momento da implementação da escola de educação integral em tempo integral ocorreu em 02 de outubro de 2017. A entrevista foi gravada e depois transcrita para ser analisada. A entrevista com o vice-diretor durou 30 minutos.

Em seguida apresenta-se uma linha do tempo para elucidar a coleta de dados



3.4. Procedimentos de análise dos dados

Para a análise dos dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo, já que é possível sistematizar os dados da pesquisa tanto a partir de índices quantificáveis, como a elaboração de inferências e deduções lógicas e justificadas sobre o conteúdo das mensagens (BARDIN, 2011). Nesse sentido, quando esse método é escolhido como procedimento para análise dos dados, sabe-se que os dados em si são dados brutos, que ganharão sentido ao serem lapidados, de acordo com a técnica adequada. Para Minayo (2012), é através da análise de conteúdo que se pode descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, ultrapassando as aparências daquilo que está sendo comunicado.

Desse modo, essa pesquisadora buscou se debruçar sobre o conteúdo manifesto (interpretação direta) e sobre o conteúdo latente (interpretação indireta). Esses níveis - manifesto e latente - estão relacionados às ênfases na objetividade ou na subjetividade, as quais oscilam na análise de conteúdo (MORAES, 1999; TRIVIÑOS, 1987).

Os dados foram analisados em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação. Segundo Bardin (2011, p. 135), existem várias maneiras para analisar os conteúdos dos materiais da pesquisa. Entre as maneiras, destaca-se a análise temática, que foi a técnica pertinente desse estudo. Compreende-se que realizar uma análise temática é se propor a descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, na qual a presença e a frequência da aparição de um termo “[...] podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Para análise dos dados quantitativos, contou-se com o suporte técnico de um estatístico. Para realização das análises foi utilizado o *software* IBM-SPSS *for Windows* versão 20.0 e para tabulação dos dados foi utilizado o *software* Microsoft Excel 2003. Os testes foram realizados com nível de significância de 5%.

Primeiramente, 205 inventários foram inseridos em um programa de banco de dados denominado Epidata e as digitações foram realizadas em duplicidade. Após as inserções dos dados, foi emitido um relatório de validação de arquivos duplos, com o objetivo de correções dos dados inconsistentes.

Desse modo, o banco de dados foi devidamente corrigido, para então ser analisado estatisticamente.

Foram descritas as características dos alunos participantes, bem como as respostas aos questionários aplicados. As características qualitativas foram descritas com uso de frequências absolutas e relativas; e as variáveis quantitativas foram descritas com uso de medidas resumo (média, desvio padrão, mediana, mínimo e máximo) (KIRKWOOD; STERNE, 2006).

As características dos alunos (sexo, idade) foram descritas por Escola/Período. Foi verificada a associação dos sexos entre as Escola/Período com uso dos testes qui-quadrado e as idades foram comparadas com uso do teste t-Student (KIRKWOOD; STERNE, 2006).

A normalidade de distribuição dos resultados dos inventários foi testada com uso de testes Kolmogorov-Smirnov (2006), A verificação da consistência interna dos itens dos questionários foi através do uso do alpha de Cronbach e os resultados dos questionários foram comparados entre as escolas EI e EP com uso de testes t-Student ou testes Mann-Whitney, conforme resultado da normalidade de distribuição, e foram calculadas as correlações de Spearman dos questionários (KIRKWOOD; STERNE, 2006).

Por fim, optou-se por realizar a triangulação dos dados qualitativos e quantitativos encontrados. A concepção de triangulação defendida nesta tese é aquela que permite um diálogo entre as diferentes abordagens e não necessariamente uma busca por maior precisão, validade e confiabilidade da pesquisa por meio da validação, isto é, a segurança que a triangulação fornece é uma visão mais completa do fenômeno, não necessariamente uma mais correta (TEIXEIRA; NASCIMENTO; ANTONIALLI, 2013).

Nesse sentido, essa pesquisa, compreendendo que triangulação é o diálogo possível e necessário entre as abordagens qualitativas e quantitativas, propôs-se triangular os procedimentos metodológicos; bem como a triangulação das teorias, com o propósito de estender as possibilidades de produção de conhecimento (FLICK, 2009).

Na próxima seção foi apresentado o contexto da pesquisa.

4. O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo apresenta-se o contexto da pesquisa, a fim de conhecer as propostas pedagógicas das escolas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial, objetivo desse trabalho. Desse modo, primeiramente, recupera-se, de forma sucinta, a trajetória da implementação da escola integral em tempo integral no município de Campinas; e, em seguida, aprofunda-se na organização pedagógica de 2017 das duas escolas participantes. Os dados deste capítulo foram produzidos a partir de documentos oficiais federais e oficiais da Secretaria Municipal de Campinas (SME) a respeito da escola de educação integral, de documentos pedagógicos das escolas e de depoimentos de pessoas que participaram do processo da implementação da escola de educação em tempo integral.

4.1. A implementação da educação integral em tempo integral no município de Campinas

Inicia-se com uma breve trajetória sobre a mudança da escola do período em tempo parcial para o período em tempo integral. Os dados foram obtidos através de depoimentos dessa pesquisadora, que participou desde o planejamento da criação da escola integral em tempo integral até sua implementação, bem como de depoimentos do vice-diretor da escola; além de documentos oficiais publicados.

Pode-se afirmar que a proposta de implementação de uma escola de período integral no município de Campinas nasceu da vontade de uma comunidade que já havia vivenciado o funcionamento de um projeto de atenção voltado à criança na sua integralidade – Projeto do CAIC (Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente) - regulamentado pelo Decreto Federal

nº1056 de 11/02/1994 (BRASIL, 1994) (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, EI, 2014¹³).

Mesmo tendo o Projeto de CAIC sido extinto, a escola nunca parou seu funcionamento. O oferecimento de Projetos para os alunos e para a comunidade foi uma constante. Até o ano 2000 projetos como: Programa de Bibliotecas escolares, Projeto Correio Escola, Programa Saúde do Escolar, Projeto PRODANÇA, Projeto Italiano, Projeto Ciência na Escola, aconteceram na escola (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, EI, 2014).

Em 2011, a comunidade novamente se organizou e encaminhou uma solicitação à equipe gestora da escola. Essa solicitação foi a possibilidade de oferecer período integral de aulas para seus filhos. Por sua vez, a equipe gestora encaminhou ao Naed¹⁴ Sudoeste o pedido formulado pelas famílias (PROJETO PEDAGÓGICO, EI, 2014).

Em 2012 se iniciou um grupo de estudos dentro da escola com o intuito de estudar, refletir, pensar e construir uma concepção de educação integral para aquela escola/comunidade. Esse grupo foi constituído por: professores que lecionavam na escola, equipe gestora, coordenadora pedagógica e supervisora educacional da escola. A participação não foi obrigatória (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, EI, 2014).

Nesse mesmo ano, no momento do planejamento da escola para o próximo ano, a escola apresentou ao Departamento Pedagógico a proposta sistematizada. Entretanto, a proposta naquele ano não foi aceita por instabilidades políticas que o município estava enfrentando (PROJETO PEDAGÓGICO, EI, 2014).

Em 2013, uma nova tentativa foi impulsionada pela equipe gestora da escola e a SME resolveu abrir o debate para a construção de uma proposta de educação integral em tempo integral no município, agora de forma oficializada (PROJETO PEDAGÓGICO, EI, 2014).

¹³ Adendo do Projeto Pedagógico 2014, 2015, 2017 – o documento após elaborado e aprovado é inserido em uma plataforma on line para ser homologado. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/login.php?status=3>.

¹⁴A Secretaria Municipal de Educação do Município de Campinas atua de modo descentralizado, através de cinco Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (NAEDs). São divididos de acordo com a situação geográfica das escolas. As regiões são: Norte, Leste, Sul, Sudoeste e Noroeste.

Para tal, foi instituída uma Comissão de Estudos para a implementação da Escola de Educação Integral, através da Portaria SME/FUMEC Nº 04/2013, publicada em 18 de julho de 2013. A instituição da Comissão de Estudos foi “[...] objetivando a produção de subsídios para implementação da política educacional nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas “ (CAMPINAS, 2013a, p. 41).

O Relatório elaborado por essa Comissão de Estudos foi entregue no final do mês de agosto de 2013 e, a partir de então, iniciaram-se as reuniões para definições sobre a implementação das escolas de educação integral para início em 2014. Cabe destacar que foram apontadas diversas demandas para a implementação - de caráter estrutural, administrativo e de recursos humanos. Sabe-se que nem todas as demandas indicadas no Relatório foram aceitas, muitas foram negociadas e algumas acatadas na íntegra (CAMPINAS, 2013b).

Após as definições, a SME publicou, através do Decreto nº 18.242 de 24 de janeiro de 2014, em 27 de janeiro de 2014, no Diário Oficial do Município, a regulamentação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Pública de Ensino de Campinas: “Ficam autorizados a implementação e o funcionamento do Projeto Piloto Escola de Educação Integral [...], a partir do ano letivo de 2014” (CAMPINAS, 2014a, p. 1).

Duas escolas da rede municipal foram contempladas para desenvolver o Projeto Piloto de escola de educação integral – uma escola situada na região Noroeste com atendimento do 1º ao 5º ano e a escola que foi objeto dessa pesquisa, situada na região Sudoeste, com atendimento do 1º ao 9º ano (CAMPINAS, 2014a).

Em 10 de março de 2014 publica-se a Resolução SME Nº 05/2014, que dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto Escola de Educação Integral – EEI, que foi uma compilação do Relatório entregue pela Comissão de Estudos (CAMPINAS, 2014c).

Para aqueles que se propuseram debruçar e pensar uma nova proposta de escola, ficou claro que abrir para o debate representou “[...] o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de

comunicação como instrumento de participação democrática” (CAMPINAS, 2013b, p.8). Desse modo, a educação integral emergiu com uma nova possibilidade de ressignificar os tempos e espaços escolares.

Nesse sentido, entendeu-se que a extensão do tempo (quantidade) deveria ser assegurada pela qualidade do uso dos espaços. Pensar numa escola com tempo qualificado significava saber mesclar diversas atividades educativas, que ao fazê-las, contribuiriam para a formação integral dos alunos. A Comissão de Estudos definiu que se deveria superar a fragmentação e o estreitamento do currículo escolar, de modo a quebrar com a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente (CAMPINAS, 2013b, 2014c).

Conforme relato do vice-diretor,

[...] o modelo do Programa Mais Educação não atendia a pretensão desse grupo de estudos, pois a intenção foi organizar a escola com turno único. A escola participava do Programa Mais Educação desde 2011, assim como todas as escolas municipais de ensino fundamental do município de Campinas. Atividades como capoeira, dança, esportes, aulas de reforço de Matemática e de Língua Portuguesa faziam parte dos horários de aulas no contraturno do aluno; sendo ministradas poricineiros e não sendo obrigatória a participação [...].

Além da concepção, cabe destacar os princípios da escola de educação em tempo integral definidos pela Comissão de Estudos: de valorização da experiência extraescolar dos alunos, de promoção de uma postura investigativa do aluno, de apropriação e produção de cultura, de articulação com o mundo do trabalho, de tematização das questões de classe, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais (CAMPINAS, 2014c; CAMPINAS, 2013b).

Em relação ao currículo das escolas integrais em tempo integral, fazia-se necessário que atendesse aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2010). Além do mais, os Eixos de Trabalho constituíram a base do trabalho pedagógico nessas escolas: “[...] que abarcarão os componentes curriculares constantes na base nacional, articulados a atividades educativas diversificadas, necessárias à aprendizagem das crianças e adolescentes” (CAMPINAS, 2014c, p. 7). Os Eixos foram definidos como áreas mais abrangentes do conhecimento, que propiciariam oportunidades de

construção e ampliação dos conhecimentos de várias áreas disciplinares (CAMPINAS, 2014c).

No entanto, ressalta-se que a matriz curricular (CAMPINAS, 2014a) publicada para o início do funcionamento das duas escolas foi republicada através da Resolução SME nº 10/2014 (CAMPINAS, 2014d). Em 20 de outubro de 2015, através da Resolução nº 24/2015, a matriz foi novamente republicada (CAMPINAS, 2015), que por sua vez em 10 de novembro de 2016, através da Resolução SME nº 17/2016, mais uma vez a matriz sofre alterações e foi republicada. A matriz curricular vigente (CAMPINAS, 2016) apresentou radical alteração em relação à da matriz de 2014. Os Eixos de Trabalhos foram retirados e as cargas horárias dos Eixos de Trabalho foram incorporadas nos componentes curriculares. A matriz curricular das escolas de educação integral passou a se igualar às outras matrizes curriculares da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC).

Pode-se constatar que não houve mais distinção das matrizes curriculares entre as escolas, a não ser no total de carga horária anual e semanal: os ciclos I e II de 47 horas semanais e 1880 horas anuais passaram a ter 46 horas semanais e 1840 horas anuais; os Ciclos III e IV, por sua vez, apresentaram aumento: passaram a ser 49 horas/aulas semanais e o total de 1960 horas anuais por ano/ciclo (CAMPINAS, 2016).

No entanto, a não hierarquização dos conhecimentos e a não fragmentação dos componentes curriculares foram preocupações na construção e na elaboração desse currículo; de forma que, compreendeu-se que esses pressupostos seriam contemplados na definição das cargas horárias previstas para cada área de conhecimento, as quais foram pensadas de forma igualitária e equivalente, que pôde ser constatado na matriz curricular definida para as escolas de educação integral em tempo integral representada no Quadro 2 (CAMPINAS, 2016).

Quadro 2 - Matriz Curricular da EI

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL																		
Característica do Curso: ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (EEI)																Estrutura modular: 40 Semanas		
Componentes Curriculares	CICLO I				CICLO II				CICLO III				CICLO IV				CHT	
	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO		6º ANO		7º ANO		8º ANO			
	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
BASE NACIONAL COMUM	Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	1960
	História	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960
	Geografia	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960
	Ciências	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960
	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960
	Arte	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960
	Educação Física	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240	1960
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	300
	CARGA HORÁRIA PARCIAL	36	1440	36	1440	36	1440	36	1440	36	1440	43	1720	43	1720	43	1720	1960
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	6	240	6	240	6	240
Cultura, Identidade e Lugar (CIL)	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	-	-	-	-	-	-	1000	
CARGA HORÁRIA PARCIAL	10	400	10	400	10	400	10	400	10	400	6	240	6	240	6	240	2960	
CARGA HORÁRIA TOTAL	46	1840	46	1840	46	1840	46	1840	46	1840		1960	49	1960	49	1960	1960	

LEGENDAS: CHS – Carga horária Semanal CHA – Carga Horária Anual CHT – Carga Horária Total	OBSERVAÇÕES: 1) Componente curricular Ensino Religioso é de matrícula facultativa. 2) Os estudos relacionados à História e Cultura afro-brasileira e indígena, ética, pluralidade cultural e cidadania, meio ambiente, saúde, orientação sexual, filosofia, estudos básicos do direito ao consumidor, educação para o trânsito, direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, símbolos nacionais e direitos da criança e do adolescente são tratados de forma interdisciplinar e transversal e coadunam com a concepção de currículo manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 3) Na EEI o currículo é organizado por eixos de trabalho que abarcam os componentes curriculares da Base Nacional Comum, pressupõem planejamento coletivo e longitudinal e devem promover a integração entre os diversos campos do conhecimento valorizando o saber da comunidade local e a historicidade do conhecimento. 4) O Componente curricular Cultura, Identidade e Lugar (CIL), na EEI, estuda temas relacionados à realidade local que são definidos pela comunidade educacional e visam estimular a percepção de pertencimento social.
---	---

Fonte: Resolução SME nº 17 (CAMPINAS, 2016).

Foi possível perceber que o trabalho em equipe foi viabilizado através da criação de um novo tempo pedagógico na jornada de trabalho dos professores dessas escolas. Esse tempo pedagógico coletivo foi proposto pelo grupo de estudos, a fim de propiciar momentos de planejamento coletivo, reflexões e trocas de experiências entre os professores (CAMPINAS, 2013b).

Além desse tempo coletivo para os professores, a Comissão de estudos propôs um espaço que garantiria uma formação continuada em serviço, “[...] um Grupo de Trabalho que subsidie e norteie os encaminhamentos para a implementação e avaliação da escola” (CAMPINAS, 2014c, p. 7-8). No entendimento de que a própria escola é o local para se desenvolver os saberes e as experiências; assim, a escola foi o espaço privilegiado de formação e socialização entre os professores (CAMPINAS, 2014c; CAMPINAS, 2013b). A

criação desse tempo pedagógico para a formação também foi atendida pela SME.

Destarte, a composição da jornada docente foi alterada a fim de desenvolver as reuniões no coletivo, a formação continuada, momentos de planejamentos, preparação de aulas e avaliações. Estabeleceu-se, através da Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014, uma jornada compondose de sessenta por cento de tempo destinado a interação com os alunos e quarenta por cento ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico e da escola (CAMPINAS, 2014b; CAMPINAS, 2014c). Para melhor entendimento da composição da jornada docente da escola integral em tempo integral, foi organizado o Quadro 3; e, em seguida o Quadro 4 ilustra a jornada dos professores que não trabalham em escolas em tempo integral e que possuem a jornada completa.

Quadro 3 - Jornada Docente Integral (24/40)

24 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos	TDA – aulas dos Componentes Curriculares e dos Eixos de Trabalho e acompanhamento dos alunos em atividades educativas
16 horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico	02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC)
	03 aulas de planejamento/avaliação com os pares e planejamento e avaliação dos Eixos/Projetos e comissões – Trabalho Docente entre Pares (TDEP)
	04 horas de formação/estudos em grupos na escola – Tempo Docente de Formação (TDF)
	01 hora para atendimento às famílias (TDI)
	06 horas de planejamento individual – local de livre escolha – (TDPA)

Fonte: Resolução SME nº 05/2014 (CAMPINAS, 2014c, p. 8)

Quadro 4 – Jornada Docente Completa (30/40)

30 horas de dedicação ao trabalho diretamente com alunos	TDA – aulas dos Componentes Curriculares e dos Eixos de Trabalho e acompanhamento dos alunos em atividades educativas
10 horas de dedicação à organização do trabalho pedagógico	02 aulas de organização geral do trabalho pedagógico coletivo – Tempo Docente Coletivo (TDC)
	02 horas para atendimento às famílias (TDI)
	06 horas de planejamento individual – local de livre escolha – (TDPA)

Fonte: elaborado pela autora (2019).

A escola EI iniciou o ano de 2014 com 653 alunos, sendo 345 alunos de 1º aos 5º anos e 308 alunos dos 6º aos 9º anos. Com seu funcionamento das 8 horas às 16 horas de segunda a sexta-feira.

Foi possível constatar que 58 alunos saíram da escola nesse momento de transição de 2013 para 2014. Esses alunos pediram transferência, entretanto, não houve um estudo para saber os motivos que levaram esses alunos terem suas matrículas expedidas. Em contrapartida, 80 novos alunos ingressaram no início do ano de 2014 (Sistema Integre¹⁵-Ima/fev/2014).

O maior número de matrículas expedidas referiu-se aos alunos dos Ciclos III e IV (alunos de 11 a 15 anos), perfazendo um total de 34 alunos e; a maior concentração de alunos que ingressaram na escola, foram alunos dos Ciclos I e II (alunos de 6 a 10 anos), um total de 52 alunos (Sistema Integre-Ima/fev/2014).

A distribuição de alunos no município de Campinas se dá por georreferenciamento, definindo a escola que deverá estudar. Isso significa dizer que os alunos são distribuídos nas escolas que devem estudar pelo endereço residencial (indicativo na conta de água apresentada no momento do cadastro na escola). Desse modo, as crianças e os adolescentes são distribuídos pelas escolas públicas próximas da residência, podendo ser escola estadual ou municipal.

¹⁵ O Sistema Integre é uma plataforma com banco de dados educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Campinas. Disponível em: <http://integre-master.ima.sp.gov.br/index.php>.

A escola iniciou o ano organizada com 13 salas de 1º aos 5º anos, sendo 7 (Ciclo I) e 6 (Ciclo II) e 12 salas de 6º aos 9º anos, sendo 7 salas (Ciclo III) e 5 salas (Ciclo IV). Desse modo, a escola teve em sua proposta inicial de atendimento integral 25 salas de aulas (Sistema Integre-Ima/fev/2014).

Importante ressaltar que dois professores se removeram da escola nesse momento de transição e novos professores ocuparam essas vagas; assim, a escola iniciou o ano com o quadro de professores completo. Em relação à equipe gestora, a escola deveria ser constituída por: dois vice-diretores, dois orientadores pedagógicos e um diretor educacional. Houve a remoção de um orientador pedagógico. Assim, o quadro de gestores iniciou o ano de 2014 com a falta de um orientador pedagógico (DEPOIMENTO DO VICE-DIRETOR).

Ao final do ano de 2014 foi realizada, pelos membros da Comissão Própria de Avaliação (CPA¹⁶), uma pesquisa de opinião com os alunos e famílias de alunos. A intenção foi conhecer como a comunidade avaliou a implementação da escola de educação integral em tempo integral. As respostas deveriam estar dentro da escala: *muito melhor, melhor, igual, pior e não soube responder*. As questões foram: “*Os conteúdos trabalhados e a qualidade das aulas e demais atividades escolares ficou (...)*” “*A infraestrutura da escola (edifício e outras instalações físicas, materiais pedagógicos e outros recursos didático) ficou (...)*” “*O seu envolvimento, participação e desempenho nas aulas e demais atividades escolares ficou (...)*”. Assim, para a maioria dos alunos e das famílias a infraestrutura da escola havia melhorado; os conteúdos e a qualidade das aulas para a maioria dos alunos dos ciclos iniciais havia melhorado e para a maioria dos alunos dos ciclos finais havia piorado, para as a maioria das famílias os conteúdos e as aulas tinham melhorado. Em relação ao envolvimento dos alunos, a maioria dos alunos dos ciclos iniciais havia melhorado e para a maioria dos alunos dos ciclos finais estava igual; para a maioria das famílias o envolvimento dos filhos na escola havia melhorado (RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DA CPA, 2014).

¹⁶ Art. 30. A Comissão Própria de Avaliação, CPA, é um colegiado que visa à avaliação das unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e/ou da EJA. § 1º A CPA do Ensino Fundamental e/ou da EJA é constituída por, no mínimo, um representante dos alunos e uma das famílias e um representante de cada uma das equipes gestora, docente e de apoio escolar. I -Os representantes são eleitos pelos pares, exceto o orientador pedagógico, que é membro nato, e exerce o papel de coordenador da CPA (CAMPINAS, 2010)

4.2. A escola de educação integral em tempo integral (EI) em 2017

A EI está localizada no bairro da Vila União – Campinas. Seu horário de funcionamento é das 8h às 16h20 (período integral) e das 19h às 22h45 (Educação de Jovens e Adultos). A unidade escolar foi organizada em 2017 com 33 turmas, sendo 23 de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) que receberam atendimento no período diurno em tempo integral e 08 turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com aulas no período noturno e 02 salas de recursos multifuncional (educação especial). Das 23 turmas de Ensino Fundamental, 3 turmas eram de 1º ano, 3 turmas de 2º ano, 4 turmas de 3º ano, 3 turmas de 4º ano, 2 turmas de 5º ano, e o restante eram 2 turmas de cada do 6º ao 9º ano (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2015).

A organização pedagógica da SME se dá por ciclos de aprendizagem. Desse modo, o Ciclo I se refere às turmas de 1º a 3º anos; o Ciclo II às turmas de 4º e 5º anos; o Ciclo III se refere às turmas de 6º e 7º anos e, Ciclo IV às turmas de 8º e 9º anos.

Além das 23 salas de aulas, a escola apresentava: 1 refeitório, 1 cozinha, 12 banheiros (1 adaptado), 2 laboratório de informática, 1 laboratório de Ciências, 3 salas de vídeo, 6 Salas ambientes (Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte, Inglês), 1 brinquedoteca, 3 quadras de esportes, 1 biblioteca, 1 sala de jogos, 1 sala de professores, 1 sala da direção, 1 sala da orientação pedagógica, 2 copas, 1 pátio coberto, 1 parque infantil, 1 teatro de arena, 2 áreas de permanência com jardim, 1 elevador adaptado (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2015).

A escola atendeu 639 alunos em período integral, sendo 266 alunos do Ciclo I, 144 alunos do Ciclo II, 124 alunos do Ciclo III e 105 alunos do Ciclo IV. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, atendeu 130 alunos no período noturno (Sistema Integre-Ima/fev/2017).

A escola no período integral estava composta por 51 professores; sendo 23 pedagogos, 26 especialistas e 2 professores de educação especial. A equipe gestora foi composta por 1 diretora educacional, 1 vice-diretora e 2 orientadores pedagógicos e no quadro de apoio escolar, a escola contava com: 6 cuidadores, 8 cozinheiras, 10 estagiários (PNAIC), 11 auxiliares de limpeza, 4 zeladores, 5

inspetores de alunos, 2 vigilantes e 3 funcionários que trabalhavam na secretaria da escola (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2015).

4.2.1. A proposta pedagógica da EI

A SME implantou os ciclos de aprendizagem como uma nova forma de organização do trabalho pedagógico em 2006, concomitantemente com o Ensino Fundamental de 9 anos. O ciclo de aprendizagem compreende um tempo de aprendizagem mais flexível, com finalidades demarcadas e que deveria orientar o planejamento do trabalho educativo (CAMPINAS, 2010).

Nesse sentido, as escolas de ensino fundamental da RMEC são orientadas a conhecer e embasar sua proposta pedagógica pelas *Diretrizes Curriculares da Educação para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação* (2010), documento esse norteador dos princípios, dos objetivos, das avaliações, das metodologias e dos conteúdos ensinados nas escolas.

Desse modo, a escola de educação integral em tempo integral não se diferencia das demais escolas da Rede face ao desenvolvimento do currículo proposto nesse documento. Para análise, foram apresentados alguns recortes desse documento balizador dos processos educacionais.

Em relação à formação dos alunos das escolas municipais, o documento aponta como perspectiva uma formação humana crítica e ampla, que possibilite a apropriação dos saberes produzidos histórica e socialmente; buscando promover novos conhecimentos na realidade em que estão situados (CAMPINAS, 2010).

Para empreender tal formação, algumas políticas foram necessárias para sua consolidação. Entre elas, o documento cita: viabilização de espaços e tempos pedagógicos que contribuam para a melhoria da aprendizagem; realização de projetos especiais no contraturno das aulas; a ampliação de nove anos do ensino fundamental; momentos e espaços de planejamento e estudos aos docentes; descentralização de recursos financeiros às escolas; o

fortalecimento dos Conselhos de Escola; a gestão democrática e a avaliação institucional participativa (CAMPINAS, 2010).

O documento se refere à educação integral como princípio para a construção de uma escola que possa contribuir para o fortalecimento de uma sociedade democrática. “[...] É preciso nos perguntar se, para isso, a escola está criando as condições para o desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos, considerando a multilateralidade desse processo, que inclui as dimensões física, intelectual, afetiva, ética e estética” (CAMPINAS, 2010, p. 20).

Ademais, o documento não defende uma linha teórica única e universal para todas as escolas. No entanto, percebe-se que os textos estão embasados pelos teóricos Vygotsky e Paulo Freire, e sinaliza a necessidade de haver coerência entre os objetivos, as ações e as concepções de homem, mundo, escola e aprendizagem.

Os conteúdos que deverão ser ensinados devem estar relacionados: à difusão dos direitos e deveres para a vida cidadã, o respeito ao bem comum e à ordem democrática; ao conhecimento sobre as várias linguagens, seus usos como instrumento de comunicação, acesso e produção de conhecimentos; às novas configurações culturais, sociais, políticas e econômicas, nos âmbitos local, regional e global; aos avanços no campo da produção do conhecimento/ciência e tecnologia; às transformações nos modos de se vivenciar a infância, a adolescência e a juventude; ao estímulo ao desporto; à formação da sensibilidade estética (CAMPINAS, 2010).

Apreciando o Adendo do Projeto Pedagógico de 2017, foi possível verificar que a escola se apropriou e estava consolidando seu trabalho em ciclos de aprendizagem. Foi possível notar o trabalho em grupos heterogêneos de alunos no processo de ensino e aprendizagem; bem como o trabalho de alunos em turmas diferentes, sob a responsabilidade de mais de um professor.

Os planos de ensino e o Projeto Pedagógico explicitaram os objetivos por ciclos, por aulas, por anos e por trimestres. Os alunos eram agrupados no cotidiano, conforme as propostas pedagógicas que melhor se adequassem à aprendizagem de cada um. Ou seja, ora foram agrupados nos grupos de saberes que lhes correspondiam, ora foram agrupados em grupos de saberes diferenciados.

Por sua vez, a descrição dos saberes dos alunos, “[...] está ancorada na perspectiva de que os professores estudem coletivamente as aprendizagens de seus alunos e a trabalhem a partir daquilo que as crianças, jovens e adultos demonstram saber” (CAMPINAS, 2010, p. 44).

Nesse sentido, os professores planejaram para diferentes grupos de alunos, os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Pautados por esta perspectiva, foi possível perceber a elaboração coletiva pelos professores de uma avaliação diagnóstica, que deveria ser aplicada a cada início de ano. A partir dos resultados dessa avaliação, os professores deveriam analisar as dificuldades e as potencialidades dos alunos (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017). Feita essa análise, o professor de cada turma deveria realizar a descrição dos saberes - indicando o que o aluno já sabia e o que precisava saber. Próximo passo era a socialização das descrições de saberes com os professores do ciclo e, por fim, agrupar os alunos por níveis de saberes já consolidados. Assim, era possível traçar os objetivos para cada grupo de alunos. Ao final de cada trimestre, as avaliações deveriam subsidiar a descrição de saberes consolidados pelos alunos no período (CAMPINAS, 2010, p. 44).

As Fichas Descritivas dos Saberes são os instrumentos de registro da aprendizagem dos alunos nas escolas, que devem ser preenchidas pelo professor, a cada trimestre letivo. “[...] São documentos que acompanham a vida escolar dos alunos e informam às famílias sobre o processo de aprendizagem de seus filhos” (CAMPINAS, 2010, p. 45).

Foi interessante destacar que o documento anunciava a importância da autoavaliação de desempenho pelo próprio aluno, “[...] como recurso para o professor conhecer as aprendizagens dos alunos e dar oportunidade para que estes construam autonomia nos estudos, na medida em que aprendem a monitorar o seu próprio desenvolvimento” (CAMPINAS, 2010, p. 46).

Além do desenvolvimento do currículo, orientado pelas Diretrizes Curriculares, a escola desenvolveu o trabalho pedagógico através dos Eixos de Trabalho. A equipe de professores e a equipe gestora, definiram para 2017 o desenvolvimento de projetos a partir de um único Eixo: Linguagens e Conexões, o qual deveria permear todos os componentes curriculares e integrar todos os ciclos de aprendizagem.

Compreendendo como linguagem “[...] a maneira que o homem usa para comunicar suas ideias e sentimentos, seja através da fala, da arte, da escrita, ou de quaisquer outros signos” (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, s/p.). Nesse sentido, o Eixo

[...] tenta ele próprio se construir em um orientador hidra, onde ele possa ser capaz de produzir vários projetos e até subprojetos que se conectam o tempo todo, onde as linguagens possam conversar das mais variadas formas, sejam elas na dança, na música, nas artes visuais, na literatura, na expressão corporal, nas ciências, na literatura, na matemática, na tecnologia, nas interfaces digitais, assim como nas éticas e morais existentes nas diversas sociedades e culturas do planeta.

Assim, o trabalho com o Eixo Linguagens e Conexões foi possível a criação das mais variadas e criativas formas de trabalho com projetos que “[...] desperte a curiosidade sobre as diferentes coisas, e as respeitem, tenham um despertar no sentido da vida, e tenham interesse pelas diferentes coisas nela inseridas” (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, s/p.). Nesse sentido, essa metodologia possibilitou que os projetos fossem integradores nos ciclos escolares.

Destacam-se alguns projetos desenvolvidos com os alunos do 3º ciclo (participantes da pesquisa) em 2017: Oficinas interdisciplinares de Matemática e Ciências, projeto interdisciplinar com Geografia e Ciências: “De Olho no Tempo e no Clima”, projeto “A História de Campinas” desenvolvido integrando as disciplinas de Geografia, Matemática e Português e o projeto “Uma história de Campinas em sete mapas” com a integração dos componentes curriculares: Geografia, Matemática, Ciências e Língua Portuguesa.

Abaixo foi organizado o Quadro 5, com o horário das aulas dos alunos do 3º ciclo por dia da semana. Pode-se constatar pelo Quadro de Aulas, que as aulas dos conteúdos curriculares e as aulas de Projetos/Eixos se apresentam com horários definidos e estabelecidos de forma independentes.

Nota-se que no horário de almoço (das 13h às 13h50) está indicado aula de algum componente curricular, no entanto, os estudantes estão no refeitório.

Quadro 5 - Quadro do horário das aulas do 3º Ciclo EI

	Horários	6A	6B	7ª	7B
Segunda	8h00 - 8h50	M1	P1	C1	HIST1
	8h50 - 9h40	M1	P1	C1	HIST1
	9h40 - 10h30	HIST1	C1	P1	M1
	10h30 - 11h20	HIST1	C1	P1	M1
	11h20 - 12h10	P1	ART1	M1	C1
	12h10 - 13h00	PIG1	GEO1	M1	C1
	13h00 - 13h50	PART1	PEF1	HIST1	IG1
	13h50 - 14h40	PART1	PHIST1	PIG1	EF1
	14h40 - 15h30	PIG1	PHIST1	PEF1	ART1
		Horários	6A	6B	7ª
Terça	8h00 - 8h50	PC1	M1	PGEO1	P1
	8h50 - 9h40	PC1	M1	PGEO1	PP1
	9h40 - 10h30	P1	PC1	PM1	PGEO1
	10h30 - 11h20	P1	PC1	M1	PGEO1
	11h20 - 12h10	C1	PM1	PP1	PEF1
	12h10 - 13h00	EF1	PART1	P1	PM1
	13h00 - 13h50	PART1	PGEO1	PEF1	PC1
	13h50 - 14h40	PART1	PGEO1	PEF1	PC1
	14h40 - 15h30	GEO1	PEF1	PART1	C1
	15h30 - 16h20	GEO1	PEF1	C1	PART1

Quarta	Horários	6A	6B	7ª	7B
	8h00 - 8h50	HIST1	M1	ART1	EF1
	8h50 - 9h40	M1	HIST1	ART1	EF1
	9h40 - 10h30	PEF1	HIST1	PART1	GEO1
	10h30 - 11h20	IG1	EF1	HIST1	GEO1
	11h20 - 12h10	EF1	ART1	GEO1	P1
	12h10 - 13h00	ART1	GEO1	M1	P1
	13h00 - 13h50	PC1	PIG1	PEF1	PART1
	13h50 - 14h40	GEO1	C1	P1	M1
	14h40 - 15h30	GEO1	P1	M1	C1
Quinta	Horários	6A	6B	7A	7B
	8h00 - 8h50	M1	P1	GEO1	PIG1
	8h50 - 9h40	M1	PP1	GEO1	PIG1
	9h40 - 10h30	P1	GEO1	IG1	M1
	10h30 - 11h20	PP1	GEO1	IG1	M1
	11h20 - 12h10	PGEO1	M1	HIST1	P1
	12h10 - 13h00	PGEO1	M1	PIG1	PHIST1
	13h00 - 13h50	P1	PIG1	PHIST1	GEO1
	13h50 - 14h40	PM1	PIG1	PHIST1	P1
	14h40 - 15h30	PHIST1	IG1	P1	GEO1
	15h30 - 16h20	PHIST1	P1	Geo1	PIG1

Sexta	Horários	6A	6B	7A	7B
	8h00 - 8h50	C1	PART1	EF1	IG1
	8h50 - 9h40	C1	PART1	EF1	PIG1
	9h40 - 10h30	PEF1	C1	PIG1	PART1
	10h30 - 11h20	PEF1	HIST1	C1	PART1
	11h20 - 12h10	IG1	EF1	PC1	PHIST1
	12h10 - 13h00	ART1	IG1	PC1	PHIST1
	13h00 - 13h50	PEF1	IG1	HIST1	ART1
	13h50 - 14h40	HIST1	PART1	PIG1	EF1
	14h40 - 15h30	PIG1	HIST1	PART1	EF1
	15h30 - 16h20	PIG1	EF1	PART1	HIST1

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Legendas:

P1	Língua Portuguesa
M1	Matemática
C1	Ciências
GEO1	Geografia
PP1	Projeto/Eixo Língua Portuguesa
PM1	Projeto/Eixo Matemática
PC1	Projeto/Eixo Ciências
PGEO1	Projeto/Eixo Geografia

HIST1	Historia
IG1	Inglês
EF1	Educação Física
ART1	Arte
PHIST1	Projeto/Eixo Historia
PIG1	Projeto/Eixo Inglês
PEF1	Projeto/Eixo Educação Física
PART1	Projeto/Eixo Arte

Após análise das Atas Finais dos Conselhos de Ciclos da EI, observou-se que no Ciclo III (7º anos) houve uma aprovação de 95% e o índice de retenção foi de 5%, sendo 3 retenções por conceito e 2 retenções por frequência, um total

de 5 alunos. Observou-se que em 2014 (ano da implementação da escola de educação integral), 21 alunos desse Ciclo ficaram retidos, representando 21%.

Houve dois momentos interessantes nesse ano de 2017, nos quais os alunos participaram de reuniões onde puderam avaliar, pensar e sugerir mudanças para a escola de educação integral em tempo integral. A diretora me disponibilizou as atas dessas reuniões.

Em seis de julho de 2017, ocorreu mais uma reunião de avaliação (RPAI), com a presença de famílias, professores, gestores, funcionários e alunos. Uma aluna apresentou a necessidade de mudanças dos conteúdos e metodologias das aulas, para que se tornassem menos cansativas, principalmente no período da tarde. Após a explanação da aluna, alguns professores se posicionaram e concordaram com a opinião da aluna. Alguns professores pontuaram a necessidade de refletir sobre o projeto piloto que embasou a escola de educação integral, e viam a possibilidade de os alunos escolherem, dentre as atividades oferecidas, o que desejariam participar. A diretora sugeriu um repensar a partir de centros de interesse, para que os alunos de fato fossem protagonistas da construção dos seus conhecimentos. A diretora propôs retomar esse estudo no final desse ano, para que se inicie com uma nova proposta de organização pedagógica em 2018 (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Uma professora rebateu a ideia de que a educação integral é boa apenas para os alunos menores. Ela argumentou que é possível construir uma escola de educação integral mais atrativa e prazerosa igualmente para os alunos mais velhos. Professores sugeriram a participação de outros profissionais, em dupla docência, para auxiliar em atividades de música e dança, de forma a atender as expectativas dos alunos (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

No dia dezesseis de agosto de 2017, em reunião do Conselho de Escola e da CPA, com participação atuante dos alunos, foi apresentado a esses colegiados a reunião que os alunos tiveram com a secretária de educação. Os alunos reivindicaram a mudança dos horários de entrada e saída, podendo diminuir o número de aulas, já que a escola tinha mais de sete horas diárias de aulas. A reivindicação se fez porque alegaram que as aulas eram cansativas. A aluna citou quando ocorria na aula o Projeto Cinema, esse cansaço não acontecia. Expôs que os professores envolvidos nesse Projeto apresentavam as aulas com vídeos, filmes e discussões; o que as tornavam atrativas para os

alunos, que se envolviam e participavam. Assim, foi possível perceber que o cansaço na verdade era resultado de aulas pouco interessantes para os alunos e não se referia ao tempo estendido de aulas. As mães também concordaram com a necessidade de revisar o conteúdo das aulas e foram a favor da escola em tempo integral para os filhos (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017). Importante destacar que, a necessidade de repensar novas formas de trabalho partiu das explanações dos alunos, a partir de suas participações nesses espaços de discussões e de reflexões.

No próximo tópico, apresenta-se a escola em tempo parcial participante da pesquisa.

4.3. A escola em tempo parcial (EP)

A Escola Municipal de Ensino Fundamental EP está localizada no bairro do Jardim Aeroporto, Campinas – SP e seu horário de funcionamento: de manhã, das 7h às 12h20, atendimento dos Ciclos I e II; no período da tarde, das 13h às 18h20, os Ciclos III e IV e no período noturno, das 19h às 23h a Educação de Jovens e Adultos (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Esse bairro pertence à Região Sudoeste da cidade. Concentra uma população bastante significativa constituída de migrantes procedentes das mais diversas regiões do Estado e do país, além disso algumas famílias são procedentes até mesmo de outros países que vieram em busca de melhores condições de vida. Baseado em dados de uma pesquisa realizada com os alunos da escola, o fluxo migratório para a região entorno da escola, como podemos perceber a grande maioria (67,89%) nasceu na região Sudeste, os estados mais citados foram São Paulo e Minas Gerais. Entretanto, o número de famílias oriundas das regiões Nordeste e Sul são significativos, respectivamente 14,21% e 13,21%. Essa diversidade geográfica e cultural aparece no cotidiano da escola e, por isso, é levada em consideração no planejamento (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Destaca-se uma breve trajetória da escola. Sabe-se que em 1979, conforme registro em documento (Adendo do Projeto Pedagógico, 2017), mais

de 300 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos estavam sem escola, mas existia um processo em andamento da construção da Escola de Emergência no Jardim Aeroporto que entrou em funcionamento no dia 22 de abril de 1980, atendendo crianças de 1ª a 4ª série divididas em 4 salas e em dois períodos. Neste mesmo ano houve um pedido de ampliação do atendimento para 5ª série e de ampliação da escola, solicitando a construção de sala de professores, sanitários masculino e feminino, área cimentada para aulas de Educação Física; enfim, para atender as necessidades da escola. Dessa forma, a escola foi sendo ampliada e passou a atender alunos até a 8ª série (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Em 1982, com a publicação do Ato Legal de Funcionamento, ela recebeu o nome em homenagem ao cientista e agrônomo campineiro, que foi um dos fundadores, além de ser o primeiro presidente da Associação Latino-Americana de Ciência e Tecnologia de Alimentos. O professor também fundou a Faculdade de Tecnologia de Alimentos (FTA), que se integraria mais tarde, quando da fundação da Universidade Estadual de Campinas, sob a forma da Faculdade de Engenharia de Alimentos da Unicamp em 1966. Em 1996 a escola municipal EP passou a oferecer o Ensino Supletivo para jovens e adultos, atendendo a mais uma necessidade da comunidade (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

A escola em 2017 atendeu 535 alunos do 1º ao 9º ano e 145 alunos na Educação de Jovens e Adultos (de 6 a 9º anos), num total de 680 alunos em três períodos de funcionamento. E ainda, no período noturno, cedeu três salas de aula para a Alfabetização de Jovens e Adultos da Fumec – Fundação Municipal de Educação Comunitária (de 1º a 5º anos), com cerca de 60 alunos. A unidade escolar funcionou com 22 turmas, sendo 18 de Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e 4 turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Das 18 turmas de Ensino Fundamental, ofereceu o atendimento de duas turmas de cada ano do 1º ao 9º ano. Dos 535 alunos que a escola atendeu, 177 eram alunos do Ciclo I, 121 alunos do Ciclo II, 129 alunos do Ciclo III e 108 alunos do Ciclo IV (Sistema Integre-Ima/fev/2017).

A escola possuía 10 salas de aulas, 1 área de serviço, 1 pátio coberto, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção/orientação, 1 almoxarifado, 6 banheiros (sendo 1 adaptado), 1 copa, 1 parque infantil, 1 área de convívio externa, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 quadra de esportes, 2

despesas de alimentos, 1 cozinha, 1 refeitório, 1 área coberta (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

A escola estava composta por 34 professores, sendo 13 pedagogos, 19 especialistas e 2 professoras de educação especial. A equipe gestora contou com 1 diretora educacional, 2 vice-diretores e 1 orientador pedagógico. A equipe de apoio foi constituída por: 2 cuidadores, 6 cozinheiras, 4 auxiliares de limpeza, 4 zeladores, 3 inspetores de alunos, 2 vigilantes, 1 servente, 2 agentes de organização escolar, 1 atendente na biblioteca e 3 funcionários que trabalharam na secretaria da escola (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

4.3.1. A proposta pedagógica da EP

Como já citado no tópico 5.2.1., a escola de tempo parcial também organizou o trabalho pedagógico a partir das orientações das Diretrizes Curriculares do Município (2010). Desse modo, a escola desenvolveu seu projeto pedagógico a partir da organização em ciclos de aprendizagem e, ainda, organizou seu trabalho educativo sobre três eixos temáticos, que foram: educação e a diversidade étnico-racial; educação e sexualidade humana e educação ambiental, eixos propostos pelas Diretrizes (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Assim, a partir das Diretrizes Curriculares (2010), os objetivos gerais e específicos em cada componente curricular foram definidos, de forma a orientar as metodologias, os conteúdos, as avaliações e a recuperação dos alunos.

Foi possível perceber que a escola se preocupou em desenvolver os conteúdos através de metodologias diferenciadas; e, por isso, o trabalho com projetos ganhou destaque.

As temáticas são abordadas levando-se em consideração a idade dos alunos, as necessidades dos mesmos, a realidade observada no ambiente escolar, bem como as especificidades curriculares de cada ciclo, com o intuito de aproximar os eixos de estudo aos conteúdos abordados em cada série/ciclo (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017, s/p.).

Desse modo, a proposta pedagógica da escola foi construída com vários projetos. Projetos esses interdisciplinares, desenvolvidos articulados com os conteúdos; ora em momentos específicos, no contraturno dos alunos; ora no próprio horário das aulas, integrados aos conteúdos das disciplinas.

Alguns projetos foram desenvolvidos por toda a escola, como o “FLISELLO” (Festival Literário), o “Projeto Valores” e o “Projeto Avaliação Integradora”; outros foram desenvolvidos por professores que tinham garantida em sua jornada docente um tempo específico, mediante o pagamento de horas projeto, como o projeto Clube da Matemática (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017). Ressalta-se que o detalhamento destes projetos está ao final da pesquisa como anexo H.

Evidencia-se que o projeto Valores com foco nas questões referentes ao respeito prevê atividades de caráter interdisciplinar em todas as turmas da escola, no qual os alunos dos mesmos ciclos de aprendizagem interagem e trocam experiências no sentido de socializarem os conhecimentos construídos, que culmina na realização de uma avaliação integrada aplicada ao final do trimestre (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Pode-se inferir que no projeto Clube da Matemática, os alunos aprendem e depois participam como multiplicadores, ensinando outros alunos.

Num primeiro momento, alunos dos ciclos III e IV participam de oficinas onde aprendem sobre técnicas de reciclagem de papel e confecção de jogos matemáticos feitos com materiais reutilizáveis. Os alunos agrupados realizam pesquisas, analisam, produzem jogos matemáticos diversos e adaptam e/ou criam regras para eles. Durante esse processo, alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos interagem conjuntamente, auxiliando-se mutuamente e contribuindo com a aprendizagem dos seus pares. Num segundo momento, estes mesmos alunos atuam como multiplicadores sendo organizadas oficinas de jogos matemáticos aos alunos dos ciclos I e II, em que apresentam os jogos criados e/ou adaptados por eles (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO, 2017).

Além desses projetos, a escola manteve um vínculo com o Programa Mais Educação desde 2011. No ano de 2017, a escola foi inscrita na opção de 15 horas semanais do Programa Novo Mais Educação (MEC), pois esta permitiu não só as oficinas pedagógicas, como também aos referentes às artes, cultura, esportes e lazer. A escola recebeu uma verba suficiente para as oficinas no ano de 2017. A Unidade Escolar, inicialmente, ofertou sete oficinas pertencentes aos

dois macrocampos: Acompanhamento Pedagógico e Atividades Complementares. Essas oficinas foram conduzidas por oficinairos, que desenvolviam as atividades com os alunos no contraturno escolar, de segunda a sábado. No macrocampo Acompanhamento Pedagógico, foram ofertados: Matemática – ciclos I, II, III e IV; Alfabetização/Letramento – ciclo I; Português – ciclo II e Português – ciclos III e IV. Em relação às Atividades Complementares, foram ofertados: Fanfarra (sopro/percussão e corpo coreográfico); dança (hip-hop e arte terapia). O Programa foi acompanhado por uma professora efetiva da escola, que ficou responsável por fazer a interface entre as oficinas e a equipe gestora da escola (ADENDO DO PROJETO POLÍTICO, 2017).

Para conhecimento sobre o horário de aulas dos alunos do 3º ciclo, organizou-se o Quadro 7 e sobre a matriz curricular da EP, organizou-se o Quadro 6. Fazendo a relação desses dois Quadros, foi possível verificar que, cada disciplina corresponde a um número de aulas necessárias para compor a carga horária semanal da escola. Assim, a escola organiza o trabalho com os projetos inseridos nos conteúdos de cada disciplina, de forma que cada professor desenvolve individualmente seu conteúdo e seu projeto. Nesse sentido, cada disciplina corresponde a um número de aulas necessárias semanais (31 horas-aulas) para compor a carga horária anual da escola, perfazendo um total de 1.240 horas anual.

Quadro 6 - Matriz curricular da EP

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL																		
Característica do curso: ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL										Estrutura Modular: 40 SEMANAS								
LEIFEDERAL Nº 9394/96 LEIMUNICIPAL Nº 12502/2006	BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	CICLO I - 1º ANO	CICLO I - 2º ANO	CICLO I - 3º ANO	CICLO II - 4º ANO	CICLO II - 5º ANO	CICLO III - 6º ANO	CICLO III - 7º ANO	CICLO IV - 8º ANO	CICLO IV - 9º ANO	CHT						
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA		
			8	320	8	320	8	320	8	320	6	240	6	240	6	240	2560	
		Língua Portuguesa	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	1240	
		História	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	1240	
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	1240	
		Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120	4	160	4	160	4	160	1240	
		Matemática	7	280	7	280	7	280	7	280	5	200	5	200	5	200	2200	
		Arte	3	120	3	120	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	840	
		Educação Física	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120	1080	
		Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360	
		CARGA HORÁRIA PARCIAL	31	1240	31	1240	31	1240	30	1200	29	1160	29	1160	29	1160	10760	
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	0	0	0	0	0	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	400
		CARGA HORÁRIA PARCIAL	0	0	0	0	0	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	400
		CARGA HORÁRIA TOTAL:	31	1240	31	1240	31	1240	31	1240	31	1240	31	1240	31	1240	11160	

LEGENDAS:

CHS - Carga Horária Semanal
CHA - Carga Horária Anual
CHT - Carga Horária Total

- 1) Componente curricular Ensino Religioso é de matrícula facultativa.
- 2) O Componente Curricular Educação Física é ministrado no mesmo turno das demais aulas.
- 3) Os estudos relacionados à História e cultura afro-brasileira e indígena, ética, pluralidade cultural e cidadania, meio ambiente, saúde, orientação sexual, filosofia, estudos básicos do direito ao consumidor, educação para o trânsito, direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, símbolos nacionais e direitos da criança e do adolescente são tratados de forma interdisciplinar e transversal e coadunam com a concepção de currículo manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Quadro 7 - Quadro do horário das aulas do 3º Ciclo EP

DIA	horário	6º A	6º B	7º A	7º B
SEGUNDA-FEIRA	7h-7h50	ARTE	INGLÊS	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA
	7h50-8h40	ARTE	INGLÊS	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA
	8h40-9h30	ED. FÍSICA	MATEMÁTICA	ARTE	INGLÊS
	9h50-10h40	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	ARTE	INGLÊS
	10h40-11h30	PORTUGUÊS	ARTE	MATEMÁTICA	ARTE
	11h30-12h20	PORTUGUÊS	ARTE	MATEMÁTICA	ARTE
TERÇA-FEIRA	7h-7h50	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	HISTÓRIA	ED. FÍSICA
	7h50-8h40	HISTÓRIA	PORTUGUÊS	HISTÓRIA	ED. FÍSICA
	8h40-9h30	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS
	9h50-10h40	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS
	10h40-11h30	INGLÊS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA
	11h30-12h20	INGLÊS	GEOGRAFIA	HISTÓRIA	MATEMÁTICA
QUARTA-FEIRA	7h-7h50	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	INGLÊS	ARTE
	7h50-8h40	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	INGLÊS	ARTE
	8h40-9h30	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS
	9h50-10h40	MATEMÁTICA	CIÊNCIAS	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS
	10h40-11h30	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	CIÊNCIAS
	11h30-12h20	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA	PORTUGUÊS	CIÊNCIAS

QUINTA-FEIRA	7h-7h50	ED. FÍSICA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA
	7h50-8h40	ED. FÍSICA	HISTÓRIA	CIÊNCIAS	MATEMÁTICA
	8h40-9h30	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	HISTÓRIA
	9h50-10h40	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	HISTÓRIA
	10h40-11h30	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS
	11h30-12h20	MATEMÁTICA	ED. FÍSICA	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS
SEXTA-FEIRA	7h-7h50	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	MATEMÁTICA	HISTÓRIA
	7h50-8h40	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	ED. FÍSICA	HISTÓRIA
	8h40-9h30	PORTUGUÊS	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	MATEMÁTICA
	9h50-10h40	PORTUGUÊS	CIÊNCIAS	HISTÓRIA	ED. FÍSICA
	10h40-11h30	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA
	11h30-12h20	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	PORTUGUÊS	GEOGRAFIA

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Após análise das Atas Finais dos Conselhos de Ciclos de 2017, foi possível observar que o índice de aprovação foi de 96% no Ciclo III (7º anos) e o índice de reprovação foi de 4%, ou seja, 3 alunos retidos.

Cabe ressaltar que a escola de tempo parcial não realizou avaliação da escola pelos alunos no ano da pesquisa de campo. No próximo capítulo foi apresentada a análise dos resultados da pesquisa empírica.

5. RESULTADOS EMPÍRICOS

Para conhecer a percepção do aluno sobre sua aprendizagem, identificar e comparar o tipo de abordagens à aprendizagem e o uso de estratégias autorregulatórias dos alunos nas duas propostas de escolas, bem como verificar se houve correlação entre o tipo de abordagens e a autorregulação para aprender, foram utilizadas duas técnicas para a coleta dos dados qualitativos: a entrevista e a observação; para os dados quantitativos dois instrumentos foram utilizados: o Inventário de Processos de Estudos (IPE) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA). Optou-se por apresentar a descrição dos resultados das análises pela ordem da aplicação dos instrumentos.

Assinala-se que a apresentação dos resultados, em alguns momentos foi acompanhada de trechos considerados expressivos nas respostas dos participantes, tendo-se optado por manter a fidedignidade da linguagem tal como falada pelos estudantes da amostra, sem a preocupação do uso da norma culta. Convém lembrar que as características dos participantes foram apresentadas no capítulo 4 (Tabela 1).

5.1. Das observações

Para as observações das aulas, seguiu-se um roteiro basicamente dividido em quatro focos de observações referentes aos alunos: 1. Quanto às propostas de trabalho; 2. Quanto às atividades de estudo; 3. Com relação ao ambiente e 4. Quanto às estratégias de autorregulação da aprendizagem.

No primeiro foco, a pesquisadora buscou observar: se os alunos compreenderam a proposta, se aceitaram, se participaram e se apresentaram

autonomia. Sobre o foco relacionado às atividades de estudo, o interesse recaiu sobre: se os alunos se mostraram interessados pelo objeto de conhecimento, se reconheceram diferentes fontes de informação, se fizeram relações com outras informações já estudadas, se utilizaram práticas de observação-descrição-análise para desenvolverem as atividades e se utilizaram de estratégias de aprendizagem. No foco sobre o ambiente, os aspectos observados foram: como os alunos se organizaram, como se mostraram (apáticos ou não) e como interagiram. E, por fim, no último foco, buscou-se atentar para alguns aspectos como: se os alunos realizaram as atividades estabelecendo objetivos e planos, se procuraram ajuda, se organizaram o material de estudo, se procuraram informações extras e se realizaram autoavaliação sobre a qualidade ou progresso de seu trabalho.

A análise do material de observação, buscando dar sentido e significado, de forma a estabelecer diálogo com o quadro teórico da pesquisa, definiu-se por dois Eixos Temáticos: Eixo 1 - Abordagem Superficial e o Eixo 2 - Abordagem Profunda.

Assim, a análise se baseou na teoria da Abordagem à Aprendizagem apresentada por Marton e Säljö (1976a, 1976b). Esses teóricos defendem a existência de duas formas qualitativamente distintas de como os alunos abordam o material de estudo. Os alunos que adotam a abordagem superficial se debruçam sobre aspectos superficiais num texto, resultando numa tendência reprodutiva de aprendizagem. Por conseguinte, os alunos que adotam a abordagem profunda elegem por se concentrar no significado do texto, aprofundando-se no material de estudo. Assim, como aponta Rosário et al. (2001, p. 123), “[...] Destas diferentes abordagens resultam, portanto, graus diferenciados na forma de compreender o material estudado”.

Nesse sentido, os temas foram identificados e categorizados constituindo os eixos de análise. Considerou-se a forma como os alunos abordaram as tarefas solicitadas pelos professores no momento das observações pela pesquisadora. Como a pesquisa buscou identificar e comparar como os alunos abordaram a aprendizagem nos dois modelos de escola, os dados das análises foram apresentados de forma integrada.

Primeiramente será apresentado o Eixo 1 - Abordagem Superficial, foi possível reagrupar os dados produzidos constituindo-se em 5 categorias. O formato para diferenciar se o aluno pertencia à escola de educação integral em tempo integral (EI) ou se pertencia à escola de período parcial (EP) foram indicados no campo das incidências e nas verbalizações proferidas. Optou-se por usar o termo “alguns alunos” na ocorrência dos temas encontrados, sem se preocupar em quantificar o número de alunos. Em relação às incidências, foram indicados os eventos que ocorreram nas aulas observadas.

Nesse contexto, nesse Eixo, a categoria 1, denominada “Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula” foi apresentada no Quadro 8; a categoria 2: “Uso de estratégias superficiais” no Quadro 9 e a categoria 3: “Alunos que apresentam abordagem estratégica” no Quadro 10. Essas categorias constituíram em características referentes aos alunos que abordaram à aprendizagem de forma superficial. As análises dessas categorias serão detalhadas a seguir.

-

EIXO 1: ABORDAGEM SUPERFICIAL

Quadro 8: Quadro matricial eixo 1 - categoria 1 “Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula”

Categoria 1: Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula			
Definição: Nessa categoria foram identificados aspectos como os alunos compreenderam o que o professor desejou desenvolver em sala, como aceitaram a proposta, se realizaram a proposta solicitada, se demonstraram interesse e se houve participação.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos das observações
Alguns alunos compreendem a proposta da aula, embora não ajudam a construí-la	8	7	A professora passou o roteiro da aula na lousa, eles copiaram, não perguntaram sobre o mesmo, compreenderam a proposta. (EI/EP)
Alguns alunos aceitam a proposta da aula	7	6	A atividade foi bem aceita, eles participaram com entusiasmo para poder concluir o que fora proposto pela professora. (EI/EP)
Alguns alunos participam da aula, embora não ajudam a construí-la	9	4	Após a professora apresentar a proposta, participaram debatendo entre eles, nos grupos, a fim de decidirem o que escreveriam na atividade. (EI/EP)
Alguns alunos respondem aos desafios propostos pelo professor	7	3	A professora ao corrigir os exercícios, perguntou em voz alta e alguns alunos responderam a contento. (EI/EP)
Alguns alunos se interessam pelo conteúdo ensinado	9	5	O conteúdo foi a construção de uma história em quadrinho, notou-se o interesse da turma sobre a temática. (EI)
Alguns alunos se dispersam	7	4	O professor fez a leitura do livro didático e, enquanto isso, percebeu-se que alguns alunos se dispersaram, não se interessaram pelo conteúdo (EI/EP)
Alguns alunos não se organizam para as aulas, não trazem o que será usado	1	1	Notou-se que alguns alunos não tinham o caderno de Geografia para copiar a matéria, aquilo que o professor passou na lousa. (EI)
Alguns alunos apresentam dificuldade para ter iniciativa e autonomia em sala de aula	3	3	Percebeu-se que quando se propunha uma atividade que requeria autonomia dos alunos, alguns alunos tiveram dificuldade para escolher, decidir e concluir a atividade. (EI/EP)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

A categoria 1 organizada no Quadro 8, denominada “Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula”, apontou para as observações feitas a partir de como os alunos compreendera a proposta da aula planejada pelo professor. Foram agrupados nessa categoria as observações referentes aos

seguintes aspectos: participação, interesse, aceitação, autonomia e correspondência do aluno sobre a aula proposta.

Foi possível perceber que nas duas escolas, alguns alunos compreenderam as propostas dos professores; mas, no geral, não ajudaram a construí-las. A aceitação da proposta também apresentou semelhança nas duas escolas, percebeu-se que houve aceitação sem questionamentos. As aproximações também apareceram em relação a alguns alunos que não estavam com o material necessário para a aula e, ainda, a pouca autonomia e iniciativa apresentada por eles.

Na EI foi possível observar maior incidência de dispersão de alguns alunos em relação às atividades propostas; em contrapartida, também foi verificado que alguns alunos participaram do que era solicitado, mesmo que essa participação fora concedida pelo professor. Além do mais, nessa escola, foi possível observar maior incidência de interesse e participação em responder aos desafios propostos pelos professores.

Destaca-se que, embora alguns alunos se mostraram participantes e responderam aos desafios propostos, esses temas foram categorizados no Eixo da Abordagem Superficial porque os desafios eram de autoria apenas dos professores, deixando os alunos em posição de receptores e respondentes. Nessas observações não houve a proposta de os alunos construírem os desafios ou proporem atividades durante as aulas.

Quadro 9: Quadro matricial eixo 1 - categoria 2 “Uso de estratégias superficiais”

Categoria 2: Uso de estratégias superficiais			
Definição: Nessa categoria foram elencadas as observações referentes a como os alunos abordaram os estudos de modo superficial, não estabeleceram planos, objetivos e não avaliaram o que estavam realizando. Não buscaram concluir a atividade ou porque não quiseram ou porque não prestaram atenção. Mostraram-se apáticos e desmotivados com os estudos.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos das observações
Alguns alunos não estabelecem objetivos e planos para resolverem as atividades	8	5	Ao propor que construíssem uma história em quadrinhos, foi necessário que a professora orientasse os alunos nos grupos, explicasse que seria preciso planejar o que desejariam contar, estabelecessem objetivos e a partir disso, realizassem os desenhos. (EI)
Alguns alunos planejam e executam as atividades quando solicitadas pelo professor	2	4	A professora passou um roteiro de como realizar a proposta da aula. A maioria dos alunos anotou e acompanhou o roteiro de forma a executar as atividades conforme indicava esse roteiro. (EI/EP)
Alguns alunos concluem a tarefa de casa em sala de aula	3	0	Percebeu-se que alguns alunos terminaram de completar os exercícios em sala, porque não os havia feito em casa, que era a proposta da professora. Concluíram sem dificuldades. (EI)
Alguns alunos não se preocupam em avaliar o que realizam	9	5	A professora pediu para que produzissem um texto sobre o que conseguiram aprender. Percebeu-se que a maioria dos alunos entregou rapidamente a tarefa, sem haver feito uma revisão. (EI/EP)
Alguns alunos não conseguem terminar de resolver as questões em sala de aula, levam para terminar em casa	4	3	A professora passou oito questões na lousa para serem respondidas no caderno. Disse que eles teriam um tempo para resolverem e, que após, seriam corrigidas. Quando ela tentou começar a correção, a maioria dos alunos disse que não havia terminado. Desse modo, a professora resolveu que seria lição de casa e que corrigiria na próxima aula. (EI/EP)
Alguns alunos não entendem como resolver as atividades	1	0	Durante uma atividade avaliativa de Matemática, observou-se que alguns alunos nem tentaram resolver. Alguns alunos abaixaram a cabeça no caderno e aguardaram o final da aula. (EI)
Alguns alunos se mostram apáticos, não respondem o que é solicitado, não participam	3	5	A professora passou um questionário e notou-se que alguns nem o copiou no caderno, mostraram-se apáticos e não responderam a tarefa solicitada. (EI/EP)
Alguns alunos não realizam a atividade proposta, porque não compreendem e nem pedem ajuda	1	1	A professora passou um questionário na lousa, alguns não compreenderam o que era para fazer, não o fizeram e nem pediram ajuda para os colegas ou para a professora. (EI/EP)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na categoria 2: “Uso de estratégias superficiais”, organizada no Quadro 9, foram elencadas as observações que mostraram características de estudos de alunos que abordaram superficialmente a aprendizagem. Foi possível destacar maiores incidências na EI os seguintes aspectos observados: alunos que não concluíram a atividade proposta, não se preocuparam em avaliar o que realizavam e não estabeleceram planos ou objetivos para resolverem as atividades.

Foi possível perceber similaridades nas duas propostas de escolas os seguintes aspectos: alguns alunos terminaram a tarefa em casa, porque não conseguiram terminar durante a aula (pois se dispersou); alguns alunos somente planejou e executou as atividades quando ordenados pelo professor; e alguns alunos se mostraram apáticos em relação ao que lhes foi proposto, não realizando as atividades.

Ressalta-se que na EI, ainda que houvesse mais tempo de estudo, alguns alunos não realizam as estratégias de planejar, estabelecer objetivos e avaliar o que realizam. Pode-se inferir que a ampliação do tempo não indica que o aluno esteja optando por aspectos de uma abordagem profunda para sua aprendizagem.

Quadro 10: Quadro matricial eixo 1 - categoria 3 “Alunos que apresentam abordagem estratégica”

Categoria 3: Alunos que apresentam abordagem estratégica			
Definição: Nessa categoria foram elencadas as observações referentes aos alunos preocupados com o desempenho em avaliações e tarefas. O foco recaiu sobre alguns aspectos em relação à postura e comportamento dos alunos com abordagens estratégicas na busca de responder o necessário e estudar o que poderia ser pedido em provas, tempo e esforço suficientes para o cumprimento das tarefas e conseguir êxito.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações/observações
Alguns alunos perguntam se vai valer nota a atividade proposta	3	0	Alguns alunos ouviram a proposta, compreenderam-na e perguntaram se valeria nota. A atividade consistiu em caracterizar as plantas observadas por eles. (EI)
Alguns alunos perguntam para ver se o professor dá a resposta	0	1	Durante uma atividade avaliativa, alguns alunos perguntaram as respostas para o professor, mas o professor não respondeu. (EP)
Alguns alunos sabem encontrar as informações pedidas, respondem a contento	6	2	A professora entregou uma folha com questões sobre “irrigação e consumo pelo setor industrial” para serem respondidas. Alguns alunos souberam onde se encontravam as respostas no livro didático e no caderno. (EI)
Alguns alunos cumprem as atividades por conta de recompensas ou punições	2	4	Alguns alunos tentaram responder às questões com atenção, foi uma atividade avaliativa e eles sabiam que seria emitido um conceito. (EP)
Alguns alunos realizam as atividades propostas por causa da autoridade e imposição do professor	0	2	Alguns alunos tentaram resolver todas as atividades propostas pelo professor em apenas uma aula, pois se tratava de uma atividade avaliativa e eles tentaram realizar como o professor pedira. Percebeu-se esse fato, porque, após a entrega das provas, o professor corrigiu as questões na lousa e alguns alunos disseram “ <i>Viu professor, fiz como você ensinou</i> ”. (EP)
Alguns alunos pedem para que o professor diga onde pode encontrar as respostas das atividades	2	1	A professora entregou uma folha com atividades para ser respondida, após as explicações sobre “Movimento de Translação”. Alguns alunos perguntaram onde eles poderiam encontrar as respostas: se no livro ou no caderno. (EI)
Alguns alunos tentam repetir o que o professor faz	1	0	A professora demonstrou como se utilizava uma ferramenta (software). Alguns alunos prestaram atenção e tentaram repetir o que a professora fez. (EI)
Alguns alunos perguntam se o conteúdo estudado é matéria de prova	1	0	Uma aluna perguntou como a professora queria que fosse respondida na prova a seguinte questão: “ <i>O que é conurbação?</i> ”. (EI)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

No Quadro 10 foram organizados os temas que se referiram aos alunos que apresentam abordagem estratégica. Definiu-se como aluno com abordagem estratégica, de acordo com o referencial teórico (Biggs, 1993a, 1985, 1989), o aluno preocupado em conseguir conceito favorável e serem reconhecidos como “bons alunos”. São alunos preocupados com o ótimo desempenho em provas e tarefa, priorizando estudar o necessário – o que pode ser pedido em provas, podendo adotar estratégias de aprendizagem superficiais ou profundas. O tempo de estudos desses alunos é utilizado para se dedicar ao que pode ser cobrado pelo professor em tarefas e avaliações. Esses alunos são caracterizados com orientações extrínsecas.

Desse modo, foi possível observar que, no geral, os alunos da escola da EI apresentaram mais atitudes de alunos que apresentam abordagem estratégica do que os alunos da EP. Destacaram-se maiores incidências nos seguintes aspectos: alguns alunos perguntaram se a atividade que estavam realizando valeria nota e se o conteúdo que estavam estudando seria conteúdo de provas; além do mais, alguns alunos souberam encontrar as respostas para as atividades solicitadas.

Por sua vez, houve similaridades entre as escolas no que concernem aos cumprimentos das atividades propostas por causa de recompensas ou por imposições de alguns professores; ademais, houve pedidos de alguns alunos para que o professor dissesse onde encontrar as respostas das atividades.

Apresenta-se a Tabela 2 apontando o resultado das incidências observadas em cada categoria e por escola.

Tabela 2 - Eixo 1 - Abordagem Superficial – Incidências

Categorias	EI	EP	Total
1 - Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula	51 (61%)	33 (39%)	84
2 - Uso de estratégias superficiais	31 (57%)	23 (43%)	54
3 - Alunos que apresentam abordagem estratégica	15 (63%)	10 (37%)	25
TOTAL	97 (60%)	66 (40%)	163

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nesse sentido, foi possível constatar na Tabela 2, que alguns alunos da escola da EI [61%] na categoria 1: “Compreensão e desenvolvimento da proposta da aula” apresentaram uma postura mais superficial em relação ao aluno da EP [39%], embora alguns temas se mostraram recorrentes nas duas propostas de escolas, bem como às incidências desses temas.

Seguindo a mesma estatística, pode-se constatar que na categoria 2: “Uso de estratégias superficiais”, o aluno da escola da EI apresentou 57% dos temas observados contra 43% do aluno da EP; e, na categoria 3: “Alunos que apresentam abordagem estratégica” foi possível observar que o aluno da EI se apresentou como sendo um pouco mais estratégico [63%] em relação ao aluno da EP [37%].

Assim, foi possível ressaltar que, os alunos EI apresentaram maior incidência pela abordagem superficial (60%) em relação ao aluno da EP (40%).

Cabe ressaltar que nesse estudo optou-se por categorizar os alunos que apresentam abordagem estratégica como tendo uma abordagem superficial, visto que estudos (Rosário et al., 2010, 2013) apontaram que, para esses alunos, a motivação é igualmente caracterizada como extrínseca assim como na abordagem superficial, pois o motivo dos estudos pauta-se na competição, na autopromoção e preocupam-se em cumprir o que lhes é imposto com um mínimo de esforço e de tempo.

A seguir serão apresentadas as duas categorias que constituíram o Eixo 2 - Abordagem Profunda, a categoria 4: “Iniciativa, participação e envolvimento” demonstrada no Quadro 11 e a categoria 5: “Uso de estratégias profundas” no Quadro 12. Esse eixo se caracterizou por observações que indicaram que o aluno abordou os estudos de forma a querer se aprofundar, pediu para participar da aula e gostou de participar, apresentando iniciativa e emitindo opinião.

EIXO 2: ABORDAGEM PROFUNDA

Quadro 11: Quadro matricial eixo 2 - categoria 4 “Iniciativa, participação e envolvimento”

Categoria 4: Iniciativa, participação e envolvimento			
Definição: Nessa categoria foram elencadas as observações referentes aos alunos que participaram da construção da aula e se mostraram autônomos, tomaram iniciativas, organizaram-se em grupos, perguntaram e tiraram dúvidas. Gostaram de participar das aulas e emitiram opiniões.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações/observações
Alguns alunos participam da construção da proposta	0	2	Foi-lhes solicitado que construíssem uma atividade que faria parte de uma oficina literária. Eles se organizaram e desenvolveram a atividades denominada “Aterrorizando” - que consistia em encenarem os personagens do autor estudado. (EP)
Alguns alunos se organizam com iniciativa (em pequenos grupos)	4	3	Os grupos foram formados a partir do interesse do jogo e dos participantes que nele estavam. Eles podiam escolher com quem trabalhar e que atividade desenvolver. Foram divididos em 7 jogos diferentes. (EP)
Alguns alunos querem fazer outra proposta	0	1	O professor propôs uma atividade e os alunos se recusaram fazer; por sua vez, alguns alunos propuseram uma outra. O professor os autoriza. (EP)
Alguns alunos pedem para participar da aula	1	2	A professora iniciou a aula lendo uma crônica, alguns alunos pediram para ler. (EI)
Alguns alunos perguntam, se têm dúvidas	4	2	A proposta foi desenvolver uma atividade sobre briófitas e pteridófitas, alguns alunos chamaram a professora para explicar quando tiveram dúvidas. (EI)
Alguns alunos se sentem motivados em participar quando o conteúdo é relacionado ao seu cotidiano	3	4	A professora deu oportunidade para os alunos se expressarem e contarem sobre suas experiências cotidianas. Ela perguntou: “ <i>O modo de vida da cidade é igual ao modo de vida do campo?</i> ” “ <i>Quem já morou em sítio, pode falar algo?</i> ”. (EP)
Alguns alunos se destacam e pedem para participar (gostam da disciplina)	4	1	Alguns alunos gostaram de participar, tentaram responder rapidamente às perguntas da professora. Eles brincaram dizendo que estavam fazendo “ <i>uma guerra para ver quem acerta antes</i> ”. A professora disse: “ <i>é uma guerra intelectual</i> ”, e percebeu-se que a professora ficou satisfeita vendo a participação deles. (EI)
Alguns alunos realizam as atividades motivados, nem percebem o tempo passar	2	0	Alguns alunos gostaram do uso de um programa de computador no qual estavam construindo um mapa de Campinas. Eles se envolveram, gostaram da atividade e nem perceberam quando a aula terminou. (EI)
Alguns alunos têm autonomia para o desenvolvimento da proposta	4	3	Alguns alunos tiveram autonomia para escolher os grupos e as atividades que desejavam e, podiam trocar durante a aula. A professora elaborou 7 jogos Matemáticos, explicou as regras e pediu para que eles escolhessem os jogos. (EP)
Alguns alunos se sentem motivado com a proposta da aula	9	5	Os alunos estão desenvolvendo uma aula no laboratório de Ciências, os alunos participaram, andaram entre as bancadas, emitiram opinião, conversaram entre eles sobre os experimentos. (EI)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Na categoria 4: “Iniciativa, participação e envolvimento”, organizada no Quadro 11, foi possível constatar que na EI houve maior incidências em relação aos seguintes aspectos observados: alguns alunos apresentaram uma postura de participação, destacaram-se nas aulas e mostraram gostar da disciplina; por isso, sentiram-se motivados com a proposta aula e, em alguns momentos, nem perceberam o tempo passar.

Entretanto, a maioria das observações se aproximou em números de incidências e temas entre as escolas. Dentre elas: a organização dos alunos em grupos por interesse ou por empatia, o pedir ajuda ao professor quando necessário, a motivação com o conteúdo da aula quando se aproximava de suas vivências pessoais e a autonomia no desenvolvimento da proposta da aula.

Destaca-se que, na EP, foi observado que alguns alunos participaram da construção de uma proposta de atividade.

Quadro 12: Quadro matricial eixo 2 - categoria 5 “Uso de estratégias profundas”

Categoria 5: Uso de estratégias profundas			
Definição: Nessa categoria foram elencadas as observações referentes aos alunos que se mostraram aprofundar nos conteúdos e nas atividades. Alunos que utilizaram de estratégias eficazes para a conclusão das atividades propostas, pediram ajuda se necessário, fizeram anotações, estabeleceram relações com outros conteúdos, buscaram informações complementares.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos das observações
Alguns alunos concluem a atividade proposta	4	4	Após as explicações do professor, os alunos receberam uma folha com atividades sobre “Movimento de Rotação”, alguns alunos a preencheram e conseguiram concluí-las. (EI/EP)
Alguns alunos erram, apagam e tentam outra vez, não desistem	1	0	Alguns alunos se interessaram pelo uso de um software, acharam difícil de usar, porque era um recurso novo para eles. Entretanto, eles erraram, apagaram, fizeram novamente, não desistiram. (EI)
Alguns alunos respondem, fazendo relações com outros conteúdos	1	0	Um aluno ao comentar sobre um conteúdo de Geografia que estava sendo apresentado apresentou elementos históricos, conseguindo fazer relações com as duas disciplinas. (EI)
Alguns alunos utilizam as práticas: observação-descrição-análise	5	0	A atividade proposta consistiu em observar a planta, descrever suas características e analisar a qual grupo pertencia. Alguns alunos atenderam a proposta satisfatoriamente. (EI)
Alguns alunos reconhecem diferentes fontes de informação	4	2	Para resolver uma atividade sobre “Fuso Horário”, os alunos utilizaram relógios, mapas-múndi, livro didático e o caderno. Alguns alunos conseguiram reconhecer as diferentes formas de informação. (EI)
Alguns alunos estabelecem relações entre as informações estudadas	8	4	Em uma atividade avaliativa percebeu-se que alguns alunos conseguiram resolver as questões rapidamente, foram capazes de fazer relações com que havia aprendido sem precisar consultar outros materiais. (EI/EP)
Alguns alunos procuram informações extras para realizar as tarefas	5	4	Para poderem resolver umas questões matemáticas, alguns alunos se utilizaram de recursos como: material dourado, tabuada, caderno, livro didático. (EI/EP)
Alguns alunos utilizam de diferentes formas de anotações quando solicitado pelo professor	4	0	Ao resolverem atividades de Matemática percebeu-se que alguns alunos utilizaram das anotações feitas no caderno, no livro didático e o uso de materiais concretos. (EI)
Alguns alunos utilizam de diferentes formas de anotações sem a solicitação do professor	4	0	Percebeu-se que durante a explicação da professora de Geografia, alguns alunos anotaram enquanto a professora falava, sem que ela pedisse. (EI)
Alguns alunos pedem auxílio para o professor, pedem que explique novamente	2	4	Os alunos estavam desenvolvendo uma atividade em pequenos grupos e a professora circulava entre os grupos. Alguns alunos perguntaram a ela como deveriam fazer, outros mostraram o que estavam produzindo e perguntaram se estava correto, caso não, eles pediram explicações. (EI/EP)
Alguns alunos procuram ajuda dos pares, professores e adultos	6	5	A professora explicou as regras de vários jogos, que foram distribuídos pela sala nos pequenos grupos formados pelos alunos. Alguns alunos monitores ajudaram a professora e circulavam pela sala. Quando alguns alunos tiveram dúvidas, esses alunos monitores explicavam novamente. (EP)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Em relação à categoria 5: “Uso de estratégias profundas”, apresentada no Quadro 12, foi possível perceber que o aluno da EI apresentou maiores incidências em relação às características de uma abordagem profunda comparados aos alunos da EP. Destacaram-se alguns aspectos: alunos que utilizaram as práticas observação-descrição-análise, alunos estabelecendo relações entre informações estudadas, alunos que utilizaram formas de anotações sem e com a solicitação do professor.

Muitas aproximações também foram observadas entre as escolas, entre elas: a maioria dos alunos conseguiu concluir as atividades propostas, a maioria dos alunos reconheceu diferentes fontes de informação, alguns alunos procuraram informações adicionais para a resolução das tarefas, e, por fim, alguns alunos procuraram ajuda dos colegas ou dos professores.

Apresenta-se a Tabela 3 apontando o resultado das incidências observadas em cada categoria e por escola.

Tabela 3 - Eixo 2 - Abordagem Profunda – Incidências

CATEGORIAS	EI	EP	TOTAL
4 - Iniciativa, participação e envolvimento	31 (57%)	23 (43%)	54
5 - Uso de estratégias profundas	44 (66%)	23 (34%)	67
TOTAL	75 (62%)	46 (38%)	121

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Nesse contexto, foi possível constatar na Tabela 3, em relação à categoria 4, que o aluno da EI [57%] apresentou uma postura mais profunda em relação ao aluno da EP [43%], embora alguns temas se mostraram recorrentes nas duas propostas de escolas. No que diz respeito à categoria 5, foi possível observar que o aluno EI apresentou [66%] maior incidência do uso de estratégias profundas contra o aluno da EP [34%]. Assim, no geral, foi possível inferir que os alunos da EI apresentaram maior incidência pela abordagem profunda [62%] em relação ao aluno da EP [38%].

Após as análises por categorias dos Eixos 1 e 2, foi possível inferir que não houve diferenças em relação ao uso de abordagens à aprendizagem - superficial e profunda – entre os alunos das duas propostas de escolas, ademais, pode-se inferir que houve mais aproximações dos resultados encontrados entre

as duas escolas participantes da pesquisa em relação às abordagens utilizadas pelos alunos.

5.2. Dos inventários

Seguindo com as análises, foram apresentados os testes de normalidade de distribuição e de consistência interna dos Inventários, bem como os resultados comparativos e relacionais dos Inventários aplicados.

A Tabela 4 mostrou que apenas o Inventário de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) não apresentou fuga estatisticamente significativa da suposição de normalidade de distribuição dos dados ($p = 0,162$), já o Inventário de Processos de Estudos (IPE) nas subescalas abordagem profunda e abordagem superficial apresentaram estatisticamente fuga dessa suposição ($p < 0,05$).

Tabela 4- Resultado dos testes de normalidade de distribuição dos inventários

Questionário	Kolmogorov-Smirnov Z	p
IPAA	1,12	0,162
IPE (abordagem profunda)	0,07	0,011
IPE (abordagem superficial)	0,07	0,009

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As Tabelas 5 a 7 mostraram que a consistência interna dos Inventários de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e de Processos de Estudos (IPE) (abordagem profunda) apresentaram consistência interna satisfatória dos itens que compõem os Inventários, sem sobressair nenhum item ($\alpha > 0,6$) e o Inventário de Processos de Estudos (IPE) (abordagem superficial) apresentou consistência interna um pouco inferior aos demais Inventários, no entanto o total foi satisfatório ($\alpha = 0,603$). O Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) apresentou melhor consistência interna que o Inventário de Processos de Estudos (IPE), pois os

coeficientes do alpha de Cronbach foram um pouco superiores para este Inventário.

Tabela 5 - Consistência interna IPAA por item

Item	Alpha de Cronbach
IPAA1	0,743
IPAA2	0,720
IPAA3	0,719
IPAA4	0,712
IPAA5	0,731
IPAA6	0,715
IPAA7	0,740
IPAA8	0,745
IPAA9	0,735
IPAA	0,752

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Tabela 6 - Consistência interna IPE (abordagem profunda) por item

Item	Alpha de Cronbach
IPE2	0,614
IPE4	0,652
IPE6	0,642
IPE8	0,631
IPE10	0,652
IPE12	0,642
IPE (abordagem profunda)	0,680

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Tabela 7 - Consistência interna IPE (abordagem superficial) por item

Item	Alpha de Cronbach
IPE1 (invertida)	0,588
IPE3 (invertida)	0,558
IPE5 (invertida)	0,537
IPE7 (invertida)	0,538
IPE9 (invertida)	0,548
IPE11 (invertida)	0,581
IPE (abordagem superficial)	0,603

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em seguida, foram apresentados na Tabela 8 as médias, o desvio padrão e a pontuação máxima e mínima do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e do Inventário dos Processos de Estudos (IPE) e subescalas que o compõem por escola. Verificou-se que o único Inventário que apresentou notas mínima e máxima entre os alunos foi o de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA).

Tabela 8 - Descrição dos resultados dos inventários por escola e resultados dos testes comparativos

Variáveis	Escolas		p
	EI	EP	
IPAA			0,353
média ± DP	31,4 ± 6,3	32,1 ± 5,8	
mediana (mín.; máx.)	31 (9; 44)	33 (15; 45)	
IPE (abordagem profunda)			0,392 ^a
média ± DP	18,5 ± 4,4	19 ± 4,4	
mediana (mín.; máx.)	18 (6; 30)	19 (9; 30)	
IPE (abordagem superficial)			0,554 ^a
média ± DP	17,7 ± 4,5	17,9 ± 4,3	
mediana (mín.; máx.)	18 (9; 30)	18 (6; 27)	

Teste t-Student; * Teste Mann-Whitney

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Foi possível constatar que não houve diferenças significativas de como os alunos abordaram a aprendizagem nos dois modelos de escolas. Assim, pode-se afirmar que os resultados indicaram que os alunos da EI e os alunos da EP apresentaram abordagens profundas e superficiais de forma semelhantes. Além do mais, não houve diferenças significativas no uso de estratégias autorregulatórias pelos alunos das duas escolas pesquisadas.

Encerrando as análises dos dados quantitativos, na Tabela 9, foram apresentadas as correlações entre os Inventários de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e os Inventários de Processos de Estudos (IPE) (abordagem profunda e superficial).

Tabela 9 - Correlações entre os inventários de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e Processos de Estudos (IPE)

Escolas	Correlação		IPAA	IPE (abordagem profunda)
EI	IPE (abordagem profunda)	r	0,684	
		p	<0,001	
	IPE (abordagem superficial)	r	-0,095	-0,126
		p	0,357	0,218
EP	IPE (abordagem profunda)	r	0,655	
		p	<0,001	
	IPE (abordagem superficial)	r	-0,279	-0,316
		p	0,003	0,001

Correlação de Spearman

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A Tabela 9 apresentou que tanto na EI ($r = 0,684$) como na EP ($r = 0,655$) houve correlação direta estatisticamente significativa entre os Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) e os Processos de Estudos (IPE) (abordagem profunda). Na EP houve correlação inversa estatisticamente significativa entre o Inventário de Processos de Estudos (IPE) (abordagem superficial) e o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) ($r < 0$).

Foi possível inferir que houve correlação significativa e direta entre a abordagem profunda e o uso de estratégias autorregulatórias da aprendizagem, ou seja, os alunos com abordagem profunda também apresentaram mais estratégias autorregulatórias de aprendizagem nos dois modelos de escolas. Além do mais, os alunos da EP apresentaram correlação significativa inversa entre os resultados dos Inventários IPAA e IPE, isto significou que aqueles que apresentaram mais atitudes de abordagem superficial também apresentaram menos atitudes de estratégias autorregulatórias para o aprender.

Destaca-se que os dados encontrados na aplicação dos Inventários concordaram com os dados encontrados nas observações. Assim, após as análises destes dois instrumentos, pode-se inferir que houve mais aproximações do que distanciamentos de como os alunos abordam as aprendizagens nos dois modelos de escolas. Além do mais, foi possível perceber que os alunos abordam as aprendizagens de forma superficial e profunda, sem que uma forma se

sobressaia à outra, e indiferentemente da proposta de escola, quer seja de período integral ou de tempo parcial.

5.3. Das entrevistas com os alunos

Por fim, foram apresentadas as análises das entrevistas. Optou-se por realizar as análises dos dados dos alunos da EI e dos alunos da EP participantes conjuntamente. Isso foi possível e necessário, basicamente por dois motivos: as perguntas foram prioritariamente as mesmas para os alunos e, pode-se constatar aproximações nas respostas dadas pelos mesmos; e, optar por agrupar as respostas dos alunos das duas propostas de escola possibilitou melhor compreensão das análises realizadas. O formato para diferenciar se o aluno pertence à escola de educação integral em tempo integral (EI) ou se pertence à escola de período parcial (EP) foi indicado no campo das incidências e nas verbalizações proferidas.

Nesse cenário, ficaram assim nomeados os alunos participantes. Um total de dezesseis alunos, sendo oito da EI: Al₁; Al₂; Al₃; Al₄; Al₅; Al₆; Al₇; Al₈; e oito alunos da EP: AP₁; AP₂; AP₃; AP₄; AP₅; AP₆; AP₇; AP₈.

A construção dos eixos e das categorias se deu a partir de cada pergunta realizada aos participantes. Cabe ressaltar que buscou-se evidenciar as respostas dadas de forma minuciosa quando realizada a transcrição; e que os dados apontados se referem às respostas encontradas e não ao número de participantes/respostas. Em algumas situações os alunos não responderam à questão e em outras as respostas se encaixaram em mais de uma categoria e/ou na mesma categoria com temas diferentes.

A partir das respostas, foi possível categorizar os dados das entrevistas dos alunos em dois eixos: Eixo 3 – Aprendizagens e Eixo 4 – Educação Integral. A seguir serão detalhados esses eixos, bem como as categorias encontradas.

EIXO 3 – APRENDIZAGENS

O eixo Aprendizagens reuniu os argumentos dos alunos referentes às suas concepções sobre diversos fatores intervenientes nas suas aprendizagens. A partir da análise desses argumentos organizou-se 5 categorias, a saber: categoria 1: “Reflexão das aprendizagens”; categoria 2: “Estratégias utilizadas em situações de dificuldade de aprendizagem”; categoria 3: “Abordagens à aprendizagem”; categoria 4: “Motivação para aprender, estudar e/ou ir à escola” e categoria 5: “Uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos”.

Após análise da primeira questão, determinou-se por construir as categorias 1 e 2, que estão detalhadas a seguir. A primeira questão foi:

Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende? O que você pensa? Quando você tem alguma dificuldade e acha que não aprendeu, o que você faz? Você acha importante pensar sobre sua aprendizagem? Por quê?

Primeiramente, analisou-se se as respostas foram afirmativas, negativas ou incertas sobre o fato de o aluno pensar sobre suas aprendizagens ou como aprendem.

Do total de dezesseis alunos participantes, nove alunos responderam afirmativamente, sendo cinco alunos da EI e quatro alunos da EP; cinco alunos responderam “às vezes” (AP₂; AP₇), “*não muito*” (AI₅), “*um pouco*” (AI₂), “*mais ou menos*” (AP₄), sendo dois alunos da EI e três alunos da EP; e, por fim, dois alunos responderam negativamente (AI₆; AP₁), sendo um aluno de cada escola.

A partir dessas respostas, decidiu-se por construir a categoria 1: “Reflexão das aprendizagens pelo aluno”, destacando-se aquilo que o aluno pensava sobre sua aprendizagem ou como aprendiam. Optou-se por não construir uma categoria com foco na irreflexão das aprendizagens; pois compreendeu-se que, embora dois alunos responderam que não pensavam sobre suas aprendizagens, verificou-se que esses alunos demonstraram nos seus depoimentos iniciativas pessoais quando não entendiam algo ensinado pelo professor. Houve ainda alunos que disseram que pensavam, mas quando questionados ficaram em silêncio. Pode-se inferir que, de alguma forma, eles pensavam sobre suas

aprendizagens, visto que buscavam estratégias para conseguir aprender. Em seguida essa categoria foi apresentada no Quadro 13.

Quadro 13: Quadro matricial eixo 3 - categoria 1 “Reflexão das aprendizagens pelo aluno”

Categoria 1: Reflexão das aprendizagens pelo aluno			
Definição: Nessa categoria elencou-se as respostas sobre o quê e por que o aluno pensa ou não pensa sobre sua aprendizagem ou como aprende			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações
Pensa sobre o conteúdo ensinado, presta atenção na explicação. Tenta saber se está difícil ou não.	4	0	“Eu aprendo bem fácil na verdade, se eu presto atenção eu pego rápido” (Al ₃)
Pensa e faz relação do conteúdo ensinado com os conhecimentos prévios	2	0	“Primeiro eu tento lembrar de tudo que a gente já aprendeu aqui ou coisas que eu sei, e depois eu junto tudo e vou fazendo. Faço isso todo dia, já é costume” (Al ₁)
Pensa somente nas disciplinas que considera importante	1	1	“Não faço pra todas as disciplinas, mais em Matemática e Português. Porque quase tudo você vai precisar usar Matemática, na maioria das profissões e em Português porque você aprende escrever melhor, você amplia seu vocabulário que você tem” (Al ₃)
Pensa porque acredita que aquilo que está sendo ensinado será importante pra sua vida futura	0	1	“Porque ele tá ensinando uma coisa que eu vou usar quando eu tiver maior, e eu também vou poder usar talvez em um emprego” (AP ₅)
Pensa e realiza estratégias individuais para apreender o ensinado	2	3	“Assim, eu penso se eu entendi, aí depois eu volto no caderno e vejo se é aquilo mesmo” (Al ₇)
Não pensa. Não pensa porque não consegue lembrar aquilo que foi ensinado	1	1	“Não, porque eu esqueço muito fácil. Não sei, eu não consigo lembrar das coisas” (Al ₆)
Não responderam	0	2	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Foi possível constatar no Quadro 13, um foco nas reflexões em relação às disciplinas consideradas relevantes na percepção dos alunos. O pensar sobre suas aprendizagens foram relatadas pelos alunos das duas escolas. O uso de estratégias pessoais para verificar se conseguiu aprender o que estava sendo ensinado também apareceu nos depoimentos dos alunos, tais como: fazer relações com outros conteúdos já aprendidos e verificar o que está anotado no caderno após a reflexão. Pode-se averiguar que na maioria da percepção dos alunos existe a preocupação de como aprendem e se estão aprendendo.

Foi possível destacar que somente na EI, o prestar atenção e saber se aquilo que está sendo ensinado parece de fácil compreensão ou não, bem como

o fazer relação do conteúdo ensinado com os conhecimentos já adquiridos, apareceram nos relatos dos alunos. Nos demais temas pode-se verificar que não houve diferenças entre as escolas. Além do mais, dois alunos da EP não responderam à questão.

Complementando a análise referente à primeira pergunta da entrevista aos alunos: **Quando você tem alguma dificuldade e acha que não aprendeu, o que você faz?** Optou-se por categorizar as respostas na categoria 2: “Estratégias utilizadas em situações de dificuldade de Aprendizagem”, as quais foram apresentadas no Quadro 14.

Ressalta-se que foi utilizada a classificação de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), referindo-se às estratégias de autorregulação da aprendizagem para categorizar os temas encontrados.

Quadro 14: Quadro matricial eixo 3 - categoria 2 “Estratégias utilizadas em situações de dificuldade de Aprendizagem”

Categoria 2: Estratégias utilizadas em situações de dificuldade de aprendizagem			
Definição: Nessa categoria elencou-se as respostas sobre quais são as estratégias que o aluno faz quando percebe que não conseguiu aprender o conteúdo ensinado pelo professor.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações
Procura de ajuda social	3	3	“Às vezes eu pergunto pros meus amigos pra ver se eles entenderam e conseguem me explicar, e às vezes que pergunto pro professor, porque vai estimular você a aprender mais e vai ser mais legal assim” (AP ₄)
Organização e transformação	1	0	“Normalmente eu escrevo post-it, porque quando eu vou estudar, aí tem meio que um resuminho” (AI ₆)
Repetição e memorização	1	0	“É, aí eu escrevo de caneta colorida também porque daí a hora que eu vou ver vai estar mais fácil pra estudar, porque acho que eu decoro mais rápido assim” (AI ₆)
Autoavaliação	1	1	“Eu reflito pra eu mesma ver o que é, às vezes eu pergunto pro professor, às vezes tento chegar num resultado mais fácil” (AP ₈)
Procura de informação	0	1	“[...] daí se eu não entender de novo, eu vou em um local de pesquisa e pesquiso sozinho” (AP ₅)
Tomada de apontamentos	1	0	“Normalmente eu escrevo post-it [...]” (AI ₆)
Não responderam	1	3	

Fonte: elaborado pela autora (2018)

Pode-se inferir que os alunos das duas escolas buscaram estratégias para compensar, compreender, e/ou complementar os conteúdos ensinados pelos professores, porém, não aprendido satisfatoriamente. Pode-se notar que a busca

por ajuda foi uma estratégia bastante utilizada pelos alunos tanto da EI como da EP. Estratégias como: repetição, memorização, tomada de apontamentos, busca de informações e resumos também apareceram nos depoimentos dos alunos. Destaca-se que quatro alunos não responderam à questão, sendo um aluno da EI e três alunos da EP.

Analisando a última parte da questão: **Você acha importante pensar sobre sua aprendizagem? Por quê?** A maioria dos alunos respondeu afirmativamente sobre a importância de se pensar sobre a própria aprendizagem, dos dezesseis alunos, quatorze alunos tiveram uma percepção favorável. Um aluno respondeu *“às vezes, tem dia que sim, tem dia que não”* (A₂); e, igualmente, um aluno respondeu negativamente: *“Eu nunca pensei sobre isso”* (AP₁).

Destaca-se que, os alunos que responderam o porquê da importância de se pensar sobre sua própria aprendizagem, demonstraram-se conscientes dessa importância para sua própria vida, *“Dependendo do que o professor ensinar, você pode levar esse aprendizado pra vida toda, pra você não cometer alguns erros que você poderia cometer”* (A₈); ou apontaram que, refletir sobre a própria aprendizagem significa saber se está aprendendo: *“Porque vai estimular você a aprender mais e vai ser mais legal assim”* (AP₄), *“Porque você tá treinando mais, ela explicou e aí você vai treinando e aprendendo mais”* (AP₃).

Pode-se observar que um aluno reconheceu que memorizar não significava necessariamente aprender: *“Ah, eu acho que fica mais fácil aprender do que decorar, de continuar aprendendo sobre aquilo ou aprendendo coisas novas”* (A₁).

Um dos alunos evidenciou a importância de pensar sobre a sua aprendizagem para a verificação se está ou não acompanhando a explicação do professor: *“Olha, porque às vezes o professor não consegue explicar do jeito que eu entendo, então eu sempre procuro um jeito de entender”* (AP₆).

Foi possível constatar que a maioria dos alunos entrevistados reconheceu a importância de se pensar sobre sua própria aprendizagem e a importância de aprender, indiferentemente da proposta de escola.

Em seguida, foi possível analisar e categorizar as questões 2 e 4 conjuntamente, dada as respostas encontradas. **Você acha que quando estuda para as avaliações ou para fazer as tarefas, faz tudo o que pode para**

melhorar sua aprendizagem? O que você faz? O que deveria fazer, mas não faz? Isso melhora suas médias?

Você acredita que se dedica aos estudos? Você se aprofunda nos conteúdos de todas as disciplinas? Em quais disciplinas você mais se dedica? Por quê?

Sendo assim, a partir das análises feitas das respostas dos entrevistados, originou-se a categoria 3: “Abordagens à aprendizagem”. As respostas foram categorizadas nos seguintes temas: abordagem profunda, abordagem superficial e abordagem estratégica. A seguir os dados foram organizados no Quadro 15.

Quadro 15: Quadro matricial eixo 3 - categoria 3 “Abordagens à aprendizagem”

Categoria 3: Abordagens à aprendizagem			
Definição: Nessa categoria inferiu-se as abordagens que os alunos adotam em atividades em sala de aula para estudar para avaliações e/ou para realizarem as tarefas.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações
Abordagem superficial	1	1	“Eu acho que eu deveria estudar mais, dedicar mais, mas tenho preguiça” (AP ₅)
Abordagem profunda	5	3	“Eu me dedico nos estudos, eu me vejo como um aluno bom, eu presto atenção nas aulas, quando tem lição pra casa eu faço todas elas e cumpro meus deveres na sala de aula” (AI ₈)
Abordagem estratégica	6	1	“Eu acho que algumas coisas não vão precisar decorar, algumas coisas não estudo tanto” (AI ₆)
Não responderam	0	3	

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Foi possível evidenciar nas respostas dos alunos a escolha pelas abordagens estratégica e profunda prioritariamente, quando perguntado como estuda para as provas, para a realização das tarefas; enfim, como se dedica aos estudos. A abordagem superficial apareceu na fala de dois alunos.

Para melhor compreensão sobre a percepção dos alunos em relação às abordagens utilizadas, analisou-se a pergunta por fragmentos. O primeiro fragmento da questão: **Você se dedica? Faz o que pode para melhorar sua aprendizagem?** Dos dezesseis alunos, onze alunos responderam

afirmativamente, sendo sete alunos da EI e quatro da EP; e, cinco alunos responderam negativamente, sendo um aluno da EI e quatro da EP.

Quando questionado: **Você acredita que ao se dedicar isso melhora suas médias?** A maioria respondeu que “sim”, ou seja, doze alunos, um aluno respondeu que “*não muito*” (A1₆) e, três alunos da EP não responderam.

Analisando-se um último fragmento: **Em quais disciplinas você mais se dedica?** Nove alunos responderam que se dedicam às disciplinas de que mais precisam estudar, sendo cinco alunos da EI e quatro alunos da EP; quatro alunos responderam que se dedicam àquelas disciplinas de que mais gostam, sendo dois alunos de cada escola; e três alunos responderam que se dedicam igualmente às disciplinas que precisam e às de que mais gostam, sendo um aluno da EI e dois alunos da EP.

Ressalta-se que a maioria dos alunos teve a percepção que se dedicava o suficiente nos estudos e tentava fazer o melhor para aprender, indistintamente se alunos da EI ou da EP. Exemplificando, alguns alunos relataram que estudavam em casa aquilo que era ensinado na escola, faziam revisões dos conteúdos, buscavam informações adicionais para os conteúdos estudados, aprofundavam-se quando tinham interesse e curiosidade sobre o assunto estudado, caracterizando-se como uma abordagem profunda aos estudos. Destacam-se alguns relatos: “*Eu faço uma lição na escola depois que eu termino eu estudo. Estudo na escola, depois quando chego em casa estudo de novo*” (A1₂); “*Quando eu chego em casa eu pego um livro, alguma coisa pra ler, sem o professor mandar, eu sempre gosto de procurar curiosidade sobre o que estamos estudando*” (A1₄).

Por sua vez, percebeu-se que a maioria dos alunos tentou fazer o melhor para aprender na busca de conceitos e notas nas avaliações, ou seja, a percepção que os alunos tiveram sobre as abordagens que utilizavam para realizar as atividades que seriam avaliadas condisseram com as estratégias que os alunos relataram utilizar para conseguir bons conceitos. O uso da repetição, da memorização e do estudar nas vésperas das provas foram evidenciados nos relatos dos alunos, caracterizando-se como uma abordagem estratégica.

Desse modo, alguns alunos apresentaram uma preocupação em conseguir conceitos satisfatórios aos finais dos trimestres letivos, de forma a

associar os estudos com a finalidade de fazer boas provas. Destacaram-se alguns depoimentos:

“Eu acho que algumas coisas não vão precisar decorar, algumas coisas não estudo tanto. É que normalmente a gente estuda uma coisa e daí chega na prova e cai outra coisa” (A16);

“Sempre quando tem alguma prova, antes quando os professores estão passando o conteúdo, eu sempre presto atenção. Tem vezes que eu nem preciso copiar, porque eu já decorei. Aí eu chego em casa e nem preciso estudar porque eu já decorei” (A11).

Nesse sentido, pode-se inferir que a maioria das percepções dos alunos em relação às abordagens que adotavam frentes às atividades avaliativas ou tarefas referiram-se às abordagens estratégica e profunda.

Assim, foi possível constatar que a maioria das abordagens relatadas pelos alunos da EI foi caracterizada como estratégica e profunda; e, por sua vez, na EP, a maioria dos alunos apontou a opção pela abordagem profunda.

A próxima questão analisada foi: **Você se sente motivado para estudar, aprender ou ir à escola? Por quê? O que você acha que o motiva?**

Fragmentando a questão para a análise, quando perguntado se sentiam motivados, obteve-se que nove alunos responderam afirmativamente, sendo quatro alunos da EI e cinco alunos EP; e sete alunos responderam que se sentiam motivados “às vezes”, “um pouco” ou “não muito”, sendo quatro alunos da EI e três alunos da EP. Nenhum aluno respondeu negativamente.

Questionando-se quem os motivavam, dos dezesseis alunos: três responderam “a mãe”, dois responderam “meus pais”, dois responderam “eu mesmo (a)” um respondeu “meu irmão”, um aluno respondeu “o conteúdo da escola” e sete alunos não responderam.

Foi possível verificar que, mesmo os alunos que não se sentiam motivados para aprender/ir à escola, responderam ser importante os estudos e/ou ir à escola; nesse contexto, elaborou-se a categoria 4: “Motivação para aprender, estudar e/ou ir à escola”, apresentada no Quadro 16 a seguir.

Quadro 16: Quadro matricial eixo 3 - categoria 4 “Motivação para aprender, estudar e/ou ir à escola”

Categoria 4: Motivação para aprender, estudar e/ou ir à escola			
Definição: Nessa categoria apresentam-se os argumentos apontados pelos alunos porque se sentiam motivados para aprender, estudar e/ou ir à escola.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações
Ter uma profissão, uma boa faculdade ou ser uma pessoa melhor no futuro	6	5	“Porque eu acho que se a gente não tiver estudo, a gente não vai ser alguém no futuro” (Al ₁)
Convivência com os amigos, colegas ou professores	4	2	“Gosto de vir pra escola por causa dos meus amigos [...]” (AP ₂)
Aula com alguns professores	0	1	“Gosto mais ou menos de vir pra escola, gosto de alguns professores” (AP ₄)
Participar dos projetos da escola	1	0	“[...] eu gosto dos projetos da tarde, segunda-feira é ping-pong e terça-feira é escola de esportes, tem basquete, tênis de mesa, vôlei, futebol, handebol” (Al ₂)
Adquirir conhecimento, conteúdo de alguma disciplina ou crescimento pessoal	2	4	“Gosto. Acho importante porque a gente vai aprendendo coisas novas” (AP ₅)
Mudança do mundo	1	0	“[...] e pode mudar o mundo também com a nossa profissão” (Al ₄)
Pela alimentação	1	0	“[...] e comer também” (Al ₅)
Êxito nas provas	1	0	“[...] pra ir bem nas provas” (Al ₇)

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Primeiramente, cabe ressaltar que, na maioria dos depoimentos, houve mais de um motivo apresentado pelos alunos da importância de se ir à escola e de se aprender.

Foi possível verificar, no Quadro 16, que a maioria dos motivos relatados pelos alunos das duas escolas foi por orientações motivacionais extrínsecas. Evidencia-se a importância de estudar para se ter um futuro melhor, uma boa profissão e para poder ingressar numa universidade renomada. Além do mais, foi destacada a relevância da convivência social que a escola possibilita nos depoimentos dos alunos de ambas escolas.

Com menor incidência, houve a percepção de alguns alunos da necessidade de se ir à escola ou estudar por motivos intrínsecos. Foi possível

notar no relato de alguns alunos da EP o papel da escola na aquisição de conhecimentos e crescimento pessoal.

Nesse contexto, foi possível constatar que tanto os alunos da EI como os alunos da EP se aproximaram nos temas e nas incidências encontradas.

Em seguida, analisou-se a questão: **Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? O que são? Quem falou? Alguém já havia ensinado você a usá-las?**

A princípio, foi-lhes perguntado sem qualquer explicação do conceito. Desse modo, onze alunos responderam: “*não sei*”, “*ninguém me ensinou*” ou “*nunca ouvi falar*”, sendo cinco alunos da EI e seis alunos da EP; e, cinco alunos responderam que já havia ouvido falar, sendo três alunos da EI e dois alunos da EP. Para esses alunos que afirmaram que conhecia o conceito, fora pedido que tentassem esclarecer o que seriam estratégias de aprendizagem. Entretanto, apenas um aluno respondeu se aproximando da definição: “*Seria um jeito fácil de aprender a decorar*” (A1).

Em seguida, a pesquisadora fez uma breve explanação do que seria estratégia de aprendizagem e repetiu a pergunta. Por conseguinte, dez alunos responderam que alguns professores já haviam utilizado estratégias de aprendizagem, como: resumo, tópicos importantes e dicas do que seria preciso estudar.

“Ah...isso aconteceu ontem. A professora de Português tava ensinando pra gente sujeito e predicado nas frases e aí ela ensinou pra gente um jeito mais fácil de achar na frase o sujeito e o predicado” (A8).

“Às vezes eles dão as dicas mais fáceis para fazer melhor e entender melhor” (AP8).

Destaca-se que uma aluna respondeu que utilizava estratégias de aprendizagem, independentemente da ação do professor: “*Eu mesma já tenho costume*” (A1).

Posteriormente, questionou-se se eles costumavam utilizar essas estratégias de aprendizagem; a partir das respostas encontradas, categorizaram-se os dados no Quadro 17 abaixo na categoria 5: “Uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos”.

Optou-se por utilizar a mesma classificação de Zimmerman e Martinez-Pons (1986), referindo-se às estratégias de autorregulação da aprendizagem, já anunciada na categoria 2 desse eixo de análise, elencando as estratégias de aprendizagem recolhidas nos relatos dos alunos.

Quadro 17: Quadro matricial eixo 3 - categoria 5 “Uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos”

Categoria 5: Uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos			
Definição: Nessa categoria apresentam-se as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos nos contextos de aprendizagem.			
Temas/incidências	EI	EP	Exemplos de verbalizações
Revisão de dados	0	1	“(…) e fazer revisão todos os dias” (AP ₈).
Repetição e memorização	2	1	“(…) lendo, muitas vezes né” (AP ₈).
Organização e transformação	3	5	“Geralmente eu tenho costume de fazer resumo, então eu sempre pego os pontos mais importantes que eu acho que vai cair na prova ou alguma tarefa e faço resumo” (AP ₆).
Tomada de apontamentos	1	3	“Tipo, às vezes quando o professor tá falando, ele nem escreve na lousa, mas eu escrevo no caderno. Às vezes ele fala uma coisa e não escreve, daí eu vou lá e escrevo o que ele não escreveu” (AI ₃).
Estabelecimento de planos e objetivos	0	1	“(…) eu faço um pouco todo dia, aí chega na hora da prova eu não preciso estudar” (AP ₈).
Não responderam	2	0	

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Foi possível constatar pelo Quadro 17, que a maioria dos alunos das duas escolas declararam utilizar estratégias cognitivas profundas. Pode-se afirmar que as estratégias cognitivas profundas estão relacionadas à execução de tarefas que promovam o conhecimento, como por exemplo, realizar resumos sobre os conteúdos ou fazer anotações e/ou apontamentos durante as aulas, citados nos depoimentos. Foram evidenciados também o uso de estratégias cognitivas simples ou superficiais como repetir e memorizar pelos alunos das duas propostas de escolas.

Cabe destacar que a utilização do resumo como estratégia de aprendizagem foi uma das estratégias mais declaradas nos depoimentos dos alunos de ambas escolas. Destaca-se que dois alunos da EI não responderam à questão.

Em seguida, apresenta-se o último eixo de análise dos instrumentos.

EIXO 4 – EDUCAÇÃO INTEGRAL

O eixo contemplou as duas últimas questões referentes à EI para os alunos participantes da escola integral e uma questão para os alunos da escola parcial. Para os alunos da EI foi perguntado:

Você gosta da escola de educação integral em tempo integral? Do que mais gosta? Do que não gosta? Você pensa que essa escola melhorou sua aprendizagem? Como? Você prefere a escola agora com período integral ou preferia antes de ser integral? Por quê? Você acha que melhorou, piorou ou está igual?

E para os alunos da EP:

Você já ouviu falar da escola de educação integral em tempo integral? O que pensa sobre esse tipo de escola? Você gostaria de estudar numa escola assim? Por quê?

Com o propósito de conhecer o que pensavam os alunos sobre essa proposta de escola, conhecer do que gostavam e não gostavam da escola, qual a percepção que tinham sobre a mudança da escola de período parcial para período integral e qual a relação da escola com tempo ampliado na aprendizagem, geraram-se duas categorias: a categoria 6: “A percepção dos alunos da escola em tempo integral sobre a escola integral em tempo integral” e a categoria 7: “Escola integral em tempo integral e a aprendizagem”.

A princípio, apresenta-se a categoria 6, contemplando as respostas dos alunos que estudam EI sobre essa proposta da escola.

A partir dos relatos foi possível constatar que a maioria dos alunos gostava da escola. Dos oito alunos, seis afirmaram preferirem a escola com o tempo ampliado. Um deles enfatizou que a introdução dos projetos melhorou a

qualidade, outros três alunos também citaram o interesse na participação desses projetos.

Um dos alunos declarou que gostava da escola porque “[...] *atividades foram acrescentadas, os espaços, e eu gosto muito da biblioteca*” (A₄).

Dois alunos afirmaram preferirem a escola de período parcial e aspectos estruturais foram os motivos citados do porquê não gostar da escola, conforme relatou um aluno “[...] *o recreio de manhã é muito pouco, passa rápido, deveria ser mais uns 10 minutos pelo menos*” (A₂).

Um dos alunos apontou como fragilidade a aula da mesma disciplina ocorrer no mesmo dia, de forma repetitiva, alegando que isso tornava o dia cansativo,

[...] às vezes, a gente tem a mesma matéria, tipo três vezes no mesmo dia, eu acho isso bem cansativo. Então eu acho que isso deixa a pessoa mais cansada, porque fica olhando para a cara daquele professor toda hora” (A₁).

Outros aspectos também foram apontados como insatisfatórios para os alunos de período estendido, como: professores que pedem lição para fazer em casa: “[...] *como a gente fica muito tempo, os professores não deveriam passar lição de casa*” (A₇); a questão do próprio tempo ampliado: “[...] *O tempo, porque às vezes a gente passa o dia inteiro estudando, e a gente tem que sair de casa, aí é muito cansativo*” (A₅) e a alimentação servida foi relatada como desfavorável para dois alunos.

Para finalizar essa categoria, foi questionado: **Você acha que melhorou, piorou ou está igual?** As respostas foram unânimes que a escola melhorou. Destaca-se um trecho, “[...] *Melhorou bastante, é uma escola muito boa em todos os quesitos [...] tem uma comida boa, os professores, atividades, fora estudar [...] tem muitas coisas pra fazer aqui que não fica preso, só em pegar uma caneta e só escrever*” (A₈).

Em seguida, apresentaram-se os dados encontrados referentes ao fragmento da questão: **Você pensa que essa escola melhorou sua aprendizagem? Como? ”**, categorizando-os em uma última categoria.

Foi possível inferir que os alunos entrevistados afirmaram que a escola de El melhorou a aprendizagem, e nesse contexto, categorizou-se os argumentos

no Quadro 18 - na categoria 7: “A escola de educação integral em tempo integral e a aprendizagem”, apresentada a seguir.

Quadro 18: Quadro matricial eixo 4 - categoria 7: “A escola de educação integral em tempo integral e a aprendizagem”

Categoria 7: A escola de educação integral em tempo integral e a aprendizagem		
Definição: Nessa categoria apresentam-se as percepções dos alunos referentes à escola integral em tempo integral e o impacto sobre sua aprendizagem.		
Temas/incidências	EI	Exemplos de verbalizações
Mais tempo, mais dedicação aos estudos	2	<i>“Melhorou, melhorou bastante, porque você passa a dedicar mais o seu tempo pra estudar então” (A13)</i>
Mais tempo, mais aprendizagem	3	<i>“Ah tá tendo mais” [oportunidade para aprender] “Melhorou” [refere-se a sua aprendizagem] “É importante, mas cansa” (A15)</i>
Melhoria das notas	1	<i>“Como a gente entrava de tarde, eu acho que a gente vinha cansado pra escola. Porque de tarde, depois do almoço realmente a gente fica mais cansado. Não é que nem de manhã, que você acordou e fica mais disposto a fazer as coisas. De tarde eu achava cansativo, minhas notas eram boas, mas não tanto quanto agora” (A11)</i>
Aprendizagens diferenciadas	1	<i>Eu acho que eu convidaria sim aluno pra estudar aqui, porque a gente tem vários momentos de aprendizagem diferentes, que outras escolas não têm. Então, esses projetos que a gente tá tendo ajudou bastante a nota das pessoas, você escolhe coisas que você gosta de fazer. E eu convenceria um amigo a vir pra cá, porque eu gosto muito daqui” (A11)</i>
Professores explicam melhor	1	<i>“Sim, porque como aumentou o período de tempo, a gente tem mais tempo pra ter aula, então o professor explica muito melhor que antes” (A16)</i>
Melhoria no aprendizado das disciplinas	1	<i>“Sim melhorou, o grupo de saberes, como passava bastante coisa de produção de texto me ajudou muito a melhorar em Português também né, e agora eles estão fazendo de várias matérias, então ajuda muito” (A17)</i>

Fonte: elaborado pela autora (2018).

Foi possível observar a partir do Quadro 18 que, com o aumento do tempo de escola, houve a percepção pela maioria dos alunos a possibilidade na melhoria da dedicação aos estudos e nas aprendizagens. Destaca-se que

também foram citados: a possibilidade de aprendizagens diferenciadas nas diferentes disciplinas, a oportunidade de os professores poderem se aprofundar nas explicações dos conteúdos e a melhoria dos conceitos acadêmicos.

Para encerrar a entrevista com os alunos da EI foi perguntado: **Você teria alguma sugestão para a melhoria da escola? Qual?** Dos oito alunos, três alunos indicaram melhorias para a escola, sendo: nas atividades: *“Sei lá, jogos, outras coisas, porque acho que fica mais fácil de decorar e pra aprender mesmo”* (A1₁); no horário das aulas: *“Eu acho que deveria ver esses horários que a gente tem sempre o mesmo professor, eu acho que duas aulas é o necessário, não três aulas, porque fica muito cansativo”* (A1₁) e na apresentação da alimentação escolar: *“Acho que o jeito da preparação, o jeito que elas colocam, quando a gente olha às vezes não dá vontade de comer”* (A1₄).

Por conseguinte, analisando as respostas dos alunos da EP, foi possível verificar que dos oito alunos, seis afirmaram saber o que seria uma escola integral em tempo integral. Os alunos que afirmaram conhecer esse modelo de escola definiram-na como uma escola que apresenta seu tempo de aulas ampliado, destacaram-se alguns depoimentos:

“Seria uma escola que eu ficaria os dois períodos da manhã e da tarde, e um período eu teria aula e no outro eu teria atividades que eu não teria numa escola normal” (AP₆).

“Fica mais tempo, mais período e tem mais matéria pra aprender” (AP₄).

“Sim, é uma escola que fica do período da manhã até o período da tarde” (AP₅).

“É uma escola que fica o dia inteiro” (AP₂).

Quando perguntado se eles gostariam de estudar numa escola assim, cinco alunos responderam afirmativamente e três negativamente. Dos que responderam negativamente, um aluno explicitou o porquê: *“Não, porque eu gosto de fazer outras coisas no outro período”* (AP₃). Dos alunos que responderam afirmativamente, o motivo seria por acreditar que é uma escola que tem mais conteúdo, mais aprendizado e porque a escola se dedica mais aos alunos.

“Gostaria, acho que uma escola assim se dedica mais aos alunos” (AP₄).

“Gostaria, tem mais conteúdo” (AP₇).

“[...] porque acho que seria legal eu aprender mais coisas” (AP₈).

E, por fim, foi questionado: **Você continuaria nessa escola caso ela se tornasse em período integral?** Dos três alunos que não gostariam de estudar nesse modelo de escola, dois sairiam da escola e um continuaria: *“Ficaria, por causa dos meus amigos” (AP₁).*

Finalizando as análises das entrevistas, e fazendo uma relação dos alunos que estudam na EI e dos alunos que não estudam, o número de alunos que apresenta uma percepção positiva da proposta de escola de formação integral em tempo ampliado é praticamente o mesmo, representando 75% dos alunos entrevistados.

No próximo capítulo foi apresentada a discussão dos resultados da pesquisa.

6. DISCUSSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar e comparar como os alunos, que frequentam escolas com propostas de educação integral em tempo integral (EI) e em tempo parcial (EP), abordam a aprendizagem. Para uma adequada compreensão dos resultados, os mesmos foram discutidos à luz dos objetivos específicos apresentados, relacionando os dados quantitativos com os qualitativos.

a) conhecer as propostas pedagógicas das escolas de educação integral em tempo integral (EI) e em tempo parcial (EP).

As escolas se aproximaram no que se refere à orientação do trabalho pedagógico em ciclos de aprendizagem, posto nas *Diretrizes Curriculares da Educação para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação* (2010). Compreende-se esse trabalho como uma possibilidade de viabilizar tempos e espaços pedagógicos para a melhoria da aprendizagem, indicando o trabalho pela metodologia de projetos e respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos (CAMPINAS, 2010).

Nesse sentido, pode-se observar que a EP organizou o trabalho docente sobre três eixos temáticos (educação e a diversidade étnico-racial, educação e sexualidade humana e educação ambiental), eixos propostos pelo documento orientador. Assim, foi possível perceber que a EP se preocupou em desenvolver os conteúdos através de projetos diferenciados. Da mesma forma, a EI propôs desenvolver o trabalho docente a partir de projetos, definindo-se um eixo norteador (Linguagens e Conexões), o qual deveria permear todos os componentes curriculares e integrar todos os ciclos de aprendizagem (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO EI, 2017).

Nesse cenário, a similaridade do trabalho com projetos interdisciplinares foi constatada. Os projetos ora foram articulados com os conteúdos, em momentos específicos, no contraturno dos alunos; ora no próprio horário das aulas, integrados aos conteúdos das disciplinas. No entanto, na EP os projetos desenvolvidos no contraturno ocorreram mediante o pagamento de horas projeto para o professor (ADENDO DO PROJETO PEDAGÓGICO EP, 2017); já na EI, a jornada integral possibilitou o desenvolvimento dos projetos sem haver a necessidade de pagamento de horas complementares para o professor.

Retomando Teixeira (1978), os programas curriculares deveriam compreender uma série de atividades e experiências presentes na vida dos alunos. Defendia que os conteúdos disciplinares necessitariam ser pautados na própria vida dos alunos, distribuídos por centros de interesse ou por projetos. Assim, o estudo representaria o esforço para resolver um problema ou executar um projeto e o ato de ensinar contemplaria o modo como guiar o aluno na sua atividade, a fim de proporcionar-lhe os recursos necessários para facilitar a aprendizagem e economizar esforços.

Da mesma maneira, Dewey (1975) compreendia que o interesse da criança nas diferentes faixas etárias deveria ser o critério para a definição dos temas e das atividades escolares. Desse modo, defendia que o esforço seria garantido quando houvesse interesse pela criança; e, que, por sua vez, o interesse poderia despertar um reconhecimento para a finalidade de uma atividade, bem como os recursos necessários para sua efetivação. Nesse contexto, o interesse para esses teóricos deveria ser a questão essencial para a aprendizagem.

Nesse sentido, houve um momento na EI no qual foi percebido um movimento de se destacar os projetos e as atividades diversificadas a partir dos interesses dos alunos na definição do currículo, denominados de eixos de trabalhos. No entanto, esses eixos de trabalhos propostos no momento da implementação da escola de EI em 2014 foram retirados da matriz curricular (CAMPINAS, 2014d) e as cargas horárias desses eixos foram incorporadas nos componentes curriculares. Dessa forma, a matriz curricular da EI passou a se igualar às outras matrizes curriculares RMEC (CAMPINAS, 2016).

Pode-se inferir, pelas observações nas duas escolas, que a similaridade das matrizes curriculares impactara no desenvolvimento das aulas pelos

professores. Foi possível observar que tanto na EI como na EP a maioria dos professores adotou metodologias similares. Predominou-se a exposição da aula pelo professor, a passividade do aluno em ouvir, o controle do tempo, da disciplina e do conteúdo pelo professor. Pode-se verificar no Quadro 8 (p. 148), que os alunos, em sua maioria, compreenderam as propostas das aulas conduzidas pelos professores - aceitando-as e não as questionando -, e não ajudaram a construí-las. Ademais, pode-se averiguar que a maioria dos alunos não estabeleceu planos e objetivos para as execuções das tarefas propostas e nem se preocupou em avaliar o que realizavam nas duas escolas, apresentando pouca autonomia, e por vezes, mostrando-se dispersos, conforme Quadro 9 (p. 150).

Foi possível perceber que as similaridades apontadas nessas observações estão de acordo com as inquietações de Arroyo (2012) referentes aos usos dos tempos e espaços vividos na escola de tempo ampliado. O autor chama a atenção para a qualificação desse tempo-espço, destacando-se o desafio de se oferecer aos alunos diferentes conhecimentos, valores, culturas, experiências, de forma a romper com a lógica da escola limitada de tempo parcial dos dias atuais.

Por outro lado, pode-se observar que a maioria dos alunos apresentou conduta de iniciativa e de participação quando se sentiram motivados com o conteúdo proposto pelo professor (Quadro 11). Exemplificando, quando se propôs: aulas em laboratórios, jogos, utilização de ferramentas midiáticas e conteúdos que dialogavam com o cotidiano dos alunos, foi possível notar maior participação e engajamento da maioria dos alunos nos dois modelos de escolas. De acordo com alguns depoimentos de alunos da EI, o desenvolvimento de projetos no contraturno da escola os motivava ir para a escola e tinham a percepção de melhoria de suas aprendizagens. Essas observações corroboraram com a escola idealizada por Dewey (1975) e Teixeira (1978), na qual a criança deveria representar o ponto de partida e o de chegada, ressaltando a sua centralidade no processo da aprendizagem. Defendiam que o mundo infantil deveria ser levado à escola e os programas curriculares deveriam compreender uma série de atividades e experiências presentes na vida das crianças.

Destarte, as escolas se distanciaram no que diz respeito à quantidade de aulas por disciplinas entre as escolas (Quadro 2 – p. 125 e Quadro 6 - 142). O currículo da EI foi organizado de acordo com o princípio da não hierarquização dos conhecimentos e da não fragmentação dos componentes curriculares, sendo 6 horas aulas de cada componente. Desse modo, pode-se constatar na construção do horário de aulas dos alunos da EI, de acordo com o Quadro 5 (p. 134), que as aulas dos conteúdos curriculares e as aulas dos projetos/eixos se apresentaram com horários definidos e estabelecidos de forma independentes; enquanto que na EP, cada componente curricular apresenta um número específico de horas-aulas semanais e, conforme Quadro 7 (p. 143), os projetos foram inseridos nos conteúdos de cada disciplina, de modo que cada professor desenvolvesse individualmente seu conteúdo e seu projeto. Evidencia-se que na EI os estudantes têm 49 horas-aulas semanais e um total de 1960 horas anuais por ano/ciclo; enquanto que, na EP, são 31 horas-aulas semanais, totalizando 1.240 horas anuais por ano/ciclo.

Além do mais, a jornada do professor da EI se destaca como um distanciamento entre as escolas. A jornada do professor da EI instituída por legislação municipal (CAMPINAS, 2014b; CAMPINAS, 2014c), que se constituiu de sessenta por cento de tempo destinado à interação com os alunos e quarenta por cento ao planejamento, organização, reflexão e avaliação do trabalho pedagógico e da escola (Quadro 3 – p. 126) e que na EP isso não ocorre (Quadro 4 – p. 127). Nesse sentido, foi possível constatar que a EI apresentou uma organização em que tanto o aluno como o professor estão em tempo integral na escola. Esse aspecto pode ser considerado um avanço ao considerarmos a crítica feita por Cunha (1999) referente à organização do CIEP, que impossibilitava efetivamente de se desenvolver uma proposta pedagógica integrada, já que os alunos ficavam na escola em tempo integral e os professores não, ocasionando a falta de um planejamento comum das atividades didáticas.

Em relação ao desempenho dos alunos do Ciclo III (7º anos), confirma-se a similaridade entre as escolas. Pode-se constatar por meio das atas finais dos conselhos de ciclos que, na EI houve uma aprovação de 95% e o índice de retenção foi de 5%; e na EP o índice de aprovação foi de 96% e o de reprovação foi de 4%.

Em suma, as propostas pedagógicas da EI e da EP mais se aproximaram e apontaram similaridades do que distanciamentos. Ainda que na EI houvesse a viabilização de mais tempos e espaços para refletir, planejar, executar e avaliar, pode-se constatar poucas diferenciações das propostas e das práticas pedagógicas das duas escolas.

Nesse momento é importante o regate dos princípios definidos no momento da implementação da EI que dialogaram com os princípios delineados por Dewey (1959a) e Anísio Teixeira (1978): a valorização da experiência extraescolar e da postura investigativa dos alunos, no qual o aluno possa escolher suas atividades e que essas atividades levem à aprendizagem dos conhecimentos, hábitos e atitudes indispensáveis para resolver os problemas de sua própria vida (CAMPINAS, 2013b; CAMPINAS, 2014c).

Os dados ora apresentados apontaram que não foi possível afirmar que de fato esses princípios foram satisfatoriamente atendidos. Os depoimentos e as avaliações dos alunos da EI, quando expõem a necessidade de se repensar novas formas de trabalho docente, solicitando mudanças dos conteúdos e metodologias das aulas, para que se tornassem menos cansativas, principalmente no período da tarde, reforçam essa constatação. Para complementar, relataram que gostavam de um projeto desenvolvido por uma das professoras da escola, que trabalhava com vídeos, filmes e discussões; e afirmaram que esse cansaço não acontecia.

Nesse sentido, é importante ressaltar que nem sempre as políticas de ampliação da jornada escolar são implementadas tal qual são planejadas (PARENTE, 2018).

b) identificar e comparar o tipo de abordagens à aprendizagem e o uso de estratégias autorregulatórias dos alunos nas duas propostas de escolas.

Pode-se constatar nas duas propostas de escolas que, assim como os estudos de Marton e Säljö (1976a) e Rosário (1999b) ilustraram, houve diferenças qualitativas de como os alunos abordavam uma tarefa acadêmica. De acordo com Rosário (1999b), os alunos interpretam o contexto de aprendizagem através de suas percepções, experiências prévias e motivações; e, que podem

optar pelo tipo de abordagem. Assim, pode-se verificar a existência de dois tipos de abordagens utilizadas pelos alunos nessa pesquisa: a abordagem superficial e a abordagem profunda (de acordo com as Tabelas 2 e 3 - p. 153 e 158), representando os níveis de compreensão qualitativamente diferentes e descrevendo processos distintos de aprendizagem pelos alunos (ENTWISTLE, 1986; ENTWISTLE; PETERSON, 2004).

Nesse sentido, foi possível identificar a percepção de uma abordagem superficial, pela maioria dos alunos, nas respostas encontradas no IPE nas duas propostas de escolas, com argumentos como: algumas vezes pediu para o que o professor dissesse o que poderia cair na prova; muitas vezes estudou o suficiente para passar de ano e estudou para tirar notas; a maioria declarou não ter o hábito de estudar diariamente e rever as anotações; e, por fim, a maioria teve a percepção de que repetir o que professor fala em sala de aula seja uma boa estratégia para conseguir êxito nas avaliações.

Relativamente à abordagem superficial, trata-se de uma concepção mais quantitativa do ato de aprender, que define o uso de algumas estratégias de aprendizagem como o decorar, o memorizar e o reproduzir. Neste caso, a aprendizagem é vista como um processo de armazenamento, memorização e aplicação, com o objetivo de conseguir reproduzir o que aprendeu no momento da realização das tarefas e das avaliações. Nesta perspectiva corroborando com Rendeiro e Duarte (2007) e Biggs (1990), pode-se dizer que o aluno não integra as novas aprendizagens às aprendizagens já adquiridas, ademais, as estratégias de aprendizagem não são utilizadas de forma planejada e intencional, mas com a intenção de ter êxito nas provas e no cumprimento das tarefas, para que não seja punido ou para que não seja impedido de prosseguir com os estudos; e, as avaliações não são percebidas pelos alunos como fazendo parte do seu processo de aprendizagem e sim necessárias, tão somente, para o “passar de ano”, com um fim em si mesmo.

Em contrapartida, para algumas questões do IPE, a maioria dos alunos das duas escolas respondeu que: algumas vezes dedicou mais tempo e esforço para relacionar o que aprendeu com os conhecimentos prévios; algumas vezes gostou de estudar e tentou explicar com as próprias palavras; algumas vezes estudou para tentar sanar as dúvidas; e, que, sempre ao receber as provas e

trabalhos corrigidos, lê com atenção e busca compreender os erros; caracterizando-se como uma abordagem profunda.

A abordagem profunda traduz uma concepção mais complexa do processo de aprendizagem, no qual o novo conhecimento reestrutura-se com os conhecimentos prévios. Assim, as estratégias de aprendizagem são pensadas e escolhidas de acordo com os objetivos de aprendizagens. Por sua vez, a avaliação e o cumprimento das tarefas integram-se ao processo de aprendizagem, de forma qualitativa (RENDEIRO; DUARTE, 2007; BIGGS, 1993a).

Retomando o estudo de Marton e Säljö (1976b), os alunos adotavam um ou outro nível de processamento baseado nas expectativas do que lhes havia sido solicitado. Assim, de acordo com Biggs (1985, 1993a), as motivações para realizar uma determinada tarefa determinarão as estratégias a empregar e, conseqüentemente, estas determinarão os resultados da aprendizagem.

Referenciando ainda Biggs et al. (2001), os alunos decidem pela abordagem superficial quando não se veem exigidos a utilizarem de outros tipos de estratégias, visto que desse modo é possível garantir o êxito acadêmico. Nesse contexto, o problema não está somente na abordagem que o aluno adota para sua aprendizagem, mas também nas condições de ensino e de avaliação em que eles estão envolvidos. Por sua vez, a escolha pela abordagem profunda foi encontrada associada à percepção que os alunos tinham de contextos de ensino nos quais tinham liberdade para escolher suas aprendizagens, transparência na definição de metas e de objetivos do ensino (TRIGWELL; PROSSER, 1991; BIGGS et al., 2001).

Desse modo, foi possível constatar nas observações que: se o professor adotou uma abordagem superficial em sua metodologia ao ensinar, verificou-se que o aluno respondeu a essa abordagem de forma superficial também; e por outro lado, se o professor optou por desenvolver atividades que requereram do aluno uma abordagem profunda, o aluno correspondeu igualmente, independente da proposta de escola.

Exemplificando: em uma aula, a atividade proposta consistiu em observar a planta, descrever suas características e analisar a qual grupo pertencia. Assim, para resolvê-la, alguns alunos utilizaram as práticas de observação-descrição-análise e atenderam a proposta satisfatoriamente. Por sua vez, em

uma outra aula, a professora passou um roteiro de como realizar a proposta da aula e foi percebido que a maioria dos alunos anotou e acompanhou o roteiro de forma a executar as atividades conforme indicava esse roteiro, sem qualquer alteração.

De acordo com os teóricos embasados nessa pesquisa, estudos mostraram que o tipo de abordagem que os alunos adotam varia significativamente dependendo da percepção do ambiente de aprendizagem, da exigência das tarefas e influência do professor (TRIGWELL; PROSSER; WATERHOUSE, 1999; RAMSDEN, 1996). Em outro estudo de Rosário et al. (2013), concluiu que a forma que o aluno aborda sua aprendizagem é influenciada pelo modo de ensinar do professor. Se o professor elege uma forma transmissiva de informação guiará o estudante a adotar uma forma superficial de abordagem aos estudos. Ademais, Lublin (2003) demonstrou que saber dosar a carga de trabalho e o tempo propostos aos alunos pode ser determinante para a adoção de uma abordagem profunda. Para o autor, quando os alunos se sentem sobrecarregados com as tarefas é mais provável que adotem uma abordagem superficial, a fim de que consigam cumprir dentro do prazo o solicitado.

Fazendo a triangulação desses dados com os dados da entrevista, cabe evidenciar que a maioria dos alunos relatou que se dedica aos estudos e procura realizar o melhor frente às tarefas propostas e avaliações (Quadro 15 - p. 168). Nesse sentido, a maioria dos alunos teve a percepção que opta pelas abordagens profunda e estratégica, independentemente da proposta de escola. Exemplificando, alguns alunos relataram que estudavam em casa aquilo que era ensinado na escola, faziam revisões dos conteúdos, buscavam informações adicionais para os conteúdos estudados, aprofundavam-se quando tinham interesse e curiosidade sobre o assunto estudado

Foi possível constatar no Quadro 13 (p. 165), que o prestar atenção e o pensar sobre o que está sendo explicado foram atitudes descritas pela maioria dos alunos. Os usos de estratégias pessoais para verificar se conseguiram aprender o que estava sendo ensinado também apareceu nos depoimentos dos alunos, tais como: fazer relações com outros conteúdos já aprendidos e verificar o que está anotado no caderno após a reflexão. Nesse sentido, pode-se averiguar que na maioria da percepção dos alunos existe a preocupação de

como aprendem e se estão aprendendo, atitudes de alunos considerados com abordagem profunda (Quadro 12 – p. 157).

Ademais, ficou evidenciado que a maioria dos alunos se mostrou preocupado da necessidade de aprender para a obtenção de notas e êxito acadêmico em detrimento do aprender pelo aprender (Quadro 15 – p. 168). De acordo com Entwistle (1997) e Biggs (1989, 1993a), numa abordagem estratégica, a motivação fundamentava-se para a competição e a busca por resultados satisfatórios; e as estratégias elegidas envolvem o melhor uso do tempo e esforço despendidos, além da organização do material de estudos, com o intuito de se alcançar altos conceitos nas tarefas e provas. Assim, pelos depoimentos da maioria dos alunos, o uso da memorização, a realização de resumos e do estudar nas vésperas das provas foram algumas estratégias de aprendizagem bastante evidenciadas.

Cabe destacar que o aluno considerado estratégico pode optar pela estratégia superficial ou profunda (Biggs, 1987, 1988, 1993a), dependendo dos objetivos pessoais e da percepção do tipo de estratégia julga ser a mais apropriada, naquele momento, para a conquista de uma classificação alta (ENTWISTLE; TAIT, 1990, 1995; BIGGS, 1993a). Assim, pode-se notar atitudes e comportamentos de alguns alunos considerados estratégicos nas duas propostas de escolas (Quadro 10 – p. 152).

Retomando Biggs (1978, 1987), alunos que não refletem sobre sua aprendizagem, se mostram inertes aos conteúdos transmitidos, não se aprofundam nos estudos e aceitam passivamente as propostas dos professores, são alunos que optam pela abordagem superficial e/ou estratégica.

Entretanto para esse autor, o problema não está na opção da abordagem adotada pelo aluno e sim nas condições de ensino que lhes são apresentadas, pois para Biggs et al. (2001), os alunos decidem pela abordagem superficial e/ou estratégica quando não lhes são exigidos a utilizar estratégias mais profundas para obter o êxito acadêmico.

Pode-se destacar o uso do resumo (Quadro 17 – p. 173) como estratégia de aprendizagem recorrente nos depoimentos da maioria dos alunos (VEIGA SIMÃO et al., 2015). Para Darroz; Trevisan e Rosa (2018), o resumo pode ser classificado como uma estratégia cognitiva profunda quando se trata de se apropriar do conhecimento através da organização e da memória. Porém, na

maioria das vezes, o estudante faz uso dessa estratégia mecanicamente, destacado nos relatos de alguns alunos entrevistados. “*Geralmente eu tenho costume de fazer resumo, então eu sempre pego os pontos mais importantes que eu acho que vai cair na prova ou alguma tarefa e faço resumo*” (AP₆).

De acordo com Rendeiro e Duarte (2007) e Biggs (1993a), a memorização muitas vezes utilizada pelos alunos implica o querer compreender o conteúdo estudado, mais do que simplesmente tentar repetir o que pode ser cobrado em provas, apontado por alguns depoimentos nessa pesquisa.

Ressalta-se que é de suma importância que os alunos tenham expectativas positivas referentes às aprendizagens e que conseguirão ter êxito naquilo que lhes será ensinado. No entanto, Bzuneck (2009) afirma que mesmo que os estudantes prevejam resultados satisfatórios, a escola deverá valorizar a qualidade da produção dos trabalhos dos alunos, emitirem *feedbacks* positivos, de forma a incrementar a crença de autoeficácia e a motivação para aprender.

Foi possível inferir pelas observações e pelos relatos que a maioria dos alunos das duas escolas não conhece um repertório de estratégias de aprendizagem, não as utiliza de forma intencional e planejada; e, que as mesmas não foram ensinadas. Zimmerman (2000) reforça que, apesar de as estratégias de aprendizagem poderem ser ensinadas em sala de aula, elas só podem ser reconhecidas como estratégias de aprendizagem autorreguladas, se forem controladas conscientemente pelo aluno. Nesse sentido, não se pôde afirmar que os alunos das escolas pesquisadas reconheceram as estratégias autorregulatórias da aprendizagem.

Em relação à concepção da maioria dos alunos acerca das estratégias de aprendizagem na presente investigação, tal como no estudo de Veiga Simão (2004), apresentou-se equivocada, pois a maioria dos alunos relatou conhecer essas estratégias, contudo, ao defini-las, apresentaram respostas relacionadas às estratégias de ensino, revelando que ainda há grande confusão entre as duas. Defende-se, a partir do marco teórico dessa pesquisa, que as estratégias de aprendizagem constituem atividades conscientes e intencionais que guiam as ações dos alunos para alcançar determinadas metas de aprendizagem (VALLE ÁRIAS et al., 1998, BORUCHOVITCH, 1999; VEIGA SIMÃO, 2004).

Em síntese, a partir dos resultados dos instrumentos (Tabelas 2,3,8 – p. 153, 158, 161 e Quadro 15 – p. 168) e buscando responder a esse objetivo da

pesquisa, inferiu-se que não houve diferenças significativa em relação ao tipo de abordagens à aprendizagem e o uso de estratégias autorregulatórias dos alunos nas duas propostas de escolas. Além do mais, foi possível perceber que os alunos abordaram as aprendizagens de forma superficial e profunda, sem que uma forma se sobressaísse à outra; e, indiferentemente da proposta de escola, quer seja de período integral ou de tempo parcial.

c) verificar se há correlação entre o tipo de abordagens à aprendizagem e a autorregulação para aprender.

A partir dos resultados do teste de correlação de Spearman, foi possível inferir que houve correlação significativa e direta entre a abordagem profunda e o uso das estratégias de autorregulação da aprendizagem. Nesse sentido, os alunos com abordagem profunda apresentaram mais estratégias autorregulatórias de aprendizagem nos dois modelos de escolas. Ademais, os alunos da EP apresentaram correlação significativa inversa entre os resultados dos Inventários IPAA e IPE, isto significou que aqueles que apresentaram mais atitudes de abordagem superficial também apresentaram menos atitudes de estratégias autorregulatórias para o aprender.

A literatura tem revelado que os alunos autorregulados têm melhor aproveitamento da aprendizagem no ambiente escolar e, por isso, podem apresentar maior desempenho acadêmico e motivação diante dos estudos (ZIMMERMAN, SCHUNK, 1989; ZIMMERMAN, 2000; ROSÁRIO, 1999b; ROSÁRIO et al., 2004; BIGGS, 1979; ENTWISTLE, 1991). Os benefícios de se promover a autorregulação no âmbito educacional também têm sido amplamente discutidos na literatura internacional (Pintrich, 2004; Zimmerman; Schunk, 1989; Prosser; Trigwell, 1998) e nacional (Costa; Boruchovitch, 2019; Veiga Simão et al., 2012; Emílio; Polydoro, 2013; Emílio, 2017; Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013). Para esses autores, embora a autorregulação seja um processo complexo, ela pode e deve ser ensinada no contexto educativo.

De acordo com Zimmerman (2000), Zimmerman e Schunk (1989) e Costa e Boruchovitch (2019), os alunos autorregulados em sua aprendizagem são mais

eficazes na escolha das estratégias de aprendizagem e são mais persistentes nos estudos. Retomando os estudos de Rosário (1999b), Biggs (1979) e Entwistle (1991) apontaram que o aluno que adota a abordagem profunda assume uma concepção de aprendizagem com um enfoque qualitativo sobre o ato de aprender. Assim, os alunos que adotam o enfoque profundo em um trabalho escolar apresentam motivações intrínsecas, desejam aprender e utilizam estratégias adequadas, de modo a compreender os conteúdos e buscam relacionar o aprendido com seus conhecimentos prévios (ROSÁRIO et al., 2010). Nesse sentido, foi possível constatar na Tabela 9 (p. 162) que os alunos que responderam indicando uma abordagem profunda no seu processo de estudos, referiu-se aos alunos que apresentaram estratégias autorregulatórias para o aprender, indiferentemente se escola de tempo integral ou de tempo parcial.

d) conhecer a percepção dos alunos sobre sua aprendizagem nas duas propostas de escolas.

A maioria dos participantes mencionou pensar sobre a própria aprendizagem e/ou como aprendem (Quadro 13 – p. 165). É necessário destacar que, mesmo aqueles que apontaram não ter pensado sobre a própria aprendizagem, afirmaram que seria necessário fazê-lo. Estudos mostram que os alunos valorizam e reconhecem a importância dos estudos, de forma a apresentar uma crença altamente apropriada à motivação e à aprendizagem (ARCAS, 2003; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004; PAIVA; BORUCHOVITCH, 2010).

De acordo com Ryan e Deci (2000), os alunos podem apresentar um desempenho extrinsecamente motivado, mas que pode ser marcado por uma atitude positiva, pela vontade e/ou pela internalização do valor de uma tarefa, os quais podem gerar um melhor engajamento escolar; de modo a fazer dessa motivação extrínseca uma meta também desejável. Nesse sentido, foi interessante perceber que a maioria dos alunos teve intensa preocupação em relacionar a aprendizagem com a futura vida profissional (Quadro 16 – p. 171).

No entanto, cabe destacar que a maioria dos alunos se mostrou interessado quando os conteúdos das aulas apresentaram propostas que

dialogavam com a vida deles. Corroborando com as ideias de Bzuneck (2010, p. 15), capitalizar os interesses e valores dos próprios alunos deveria ser a primeira estratégia para motivação no contexto educativo. Para esse autor, “[...] todo aluno passará a ver significado e importância nas aprendizagens escolares se elas aparecerem de alguma forma relacionadas com sua vida, seu mundo, suas preocupações e interesses pessoais”. Resgatando Teixeira (1978), os programas curriculares deveriam compreender uma série de atividades e experiências presentes na vida das crianças, onde elas deveriam ser o centro da escola e possuir uma postura ativa.

Outro aspecto interessante foi o uso de estratégias de aprendizagem pela maioria dos alunos para conseguir sanar suas dificuldades de aprendizagem. No entanto, o que os alunos fazem para aprender e para estudar, de acordo com Boruchovitch (1999) revelou o uso espontâneo das estratégias, de forma pouco diversificada e às vezes inapropriadas para a situação de aprendizagem proposta. As estratégias mencionadas pelos alunos mostraram-se, de modo geral, semelhantes às encontradas na literatura (HATTIE; BIGGS; PURDIE, 1996; ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986).

Entre as estratégias de aprendizagem mencionadas, destaca-se a procura de ajuda social (Quadro 14 – p. 166). A estratégia de pedir ajuda é muito importante por ser uma estratégia metacognitiva e autorregulatória (ZIMMERMAN; MARTINEZ-PONS, 1986). Essa estratégia de pedir ajuda emerge como uma das principais e mais frequentes estratégias relatadas pelos alunos para lidarem com situações de estudo e aprendizagem (BORUCHOVITCH, 1999).

Com o propósito de conhecer como os alunos da EI perceberam o aumento do tempo de escola e o impacto sobre a aprendizagem, pode-se destacar duas concepções nas falas dos alunos: a concepção de uma escola organizada pela lógica do aumento do tempo do aluno (Carvalho, 2006; Guará, 2006; Leclerc e Moll, 2012) e a concepção de uma escola com horário expandido, que represente mais tempo para desenvolver situações e oportunidades que promovam aprendizagens significativas, visando uma formação crítica e de valorização das experiências do aluno (HORA; COELHO, 2004; GONÇALVES, 2006; CAVALIERE, 2002a, 2002b, 2007).

No entanto, ficou evidenciado que a maioria dos alunos que estuda na EI apresentou a percepção de que houve qualificação de sua aprendizagem (Quadro 18 – p. 176) e; por outro lado, embora não vivenciando esse modelo de escola, alguns alunos entrevistados da EP também apresentaram uma percepção favorável em relação à aprendizagem. Ribeiro (1986) compreendia uma escola de tempo estendido como uma oportunidade para que as crianças pudessem ampliar o seu repertório cultural; por sua vez Anísio Teixeira (1968) defendia a escola de tempo ampliado por acreditar que só assim seria possível uma formação de hábitos de vida real, de convivência social, de reflexão intelectual, de gosto e de consciência.

Em suma, a maioria dos alunos teve a percepção de que reflete sobre a sua aprendizagem e crê ser importante pensar sobre como aprendem. Esses alunos tiveram a percepção de que faziam o melhor para aprender e que se dedicavam aos estudos. No entanto, a maioria dos alunos apresentou motivações extrínsecas, que foi possível constatar quando afirmaram que enxergavam a escola como promissora de um futuro melhor e, que por isso, se sentiam motivados em ir à escola e estudar.

Foi possível perceber ainda que, a maioria dos alunos buscou superar as dificuldades de aprendizagem, bem como resolver as tarefas e as avaliações com o uso espontâneo de estratégias de aprendizagem. Mesmo que esse uso de estratégias - superficiais ou profundas, em sua maioria, esteve pautado na busca de conseguir êxito escolar e conceitos satisfatórios. Nesse sentido, pode-se verificar que o uso das estratégias autorregulatórias de aprendizagem não se deu de modo consciente e planejado pela maioria dos alunos.

Para concluir, pode-se inferir que, embora a maioria dos alunos da EI relatou a melhoria da aprendizagem com a extensão do tempo de escola; não se pode afirmar, a partir da análise dos resultados encontrados nessa pesquisa, que o uso desse tempo esteja de fato contribuindo com uma abordagem profunda à aprendizagem e com o uso de estratégias autorregulatórias pelos alunos da escola de educação integral em tempo integral. Assim, concordando com as pesquisas (Schellin, 2015; Silva, 2014; Cusati, 2013) que se propuseram a investigar a relação da escola de tempo ampliado e a aprendizagem, o que se percebe é que ainda esse maior tempo de estudo não se materializou em termos

de produção de efeitos no currículo escolar, nas práticas docentes e na forma como o aluno aborda sua aprendizagem.

Em seguida, encerra-se essa investigação apresentando a conclusão do estudo.

CONCLUSÃO

Defendeu-se, inicialmente, a ideia de que a escola com ampliação do tempo é capaz de melhor se organizar a fim de promover a aprendizagem profunda a partir de práticas pedagógicas que possam potencializar o protagonismo do aluno.

A partir dos resultados descritos essa tese foi refutada; revelou-se que a maioria dos alunos enfrenta as tarefas acadêmicas com uma abordagem superficial e/ou profunda, orientadas para resposta às exigências externas e do ambiente da aprendizagem, mais do que pelo próprio interesse por realizar uma aprendizagem profunda e significativa. Assim, esses resultados ressaltaram a importância do contexto da aprendizagem percebido na opção do tipo de abordagem adotada pelos alunos.

Ao considerar que não houve diferenças nos dois contextos de escolas investigadas, pode-se verificar que igualmente não houve distanciamentos de como os alunos estudam e abordam a aprendizagem na escola de educação integral em tempo integral e na escola de tempo parcial. Assim, foi possível compreender que estes alunos enfrentam a sua aprendizagem de forma superficial e/ou profunda a partir da percepção das exigências acadêmicas, indiferentemente se na escola de tempo estendido ou não. Nesse cenário, evidenciou-se que as abordagens à aprendizagem funcionam mais como respostas ao contexto do que como características pessoais dos alunos, sendo possível ao aluno adotar abordagens de qualidades diferentes em função dos contextos de ensino.

Por sua vez, esses resultados foram fundamentais para justificar mudanças necessárias tanto na escola de tempo integral como de tempo parcial para que se criem possibilidades e desafios para os alunos experienciarem estratégias autorregulatórias de aprendizagem, a fim de que optem pela abordagem profunda. Entretanto, como defendem vários teóricos desse estudo, somente ensinar aos alunos a utilizar as estratégias de aprendizagem pode ser inútil, caso o contexto específico de aprendizagem do aluno não promova e potencialize o exercício dessas competências autorregulatórias. Acrescenta-se que as competências autorregulatórias estão alinhadas ao que atualmente a

BNCC apregoa em termos de competências gerais para o aluno atingir durante o percurso acadêmico na educação básica.

Pode-se verificar ainda que, os alunos interpretam o contexto da aprendizagem baseado nas suas próprias concepções, crenças, motivações e interesses, dando origem a uma atividade metacognitiva centrada na própria aprendizagem, que permite alterar as suas abordagens de aprendizagem. Tendo essa consideração como ponto de partida, faz-se necessário adotar uma visão interativa do processo de aprendizagem e de ensino, a qual assume que são os próprios alunos que constroem o seu conhecimento e que a qualidade desse conhecimento dependerá da forma como decidem enfrentar o processo – superficial ou profundamente.

Assim, compreende-se que a opção por uma determinada abordagem remete sempre para as percepções dos alunos aos seus contextos escolares, das quais resultam diferentes formas de enfrentar as tarefas de aprendizagem e as avaliações de desempenho, levando-se em conta os interesses, as motivações subjacentes e as estratégias que decidem utilizar.

Ademais, defende-se ainda a ideia de que as atividades intencionalmente planejadas têm o poder de possibilitar a criação de estratégias que assegurem aos alunos acesso ao domínio de diferentes linguagens, ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, propondo práticas e metodologias que consigam romper com a lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente.

Nesse sentido, a pesquisa demonstrou, por meio da discussão teórica, que o estudante pode ser o protagonista do processo educativo e autorregular sua aprendizagem. Assim, um projeto de promoção de uma aprendizagem autorregulada baseia-se na convicção de que todos os alunos são capazes de aprender e assumir o controle de sua própria aprendizagem.

De acordo com os resultados encontrados, concluiu-se que o sistema de ensino pode ser, em grande medida, responsável pelo tipo de abordagem utilizada pelos alunos. Nesse sentido, pode-se compreender que o contexto educativo pode determinar na forma de apreensão do conhecimento pelo aluno, de modo a adotar um nível mais superficial quando percebe que a instituição de ensino demanda a recordação de informações factuais; ou pode se aprofundar, quando se percebe que a exigência é de uma compreensão mais complexa a

respeito de um fenômeno. Nessa perspectiva, a influência do professor na sua forma de ensinar e avaliar são preponderantes para o modo como o aluno percebe e aborda a sua aprendizagem.

Cabe ressaltar que, o que se percebe hoje em dia, os sistemas de ensino priorizam a corrida por méritos e melhores resultados acadêmicos. Nesse cenário, nota-se que os alunos respondem a esses objetivos adotando estratégias de realização, isto é, preferindo a abordagem estratégica.

Diante dessa conclusão, compreende-se que para melhorar a aprendizagem não se deve pensar em mudar o aluno e sim a sua experiência ou a sua percepção da tarefa e do contexto educativo. Em suma, conhecer como os alunos interpretam o contexto de aprendizagem, através de suas crenças, de suas experiências e de suas motivações; e, que a partir disso, podem optar pelo tipo de abordagem – superficial ou profunda, e que refletirá no resultado da sua aprendizagem é de significativa importância para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Além do mais, as análises dessa pesquisa corroboraram com a suposição de que o contexto educativo pode significar fator imprescindível para a escolha da abordagem que o aluno adotará em sua aprendizagem. Além disso, pressupunha-se que, a escola com ampliação da jornada poderia possibilitar mais atenção a todos os alunos, respeitando o ritmo e a forma de como aprendem, de modo a promover o uso da abordagem profunda.

Sabe-se que, na visão de muitos educadores, seria formidável deparar-se com alunos que antes de iniciar uma tarefa ou algum trabalho escolar, fossem capazes de utilizar um tempo para planejarem as etapas que deveriam percorrer, buscando atingir os objetivos propostos de forma exitosa, compreendendo que nessa fase realizariam a análise dos recursos pessoais e do ambiente de aprendizagem. Em seguida, que tomassem a iniciativa de implementar as estratégias de aprendizagem a fim de executarem a atividade proposta; ademais, monitorariam a eficácia dessa implementação. E, ao final, houvesse a preocupação de se realizar uma analogia entre os resultados atingidos com os objetivos delineados na fase do planejamento, de modo que avaliassem o processo percorrido e se autoavaliassem. Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que estaríamos diante de alunos autorregulados em sua aprendizagem.

No entanto, o que se constatou é que ainda os contextos educativos estão aquém de propiciar ambientes de aprendizagem que de fato busquem o desenvolvimento de alunos autorregulados. Pode-se afirmar que a centralidade do aluno no processo de aprendizagem não foi percebida nas escolas participantes. Se considerar que aprender é próprio do aluno, os caminhos metodológicos para desencadear o processo de conhecimento do aluno devem levar em conta seus interesses e suas experiências no processo educativo, dando significado à sua aprendizagem.

Deste estudo, pode-se dizer que um desafio ainda presente é a qualificação e a justificativa do aumento de horas de escola para os estudantes de escolas de educação integral em tempo integral. Sabe-se que nem todos os estudantes obterão melhores índices de aprendizagem se estiverem em uma jornada escolar ampliada; entretanto, pode representar mais possibilidade para aprender. Um maior tempo de contato entre alunos e professores, bem como entre os próprios alunos, põe em cena saberes diversos e, portanto, mais possibilidades de aprendizagens no espaço escolar.

Diante do exposto, quando se propõe políticas educacionais para uma formação humana integral, entende-se que alguns aspectos devem ser repensados pela equipe escolar em todos os âmbitos (secretaria de educação, escola e sala de aula): o preparo do aluno para a vida social; escolhas de métodos pedagógicos mais ativos, provocando o aluno a pensar e agir sobre sua aprendizagem; formação continuada para a equipe discutir aspectos mobilizadores da autorregulação da aprendizagem; e uma organização curricular que se delineie de fato com os princípios definidos para a escola de educação integral em tempo integral.

Chama-se a atenção para a necessidade de as escolas interferirem intencionalmente na promoção da autorregulação da aprendizagem e do uso de abordagem profunda para os alunos. Para isso, há necessidade de políticas que possibilitem a formação continuada dos docentes para que tenham oportunidade de no coletivo refletir como os alunos aprendem e quais são as consequências das abordagens que utilizam para o sucesso acadêmico. Para além da vida acadêmica, é também a oportunidade para que os alunos aprendam no contexto escolar formas de atuar na sociedade de forma autônoma.

Deste modo, compreende-se que falar de educação integral e de uma escola com tempo suficiente para que todos os alunos aprendam, implica um compromisso com uma educação qualificada e abrangente, permitindo ao acesso dos conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo com a ampliação do repertório cultural dos alunos. Ademais, implica em responsabilizar-se com as aprendizagens dos alunos e com o que está sendo feito nesses tempos e espaços. Assim, tem-se o entendimento de que se a proposta é atrelar o tempo de permanência à qualificação das aprendizagens, presume-se, assim, a reconfiguração dos tempos, dos espaços, dos currículos e dos saberes de todos os alunos.

Nessa perspectiva de uma formação integral em tempo integral não caberia simplesmente manter a escola como sempre foi adicionando quaisquer atividades para suprir essa ampliação de tempo. É preciso redimensionar o currículo e o modo de organização e funcionamento dessa escola, nas quais as atividades educativas possam despertar os alunos, a fim de que suas aprendizagens façam sentido e sejam relevantes para sua experiência de vida.

Feitas essas ponderações, pode-se afirmar que o objetivo principal desta tese, de investigar e comparar como os alunos - que frequentam escolas com propostas de educação integral em tempo integral e em tempo parcial - abordam a aprendizagem foi atingido.

A fundamentação teórica deste trabalho apresentou a escola de educação integral em tempo integral e a perspectiva das abordagens à aprendizagem, no entanto, não foram encontrados estudos que se propuseram tratar desses dois campos teóricos de forma integrada. Ademais, os resultados obtidos mostraram que a escola de tempo ampliado ainda não conseguiu, com seus tempos-espaços, que os alunos adotassem abordagens profundas e fossem mais autorregulados em sua aprendizagem. Pode-se dizer que, esses dados anunciam um amplo campo de pesquisa que poderá ser cada vez mais aprofundado por investigações interessadas entre a relação de variáveis que intervém na aprendizagem e a ampliação do tempo de escola.

A pesquisa também apontou algumas implicações pedagógicas ao pautar-se na importância da percepção do aluno em relação ao contexto da sua aprendizagem, e, conseqüentemente, como essa percepção pode fomentar na opção pelo tipo de abordagem aos estudos que assume em determinada tarefa.

Nesse sentido, evidencia-se que o professor necessita se preocupar ao planejar as aulas, ao escolher atividades, ao optar por métodos de ensino e tipo de avaliações, para que façam com que os alunos se envolvam em sua aprendizagem.

Reconhecer que o problema pode estar nas condições de ensino e de avaliação em que os alunos estão envolvidos é fundamental para compreender o porquê da abordagem de aprendizagem adotada. Nesse sentido, para que o aluno deixe de optar por uma abordagem superficial ou estratégica e passe a preferir uma abordagem profunda em relação aos estudos, a mediação do professor se faz necessária.

Ainda que este estudo tenha suscitado algumas implicações pedagógicas, sabe-se que o mesmo apresentou limitações. Uma das limitações refere-se ao fato da realização da coleta de dados em uma única escola de educação integral em tempo integral e de tempo parcial, implicando numa restrição na generalização dos resultados para a população de alunos do 3º Ciclo do Ensino Fundamental.

Outra limitação a ser considerada se refere ao período da coleta de dados. Sabe-se que na escola de educação integral em tempo integral, até a finalização desse trabalho, houve alterações na organização curricular e no funcionamento da escola. Foi possível averiguar o início dessas mudanças no momento da entrevista com os alunos, que ocorreu no ano subsequente ao das observações e da aplicação dos inventários, os quais foram percebidos em alguns depoimentos dos alunos.

Uma terceira limitação referiu-se que esse trabalho não objetivou analisar a relação dos métodos de ensino do professor e a aprendizagem do aluno, embora tenha reconhecido a importância dessa relação. Uma quarta limitação está associada aos motivos que podem levar os alunos a subestimarem o uso das estratégias de aprendizagem, incluindo suas percepções sobre a própria instituição escolar, sobre o currículo e sobre o clima escolar, os quais não foram focos desse estudo.

Diante dos resultados e das limitações apresentadas, propõe-se pesquisas futuras que contemplem as seguintes temáticas:

- Analisar as relações entre as abordagens à aprendizagem, o tipo de ensino e modalidades de avaliação adotados pelos professores no ensino fundamental.
- Realizar pesquisas que investiguem outras variáveis relacionadas ao contexto de ensino, como as percepções dos estudantes sobre a própria instituição escolar, sobre o currículo e sobre o clima escolar.
- Ampliar a investigação para outras escolas de educação integral em tempo integral e de tempo parcial, a fim de identificar se as abordagens à aprendizagem são similares aos encontrados nessa pesquisa.
- Ampliar o número de alunos participantes e de diferentes ciclos de aprendizagem, bem como utilizar-se de análises estatísticas mais sofisticadas que possam compreender o tipo de abordagem ao ensino adotado pelos alunos em diferentes contextos de aprendizagem.
- Ampliar o foco nas possíveis causas das dificuldades de se implementar a concepção de uma educação humana integral nas escolas de tempo integral.
- Propor intervenções para a melhoria do desempenho acadêmico por meio do desenvolvimento de competências autorregulatórias da aprendizagem.
- Identificar fatores pessoais e ambientais que possam explicar porque os alunos subestimam ou deixam de usar estratégias autorregulatórias da aprendizagem.
- Verificar, a partir das mudanças do currículo e da organização da escola de educação integral em tempo integral evidenciados no ano vigente, o impacto na abordagem dos alunos à aprendizagem e no uso de estratégias autorregulatórias da aprendizagem.

Chegando ao final deste trabalho e, porque não dizer, com muito fôlego ainda, espera-se que a pesquisa possa contribuir para a reflexão de muitos educadores na compreensão dos motivos que estão na base do processo de aprendizagem dos alunos e o reconhecimento do efeito das diferentes metodologias em relação às abordagens adotadas pelos alunos aos estudos, evidenciando que a prática docente é uma ferramenta potente para incrementar o desenvolvimento de abordagens profundas, a fim de que possam adquirir mecanismos de autorregulação da aprendizagem dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.M. *A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo*. 2011. 73 f. Tese - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, São Paulo, 2011.

ARCAS, P. H. *Avaliação da aprendizagem no regime de progressão continuada: o que dizem os alunos*. Dissertação de Mestrado. 2003. 176f. Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP. 2003.

ARROYO, M.G. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65, maio, p. 3-10. 1988.

_____. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: Moll, Jaqueline [et al]; *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BALDANÇA, M.L.M. *Educação integral e de tempo integral: de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro*. 2015. 104 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015.

BARBOSA, A.M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRA, L.C. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. In: SMOLKA, A.L.B.; MENEZES, M.C. (orgs.) *Anísio Teixeira, 1900-2000. Provocações em educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000. p. 23-35.

BARROS, E.C.F. *Sentidos da escola de tempo integral na vivência de alunos de uma escola estadual: uma investigação sobre o “ficar na escola o dia todo”*. 2012. 119 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2012.

BARROS, K.O. *A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia – GO (2001-2006)*. 2008. 205 f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2008.

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BECKER, P.C.C. *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor*. 2015. 158 f. Dissertação - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2015.

BENTO, M.F. *Abordagens à aprendizagem num contexto de ensino superior profissional: distância e presencial*. 1999. 487f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Instituto de Psicologia Aplicada. Universidade Clássica de Lisboa. Lisboa, 1999.

BIGGS, J.B. Dimensions of study behavior: another look at ATI. *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, n. 1, p. 68-80.1976.

_____. Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, v. 48, p. 266-279.1978.

_____. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, vol.8, jul., p. 381-394.1979.

_____. The role of meta-learning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, v. 55, p. 185-212.1985.

_____. *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for educational Research, 1987.

_____. Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, v. 23, p. 197-206. 1988.

_____. Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research & Development*, vol. 8, p. 7-25. 1989.

_____. Effects of language medium of instruction on approaches to learning. *Educational Research Journal*, v. 5, p. 18-28. 1990.

_____. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, v. 63, n.1, p. 3-19.1993a.

_____. From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research & Development*, v. 12, n.1, p. 73-85. 1993b.

_____. Aligning teaching and assessing to course objectives: teaching and learning in higher education. *New Trend and Inovations*, p. 13-17. 2003.

_____. What the students does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, v. 31, n. 1, p. 39-55. 2012.

BIGGS, J.B.; KEMBER, D.; LEUNG, D.Y.P. The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, v. 71, n. 1, p. 133-149. 2001.

BIGGS, J.; TANG, C. Using constructive alignment in outcomes-based teaching and learning. In: _____. *Teaching for quality learning at university: what the students does*. 3ª ed. Maidenhead: Open University Press, 2007. p. 50-63.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.12 n.2 Porto Alegre, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200008>. Acesso em: 19/05/2017.

_____. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. *Psicol. Esc. Educ.*, v.5, n.1, Campinas, p. 19-25, jun..2001.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. (orgs.) *Aprendizagem: processos psicológicos e contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRANDÃO, Z. Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em aberto*, Brasília, v.22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A.M.B.; ROCHA, A.D.C. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. 2. ed. RJ: Dois Pontos, 1983.

BRASIL. Decreto nº 1.056, de 11 de fevereiro de 1994. Regulamenta a Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993, e estabelece a forma de atuação dos órgãos do Poder Executivo para execução do Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 fev. 1994.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_-03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 14/08/2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo qualitativo*. 2009. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8199-8-2-pesquisa-qualitativa-relatorio-enviado-010511-seb-pdf&category_slug=junh2011pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24/09/2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular - Educação é a base*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 20/04/2018.

_____. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf>. Acesso em: 14/08/2017.

BZUNECK, J.A. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 116-133.

_____. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (orgs.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-42.

CAÇÃO, M.I. Educação integral em tempo integral no Estado de São Paulo: tendências. *Educação em Revista*, Marília, v.8, p. 95-120. 2017. Edição Especial.

CALDEIRA, E. *Potencialidades e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral*. 1993. 164 f. Dissertação - Centro de Ciências da Educação, Universidade de Santa Catarina, Santa Catarina, 1993.

CAMPINAS. Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014. Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da Rede Municipal de Ensino de Campinas e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 27 jan. 2014a. Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/12636>>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação*. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Campinas, São Paulo: Millenium Editora, 2010.

_____. Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014. Altera dispositivos da lei 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de campinas e dá outras providências. *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 4 fev. 2014b. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/92955>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. Portaria SME/FUMEC nº 04, de 17 de julho de 2013. *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 18 jul. 2013a.

_____. Relatório elaborado pela Comissão de Estudos sobre a implementação da Escola de Educação Integral objetivando à produção de subsídios para implementação da política educacional em unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas, ago. /2013. 2013b.

_____. Resolução SME nº 5, de 7 de março de 2014. Dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI". *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 10 mar. 2014c. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/883748667.pdf>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. Resolução SME nº 10, de 6 de agosto de 2014. Republica as matrizes curriculares das Escolas de Educação Integral (EEI), EMEF Padre Francisco Silva e EMEF Professor Zeferino Vaz - CAIC, anexo I e Anexo II da Resolução SME nº 03/2014, por conter alterações. *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 7 ago. 2014d. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1070847094.pdf>>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. Resolução SME nº 24, de 19 de outubro de 2015. Institui as matrizes curriculares para a organização e funcionamento das Unidades Educacionais que integram o Projeto Piloto "Escola de Educação Integral – EEI". *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 20 out. 2015. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/431025362.pdf>>. Acesso em: 10/09/2017.

_____. Resolução SME nº 17, de 9 de novembro de 2016. Institui as matrizes curriculares para as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das Unidades Educacionais. *Diário Oficial do Município de Campinas*, Campinas, 10 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/497441721.pdf>>. Acesso em: 10/09/2017.

CAMURÇA, K.L.F. *Mais Educação é mais aprendizagem? Avaliação do Programa Mais Educação em Maracanaú, no Ceará*. 2013. 105 f. Dissertação - Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2013.

CARVALHO, M.C.B. O lugar da educação integral na política social. *Cadernos Cenpec*, Ano 1, n.2, p. 7-11. 2006.

CASTRO, A. *A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista*. 2009. 216 f. Dissertação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009.

CASTRO, M. A. S. N. *Processos de auto-regulação da aprendizagem: impacto de variáveis acadêmicas e sociais*. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Portugal. 2007.

CAVALIERE, A.M. *A escola de educação integral: em direção a uma educação multidimensional*. 1996. 169f. Tese de doutorado - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERI, A.M.; COELHO, L.M.C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 93-111.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1015-1035, out. 2007.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paideia.*, vol. 20, n. 46, p. 249-259, mai. /ago. 2010.

CAVALIEIRE, A.M.; COELHO, L.M. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

CHALETA, M.E.R. *Abordagens ao estudo e estratégias de aprendizagem no ensino superior*. 2002. 254f. Tese (Doutorado). Universidade de Évora. Departamento de Pedagogia e Educação, 2002.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. 1ª ed., São Paulo: Cortez, 2013. Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos.

COELHO, L.M.C. *Escola pública de horário integral e qualidade de ensino*. Rio de Janeiro: XVIII Reunião Anual da Anped, 1995.

_____. Escolas públicas de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOVICZ, A.; MOLL, J. *Para além do fracasso escolar*. Campinas, Papyrus, 1997. p. 191-208.

_____. Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 45, p. 73-89, jul. /set. 2012.

CORDEIRO, C. M. F. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estud. av.*[online], vol.15, n.42, p.241-258. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04/03/2018.

COSTA, E.R.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação da escrita no Ensino Fundamental? In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M.A.M. (orgs.). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 70-95.

CRESWELL, J.W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Trad. Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, L.A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. 3ª ed. SP: Cortez, Niterói, RJ, Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF; FLACSO do Brasil, 1999.

CUNHA, N.B.; BORUCHOVITVH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. *Interamerican Journal of Psycgology* [em linha], 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28425280008>>. Acesso em: 19/02/2019.

CUSATI, I.C. *Educação em tempo integral: resultados e representações de professores de matemática e de alunos do terceiro ciclo da rede de ensino de Belo Horizonte*. 2013. 216 f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

DAL-FARRA, A. R.; LOPES, P. T. C. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente: SP*, v. 24, n. 3, p. 67-80, set. /dez. 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2698/2362>>. Acesso em: 22/05/2016.

DANISE, V. *O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo o tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”*. 2015. 244 f. Tese - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

DARROZ, L.M.; TREVISAN, T. L.; ROSA, C. T. W. Estratégias de aprendizagem: caminhos para o sucesso escolar. *Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, v. 14, n. 29, p. 93-109. 2018.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Trad. Sandra Regina Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEODATO, A.A. *Matemática no projeto Escola Integrada: distanciamentos e aproximações entre as práticas das oficinas e as práticas da sala de aula*. 2012. 185 f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2012.

DEWEY, J. *Experience and nature*. New York: Dover Publications, Inc., 1958.

_____. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3ª ed. São Paulo: Nacional, 1959a.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. 3ª ed. São Paulo, SP: Nacional, 1959b.

_____. A criança e o programa escolar. In: *Vida e educação*. 9ª ed., São Paulo: Nacional, 1975. p. 42-62.

_____. *Experience and education*. New York: Ed. Touchstone, 1997.

DIB, M.A.B. *O programa escola de tempo integral na região de Assis: implicações para a qualidade do ensino*. 2010. 207 f. Tese - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2010.

DUARTE, A. *Avaliação e modificação de concepções, motivações e estratégias de aprendizagem em estudantes do ensino superior*. 2000. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.

DUNKIN, M.J.; BIDDLE, B.J. *The study of teaching*. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1974.

ÊBOLI, T. Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *INEP: MEC*, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 11/07/2017.

EMÍLIO, E.R.V. *Autorregulação, autoeficácia, abordagens à aprendizagem e a escrita de universitários*. 2017. 251f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

EMILIO, E. R. V.; POLYDORO, S. A. J. *Aprendizagem no ensino superior: relações entre variáveis psicológicas*, 08/2013, XI CONPE - Congresso Psicologia Escolar e Educacional: Compromisso Ético-Político com a Educação, vol. 1, p.1-3, Uberlândia, MG, Brasil, 2013.

ENTWISTLE, N.J. O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. *Análise Psicológica*, v. 1, p 141-153.1986.

_____. A model of the teaching-learning process, In: RICHARDSON, J. T. E., EYSENCK, M.W., AND WARREN PIPER, D. (Eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. London: S.R.H.E./Open University Press, 1987. p. 13-28.

_____. Approaches to learning and perceptions of the learning environment Introduction to the Special Issue. *Higher Education*, 22, p. 201-204.1991.

_____. Approaches and study skills inventory for students (ASSIST). *Centre for research on learning and instruction*. University of Edinburg, p. 1-28.1997.

ENTWISTLE, N.J.; HANLEY, M; RATICLIFFE, G. Approaches to Learning and Levels of Understanding. *British Educational Research Journal*, v. 5, p. 99-114. 1979.

ENTWISTLE, N.J.; MCCUNE, V.; WALKER, P. Conceptions, styles and approaches within higher education: analytic abstractions and everyday experience. In: STERBERG, R.J.; ZHANG, L.F. (eds.) *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah, N.J., Lawrence, Erlbaum, 2001. p. 103-136.

ENTWISTLE, N.J.; PETERSON, E.R. Conceptions of learning and knowledge in higher education relationships with study behavior and influences of learning environments. *International Journal of Educational Research*, n. 41, p. 407- 428. 2004.

ENTWISTLE, N.; RAMSDEN, P. *Understanding student learning*. London: Croom Helm, 1983.

ENTWISTLE, N. J.; TAIT, H. Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic environment. *Higher Education*, v. 19, n. 2, p. 169-194. 1990.

_____. Approaches to study and perceptions of the learning environment across disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, n. 64, p. 93-103.1995.

ENTWISTLE, N.J.; WATERSON, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. *BR. J. Educ. Psychol.*, n. 58, p. 258-265.1988.

FAVERI, R.C.C. *A escola de tempo integral no estado de São Paulo: um estudo de caso a partir do olhar dos profissionais das oficinas curriculares*. 2013. 136 f. Dissertação - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

FERREIRA, M.M.; RAPOSO, N.V.; BIDARRA, M.G. Abordagens ao estudo, rendimento acadêmico e atribuições causais do desempenho em estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 43-2, p. 329-348. 2009.

FLAVELL, J.H. Cognitive development: children's knowledge about the mind. *Annual Review of Psychology*, v. 50, p. 21-45. 1999.

FIORELLI, E.C.M. *Oficina "Hora da Leitura" na Escola de Tempo Integral: contribuições para a formação do leitor*. 2011. 96 f. Dissertação - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo, 2011.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GALIAN, C.V.A. Currículo e conhecimento escolar na perspectiva da educação integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v.6, n.1, p.03-22, jan. /jun. 2016.

GALIAN, C.V.A.; SAMPAIO, M.M.F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012.

GALVÃO, A.; CAMARA, J.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, dez. 2012.

GERIBELLO, V.P. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

GINNS, P.; MARTIN, A.J.; PAPWORTH, B. Student Learning Theory goes (back) to (high) school. *Instructional Science*, v. 42, n.4, p. 485-504. 2014.

GOMES, C.M.S. *As abordagens à aprendizagem/estudo: uma investigação no ensino secundário*. 2006. 102f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2006.

GOMES, M.C.R.L. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?* 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Pós-Graduação em Educação, Campinas, São Paulo, 2009.

GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, Ano 1, n. 2, p. 129-135. 2006.

GONÇALVES, P.F.D. *Estratégias de aprendizagem em contexto educativo e formativo: contributo para a aprendizagem ao longo da vida*. 2009. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2009.

GUARÁ, I.M.F.R. É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, Ano 1, n.2, p.15-24. 2006.

HATTIE, J.; BIGGS, J.; PURDIE, N. Effects of learning skills interventions on student learning: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, v. 66, n.2, p. 99-136. 1996.

HERMONT, C.M.S. *Adolescentes em tempo integral: vivências – saberes – significados: a construção da identidade de adolescentes a partir das vivências em projetos de educação em tempo integral na rede municipal de educação de Belo Horizonte*. 2008. 151 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2008.

HORA, D.M.; COELHO, L.M. *Diversificação curricular e educação integral*. 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 19/09/2017.

IQBAL, T.; AKHTAR, M.; SAEED, A.; ABIODULLAH, M. Relationship of students approaches to studying and teachers approaches to teaching at graduate level in Punjab Pakistan. *International Conference on Social Sciences and Humanitus*, Istanbul, Turkey, sept. 2014.

KIRKWOOD, B. R.; STERNE, J. A. C. *Essential medical statistics*. 2^a ed. Blackwell Science: Massachusetts, USA. 2006.

KLEIN, R.; RIBEIRO, S.C. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*. RJ, v. 52, n. 197, p. 5-45. 1991.

LAURILLARD, D. The processes of student learning. *Higher Educational*, 8, p. 395-409. 1979.

LECLERC, G.F.E.; MOLL; J. Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Revista em Aberto – INEP*, Erechim, v. 25, n. 1, p. 17-49. 2012.

LINS, M.R.C.; ARAUJO, M.R.; MINERVINO, C.A.S.M. Estratégias de aprendizagem empregadas pelos estudantes do ensino fundamental. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, vol. 15, n. 1, jan. /jun., p. 63-70. 2011.

LOURENÇO, A. A. *Processos Auto-regulatórios em alunos do 3º ciclo do ensino básico: contributos de auto-eficácia e da instrumentalidade*. Tese de Doutoramento. 2008. 236 f. Braga: Universidade do Minho. Portugal, 2008.

LUBLIN, J. Deep, surface and strategic approaches to learning. *Belfield: Centre for Teaching and Learning*. University College. Dublin, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, N.R.S. *Educação integral: olhares em torno de uma escola pública municipal de Caxias – MA*. 2014. 181 f. Dissertação - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

MALPIQUE, A.; VEIGA SIMÃO, A.; FRISON, L. Self-regulated strategies for school writing tasks: a cross-cultural report. *Psychology of Language and Communication*, n. 21, v. 1, p. 244-265. 2017.

MARTON, F. Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, v. 10, n.1, p. 177-200. 1981.

_____. Beyond individual differences. *Educational Psychology*, v. 3, n. 3, p. 289-303. 1983.

_____. Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, v. 21, n. 3, p. 28-49. 1986.

MARTON, F.; BEATY, E.; DALL'ALBA, G; Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, v. 19, n.1, p. 277-300. 1993.

MARTON, F.; BOOTH, S. *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates, 1997.

MARTON, F.; DAHLGREN, L. O.; SVENSSON, L.; SÄLJÖ, R. *Learning and conception of the world around us*. Stockholm: Almqvist and Wiksell, 1977.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning-I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, p. 4-11. 1976a.

_____. Learning Processes and Strategies. On qualitative differences in learning-II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, v. 46, p. 115-127. 1976b.

_____. Approaches to learning. In: MARTON, f.; HOUNSELL; ENTWISTLE, N. (Eds). *The experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press Limited, 1984. p. 36-55.

MARTON, F.; SVENSSON, L. Conceptions of research in student learning. *Higher Education*, v. 8, p. 471-486. 1979.

MAURÍCIO, L.V. Literatura e representações da escola pública de horário integral. *Revista Brasileira de Educação*, p. 40-56, set. /out./nov./dez. 2004.

_____. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, L.M.C.C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 53-68.

MECCA, M.G. *Educação integral: texto e contexto na rede pública de ensino do Estado de São Paulo*. 2012. 106 f. Dissertação - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, São Paulo, 2012.

MENDONÇA, S; TORTELLA, J.C.B.; SILVA, A.O. Interesse a superação do learnification para a prática filosófica. *Linhas Críticas*, v. 19, n. 40, p. 595-608. 2013.

MEYER, J.H.F. Study orchestration: the manifestation, interpretation and consequences of contextualized approaches to studying. *Higher Education*, v. 22, n. 3, p. 297-316. 1991.

MIGUEL, K.C.D. *Programa Mais Educação: uma análise do projeto pedagógico*. 2015. 166 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, São Paulo, 2015.

MINAYO, M.C.S (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOGILKA, M. Educar para a democracia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200007&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 16/11/2017.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. *Revista Pátio*, Editora Artmed S. A ano XIII, Número 51. ago. /out. 2009. Disponível em: <<http://www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>>Acesso em: 14-07-2015.

_____. A agenda da educação integral: compromissos para a consolidação como política pública. In: MOLL, J.[col.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MONEREO, C. (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Graó, 1994.

MORAES, J.D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, L.M.C.C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 21-39.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32. 1999.

MOTA, S.M.C. *Escola de Tempo Integral: da concepção à prática*. 2008. 287 f. Dissertação - Universidade Católica de Santos, Santos, São Paulo. 2008.

MURARO, D.N. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 3, p. 813-829, jul./set. 2013.

NAGLE, J. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

NAZARI, A.C.G. *Desafios da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de Uberlândia – Minas Gerais: limites e possibilidades*. 2012. 251 f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2012.

NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 20, n.1, p.77-85. 2004.

NOBRE, J.A.; MENDONÇA, S. *Desafios para a educação democrática e pública de qualidade no Brasil*. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2016.

NUNES, G.C. *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal*. 2012. 106 f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2012.

OLIVEIRA, L.B.S. *O Programa Mais Educação: um estudo da implantação em uma unidade escolar paulista*. 2015. 194 f. Dissertação - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, K.L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: análise por gênero, série escolar e idade. *Psico*, v. 42, n. 1, jan-mar, p. 98-105. 2011.

PAIVA, M.O.A. *Abordagens à aprendizagem e abordagens ao ensino: uma aproximação à dinâmica do aprender no secundário*. 2007. 255f. Tese de doutoramento. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho, Braga, 2007.

PAIVA, M. L. P.; BORUCHOVITCH, E. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 2, p. 235-244. 2010.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set. /dez. 2016.

_____. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). *Educação em Revista*, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42. 2017.

_____. Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n.2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

PARO, V.H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L.M.C.C. (org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PARO, V.H.; FERRETTI, C.J.; VIANNA, C.P.; SOUZA, D.T.R. *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez, 1988a.

_____. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo (65), p. 11-20, mai. 1988b.

PATTARO, R.C.V. *O coordenador pedagógico como mediador da práxis docente em escolas de educação e de tempo integral*. 2013. 160 f. Dissertação - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2013.

PERASSINOTO, M.G.M. *Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: relações com regulação emocional, motivação e rendimento escolar*. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2011.

PERASSINOTO, M.G.M.; BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do ensino fundamental. *Avaliação Psicológica*, v.12, n. 3, p. 351-359. 2013.

PEREIRA, H.P. *Abordagens à Aprendizagem e Auto-regulação da Aprendizagem na "História" dos Alunos de 9º Ano de Escolaridade*. Dissertação de mestrado. 2012. 143 f. Mestrado Integrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia. Lisboa. Portugal, 2012.

PINTRICH, P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, vol. 16, n. 4, dec., p. 385-407. 2004.

POLYDORO, S. A. J.; PELISSONI, A. M. S.; DANTAS, M. A.; EMÍLIO, E. R. V.; CARMO, M. C. *Questionário de crenças de autoeficácia na escrita: Adaptação e validação*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional Aprendizagem Autorregulada e Motivação, Campinas, 2016.

POZO, J.I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). *Desenvolvimento psicológico da educação*. Trad. Angélica Mello Alves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996. p. 176-197.

PROSSER, M.; TRIGWELL, K. *Understanding learning and teaching: the experience in higher education*. Milton Keynes: Open University Press, 1998.

RAMALHO, B.B.M. *Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência*. 2014. 250 f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2014.

RAMSDEN, P. *Learning to teach in Higher Education*. London: Routledge. 1996.

RENDEIRO; A.I.C.; DUARTE, A.M. Concepções de aprendizagem face à avaliação em estudantes do ensino secundário. In: VEIGA SIMÃO, A.M.; SILVA, A.L.; SÁ, I. (orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem: das concepções às práticas*. Educa Unida de I & D de Ciências da Educação. Centro de Psicometria e Psicologia da Educação. Universidade de Lisboa. Portugal. Autores, 2007. p. 63-92.

RIBEIRO, D. *O livro dos CIEPS*. Rio de Janeiro, Bloch editora, 1986.

RIBEIRO, S.C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, vol. 15, n. 12, p. 7-21. 1991.

RICHARDSON, J.T.E. The concepts and methods of phenomenographic research. *Review of Educational*, v. 69, n. 1, p. 53-82. 1999.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67. 2000.

ROSÁRIO, P.S.L. *Variáveis cognitivo-motivacionais na aprendizagem: as abordagens ao estudo em alunos do ensino secundário*. 1999. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade de Minho, Braga: Universidade do Minho, 1999a.

_____. As abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, p. 43-61. 1999b.

_____. Área curricular de estudo acompanhado. Contributos para a discussão de uma metodologia. *Revista Portuguesa de Educação*, v.14, p. 63-93. 2001a.

_____. Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 5, n.1, p. 87-102. 2001b.

_____. *Estudar o estudar*. (des) aventuras do Testas. Porto: Porto Editora, 2004.

_____. *Inventário de Processos de auto-regulação da Aprendizagem* - Universidade. Versão para investigação. Universidade do Minho. 2009.

ROSÁRIO, P.S.L.; ALMEIDA, L.S. As estratégias de aprendizagem nas diferentes abordagens ao estudo: uma investigação com alunos do ensino secundário. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, n. 3, vol. 4, ano 3º, p. 273-280. 1999.

_____. Leituras construtivistas da aprendizagem. Em: G. Miranda; S. Bahia (Eds.). *Psicologia da educação: temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores, p. 141-165. 2005.

ROSÁRIO, P.; FERREIRA, I.; GUIMARÃES, C. Abordagens ao estudo em alunos de alto rendimento. *Sobredotação*, p. 121-137. 2001.

ROSARIO, P.; GONZÁLEZ-PIENDA J. A.; CEREZO, R.; PINTO, R.; FERREIRA, P.; LOURENÇO, A.; PAIVA, O. Eficacia del programa « (Des)venturas de Testas» para la promoción de un enfoque profundo de estudio. Universidad de Minho y Universidad de Oviedo. *Psicothema*, vol. 22, n. 4, p. 828-834. 2010.

ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; SOARES, S.; ARAÚJO, J.F.; NUÑEZ, J.C.; PIENDA, J.G.; SOLANO, P.; GRÁCIO, L.; CHALETA, E.; SIMÕES, F.; GUIMARÃES, C. Promover as competências de estudo na universidade: Projecto “Cartas do Gervásio ao seu umbigo”. *Psicologia e Educação*, vol. IV, n. 2, p. 57-69. 2005.

ROSÁRIO, P.L.; NUÑEZ, J.C.; FERRANDO, P.J.; PAIVA, M.O.; LOURENÇO, R.C.; VALLE, A. The relationship between approaches to teaching and approaches to studying: a two-level structural equation model for biology achievement in high school. *Metacognition Learning*, v. 8, p. 47-77. 2013.

ROSÁRIO, P.L.; NUÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. *Auto-regulação em crianças sub-10*. Projecto sarrillos do amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

ROSÁRIO, P.L.; NUÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; ALMEIDA, L.; SOARES, S. El aprendizaje escolar examinando desde la perspectiva del modelo 3P de J. Biggs. *Psicothema*, vol. 17, n. 1, p. 20-30. 2005.

ROSÁRIO, P.; OLIVEIRA, M.C. Mapear o estudar no ensino superior: abordagens dos alunos ao estudo numa E.S.E. *Saber (e). Educar*, v. 11, p. 23-38. 2006.

ROSÁRIO, P.S.L.; SOARES, S.; NUÑEZ, J.C.; PIENDA, J.G.; RÚBIO, M. Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, v. 8, n.1, p. 141-157. 2004.

SACCO, S.G. *Um estudo sobre hábitos e estratégias de aprendizagem na realização da lição de casa de alunos do ensino fundamental*. Dissertação (mestrado). 2012.82 f. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2012.

SÄLJÖ, R. Learning about learning. *Higher Education*, v. 8, p. 443-451. 1979.

SANTOS, F.M. *Políticas públicas de ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral fazem diferença?* Um estudo do Programa Mais Educação. 2014. 255f. Tese - Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2014.

SANTOS, O.J.X.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. *Psicologia Ciência e Profissão*. [on line], vol. 31, n. 2. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000200007>. Acesso em: 19/10/2017.

SANTOS, W.S. *O liberalismo em Anísio Teixeira: os fundamentos para uma educação pública*. Campinas, SP: [s.n.], 2016. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2016.

SCHELLIN, M.C.S.N. *A concepção de aprendizagem, o encaminhamento metodológico e a prática pedagógica na escola de tempo integral*. 2015. 232 f. Dissertação - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2015.

SCHENEIDER, S.; SCHIMITT, C.J. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v.9, p. 49-87. 1998.

SHUELL, T.J. Cognitive conceptions of learning. *Review of Educational Research*, v. 56, n. 4, p. 411-436. 1986.

SILVA, A.L.F.S. *Política para a ampliação da jornada escolar: estratégia para a construção da educação integral?* 2014. 258 f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, F.C.T. Estudos comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 64, jan./mar. 2016.

SILVA, A.L.; SÁ, I. *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora, 1993.

SOUZA, R.F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D; ALMEIDA, J.S.; SOUZA, R.F.; VALDEMARIN, V.T. *O legado educacional do século XX*. 2ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 109-162.

STOCK, S.C.V. *Entre a paixão e a rejeição: um quadro histórico-social dos CIEPs*. Americana, SP: Gráfica e Editora Adonis, 2004.

TEIXEIRA, A. Autonomia para educação na Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.11, n.29, p.89-104. jul. /ago. 1947. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/p5b11.htm>>. Acesso em: 12/07/2017.

_____. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.31, n.73, p.78-84. jan. /mar. 1959. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/cecr.htm>>. Acesso em: 31/10/2017.

_____. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, p.21-33. jul. /set. 1962. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>>. Acesso em: 12/07/2017.

_____. *Educação é um direito*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

_____. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2ª ed., 1968.

_____. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Ed. Nacional, 1969.

_____. A pedagogia de Dewey: esboço da teoria de educação de John Dewey. In: DEWEY, J. *Vida e educação*. 9ª ed. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1975. p. 13-41.

_____. *Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola*. 8ª ed. Companhia Editora Nacional. São Paulo, SP, 1978.

_____. *Aspectos americanos de educação*. Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/aspamerieducacao/indice.htm>>. Acesso em: 12/07/2017.

TEIXEIRA, J.C.; NASCIMENTO, M.C.R.; ANTONIALLI, L.M. Perfil de estudos em administração que utilizaram triangulação metodológica: uma análise dos anais do EnANPAD de 2007 a 2011. *R. Adm.*, São Paulo, v. 48, n. 4, p. 800-812, out-nov-dez. 2013.

TOGNETTA, L.R.P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

TRIGWELL, K; PROSSER, M. Relating learning approaches, perceptions of context and learning outcomes. *Higher Education*, v. 22, p. 251-266. 1991.

TRIGWELL, K; PROSSER, M.; WATERHOUSE, F. Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, n. 37, p. 57-70.1999.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALADARES, F.R. *Implantação e implementação das escolas em tempo integral na cidade de Goiânia*. 2011. 205 f. Tese - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2011.

VALDEMARIN, V.T. *História dos métodos e materiais de ensino: a escola nova e seus modos de uso*. São Paulo: Cortez, v. 6 (Biblioteca básica da história da educação brasileira), 2010.

VALLE ÁRIAS, A.; CABANACH, R.G.; CUEVAS GONZÁLEZ, L.M.; SUÁREZ, F.; FERNÁNDEZ SUÁREZ, A.P. Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, n. 6, p. 53-68. 1998.

VASCONCELOS, R.D. *As políticas públicas de educação integral, a escola unitária e a formação onilateral*. 2013. 278 f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2013.

VEIGA, F.H. Auto-conceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências: análise por grupos com diferente valorização do sucesso. *Revista Educação*, v. 2, p. 41-53.1999.

VEIGA SIMÃO, A.M. *Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. 2001. Seminário de Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/amvsimao.pdf>>. Acesso em: 22/05/2017

_____. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, A.L.; DUARTE, A.M.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A.M. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais*. Coleção Ciências da Educação século XXI. Portugal: Porto Editora, 2004. p. 95-106.

VEIGA SIMÃO, A.M.V.; FERREIRA, P.C.; DUARTE, F. Aprender estratégias autorregulatórias a partir do currículo. In: VEIGA SIMÃO, A.M.V.; FRISON, L.M.B.; ABRAHÃO, M.H.M.B. (orgs.) *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 23-44.

VEIGA SIMÃO, A.M.V.; FRISON, L.M.B.; MACHADO, R.F. Escrita de resumos e estratégias de autorregulação da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*, v.45, n.155, p.30-55, jan. /mar. 2015.

XERXENEVSKY, L.L. *Programa Mais Educação: avaliação do impacto da educação integral no desempenho dos alunos no Rio Grande do Sul*. 2012. 142 f. Dissertação - Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.

ZIMMERMAN, B.L. Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 82-19. 2000.

ZIMMERMANN, B.L.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, v. 23, n. 4, p. 614-628. 1986.

ZIMMERMAN, B.L.; SCHUNK, D.H. (eds). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. New York: Springer-Verlag, 1989.

ANEXOS

Anexo A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores, alunos e pais)

Declaro que fui devidamente convidado e esclarecido (a) sobre os objetivos e a metodologia de desenvolvimento da pesquisa intitulada “*Um estudo sobre as abordagens à aprendizagem em escolas de educação integral em tempo integral e parcial do município de Campinas*”, que está sendo realizada sob a responsabilidade da doutoranda Carla Regina Gonçalves de Souza do PPGE (Programa de Pós-Graduação em educação) do Centro de Ciências Sociais e Humanas Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, orientada pela Prof.^a Dr^a Jussara Cristina Barboza Tortella.

- Trata-se de pesquisa científica que tem por objetivo comparar a relação entre as abordagens ao estudo e o uso de estratégias de aprendizagem dos alunos da escola de educação integral em tempo integral e da escola de turno parcial.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações;
- Participarei de uma entrevista, realizada pela pesquisadora, previamente agendada, sendo essa realizada nas dependências da escola, com duração prevista de 50 minutos;
- Participarei de um encontro com a pesquisadora para responder os instrumentos denominado Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA), Inventário de Processos de Estudos (IPE) e Inventário de Engajamento Escolar (IGE), sendo estes realizados nas dependências da escola, com duração de 1 hora;
- Participarei de três momentos de observação da pesquisadora do cotidiano escolar, com duração de 50 minutos cada, em variados locais de aprendizagem fora da sala de aula (laboratório, biblioteca, quadra, quiosque, pátio) e na sala de aula. As observações serão previamente agendadas;
- Ao conceder informações sobre as avaliações posso ficar constrangido (a) com a revelação dos dados; no entanto fui informada que minha identidade será mantida em sigilo;
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo;
- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, o que não me trará prejuízos de qualquer ordem;
- Ficam garantidos pelo pesquisador quaisquer esclarecimentos antes e durante o desenvolvimento da pesquisa sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma;
- Poderei tomar conhecimento do (s) resultado (s) parcial (is) e final (is) desta pesquisa no prazo de cinco anos (arquivamento material coletado);
- Tenho ciência de que o projeto foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade da PUC-Campinas.
- No caso de dúvidas ou da necessidade de esclarecimentos sobre a pesquisa em termos éticos, posso recorrer ao CEP: “Comitê de Ética em Pesquisa, no endereço abaixo indicado. O contato com o Comitê de Ética em Pesquisa será exclusivamente para o esclarecimento de questões éticas.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e o Comitê de Ética da PUC-Campinas.

Campinas, ____/____/____

Anexo B: Roteiro de Observação

Quanto à proposta de trabalho, os alunos	Compreendem a proposta de trabalho orientada pelo professor. É bem aceita pelos alunos.
	Participam da construção, organização e realização das propostas coletivas de trabalho da turma. Têm autonomia para o desenvolvimento da atividade,
	Organizam e realizam trabalhos individuais ou em grupos: com iniciativa, com organização, conclui as atividades propostas, sentem-se motivados, oportunidades para se aprofundarem
Quanto às atividades de estudo, os alunos	Interessam-se pelo objeto de conhecimento a ser investigado.
	Reconhecem diferentes fontes de informação (livros, filmes, documentos, jornais, revistas, enciclopédias).
	Estabelecem relações entre as informações estudadas.
	Utilizam as práticas de: - observação - descrição - análise.
Com relação ao ambiente	Utilizam diferentes formas anotações (com ou sem solicitação da professora).
	Como os alunos se organizam em sala de aula. (grupos, duplas, individualmente).
	São ativos, apáticos, organizados, atentos. Conseguem se posicionar perante o grupo, argumentando seu ponto de vista.
	Interagem com outros grupos, entre eles, com o professor. Respeitam as opiniões e colocações dos grupos, dos colegas ou do professor.
Quanto às estratégias de autorregulação da aprendizagem, os alunos	Local adequado para a atividade proposta.
	Realizam autoavaliação sobre a qualidade ou progresso de seu trabalho.
	Estabelecem objetivos e planejam sobre as atividades.
	Procuram ajuda de pares, professores e adultos.
	Reorganizam os materiais de aprendizagem, melhorando-os.
	Procuram informações extras para realizar tarefas escolares.
Imaginam ou concretizam recompensas ou punições para os sucessos ou fracassos escolares.	
Se preparam para aula, relendo seus materiais.	

Protocolo criado pela autora a partir de Tognetta (2003)

Anexo C: Roteiro de entrevista (alunos da escola de educação integral em tempo integral)

1. Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende? O que pensa? Você acha importante pensar sobre sua aprendizagem? Por quê?

2. Você acha que quando estuda para as avaliações ou para fazer as tarefas, faz tudo o que pode para melhorar sua aprendizagem? O que você faz? O que deveria fazer, mas não faz? Isso melhora suas médias?

3. Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? O que são? Quem falou? Alguém já havia lhe ensinado a usar as estratégias de aprendizagem?

4. Você acredita que se dedica aos estudos? Você se aprofunda nos conteúdos de todas as disciplinas? Em quais disciplinas você mais se dedica? Por quê?

5. Você se sente motivado (a) para estudar? Por quê? O que você acha que o motiva a estudar?

6. Você gosta da escola de educação integral em tempo integral? Do que mais gosta? Do que não gosta? Você pensa que essa escola melhorou sua aprendizagem? Como?

7. Você prefere a escola agora com período integral ou preferia a escola antes de ser integral? Por quê? O que melhorou? O que piorou? Ou está igual?

Anexo D: Roteiro de entrevista (alunos da escola parcial)

1. Você costuma pensar sobre sua aprendizagem ou como você aprende? O que pensa? Você acha importante pensar sobre sua aprendizagem? Por quê?

2. Você acha que quando estuda para as avaliações ou para fazer as tarefas, faz tudo o que pode para melhorar sua aprendizagem? O que você faz? O que deveria fazer, mas não faz? Isso melhora suas médias?

3. Você já ouviu falar em estratégias de aprendizagem? O que são? Quem falou? Alguém já havia lhe ensinado a usar as estratégias de aprendizagem?

4. Você acredita que se dedica aos estudos? Você se aprofunda nos conteúdos de todas as disciplinas? Em quais disciplinas você mais se dedica? Por quê?

5. Você se sente motivado (a) para estudar? Por quê? O que você acha que te motiva a estudar?

6. Você já ouviu falar da escola de educação integral em tempo integral? O que você pensa sobre esse tipo de escola? Você gostaria de estudar numa escola assim? Por quê?

Anexo E: Roteiro de entrevista com o vice-diretor

1. Relate sobre o ano da implementação da escola de educação integral em tempo integral, evidenciando a transição da escola de tempo parcial para o tempo estendido. Comente sobre as necessidades estruturais e de recursos humanos, bem como as alterações pedagógicas e administrativas significativas. Comente também, sobre a visão de todos os segmentos envolvidos sobre a implementação.

Anexo F: Inventário de Processos de Estudos (IPE)

Nome _____
 ANO: _____ TURMA _____ Nº _____ SEXO _____ IDADE _____

Em cada afirmação são apresentadas 5 opções, das quais você só pode escolher uma. Assinala com um X a opção que melhor representa o que considera correto em cada afirmação.

Tente ser o mais honesto possível nas suas respostas. Os dados serão confidenciais.

PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
01. Peço que os professores me digam exatamente o que cai na prova porque só estudo isso.	1	2	3	4	5
02. Dedico tempo e esforço para tentar relacionar a matéria nova que estou estudando com o que já sei sobre o tema.	1	2	3	4	5
03. Estudo só nas vésperas da prova. Leio só uma vez ou duas minhas anotações.	1	2	3	4	5
04. Estudo diariamente ao longo do ano e revejo minhas anotações regularmente.	1	2	3	4	5
05. Penso que para ter boas notas o melhor é repetir apenas as ideias e frases que os professores dizem nas aulas.	1	2	3	4	5
06. Gosto de estudar. Tento compreender e explicar com minhas palavras o que está escrito nos livros/anotações.	1	2	3	4	5
07. Penso que completar minhas anotações com informações extras é uma perda de tempo. Só estudo pelas anotações feitas na aula ou as páginas do livro com a matéria que vai cair na prova.	1	2	3	4	5
08. Depois de uma aula ou de uma leitura, releio as anotações que fiz para ter certeza que estão claras e que as entendo bem.	1	2	3	4	5
09. Estudo só o que eu acho suficiente para ter nota.	1	2	3	4	5
10. Estudo porque gosto de compreender as respostas para minhas dúvidas.	1	2	3	4	5
11. Na maioria das disciplinas, estudo o suficiente para passar.	1	2	3	4	5
12. Quando recebo provas/trabalhos corrigidos, leio com cuidado as correções feitas e tento compreender os erros que cometi.	1	2	3	4	5

Fonte: Rosário et al. (2005)

Anexo G: Inventário de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA)

Nome _____
 ANO: _____ TURMA _____ Nº _____ SEXO _____ IDADE _____

Em cada afirmação são apresentadas 5 opções, das quais você só pode escolher uma. Assinale com um X a opção que melhor representa o que considera correto em cada afirmação.

Tente ser o mais honesto possível nas suas respostas. Os dados serão confidenciais.

PARA RESPONDER PENSE EM TODAS AS DISCIPLINAS	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho. Penso no que vou fazer e no que é preciso para completá-lo. - Por exemplo, se tenho de fazer uma atividade sobre os dinossauros, penso no texto, nas fotografias que quero colar, onde pode estar essa informação, a quem vou pedir ajuda, ...	1	2	3	4	5
2. Durante as aulas ou no meu estudo em casa, penso em coisas concretas do meu comportamento para mudar e atingir os meus objetivos. - Por exemplo, se tenho anotações no caderno que minhas tarefas não estão boas, se os professores algumas vezes chamam a minha atenção, se minhas notas baixaram, penso no que tenho de fazer para melhorar.	1	2	3	4	5
3. Gosto de compreender o significado das disciplinas que estou aprendendo. - Por exemplo, quando estudo, primeiro tento compreender as disciplinas e depois tento explicá-las com minhas próprias palavras.	1	2	3	4	5
4. Quando recebo uma nota, penso em coisas concretas que tenho de fazer para melhorar. - Por exemplo, se tirei uma nota baixa porque não fiz os exercícios que o(a) professor(a) tinha marcado, penso nisso e tento mudar.	1	2	3	4	5
5. Guardo e analiso as correções dos trabalhos/provas, para ver onde errei e saber o que tenho de mudar para melhorar.	1	2	3	4	5
6. Cumpro o horário de estudo que fiz. Se não o cumpro penso porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para depois avaliar o meu estudo.	1	2	3	4	5
7. Estou seguro de que sou capaz de compreender o que me vão ensinar e por isso acho que vou ter boas notas.	1	2	3	4	5
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos para aquela disciplina. - Por exemplo, se quero ter uma nota 10 ou 8 e recebo uma nota bem menor, sei que ainda estou longe do meu objetivo e penso no que vou ter de fazer.	1	2	3	4	5
9. Procuo um lugar calmo e onde esteja concentrado para poder estudar. - Por exemplo, quando estou estudando afasto-me das coisas que me distraem: da TV, dos gibis, dos jogos de computador...	1	2	3	4	5

Fonte: Rosário (2009)

ANEXO H: Projetos desenvolvidos pela EP 2017

a) Projeto: V FLISELLO

O FLISELLO (Festival Literário) acontece nesta unidade escolar desde 2013. O evento começa a ser preparado já no início do ano e tem sua finalização sempre durante a semana de comemoração ao dia das crianças. A ideia surgiu a partir do interesse em oferecer aos alunos dos ciclos I e II a possibilidade de uma programação diferenciada para os festejos da semana da criança que integrasse o lúdico à prática da leitura, com foco na valorização dos textos literários e já no segundo ano foi estendido para os alunos dos ciclos III e IV. A cada ano o Festival vem inovando e oferecendo momentos de diversão, aprendizagem, desenvolvimento e interação entre alunos, professores e demais profissionais atuantes na escola. Ainda que o mesmo tenha assumido formas um pouco diferenciadas nos ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental, principalmente pelas necessidades e especificidades de cada um dos segmentos educacionais, o foco no estímulo à leitura e às atividades culturais como um todo continua sendo o vértice do projeto.

b) Projeto Valores (Respeito)

A escola exerce a função de formar cada aluno, preparando-o para o convívio social. O papel desta instituição não é apenas preparar alunos críticos capazes de fazerem uso de todo conhecimento científico, mas também formar verdadeiros cidadãos ativos, agentes transformadores de uma sociedade mais humanizada. Assim, a escola cumpre seu papel social e adota em seu currículo escolar o "ensino de valores" pautado na ética e executado por meio de atividades diversificadas. Para o ano de 2017, a proposta pedagógica, com intuito de direcionar os trabalhos dos professores dos ciclos III e IV para resgatar a autoestima dos alunos bem como ajudá-los em suas relações interpessoais e com o meio em que estão inseridos, criando, desta forma, um clima de respeito e harmonia no espaço escolar. Cronograma das Atividades: 1º TRI 2017 – Sexualidade, DST's e gravidez precoce; 2º TRI 2017 – Meio ambiente, sustentabilidade e respeito ao meio em que vivemos (patrimônio natural e construído) e 3º TRI 2017 – Consciência negra, Africanidades e povos indígenas. Além disso, essa temática aborda os eixos norteadores presentes nas Diretrizes Curriculares de Campinas: Sexualidade (respeito a si e à diversidade), Meio Ambiente (respeito ao meio que está inserido), Africanidades e Culturas Indígenas (respeito ao próximo). Esse trabalho se faz pertinente pelo fato de observarmos, no cotidiano escolar, que muitos alunos estão se distanciando de alguns valores, os quais são fundamentais para uma convivência harmoniosa no âmbito escolar. Esse afastamento acaba contribuindo na incidência de casos de indisciplina, de prática de bullying, de descaso com os materiais e com o prédio escolar, de consumo de drogas, de gravidez na adolescência e práticas sexuais irresponsáveis, na maioria das vezes, meramente para se sentir aceito em determinados grupos sociais ou para autoafirmação. Para que a semana não fique desarticulada, cada professor trabalhará em sua disciplina, no mínimo, duas atividades por trimestre sobre a temática do projeto. É importante salientar que o professor realizará essas atividades com todas as turmas com que atua, podendo realizar uma mesma atividade para um determinado ano ou ciclo e não sendo indicado a utilização de atividades iguais para séries de ciclos diferentes. Essas atividades, devem, portanto, virem ao encontro das especificidades da turma e das necessidades relacionadas à faixa etária dos alunos a que se destinam. A semana temática acontecerá sempre após a aplicação dessas atividades em sala de aula. Além disso, durante a semana temática ou após a mesma será também organizada uma atividade cultural para os alunos na escola e/ou um estudo do meio voltado para a temática de trabalho. Após a realização das atividades específicas, da ocorrência da semana temática com oficinas diversificadas e do estudo do meio e/ou atividade cultural os profissionais construiriam uma ferramenta avaliativa voltada para o tema com questões fechadas sobre o que foi trabalhado e uma redação. Esses instrumentos serão aplicados durante a semana da Avaliação Integrada e passarão a compor também esse projeto e as notas de tais instrumentos serão utilizados como mais uma avaliação para os diversos componentes curriculares.

c) Projeto: Avaliação Integrada

Além da avaliação processual e formativa, a escola assumiu como projeto avaliativo a *Avaliação Integrada*, que acontece a cada final de trimestre e trata de uma sistematização dos conteúdos trabalhados. A primeira motivação para elaboração desse projeto surgiu da observação de que muitos alunos dos 9º anos gostariam de fazer as provas de Vestibulinho. Entretanto, percebeu-se que é possível melhorar o rendimento escolar dos estudantes, despertando o interesse dos alunos no tema trabalhado e estimulando o estudo para realização de uma avaliação formal. Também, notou-se a valorização dessas avaliações por parte da comunidade, a qual se baseia nos resultados das avaliações para acompanhar o rendimento dos estudantes ao longo do ano. São objetivos desse projeto: incentivar o estudo sistematizado; proporcionar subsídio para que o docente repense seu planejamento e práticas ao fim de cada trimestre; articular o trabalho interdisciplinar por meio dos temas geradores de cada trimestre; permitir que o aluno tenha contato com avaliações de múltiplas escolhas e gabaritos, ferramentas tão usadas em avaliações externas, concursos e vestibulinhos. Cada professor elaborará duas questões de múltipla escolha com quatro alternativas cada uma considerando a temática trabalhada do Projeto Valores trabalhada no trimestre. Essas questões serão reunidas em uma avaliação temática. Também haverá uma produção de texto que conversará sobre o tema trimestral do Projeto Respeito: 1º trimestre: Sexualidade, DST's e Gravidez Precoce; 2º Trimestre: Meio Ambiente, Sustentabilidade e Respeito ao Meio em que vivemos; 3º trimestre: Consciência Negra, Africanidades e Povos Indígenas. Vale ressaltar que essas avaliações terão especificidades considerando a idade e o ciclos dos alunos, a fim de corresponder às maiores necessidades. Essas duas avaliações voltadas para a temática trabalhada ao longo do trimestre permitirão uma análise não só da escrita do aluno, como também do seu entendimento acerca do tema abordado durante o período. Como o projeto é interdisciplinar e será trabalhado por todos os professores, os conceitos dessas avaliações serão utilizados por todos os professores em seus respectivos componentes curriculares, diversificando assim os instrumentos de avaliação de que dispõe. Além das avaliações temáticas com questões fechadas e produção textual, os alunos também realizarão avaliações específicas às oito disciplinas que compõem o currículo para que sejam avaliadas também as competências específicas a cada área de conhecimento.

d) Projeto: Clube da Matemática

O Clube da Matemática também garante situações de interdisciplinaridade e de superação das limitações estabelecidas pela seriação. Num primeiro momento, alunos dos ciclos III e IV participam de oficinas onde aprendem sobre técnicas de reciclagem de papel e confecção de jogos matemáticos feitos com materiais reutilizáveis. Os alunos agrupados realizam pesquisas, analisam, produzem jogos matemáticos diversos e adaptam e/ou criam regras para eles. Durante esse processo, alunos dos 6º, 7º, 8º e 9º anos interagem conjuntamente, auxiliando-se mutuamente e contribuindo com a aprendizagem dos seus pares. Num segundo momento, estes mesmos alunos atuam como multiplicadores sendo organizadas oficinas de jogos matemáticos aos alunos dos ciclos I e II, em que apresentam os jogos criados e/ou adaptados por eles. Trata-se, pois, de um momento em que os alunos dos ciclos III e IV auxiliam alunos dos ciclos I e II a desenvolverem habilidades e raciocínio matemático. Dessa forma, conseguem fazer e aplicar, ensinar e aprender matemática do cotidiano de uma maneira agradável e divertida, ao mesmo tempo que desenvolvem habilidades relacionadas à leitura, escrita e oralidade durante a criação/adaptação das regras referentes aos jogos construídos e da explanação/orientação dessas regras aos alunos dos ciclos I e II durante as oficinas realizadas. Inicialmente os alunos participarão de oficinas de confecção de jogos matemáticos com materiais reutilizáveis, momento em que os mesmos também realizarão pesquisas a fim de analisarem, reescreverem e até mesmo criarem regras para os jogos vistos. Em seguida irão trabalhar como multiplicadores, ensinando alunos dos ciclos I e II a jogar. Isso tudo com o propósito de mostrar que é possível fazer/aprender matemática de uma maneira agradável e divertida. No decorrer do projeto, serão organizados grupos de estudo e desenvolvidas atividades de estudo do meio para aquisição de novos conhecimentos.

Fonte: Adendo do Projeto Pedagógico 2017.