



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EVELYN FERNANDA DA SILVA BRAGA**

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS E AS  
MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA: AS HISTÓRIAS DE ALUNOS**

CAMPO GRANDE/MS  
2017

EVELYN FERNANDA DA SILVA BRAGA

**A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS E AS  
MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA: AS HISTÓRIAS DE ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt. Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente.

CAMPO GRANDE/MS

2017

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

Dissertação intitulada A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DE CAMPO GRANDE-MS E AS MANIFESTAÇÕES DE VIOLÊNCIA: AS HISTÓRIAS DE ALUNOS, apresentada por Evelyn Fernanda da Silva Braga ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS, para fins de defesa e como requisito à obtenção do título de Mestre, sob orientação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci  
Universidade Estadual de Maringá

---

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

---

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti (suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande-MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

BRAGA, Evelyn Fernanda da Silva.

A Escola de Tempo Integral e as Manifestações de Violência: as histórias de alunos. Evelyn Fernanda da Silva Braga – Campo Grande/MS, 2017.

Orientadora: Profª. Dra. Sônia da Cunha Urt.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. CCHS/Campo Grande/MS.

1. Violência escolar. 2. Escola de Tempo Integral. 3. Psicologia Histórico- Cultural.

Urt, Sônia da Cunha. II. Título.

CDD

## **AGRADECIMENTOS**

Presto aqui meu reconhecimento e agradecimento a todos que caminharam comigo nessa jornada.

Dedico este trabalho a Deus, primeiramente, que me deu forças, saúde e sabedoria para a sua realização.

Obrigada pelo apoio recebido da minha amada mãe, Arli Luiz da Silva, que sempre esteve ao meu lado dando seu apoio. Sem ela esse sonho jamais seria possível.

Sou grata à minha orientadora, Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, que muito me ensinou e contribuiu para o meu crescimento profissional.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação, por conceder essa oportunidade. A todos os professores, que muito ensinaram, e aos parceiros e amigos do GEPPE, especialmente a Soraya Couto Cunha Vital, vocês me ajudaram muito em todo o processo.

Obrigada pela oportunidade e apoio fornecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES.

Obrigada a todos que caminharam comigo nesse desafio. Sem vocês esse sonho jamais seria possível.



1

***A violência, seja qual for a maneira como ela se manifesta, é sempre uma derrota.***

Jean-Paul Sartre

---

<sup>1</sup> Imagem retirada do site: [www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu18.asp](http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu18.asp)

## RESUMO

Diante das diversas dificuldades que a escola enfrenta para exercer o seu papel de educar, destacamos o problema da violência na escola, tendo em vista os elevados casos de sua ocorrência, que ganha destaque nas notícias midiáticas, nos debates acadêmicos e em pesquisas que apontam o fenômeno como algo recorrente. Dessa forma, este trabalho visa compreender como se manifesta a violência entre alunos de uma escola de tempo integral localizada em Campo Grande-MS. Os questionamentos levantados foram sobre a manifestação do fenômeno especificamente nesse cenário, e se as atividades desenvolvidas na escola de Educação Integral contribuem para a formação dos sujeitos, no sentido de redução da violência. Utilizou-se como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural, com base no materialismo histórico- dialético. Participaram dessa pesquisa quinze sujeitos/alunos, do 5º ano de uma escola pública municipal. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa apontam que a violência nessa escola é manifestada sob a forma de violência verbal (apelidos ofensivos, xingamentos, insultos) e violência física (agressões, brigas). A partir do discurso dos participantes fica evidenciado que apesar da instituição ser um espaço onde são valorizadas atividades culturais, desportivas e artísticas, ainda assim a violência se faz presente em seu cotidiano, corroborando a dificuldade manifestada para o enfrentamento da violência na escola que expressa a forma que se vive nessa atual sociedade.

**Palavras-chave:** Violência na Escola de Tempo Integral. Psicologia Histórico- Cultural. Concepções de alunos.

## ABSTRACT

In view of the various difficulties that the school faces in its role of educating, we highlight the problem of violence in the school, given the high incidence of violence, which is highlighted in media reports, academic debates and Phenomenon as something recurrent. Thus, this study aims to understand how violence manifests among students of a full-time school located in Campo Grande-MS. The questions raised were about the manifestation of the phenomenon specifically in this scenario, and if the activities developed in the School of Integral Education contribute to the training of the subjects, in the sense of reducing violence. Historical-Cultural Psychology, based on historical-dialectical materialism, was used as theoretical reference. Fifteen subjects / students from the 5th year of a municipal public school participated in this research. The instrument used for the data collection was the semi-structured interview. The results of the research indicate that violence in this school is manifested in the form of verbal violence (offensive nicknames, name calling, insults) and physical violence (aggressions, fights). Based on the participants' discourse, it is evident that although the institution is a space where cultural, sporting and artistic activities are valued, violence is still present in their daily life, corroborating the difficulty manifested in confronting violence in the school that expresses Form that one lives in this current society.

Key words: Violence in the School of Integral Time. Historical-Cultural Psychology. Conceptions of students.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Número de trabalhos encontrados e selecionados no Banco BDTD.....	51
Quadro 2: Estado do conhecimento sob o descritor: <i>Escola de Tempo Integral e Educação Integral</i> .....	51
Quadro 3: Estado do conhecimento sob o descritor: <i>Escola de Tempo Integral e violência</i> ..	52
Quadro 4: Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	63
Quadro 5: Atividade Curricular Complementar – ACC.....	74
Quadro 6: Atividades Complementares dos Sujeitos.....	74

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Educação Integral – Produções Regiões Brasileiras.....	53
Gráfico 2: Instrumentos Utilizados nas Teses e Dissertações Seleccionadas .....	53
Gráfico 3: Desenvolvimento Produções Científicas (2004 – 2015) .....	54
Gráfico 4: Referenciais Teóricos das Teses e Dissertações Pesquisadas .....	55
Gráfico 5: O Tempo Integral e a Convivência na Escola.....	66
Gráfico 6: Experiências de Violência na Escola.....	78

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Eixos de Análise.....66

## LISTA DE SIGLAS

**ACC** – Atividade Curricular Complementar

**BDTD** – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

**CAIC** – Centro de Atenção Integral à Criança

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CIAC** – Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente

**CIEPs** – Centros Integrados de Educação Pública

**ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente

**GEPPE** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Psicologia e Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**OMS** – Organização Mundial da Saúde

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PRONAICA** – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

**UNICEF** – Fundo para as Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL:ALGUNS APONTAMENTOS</b> .....	17
1.1 Movimento Escola Nova: primeiras discussões sobre o conceito de educação integral.....	17
1.2 Bases ideológicas da educação integral.....	22
1.3 Bases ideológicas da escola de tempo integral.....	24
1.4 Educação integral no Brasil: estratégias para sua efetivação.....	27
<b>2. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: APORTES DA HISTÓRIA, DA CULTURA E DA PRODUÇÃO</b> .....	34
2.1Contextualização do fenômeno na sociedade e no espaço escolar.....	34
2.2Expressões de violência contra a criança e o adolescente: uma questão histórico-cultural.....	39
2.3 A Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição para a compreensão da violência na escola.....	42
2.4 O que dizem as produções acadêmicas? Violência Escolar, Escola Integral, Educação Integral.....	49
2.4.1 Procedimentos.....	50
2.4.2 Resultados.....	52
2.4.3 Análise dos dados e discussão.....	55
2.4.4 Síntese.....	56
<b>3. EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIA NA VOZ DE ALUNOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O DESENHO E A FORMA DA PESQUISA</b> .....	58
3.1 Pressupostos teórico-metodológicos.....	58
3.2 Procedimentos metodológicos.....	60
3.2.1 Sobre a escola .....	61
3.2.2. Sobre os sujeitos e o instrumento de coleta de dados.....	63
3.2.3. Sobre as entrevistas realizadas.....	65

<b>3.3 Análise das entrevistas.....</b>	<b>65</b>
3.3.1 A escola de tempo integral e a convivência .....	66
3.3.2 Sobre os que acham legal passar o tempo integral e a convivência na escola.....	67
3.3.3 Sobre os que acham cansativo o tempo integral e a convivência na escola.....	68
3.3.4 Sobre os que demonstram sentimento de ambivalência sobre passar o tempo integral e a convivência na escola.....	69
3.4.5 Algumas considerações.....	72
<b>3.4 Sobre as atividades complementares.....</b>	<b>74</b>
3.4.1 A atividade e sua importância para o desenvolvimento psíquico.....	74
3.4.2 Jogos, brincadeiras e desenvolvimento psíquico.....	76
<b>3.5 Experiências de violência na escola.....</b>	<b>78</b>
3.5.1 Violência verbal.....	79
3.5.2 Violência física.....	80
<b>4. Resultados e discussão.....</b>	<b>84</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>87</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>
<b>APÊNDICE – Roteiro de Entrevista.....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

Quando refiro-me à violência, falo de um tema que, por vezes, ou para alguns, está mais que banalizado.

Diariamente, os meios de comunicação veiculam notícias sobre sua ocorrência nos mais variados contextos, atingindo indivíduos, grupos, instituições e manifestando-se sob as mais variadas formas e intensidades. Seja ela de origem física, psicológica ou social, a violência está presente em muitos cenários da vida cotidiana e nos diversos espaços de convivência humana, inclusive nas instituições escolares.

Diante desses fatos, afirmo que o interesse pela problemática ocorreu ainda durante a minha graduação no curso de Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Campus-Pantanal. Sempre fui interessada por assuntos ligados à área da Psicologia Social, dos Direitos Humanos, das crianças, dos adolescentes, da vulnerabilidade social, das políticas públicas e, de certa forma, esses temas têm alguma relação com a violência.

Em processo de graduação em Psicologia, participei de alguns estágios ligados à área de Educação, o que me permitiu vivenciar experiências com alunos da escola pública e constatar que a violência é recorrente nesses espaços. Isso criou em mim a curiosidade de saber mais sobre o fenômeno e quais as possibilidades do psicólogo intervir nessa realidade.

Dessa maneira, escolhi ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação com o objetivo aprofundar conhecimentos acerca do fenômeno ‘violência na escola’ e dar voz aos alunos da escola pública, para saber o que eles pensavam a respeito desse assunto, e assim buscar soluções.

No decorrer do curso, algumas vivências permitiram melhor delimitação do meu objeto de estudo, dentre elas a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação-GEPPE, sob coordenação da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

No período em que ingressei no Grupo, os estudos estavam direcionados à discussão de temas relacionados à violência na escola, à educação integral e a questões referentes ao embasamento teórico-metodológico que a Psicologia Histórico-Cultural pode proporcionar ao estudo de tais assuntos.

Ainda nesse tempo, no ano de 2015, o GEPPE participava de uma pesquisa de cunho nacional sobre a violência no ambiente escolar, intitulada “Violência e Preconceito na Escola” (BRASIL, 2015), desenvolvida por 10 universidades brasileiras, representadas por 5 regiões do território nacional, em que participaram 1029 estudantes, como também outros atores das

escolas públicas participantes, como professores e gestores. Ou seja, tratava-se de uma ampla e importante pesquisa que discutia a temática que me propus a estudar.

Parte dessa pesquisa foi realizada em Campo Grande–MS e Goiânia–GO, com estudos coordenados pela Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt. Entre outros diversos participantes, muitos integrantes do GEPPE também inseriram-se nos trabalhos de pesquisa e, devido a isso, pude obter dados a respeito do processo e dos resultados alcançados, o que foi muito relevante para a investigação do meu objeto de estudo e elaboração dessa dissertação.

Em Campo Grande, a pesquisa Violência e Preconceito na Escola foi realizada em uma instituição da rede pública estadual, onde, por meio das diversas atividades propostas, foi possível dar voz aos sujeitos e verificar como se manifesta a violência e o preconceito nesse espaço.

Segundo relatos da referida pesquisa (BRASIL, 2015), os casos de indisciplina e desrespeito nas relações professor-aluno, aluno-aluno, escola-família e equipe escolar-alunos são frequentes. Há também incidências de preconceito e bullying, além de ocorrências de vandalismo contra os bem público e contra os professores.

Afora a participação nessa pesquisa, o GEPPE também realizava discussões referentes ao tema da educação integral e alguns de seus integrantes participaram como professores no Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, que foi desenvolvido sob Coordenação Geral da Profa. Me. Micheleni Márcia de Souza Moraes e Coordenação Adjunta da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Seu objetivo era oferecer aperfeiçoamento a professores de escolas públicas que trabalham ou trabalhavam com turmas de ensino em tempo integral e demais profissionais que desejassem ampliar conhecimentos a respeito dessa temática.

Outra experiência significativa nesse processo foi a participação no III Seminário de Educação Integral: sujeitos, tempos, espaços – ações, reflexões e interfaces educacionais. Realizado em 11 de abril de 2015, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob coordenação da Profa. Me. Micheleni Márcia de Souza Moraes e da Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt.

Todas essas experiências proporcionaram ao Grupo amplos debates sobre a educação integral e despertou meu interesse de estudo pela temática. Dessa forma, foi possível repensar e redefinir meu objeto de estudo e estabelecer os seguintes questionamentos à minha pesquisa: Como a violência se manifesta no cenário da escola de tempo integral? Será que as atividades desenvolvidas na escola contribuem para a formação dos sujeitos, no sentido de reduzir a

violência entre os alunos? Será que nesse espaço, onde são valorizadas as atividades culturais, desportivas e artísticas, há alguma redução da violência?

Diante disso, pretendo aqui apresentar um estudo sobre as manifestações de violência entre alunos de uma escola de tempo integral, localizada em Campo Grande–MS. Para tal, realizarei uma caminhada rumo ao desvelamento dessas questões, sob o aporte da Psicologia Histórico-Cultural e do materialismo histórico-dialético, com base no pensamento de Lev Semionovich Vygotsky, um referencial para assuntos pertinentes à Psicologia e à Educação. O estudo está organizado em três capítulos.

No **Capítulo 1**, “Trajetória da Educação Integral e da Escola de Tempo Integral: alguns apontamentos”, realizei revisão de literatura e discussão de questões que tangem à escola de tempo integral e à educação integral, destacando conceitos, definições, leis, bases ideológicas e sua trajetória histórica no Brasil.

No **Capítulo 2**, “Violência na Escola: aportes da história, da cultura e da produção”, fiz reflexão a respeito da violência na escola e sua repercussão na vida social e cultural, como apresentei discussão acerca da contribuição que a Psicologia Histórico-Cultural provê à compreensão do fenômeno. Nesse capítulo também trago um estudo do estado do conhecimento, que discute o que tem sido investigado sobre esta temática.

No **Capítulo 3**, “Expressões de violência na voz de alunos da Escola de Tempo Integral: o desenho e a forma da pesquisa”, apresento o caminho metodológico adotado para realizar esse estudo, destacando os dados levantados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos de uma escola de tempo integral de Campo Grande–MS, como também abordo a discussão dos resultados obtidos a partir das análises realizadas.

Diversos apêndices também fazem parte deste trabalho, mas, por apresentarem grande volume de informação, constam em CD anexo.

## **1. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: ALGUNS APONTAMENTOS**

Neste Capítulo propomo-nos a realizar um breve estudo da trajetória histórica percorrida pela escola de tempo integral no Brasil e sobre as bases da concepção de educação integral. Para tal, retratamos as primeiras experiências em território brasileiro, que visavam efetivar a educação escolar com funções ampliadas e foram representadas por diferentes projetos políticos pedagógicos.

No primeiro momento, realizamos um recorte histórico sobre o surgimento das escolas públicas de tempo integral no Brasil, destacando movimentos, ações, programas e leis que as fundamentam, como também retratamos as bases da concepção de educação integral.

Em segundo momento, fizemos uma reflexão sobre os temas ‘educação integral’ e ‘escola de tempo integral’, destacando que ambos não são idênticos, mesmo que por vezes sejam utilizados como termos sinônimos. Propomos discussão a respeito de suas peculiaridades e diferenças, fundamentados em alguns dos autores que têm contribuído para os debates sobre a educação integral e a escola de tempo integral, a saber: Moll (2008), Coelho (2009), Cavaliere (2010) e Carvalho (2011).

É por meio desse olhar para o passado que pretendemos compreender como o conceito de educação integral foi constituído e como as escolas públicas de tempo integral foram estabelecidas no Brasil, considerando os fatores políticos, econômicos, ideológicos e educativos que se entrelaçam.

### **1.1 Movimento Escola Nova: primeiras discussões sobre o conceito de educação integral**

Segundo Ghiraldelli Junior (2006), no início da década de 1920 o cenário educacional brasileiro ainda não possuía um sistema de ensino consolidado, apenas a burguesia tinha o acesso ao ensino público e as escolas ofereciam mínimas condições estruturais e físicas.

Contudo, esse também foi um período em que ocorreram diversas reformas educacionais, que buscavam uma transformação na educação, que até então era restrita, elitista e precária.

Assim, começaram a acontecer diversas discussões, lutas e movimentos em prol da melhoria e da qualidade educacional, cada qual com suas propostas diferenciadas, mas que contribuíram para a trajetória e a consolidação da educação integral em nosso País.

De acordo com Vital (2016), a discussão a respeito da educação integral ganhou mais destaque no Brasil a partir da década de 1930, período marcado pela Revolução de 1930, pela Revolta Armada e pelo golpe de estado que levou Getúlio Vargas a tomar o poder e liderar o País até 1945.

Essas situações repercutiram sobre o movimento pela educação no Brasil. Conforme destaca Carvalho (2016), no período varguista, mais precisamente no ano de 1932, um grupo de intelectuais críticos da educação tradicional lutava por mudanças, em função das transformações econômicas e sociais que ocorriam no País. Visto que a educação tradicional era dirigida somente à classe privilegiada, estes críticos defendiam uma educação voltada para a valorização do indivíduo e uma escola que oferecesse uma educação integral, independentemente da classe social.

Nesse contexto, Plínio Salgado, líder do movimento Ação Integralista Brasileira, também defendia a educação integral, mas baseada na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina (VITAL, 2016).

Em mesmo período, o Movimento Escola Nova ganhou destaque por sua luta pela renovação da educação. Sua atividade ocorreu em diversas partes do mundo, como na Europa e nas Américas e, inclusive, no Brasil, mas no início, antes de sua universalização, suas ações foram pequenas experiências que visavam unir o ensino teórico ao conhecimento prático.

Segundo Martins (2013),

O movimento escola nova, antes de encontrar seus métodos e sistemas mais universalizados no início do século XX, começou na realidade com experiências pequenas e isoladas, a partir das últimas décadas do século XIX. Os métodos e processos eram aplicados em escolas internatos localizadas no campo, onde concebiam a educação condensada com o próprio cotidiano de vida dos alunos, através de atividades como criação de animais, jardins e hortas planejadas com propósitos educativos. (MARTINS, 2013, p. 34).

Dessa forma, muitas ações desenvolvidas recebiam uma influência do pensamento de Rousseau, considerado um dos precursores da Escola Nova. Suas concepções sobre infância desencadeavam inúmeras discussões para os seus representantes, visto que vários autores do movimento utilizaram-se de suas ideias e obras para aplicar em seus métodos e práticas de pedagógicas (MARTINS, 2013).

O Movimento Escola Nova foi representado por diversos grupos que defendiam o ideal de ensino público, gratuito, obrigatório, laico. Foi nesse cenário que o Brasil iniciou as discussões acerca do conceito de educação integral, que passou a pensar em novas estratégias e práticas pedagógicas que pudessem oferecer uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, que foram representadas por diferentes projetos políticos pedagógicos.

As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral. (BRASIL, 2011, p. 19).

Segundo Coelho (2009), as lutas pelas reformas educacionais que ocorreram nas décadas dos anos 1920 e 1930 foram o marco para a defesa da escola com jornada escolar ampliada, representadas pelo pensamento dos intelectuais reformistas. No Brasil, merecem destaque

Os principais educadores responsáveis pela reforma, Sampaio Dória (1920, São Paulo), Lourenço Filho (1922, Ceará), Anísio Teixeira (1924, Bahia), Carneiro Leão (1928, Pernambuco), Lisímaco da Costa (1927, Paraná), Francisco Campos (1928, Minas Gerais) e Fernando de Azevedo (1928, Distrito Federal). (SOARES, 2007, p.145).

Um marco importante do Movimento da Escola Nova foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que aconteceu no ano de 1932. Foi escrito por Fernando de Azevedo, mas também contou com a contribuição de diversos outros intelectuais do País, inclusive Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Seu intuito era promover uma reforma educacional no Brasil.

Segundo Carvalho (2011), o Manifesto contava com um conjunto de concepções acerca da educação e sugeria novas medidas a serem tomadas quanto à função educativa. Enfim, visava a renovação educacional do País, como também enfatizava o direito dos indivíduos à educação integral, o que foi um marco para a educação brasileira.

Em contexto extra brasileiro, um dos grandes representantes do movimento pela transformação do ensino foi John Dewey. Este foi um intelectual e um dos principais pensadores da reforma educacional americana, que em suas ideias questionava os modelos tradicionais e propôs reformas nos ideais e nas práticas educacionais, visando a reformulação escolar.

Dewey (2002) realizava críticas à maneira como a escola tradicional se estruturava, afirmando que

[...] nas salas de aula há muito pouco espaço para as crianças trabalhar, escasseiam as oficinas, os laboratórios, os materiais, as ferramentas com que a criança poderia construir, criar e investigar ativamente, até mesmo o espaço para fazê-lo. (DEWEY, 2002, p. 38).

Também defendeu que as escolas deveriam oferecer atividades que se aproximassem das experiências cotidianas das crianças. Devido a isso, seus métodos deveriam incorporar trabalhos manuais, atividades físicas, artes, jogos (MARTINS, 2013).

Dessa maneira, Dewey propunha uma escola com práticas diferenciadas. Formulou a Escola Ativa, na qual definia que a educação deveria ser oferecida a partir da experiência, e deveria oferecer oportunidades e atividades para estas serem exploradas, condição que fundamenta a concepção de uma educação integral (FREITAS, 2009).

Podemos considerar que seus métodos ativos serviram de base filosófica para que no Brasil algumas correntes pedagógicas defendessem uma educação baseada no fazer e na experiência. Os ideais da escola com funções ampliadas, defendidas pelo pensamento filosófico do americano John Dewey, exerceu grande influência no movimento escolanovista e suas ideias serviram de base filosófica para algumas correntes pedagógicas atuais, conhecidas como as pedagogias contemporâneas (DUARTE, 2001).

Conforme destaca Duarte (2001), as pedagogias contemporâneas podem ser entendidas como as pedagogias do “aprender a aprender”, que correspondem a uma ampla corrente educacional contemporânea representadas por construtivismo, pedagogia do professor reflexivo, pedagogia de projetos, pedagogia das competências e pedagogia multiculturalista.

Neste trabalho não nos deteremos à definição de cada uma delas, porém se assemelham, pelo fato de que suas teorias são fundamentadas em teorias psicológicas da aprendizagem ou do desenvolvimento, que partem do princípio de que o aluno, mediante sua ação e auxiliado pelo professor, deva ser o agente de seu próprio conhecimento (MIRANDA, 2000).

Elas se assemelham porque negam os métodos, as práticas e os conteúdos da escola tradicional. “Esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de John Dewey” (DUARTE, 2001, p.35). Dessa forma, reconhecemos que os métodos ativos incentivados nas teorias pedagógicas contemporâneas têm como base as ideias pedagógicas que tiveram suas origens no movimento escolanovista. (DUARTE, 2001).

O autor (DUARTE,2001), também nos contribui com uma reflexão, nos incentivando a questionar, a que propósitos servem a transmissão do conhecimento na sociedade capitalista. Como destaca Duarte, (2001. pg. 39) “a assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo.” A dita sociedade do conhecimento, trata-se de uma ilusão ideológica da sociedade capitalista contemporânea. E isto está expresso nas dificuldades que as escolas enfrentam no dia-a-dia, pois enquanto no discurso do ministério educacional de nosso país se

prega “Educação Para Todos”, na vida cotidiana a prática ainda se mostra com uma educação deficitária, desigual, e tradicionalista e desestruturada, que enfrenta diversos desafios para se tornar um instrumento que de fato proporcione o conhecimento e desenvolvimento do sujeito, ainda mais se formos olhar em uma perspectiva de uma educação que realmente proporcione o desenvolvimento integral.

Assim, reconhecemos que ao longo da história cada corrente pedagógica defende uma concepção de educação integral de acordo com sua base filosófica e ideológica, e muitas vezes seus propósitos de transmissão de conhecimento servem mais aos interesses políticos, ideológicos e econômicos do que para realmente efetivar o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Em contraponto a esses fatos, a Psicologia Histórico-Cultural defende que a escola é o lugar onde se transmite o saber objetivo e sistematizado (Urt, 2016). Espaço este que deve ser utilizado como instrumento para promover o desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões (físicas, psíquicas, sociais), ou seja, suas atividades devem ser elaboradas com o objetivo de incitar o desenvolvimento integral dos sujeitos por meio da transmissão do conhecimento e da cultura,

Evidencia-se, então, a visão vygotskyana de que o pleno desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado a apropriação da experiência culturalmente acumulada, e que a escola tem um papel fundamental nesta apreensão, porque é o local onde são organizados os conhecimentos científicos historicamente construídos. (VITAL, 2016, p.58).

Sendo assim, a perspectiva histórico-cultural entende que pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente. Nesse sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo, que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo e reflete todos os eventos da vida humana (MOLON, 2015).

Isso posto, podemos entender que o compromisso da escola deve ser o de promover o aprendizado aos sujeitos e o seu desenvolvimento integral. Contudo, para que exista esta escola, conforme destaca Saviani (2011), não basta a experiência do saber sistematizado, é preciso viabilizar condições para a sua transmissão e assimilação, promovendo verdadeiramente o ensino-aprendizagem.

Podemos ver, por meio desse breve resgate histórico, que muitas foram (e ainda são) as lutas, debates, discussões e movimentos realizados por inconformados com a maneira

como se organiza e se oferece a educação e com as condições estruturais, econômicas e sociais para que a escola proporcionasse o desenvolvimento integral dos sujeitos. Suas buscas por inovação e transformação propuseram diversas soluções e diferentes métodos, cada qual influenciada por seu momento histórico, por seu ideal de homem e sociedade e por sua filosofia e cultura.

Portanto, é possível entender que mesmo após décadas de lutas e questionamentos não temos em nosso país uma educação integral consolidada de fato, alicerçada na evolução e no desenvolvimento integral dos indivíduos, mas sim fundamentada em interesses políticos, ideológicos, econômicos da sociedade capitalista. Todavia, não devemos desistir ou nos conformar com essa realidade histórico-cultural, devemos sempre buscar novas soluções e alternativas de ofertar educação integral ideal, que é melhor construída a partir do debate coletivo.

## **1.2 Bases ideológicas da educação integral**

Para iniciar essa discussão partimos de um questionamento: Afinal, o que é educação integral e o que é a escola de tempo integral? No cotidiano é comum verificarmos a utilização desses vocábulos como se fossem sinônimos, no entanto afirmamos que eles não têm o mesmo significado e propomos aqui um melhor aprofundamento sobre essas definições.

Com o objetivo de responder a essa questão, primeiramente conceituaremos o que vem a ser educação integral, visto que constatamos que existem diversificadas concepções e vertentes que buscam defini-la. Este conceito é amplo e tem múltiplos significados, pois varia de acordo com os ideais de homem, sociedade, educação e escola. No entanto, as diferentes concepções têm em comum o fato de defenderem uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, que são expressas por diferentes projetos pedagógicos.

A educação integral incorpora diversos conceitos teórico-metodológicos, apesar de poder ser compreendida como a educação que visa a formação mais completa do homem. Segundo o documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional (Brasil, 2009), publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC),

A Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituíram. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-

se em princípios político ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas. (BRASIL, 2009, p.16).

Sabe-se, portanto, que a Educação Integral incorpora um conceito de educação que tem por objetivo valorizar e oportunizar o desenvolvimento das potencialidades do ser humano e das múltiplas dimensões físicas, intelectuais, emocionais, culturais, econômicas e éticas dos sujeitos e são efetivadas por um amplo conjunto de práticas pedagógicas.

Todavia, quando pensamos em uma educação integral concreta e eficaz, acreditamos que para a sua efetivação é importante que ocorra a expansão dos tempos e espaços, articulando os saberes da escola com os potenciais espaços educacionais da cidade e comunidade, promovendo assim a valorização da cultura local e também a participação familiar.

Faz-se importante também que esta seja uma educação formadora para além das demandas do mercado de trabalho, que se preocupe em garantir aos sujeitos o direito de desenvolver suas potencialidades da forma mais completa possível, valorizando as suas múltiplas dimensões intelectuais, físicas e psíquicas.

Segundo o dicionário Ferreira (2001), emancipar significa: “Eximir-se do pátrio poder ou da tutela. Tornar-se independente; Libertar-se”. Nesse sentido, espera-se que a educação integral possa ser também uma educação emancipadora, libertadora, que possibilite aos sujeitos serem senhores de suas escolhas e da sua vida, para que possa caminhar rumo à sua liberdade, viabilizada por uma educação que contemple a sua multidimensionalidade. Educação esta que deve estar em diálogo com os outros setores da sociedade, como a saúde, a cultura e o esporte, possibilitando o enriquecimento intelectual, cultural e social dos indivíduos.

É preciso reconhecer, porém, que a ideia de emancipação humana fomentada pela educação é contraditória aos interesses da classe dominante da sociedade capitalista. Nesse sentido, Saviani (2011) destaca que estamos em uma sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorrendo assim a tentativa de desvalorização da escola.

Facci (2010) evidencia que a nossa sociedade de classes produz o fracasso escolar quando em suas práticas formula políticas públicas que não atendem às reais necessidades dos alunos. Isso é expresso, entre outros aspectos, no pouco investimento na formação dos profissionais, além da oferta de baixos salários aos professores, o que conseqüentemente desvaloriza seu trabalho e, conseqüentemente, prejudica sua atuação e o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma,

[...] a sociedade, ao produzir o fracasso escolar, promove o sucesso ideológico de perpetuar a divisão de classes, mantendo de forma diferenciada a possibilidade de acesso ao saber elaborado. (FACCI, 2010, p.32).

Ficam evidenciadas as contradições entre os interesses da classe dominante e a que é dominada em relação aos objetivos da educação escolar.

No entanto, a educação escolar deveria, independentemente de classes, primar pelo pleno desenvolvimento dos indivíduos e da personalidade humana. O papel da escola deveria ser de primar pelo o desenvolvimento humano ao invés do econômico.

É importante ressaltar que o conceito de educação integral diferencia-se do que é a escola de tempo integral. Enquanto esta última refere-se somente à ampliação do tempo de jornada escolar, a educação integral não se prende ao fator do tempo.

Dessa forma, entendemos que também pode existir a escola regular que funcione sobre a perspectiva da educação integral, sem necessariamente funcionar em tempo integral. Entretanto, acreditamos que para que seja possível efetivar a educação integral é necessário implantar um regime de tempo integral na escola, e que suas ações estejam articuladas com os diversos setores da sociedade, sendo eles: Educação, Assistência Social, Cultura, Esporte e Políticas Públicas.

### **1.3 Bases ideológicas da escola de tempo integral**

Quando discorremos sobre o termo escola de tempo integral, referimo-nos à ampliação do tempo de ensino.

Segundo Moll (2008),

Entende-se por ‘tempo integral’ as matrículas em turno escolar de duração igual ou superior a sete horas diárias, como referência à LDB n. 9495/96 que, há mais de uma década, preconizava a progressiva ampliação da jornada escolar. (MOLL, 2008, p. 11).

No cenário educacional brasileiro este ideal é amparado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]§2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...] Art. 87 [...] §5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 34-35).

Desse modo, podemos considerar que este é um ideal vigente na legislação brasileira, no qual se estima implantar progressivamente escolas que funcionem com o horário ampliado, aumentando o tempo de ensino de 4 horas para 7 horas, ou seja, essas seriam as escolas de tempo integral.

Contudo, ressaltamos que nem toda escola de tempo integral atua na perspectiva da educação integral, ocorrendo apenas o aumento do tempo do aluno na escola, sem priorizar a integralidade da educação. Acreditamos, porém, que não basta apenas ampliar o tempo do aluno na escola, é necessário ofertar uma educação que se fundamenta na formação integral do homem.

Trata-se de avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno possa conhecer as artes, as ciências, as matemáticas, a literatura para que possa, também, ressituar-se na cidade, compreendendo-a, compreendendo-se e incorporando-se a ela. (MOLL, 2008, p.15).

Portanto, a escola deve oferecer oportunidades de convivência com outros ambientes socioculturais enriquecedores, e isso pode ocorrer dentro ou fora de seus muros, alicerçadas em atividades variadas, incluindo cultura, esporte, trabalho e artes em geral.

Uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino. Ao defendermos o tempo integral fazemo-lo a partir também de uma concepção de educação que se fundamenta na formação integral do ser humano [...]; que se alicerça em atividades variadas, incluindo esportes, cultura, trabalho, artes em geral; que experiencia metodologias diversas e ocupa todos os espaços existentes no ambiente escolar. (COELHO; CAVALIERE, 2002, p.143).

Quando acontece apenas o aumento do tempo do aluno na escola, não ocorre a educação integral. A escola de tempo integral deve ser um espaço de formação, onde a partir de um projeto pedagógico possibilite a formação integral.

Nesse contexto, Moll (2008) enfatiza que a escola, para efetivar a educação integral, deve contemplar um projeto educativo que possa dialogar com outros interlocutores, outros espaços, outras políticas e equipamentos públicos, e essas experiências podem proporcionar aos alunos uma infinidade de vivências, visando estimular a sua consciência crítica e emancipação.

No Brasil, a tendência é de se estabelecer progressivamente mais escolas de tempo integral com a perspectiva da educação integral, a fim de oferecer uma educação de qualidade. Diante disso, outro questionamento que levantamos é: Por que busca-se a qualidade de ensino e o aumento do tempo na escola?

Para Miranda e Santos (2012), atualmente a ampliação do tempo escolar é amplamente defendida por diversos setores da sociedade, tem por objetivo a melhoria da qualidade da educação no País e conta com o efetivo apoio do Governo Federal, principalmente por meio do Programa Mais Educação.

No entanto, Cavaliere (2007) identifica quatro visões que podem aparecer nas referidas propostas. A primeira é a “visão de cunho assistencialista”, em que a escola integral é vista como “[...] uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos” (Cavaliere, 2007, p. 1028). De acordo com essa perspectiva, a escola de tempo integral é considerada como uma alternativa para diminuir as desigualdades sociais e ampliar oportunidades de aprendizagem, visto que o Programa considera que aumentando o tempo e os espaços educativos é possível que ocorra uma melhoria na qualidade de ensino, sendo esta considerada uma estratégia de combate às desigualdades sociais, à exclusão social e à pobreza.

A ampliação da jornada escolar seria, portanto, uma medida preventiva com a finalidade de afastar o aluno dessas ameaças, além de propiciar o atendimento aos educandos em situação de carência alimentar e nutricional. (MIRANDA; SANTOS 2012, p.1078).

Nessa concepção a escola de tempo integral está voltada para os mais pobres, buscando prepará-los para o mercado de trabalho e ainda servir para suprir suas carências e necessidades. Por conseguinte, serve para atender aos interesses das organizações e do capital, cujo objetivo principal é o alívio e o combate à pobreza. Vale ressaltar que as prioridades das organizações neoliberais não são de promover a educação integral em si, mas sim de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho e garantir o desenvolvimento econômico (JESUS, 2014).

A segunda visão que Cavaliere (2007) considera é a “visão autoritária”, em que a escola de tempo integral é uma instituição de retenção das crianças para prevenção ao crime. Assim, a ampliação do tempo escolar é considerada como uma estratégia que visa garantir a proteção social das crianças e adolescentes, visto que os alunos passarão a maior parte do seu dia na escola, estando “distantes” das situações de risco social, violência e/ou uso e tráfico de drogas.

A terceira é a “concepção democrática”, na qual a escola assume um papel emancipatório. E, por fim, a “visão multissetorial”, em que a educação em tempo integral pode e deve se fazer também fora da escola (MIRANDA; SANTOS, 2012).

Acreditamos, todavia, que para que as escolas de tempo integral sejam efetivas é necessário ocorrer de fato uma ampliação de oportunidades, condições e situações que

promovam o aprendizado significativo e emancipador, e que priorizem a educação integral como uma ferramenta que possibilite aos indivíduos o seu desenvolvimento integral.

Pressupomos que a escola de educação integral em tempo integral pode promover uma melhoria na qualidade de ensino, mas isso pode ocorrer não somente por conta do aumento do tempo, mas sim pelas mudanças metodológicas em suas práticas de ensino.

É preciso considerar que ampliar a carga-horária na escola implica também na ampliação do espaço escolar, onde devem ser valorizadas atividades educativas, culturais, artísticas, esportivas e de lazer. Para tanto, é necessária ação articulada entre os ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social.

#### **1.4 Educação integral no Brasil: estratégias para sua efetivação**

Conforme destaca Coelho (2009), no Brasil, na primeira metade do século XX, existiam diversos movimentos, tendências e correntes políticas que discutiam e defendiam a educação Integral, porém cada qual com suas propostas teórico-metodológicas diferenciadas.

Os católicos, por exemplo, efetivavam sua concepção de educação integral por meio de suas instituições escolares, embasados em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rígida.

Já o movimento dos Integralistas, liderados por Plínio Salgado, propunha uma educação integral embasada na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, ou seja, fundamentos que podemos caracterizar como político-conservadores.

Para o movimento dos Anarquistas, as bases da educação integral estavam na igualdade, na autonomia e na liberdade humana, fundamentos que pretendiam garantir a libertação e emancipação humana através da Educação (COELHO, 2009).

Todas essas vertentes representam uma concepção de educação integral alicerçada no projeto político e ideológico dos grupos que estavam vinculadas.

A ideia de educação integral foi difundida por diversos teóricos, mas podemos considerar que John Dewey foi um dos principais representantes da reforma educacional americana e seu pensamento forneceu as bases teórico-filosóficas para que Anísio Teixeira, no Brasil, desenvolvesse uma proposta de reforma educacional brasileira. Foi com ele

[...] que se iniciaram as primeiras tentativas efetivas de implantação de um sistema público de escolas com a finalidade de promover uma jornada escolar em tempo integral, consubstanciada em uma formação completa. (COELHO, 2009, p.90).

Anísio Teixeira tinha como propósito oportunizar uma educação completa aos sujeitos, a fim de possibilitar uma formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial do País.

Nesse sentido, a formação completa da criança – via educação – teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País. (COELHO, 2009, p.89).

Teixeira ganhou destaque nas lutas políticas e educacionais de sua época, defendendo a escola de tempo integral como forma de melhoria da qualidade do ensino. Lutou pela implantação de uma educação escolar ampliada e de boa qualidade, pois entendia a educação como um direito de todos e como uma oportunidade de inovação e modernização da sociedade (SAVIANI, 2008).

É importante destacar que nesse período o País estava passando por um período de desenvolvimento industrial, e a educação era vista como ferramenta para garantir seu crescimento, adequando-se às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, da produção industrial.

Nesse contexto histórico-social, Anísio Teixeira efetiva seu projeto de educação quando inaugura em Salvador, no ano de 1953, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também reconhecido como escola-parque, que foi uma instituição de ensino pioneira no Brasil, porque trouxe uma proposta revolucionária de educação profissionalizante e em tempo integral. Eram oferecidos cursos de corte e costura, marcenaria e trabalho sobre couro, além de artes (PEGORER, 2014).

Segundo Cavaliere (2010), tratava-se de um complexo educacional, com quatro escolas, com capacidade para atender quatro mil alunos, funcionava como uma universidade infantil em horário integral.

A escola-parque tinha como proposta a oferta de educação integral em tempo integral, baseada no fazer e na experiência. Os alunos ficavam em tempo integral na escola, divididos em dois turnos. No primeiro as crianças recebiam o ensino tradicional, e no segundo desenvolviam atividades diversificadas, como educação física, música, arte, educação sanitária, assistência alimentar e atividades de leitura em bibliotecas.

A escola de tempo integral defendida por Anísio Teixeira tinha por objetivo a melhoria da qualidade de ensino, a fim de formar os indivíduos para o trabalho e para a vida em sociedade.

Já na década de 1960 surge outro modelo de educação integral no Brasil. Nesse período, o então presidente da república, Juscelino Kubitschek, convocou Anísio Teixeira,

Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos para criarem o “Plano Humano” de Brasília e organizarem o sistema educacional da capital, para ser modelo educacional para todo o País (VITAL, 2016).

Dessa forma, criaram as primeiras superquadras, onde hoje está situado o Centro Histórico da cidade, e receberam, cada uma, “Escola-Classe” e “Jardins de Infância”. Estas escolas foram projetadas por Oscar Niemeyer e tinham a capacidade de atender cerca de 30 mil habitantes (PEGORER, 2014).

Mais adiante nessa trajetória, já nos anos de 1980, sob o governo de Leonel Brizola, destacamos a criação dos CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública do Rio de Janeiro. O projeto, criado e coordenado por Darcy Ribeiro, foi inspirado na experiência de Anísio Teixeira e projetado por Oscar Niemeyer. Os CIEPs eram um conjunto de escolas públicas de tempo integral, sendo criados aproximadamente 500 prédios escolares com uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral (Coelho, 2009). Os alunos tinham acesso a métodos especiais de aprendizado, alimentação completa, supervisionada por nutricionistas, prática de esportes e de leitura e tratamento odontológico (Carvalho, 2016). As escolas funcionavam das 8h às 17h, dividida em três blocos:

Bloco principal: salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. Segundo bloco: o ginásio com vestiário e quadra polivalente, podendo ser usado para práticas teatrais, eventos, shows. Terceiro bloco: a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. (ANICETO; MORAES, 2016, p.34-35).

Seu projeto educacional almejava promover um salto de qualidade na educação fundamental do Estado, no entanto os CIEPs receberam muitas críticas. Algumas delas em relação ao alto custo dos prédios, pois havia a qualidade em sua arquitetura, mas faltava uma equipe de educadores qualificados para operacionalizar o projeto educacional.

Segundo Ferreira (2007), esses Centros Integrados ainda existem, mas muitos deles estão abandonados. Os que ainda estão em atividade podem ser caracterizados por escolas que funcionam em horário ampliado, ou seja, em tempo integral, entretanto suas práticas não efetivam uma educação integral.

Na década de 1990, sob o governo de Fernando Collor de Melo e na continuidade, com o Presidente Itamar Franco, foi criado o “Projeto Minha Gente”, que tinha como objetivo desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, atuando juntamente com as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Visava realizar atendimento em tempo integral, envolvimento comunitário, desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família nas modalidades de Creche Pré-Escola, Ensino de Primeiro Grau, Serviços de Saúde e Cuidados Básicos, Convivência Comunitária e

Desportiva. Ao espaço físico que comportava este Projeto, deu-se o nome de CIAC – Centro Integrado de Atendimento à Criança e ao Adolescente (PEGORER, 2014).

Dessa maneira, o Governo Federal buscou desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes carentes, como forma de assegurar melhores condições de vida.

Criou também a escola de tempo integral, denominada CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente, inspirada no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs. No entanto, os CIACs sofreram as mesmas críticas conferidas aos CIEPs. Segundo Carvalho (2016), o objetivo inicial era construir 5 mil unidades, para atender 6 milhões de crianças e adolescentes, mas foram construídos somente 400 estabelecimentos.

No ano de 1992, a Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República foi extinta e passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, criada pelo então Ministério da Educação e do Desporto. Por esse motivo, foram realizadas algumas modificações em seu projeto inicial, que passou a ser denominado “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente” – PRONAICA, que algum tempo depois foi alterado para CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança, e tinham por objetivo garantir o atendimento integral à criança e ao adolescente, fundamentado na intersectorialidade e na participação comunitária. (VITAL, 2016).

Conforme podemos observar,

As propostas de ampliação do tempo escolar vinculam-se a um contexto amplo de reformas educacionais no Brasil e na América Latina, ocorridas a partir da década de 1990, quando se atribuiu à educação uma posição estratégica perante as novas demandas da reformulação produtiva em curso. Com base nessa perspectiva e em consonância com orientações dos organismos internacionais que atuam na definição das políticas para a educação, a escola deve exercer função específica e determinante na sustentação da competitividade necessária às condições de reprodução da sociedade mercantil. (MIRANDA; SANTOS, 2012, p. 1075).

Podemos constatar que a consolidação das concepções de educação integral foi sendo traçada ao longo da história e efetivada por diferentes projetos político-pedagógicos, com o objetivo de garantir o desenvolvimento econômico e social do País.

Constata-se que as diretrizes e experiências da educação integral no Brasil não são novas e têm sido pensadas a partir de um modelo que altera as concepções de educação e o trabalho da escola, com uma forte tendência à ampliação do tempo de permanência na escola, dos espaços educativos e à intensificação das tarefas dos profissionais da educação. Tal constatação aquece o debate acerca da expressiva descontinuidade dos projetos de educação integral e/ou da ineficiência em levar adiante as propostas das várias iniciativas de diferentes concepções, políticas e práticas que foram criadas no Brasil a esse respeito. (VITAL, 2016, p.79).

Ao considerarmos a história da educação podemos constatar que a oferta de educação institucionalizada sempre foi ligada aos interesses e necessidades da sociedade a qual pertence. Reconhecemos que todos os investimentos por uma escola pública universal, laica, gratuita e de qualidade, refletiu às expectativas de desenvolvimento da sociedade capitalista e do pensamento neoliberal, no qual a educação é vista como oportunidade de progresso, inovação e modernização da mesma. Sendo assim, a oferta da escola de tempo e educação integral corresponde às expectativas político-ideológicas da sociedade capitalista.

Atualmente, a proposta de educação integral em tempo integral no Brasil é uma realidade que se firma nas leis e nas políticas educacionais do país, e esse é um direito que está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96), no Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Decreto-Lei n. 6.094/07).

Segundo Cavaliere (2010), quanto às estratégias para a sua efetivação na realidade brasileira, podemos dizer que a educação integral, inspirada nos ideais de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire e seus planos de implantar escolas de dia inteiro, com funções ampliadas, se concretiza hoje no Programa Mais Educação – PME, criado no ano de 2007.

No PME o Ministério da Educação cria estratégias para a ampliação da jornada e do currículo escolar, e seu objetivo é fornecer recursos para efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Programa “Mais Educação” induz a organização do tempo e do currículo na perspectiva de uma educação integral que amplie significativamente as dimensões, os tempos, os espaços e as oportunidades formativas (BRASIL, 2011).

As escolas da rede pública de ensino que aderem ao Programa optam por desenvolver atividades nos macrocampos e de acompanhamento pedagógico, sendo eles: educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2016).

O Programa Mais Educação apoia-se na oferta da educação integral como possibilidade de formação integral do ser humano. Esse ideal está expresso em seu primeiro artigo,

Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, p.2).

Em resumo, o programa tem como objetivo ampliar o tempo e espaço escolar, através de ações, projetos e programas articulados, destinados à formação integral dos indivíduos. Atualmente, são diversas as instituições escolares que propõem oferecer a educação integral em tempo ampliado, sendo esta perspectiva uma tendência de implantação progressiva nas instituições escolares de ensino fundamental no País, segundo previsão do artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases – Lei n. 9394/96, do Projeto de Lei n. 8035/2010 e do Plano Nacional de Educação (PNE-2011/2020), que prevê a oferta de educação em tempo integral para 50% das escolas públicas de educação básica no Brasil até 2020.

No entanto, conforme destaca Silva (2014), o ideal de educação integral expresso no Programa “Mais Educação” está ligado a política de combate à pobreza e às situações de vulnerabilidade e risco social. Dessa forma, a escola cumpre o papel de “proteger e educar” os alunos atendidos por ela e a educação integral é apontada como um caminho para alcançar esse objetivo.

Em relação à função de “proteger” e “educar”, o Governo Federal apresenta essa dupla função como necessidade de uma realidade recente, visando atender a um público em situação de vulnerabilidade social, através de ações integradas com as áreas de saúde, assistência social, esporte e lazer, sem as quais o processo de escolarização seria inviável. (SILVA; SILVA, 2014, p.102).

Então, a escola assume um papel de política social, utilizada como estratégia para combater as situações de desigualdades, vulnerabilidades e risco social, correspondendo assim às expectativas neoliberais.

Também é importante destacar que no momento atual, por questões político-ideológicas, o Programa Mais Educação tem passado por mudanças em sua proposta. Muitas das escolas que antes participavam do Programa deixaram de aderir e estão passando por uma reformulação nos seus projetos político-pedagógicos, no que se refere à oferta de educação integral em tempo integral.

Como apresentado até aqui, vimos que as experiências de escola de educação integral em tempo integral no Brasil não são novidades, foram várias as concepções e iniciativas para a sua realização. Entretanto, carregam em suas histórias erros, acertos e descontinuidades para levar adiante as suas propostas pedagógicas.

Embora existam diversas experiências que propõem uma educação integral em jornada ampliada, ainda não há um modelo pronto e definitivo. Diante disso, reconhecemos que muitos são os desafios para a sua efetivação, pois para realizar de fato uma educação integral

é necessário a ação articulada e integrada de programas, projetos e políticas, movimentos e grupos sociais. Eis o grande desafio.

## **2. VIOLÊNCIA NA ESCOLA: APORTES DA HISTÓRIA, DA CULTURA E DA PRODUÇÃO**

Ao falar de violência tratamos de um assunto complexo, que deve ser compreendido sob seus diversos aspectos e nuances. Por esse motivo, propomos realizar discussão e análise acerca desse fenômeno na sociedade e no espaço escolar.

Para esse estudo faremos um ensaio teórico com base na Psicologia Histórico Cultural, a partir do pensamento de Lev Semionovich Vigotsky, que considera que o psiquismo humano tem sua origem histórico-social. Assim os fatos humanos, como as manifestações de violência, podem ser compreendidos a partir da análise de seu processo de desenvolvimento histórico, social, cultural e econômico.

Em segundo momento, retrataremos sobre as expressões de violência contra a criança e o adolescente que ocorreram ao longo da história. No momento seguinte discutiremos sobre qual a contribuição que a Psicologia Histórico-Cultural pode nos trazer para a compreensão da violência na escola.

E por fim também trazemos uma discussão sobre o que tem sido produzido sobre a violência na escola especificamente no cenário da escola de tempo integral, com base no estudo no banco de dados pesquisado.

### **2.1 Contextualização do fenômeno na sociedade e no espaço escolar**

Ouvimos diariamente notícias sobre a ocorrência de violência nos mais variados contextos – família, escola, trabalho, ruas. Esta atinge a todos os indivíduos, grupos e instituições, manifestando-se de diversas formas e intensidades e faz-se presente em muitos cenários da vida cotidiana, inclusive no espaço escolar.

Apesar de a violência ser inerente à história da humanidade, ocorrer a todo o momento e o ambiente escolar não ser o lugar onde mais ocorrem esses relatos, o fenômeno não deve ser desprezado, porque quando surgem essas situações a vítima, o agressor ou as testemunhas saem prejudicadas e sofrem consequências em seu desenvolvimento. Esses fatos reforçam a necessidade de ampliação das discussões a respeito dessa problemática, para que, a partir de sua compressão, soluções e propostas de prevenção e enfrentamento sejam pensadas e realizadas.

Segundo Abramoway (2006),

A violência assume múltiplas formas que variam em diferentes períodos históricos e culturais no que se refere à compreensão do tema, o que significa dizer que este é um conceito relativo, histórico e mutável. (ABRAMOWAY, 2006, p.54).

Logo, se retrocedermos na história da humanidade perceberemos que o fenômeno sempre esteve presente nos mais diversos cenários das relações humanas, assumindo uma multiplicidade de formas, no entanto a maneira como se manifesta varia de acordo com determinados momentos históricos, culturais, econômicos, sociais, ou até mesmo religiosos.

Na literatura encontramos uma variedade de significados do que vem a ser a violência, porque está conceituada sob várias perspectivas. São diversas as suas definições, mas existem alguns elementos que nos permitem defini-la, como a noção de coerção, o dano produzido a um indivíduo ou grupo social, a violação dos direitos humanos e os sentidos para os vitimados (ABRAMOWAY, 2006).

Para Hayeck (2009), a violência existe desde a Antiguidade, quando o homem, para atender suas necessidades básicas, passou a utilizar a força de forma natural e hostil. Seu objetivo era dominar o meio, por isso houve a incorporação da violência na vida diária e esta tornou-se uma prática dos grupos sociais.

Hayeck (2009) ainda afirma que

A violência é considerada um fenômeno biopsicossocial cuja complexidade dinâmica emerge na vida em sociedade, sendo que esta noção de violência não parte da natureza humana porque não possui raízes biológicas. (HAYECK, 2009, p.3).

Sendo assim, podemos considerar que a violência tem origem social e não pode ser considerada uma prática da natureza humana, mas sim construída na relação social.

Para a compreensão da violência também é importante entender a forma como a sociedade está organizada. É imprescindível reconhecer que vivemos em uma sociedade de classes antagônicas, que lutam entre si, em uma relação de dominador x dominado, opressor x oprimido. É milenar a realidade de agrupamentos sociais, cindida em classes, que disputam entre si, e essas lutas não ocorrem sem violência.

Em todos os períodos que a humanidade passou, como a colonização, a escravidão, o sistema feudal, as transições não ocorreram sem violência, e com o capitalismo não foi diferente. A história da humanidade é permeada da violência de uma classe oprimindo a outra. “Marx, Engels e Lenin sempre reconheceram a existência da violência estrutural imposta pelas contradições inconciliáveis de uma sociedade dividida em classes antagônicas” (SILVA. 2006. p. 39).

A partir da leitura da obra de Marx (1989), podemos entender que existe uma vinculação entre a violência e os fatores econômicos e sociais que a determinam. Dessa

maneira, para compreendermos a violência é preciso considerar que as condições econômicas, sociais, históricas e culturais estão entrelaçadas.

Portanto, falar sobre violência é referir-se a um fenômeno complexo, multicausal, que deve ser compreendido sobre seus variados aspectos, contextos, processos, relações e tipos de sociedade, pois em cada época e em cada sociedade as representações e os sentimentos em relação à violência variam (ABRAMOWAY, 2006).

Ainda sobre a relatividade do conceito sobre violência, é necessário considerar a cultura e o tempo histórico. Há manifestações que para a nossa cultura atual soam como atos absurdos, mas que em outros tempos e momentos históricos e culturais sua prática era considerada válida e comum. Nos séculos XIX e XX, por exemplo, a prática das palmatórias era utilizada no cotidiano como forma de educação dos alunos em sala de aula, mas atualmente, no século XXI, esse comportamento é intolerável e considerado um ato de violência. Sua prática é desprezada.

Nas instituições escolares a disciplina é a tônica, e até bem pouco tempo, os açoites, os castigos físicos eram aceitos como forma de disciplinamento. Gradualmente estes estão sendo eliminados, mas outras expressões da violência permanecem. Por exemplo, o silêncio como forma ideal para o aprendizado, a hierarquia nas relações ensino aprendizagem, chegando às exclusões de diversas ordens que ocorrem no sistema de ensino. (SILVA, 2006, p.43).

Dessa maneira, entendemos que há uma multiplicidade de formas que a violência pode assumir no espaço escolar e vai se transformando de acordo com as mudanças histórico-sociais e culturais. Esta é “uma construção social que se dá em meio a um conjunto de relações e interações entre os sujeitos” (ABRAMOWAY, 2006, p.53).

Ainda sobre a violência na escola, Menin e Zandonato (2000) apresentam um quadro definido como ‘Complexo de Variáveis Relacionadas à Violência Escolar’, que pode ser observado abaixo:

<b>Violência na Sociedade</b>	<b>Violência na Escola</b>	<b>Violência do Indivíduo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Condições de vida</li> <li>- Discriminação</li> <li>- Desigualdade</li> <li>- Cultura de violência</li> <li>- Meios de comunicação</li> <li>- Microssistemas: família, vizinhança, grupos e gangues.</li> <li>- Padrões de resoluções de conflito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução de desigualdades</li> <li>- Arbitrariedade</li> <li>- Injustiças</li> <li>- “Currículo Oculto”</li> <li>- Formas de estigmatização</li> <li>- “Clima negativo” e baixo rendimento escolar</li> <li>- Estrutura: legislação, currículo, métodos que favorecem o baixo rendimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características da personalidade</li> <li>- Modos de sobrevivência: vítima, agressor, espectador.</li> <li>- “Alunos de risco”: baixa autoestima, baixo rendimento escolar, falta de perspectiva, baixo nível de desenvolvimento moral.</li> </ul>

Fonte: Menin; Zandonato (2000, p.109).

O quadro nos permite visualizar os diversos tipos e nuances que o fenômeno pode assumir, apresentando três conjuntos de fonte de violência: a sociedade, a escola e o indivíduo, sendo que pode ocorrer entre alunos (agressores, vítimas e expectadores), alunos-professores ou alunos-escola.

No que diz respeito à *Violência na Sociedade*, Menin e Zandonato (2000) destacam que existem fatores sociais que provocam os diferentes tipos do fenômeno, porque o modo de organização social capitalista, ao qual pertencemos, é marcado pelas desigualdades sociais e as péssimas condições de vida oferecidas à maioria da população brasileira, e pode ser considerado um fator que acentua os conflitos e as manifestações de violência.

Com relação ao título *Violência da Escola*, podemos observar as diversas formas de violência que a própria escola pode produzir. E, por fim, a respeito da *Violência do Indivíduo* fica evidenciado que algumas origens da violência podem estar no próprio indivíduo.

Para os autores,

As violências na sociedade, da escola e do indivíduo desembocariam no que hoje chamamos de violência na escola: relações conflituosas e danosas entre professores e alunos e dos alunos entre si, que reproduzem, refletem e complexificam muitas outras violências que nos cercam. (MENIN; ZANDONATO, 2000, p.110).

Podemos entender, então, que assim como a violência ocorre na sociedade em geral também se manifestará na escola, assumindo uma multiplicidade de formas e nuances. Logo, compreender a violência na escola significa entender a violência que está na sociedade.

Confirmamos assim que

O fenômeno da violência interfere nas relações desde os primórdios da humanidade, sendo assim inevitável que ela irá repercutir também no espaço escolar, de várias maneiras e por diferentes razões. A instituição de ensino reproduz os problemas sociais e a violência vivida na sociedade poderá vir afetar de alguma maneira a vida dos integrantes do espaço escolar. Assim algumas práticas sociais que causam prejuízos à integridade física psicológica e social dos indivíduos podem ser mantidas ou reduzidas pelas instituições. (BRASIL, 2015, p.76).

Diante do exposto, podemos entender que a mesma violência que está presente na sociedade também ocorre nos espaços escolares, pois se trata de uma construção social, que se manifesta no processo de relações e interações entre os indivíduos.

O sociólogo francês Charlot (2002), com base em seus estudos sobre a violência na escola, propõe uma classificação dos episódios, identificando três tipos de manifestação: violência na escola, violência da escola, violência contra a escola.

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local. Violência da escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar. Quando os alunos

provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visa diretamente à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas). (CHARLOT, 2002, p.434).

É importante destacar essa distinção, porque ela nos permite perceber a pluralidade de formas e nuances que o fenômeno pode assumir no espaço escolar. Isso posto, entendemos que a escola também está implicada na produção da violência social. A esse respeito Patto (2005) afirma que

A origem da violência escolar encontra-se no interior da própria escola como instituição social que tende a reproduzir os padrões violentos e tradicionais na sociedade brasileira de sociabilidade nos segmentos de classe. (PATTO, 2005, p. 36).

No entendimento de Patto (2005), para compreendermos a violência das escolas é necessário compreender a violência que ocorre nas escolas, expressa pelas más condições de trabalho e o adoecimento dos professores, por causa da falta de estrutura, pela oferta de ensino cada vez mais precário, pelo descaso dos governantes em relação a educação pública – que criam uma política educacional perversa com atitudes, valores, estereótipos, e preconceitos que agridem os usuários – e o autoritarismo e a arbitrariedade da escola no uso de suas regras.

Conforme destacado, embora a violência seja inerente à história da humanidade, a forma como se manifesta varia de acordo com determinados momentos históricos e culturais. Sua intensidade, aceitação, tolerância, relaciona-se diretamente com o contexto cultural e social no qual o sujeito está inserido. Em vista disso, consideramos que não há comportamento inato, da mesma forma a violência não é inata, mas resulta da formação humana em interação social e cultural.

Em nossa cultura existe uma naturalização da violência, no entanto não devemos nos conformar ou aceitar como um comportamento comum ou natural da vida social, mas devemos buscar soluções e alternativas que visem seu rompimento e superação, afinal se a violência pode ser aprendida no contexto em que se vive, ela também pode ser combatida.

Diante dessa realidade, é emergente que se invista em ações que incentivem ações de enfrentamento do fenômeno, seja no espaço escolar ou na sociedade em geral, pois os danos que ela traz são inúmeros, tornando-se necessário buscar alternativas e soluções para o seu combate. Para que este seja eficaz deve envolver diversos setores e o trabalho deve ser coletivo, incluindo alunos, professores, família e comunidade.

## 2.2. Expressões de violência contra a criança e o adolescente: uma questão histórico-cultural

No que se refere à violência praticada contra crianças e adolescentes, é tão antiga quanto a história da humanidade. Conforme destaca Demause (1995), quanto mais regressamos na história maior a probabilidade de casos de crianças que foram assassinadas, espancadas, aterrorizadas e abusadas sexualmente. Para o autor, a história da infância revela que desde a antiguidade ocorriam situações em que se matava, abandonava, maltratava e negligenciavam as crianças. Porém, no decorrer do tempo, as concepções sobre a infância foram se modificando e passaram a ser vistas como sujeito de direitos.

Segundo Áries (1978), na Idade Média a criança não era percebida como um sujeito de direitos e de necessidades afetivas. A descoberta sobre a infância começou a ocorrer a partir do século XVIII, e sua evolução pode ser acompanhada na História da Arte e na Iconografia, que desenvolvem numerosos e significativos trabalhos a partir do século XVI e XVII. Desde então a família nuclear burguesa, passa a se organizar em torno das crianças e estas deixam de ser sujeitos anônimos para serem o centro do lar.

Ainda assim, com as mudanças sobre o conceito de infância e sobre o trato com as crianças, historicamente estas foram vítimas de diversas formas de abusos, maus-tratos, explorações e violências. Muitas vezes isso acontece dentro do próprio lar, e é denominado de ‘violência doméstica’, que pode ser definida como

Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dor e/ou dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, numa transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, numa coisificação da infância, isto é, numa negação do direito que crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (AZEVEDO; GUERRA, 2001, p.22).

Dessa maneira, entendemos que a violência doméstica assume diversas formas, atingindo grande parte da população infantojuvenil. Mesmo que tenham ocorrido mudanças históricas, culturais e legislativas em relação ao trato da criança, ainda assim, segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2009, “as crianças, os adolescentes e jovens estão entre as principais vítimas da violência na vida cotidiana, sendo esta a primeira causa de morte dos adolescentes e jovens brasileiros”.<sup>2</sup>

Esses dados nos permitem considerar que apesar do conceito e o trato da infância ter sido modificado ao longo do tempo, as situações de violência contra crianças e adolescentes

---

<sup>2</sup>Dados retirados do site do UNICEF <[http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)> Acesso: dia 10 de novembro de 2016.

sempre ocorreram na história da humanidade, porém a forma como se manifesta difere de acordo com determinados momentos históricos e culturais.

Em relação às principais formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes, segundo a Organização Mundial de Saúde – OMS (1946/2016), podem ser classificadas em quatro tipos ou origens: física, sexual, emocional ou psicológica e negligência. Suas ocorrências podem comprometer o crescimento, o desenvolvimento psicológico e a maturidade das vítimas.

Também se destaca a violência estrutural, que ocorre quando as condições de vida da sociedade promovem a desigualdade social e acentuam as situações de vulnerabilidade e violência infantojuvenil.

Segundo dados do UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (2016),

A violência contra adolescentes nas comunidades e nas ruas é um fenômeno tipicamente urbano e fortemente determinado pelas desigualdades sociais e econômicas nesses espaços. (UNICEF, 2016, s/p).

As maiores vítimas são os adolescentes moradores de comunidades populares e de periferias. Enquanto 37% das crianças e dos adolescentes brancos viviam na pobreza em 2010, esse percentual se ampliava para 61% entre os negros e pardos.<sup>3</sup>

Diante dos dados, podemos entender que as maiores vítimas da violência estrutural são as crianças e os adolescentes negros e pobres que moram nas periferias.

Consideramos que as desigualdades estruturais são consequência do modo de organização social capitalista, que contribui para que a violência contra as crianças e os adolescentes se manifeste. Isso ocorre quando os direitos fundamentais são violados e são negados o acesso à educação de qualidade, à cultura e à saúde.

Sendo assim, a exclusão social provocada pela desigualdade estrutural passa a ser também uma forma de violência que atinge a população infantojuvenil da classe mais desfavorecida.

Segundo dados do UNICEF (2016), no que se refere à violência praticada contra crianças e adolescentes,

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que em 2002, cerca de 53.000 crianças entre os 0-17 anos de idade foram vítimas de homicídio; [...] 5.7 milhões de

---

<sup>3</sup>Dados retirados do site do UNICEF <[http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)> Acesso dia 08 de nov. 2016.

crianças realizavam trabalhos forçados ou em regime de servidão, 1.8 milhões estavam envolvidas na prostituição e pornografia e 1.2 milhões foram vítimas de tráfico no ano 2000. [...] Em 77 países, os castigos corporais e outras formas de punição violentas são aceitos como medidas disciplinares legais em instituições penais. (UNICEF, 2016, s/p).<sup>4</sup>

Esses dados nos permitem identificar as diversas formas que a violência infantojuvenil pode assumir em nossa sociedade.

Diante disso, enfatizamos a necessidade e emergência na luta pela garantia dos direitos infantojuvenis contra toda forma de violência, discriminação ou exploração, pois quando as situações de violência ocorrem deixam suas marcas físicas, emocionais e psicológicas no desenvolvimento, na saúde e na capacidade de aprendizagem.

Ao falarmos sobre as variadas formas de violência praticadas contra crianças e adolescentes, é necessário destacar os dispositivos de proteção social. Na realidade brasileira, diante dos elevados casos de negligência, violência e abusos que já foram praticados contra crianças e adolescentes, foi criado um sistema que visa a proteção e a garantia dos seus direitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2015), em vigor desde 1990, representa um marco e um avanço no que se refere à luta pela garantia desses direitos. Neste documento são estabelecidas leis, diretrizes e normas de atendimento e proteção, que são efetivadas por meio da articulação de diversos órgãos e entidades, poder público e sociedade civil. Suas leis e normas constitucionais mudaram profundamente o sistema de atendimento a essa população.

Em termos legais, o Brasil avançou consideravelmente ao promover a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069, em 13 de julho de 1990. Este Estatuto foi resultado de anos de avaliações, levantamentos e denúncias de várias entidades – órgãos e sociedade civil – sobre maus-tratos, violência, negligência no atendimento à criança e ao adolescente. Mais que isto, os conceitos de infância e de desenvolvimento foram reformulados, implicando modificações em vários sistemas de atenção a este público: saúde, educação, entidades de atendimentos de direitos da família, abrigos, medidas de proteção, etc. O Estatuto orienta a criação e funcionamento de várias políticas públicas dirigidas a criança e ao adolescente. (BRASIL, 2007, p.38).

A partir da implementação do ECA houve mudança de paradigmas em relação à garantia da proteção infantojuvenil, sendo este um importante instrumento que visa superar as variadas formas de violência praticada contra essa população. Com a chegada do Estatuto as crianças e os adolescentes passaram a ser considerados sujeitos de direito e de prioridade

---

<sup>4</sup>Dados retirados do site do UNICEF <[http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)> Acesso dia 10 de nov. 2016.

absoluta. É um instrumento visa assegurar que nenhuma criança ou adolescente seja objeto de discriminação, negligência, exploração, violência, crueldade ou agressão.

Conforme destaca o UNICEF (2016),

O Brasil tem uma das legislações mais avançadas do mundo no que diz respeito à proteção da infância e da adolescência. No entanto, é necessário adotar políticas públicas capazes de combater e superar as desigualdades geográficas, sociais e étnicas do País e celebrar a riqueza de sua diversidade. (UNICEF, 2016, s/p).

Deste modo, entendemos que não basta apenas a criação de mecanismos legislativos para que ocorra a efetivação dos direitos infantojuvenis. É necessária a atuação dos sujeitos que compõem as políticas sociais, como também a interação em redes. Portanto, todos, família, Estado e sociedade, devem desempenhar seu papel pela garantia desses direitos e na luta contra as diversas formas de violência praticadas contra essa população.

São necessários também mais investimentos em ações, projetos e programas que atuem na prevenção e no enfrentamento do fenômeno, assim como é importante promover uma interlocução interdisciplinar que considere os problemas urbanos e sociais, nesse caso o fenômeno da violência, em sua multiplicidade e complexidade. Este é o grande desafio a ser enfrentado.

### **2.3 A Psicologia Histórico-Cultural e sua contribuição para a compreensão da violência na escola**

Para realizar essa discussão a respeito das manifestações de violência no espaço escolar, recorreremos ao conhecimento proporcionado por Vygotsky e seus interlocutores Luria e Leontiev, que por meio dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural apresentam aporte teórico-metodológico à compreensão e análise de questões relativas ao conhecimento do homem.

O referidos autores não tecem considerações específicas acerca da violência, mas ainda assim seus estudos contribuem para a compreensão dos processos psíquicos mentais e, considerando a violência como uma manifestação do comportamento humano, realizaremos essa discussão a partir de seus aportes teóricos.

Lev Semionovitch Vygotsky, considerado o precursor da Psicologia Histórico-Cultural, realizou diversos estudos a respeito da compreensão do psiquismo humano, atribuindo grande importância à cultura, à história e às relações sociais para a formação de tal

psiquismo. Sua teoria considera que os indivíduos se constituem a partir das relações que mantêm com o outro, ou seja, por meio do convívio social, e é pelo processo de internalização da cultura que o sujeito se desenvolve. O homem é visto como “um agregado de relações sociais encarnadas num sujeito” (VYGOTSKY, 2000, p. 33).

Em suas obras Vygotsky criticava as correntes mecanicistas e idealistas existentes e buscava sua superação através da aplicação do método e dos princípios do materialismo histórico-dialético. Segundo Freitas (2016)

[...] ele foi um metodólogo, um filósofo da ciência, um profundo conhecedor da história da Psicologia, que ao integrar esses conhecimentos contribuiu para a construção de um novo método investigativo, o materialismo histórico-dialético. (FREITAS, 2016, p.37).

O materialismo histórico-dialético, método que Vygotsky utilizava para compreensão dos processos psíquicos mentais do homem, está fundamentado nas ideias de Karl Marx e busca compreender o homem em sua relação com a sociedade, considerando que este se constitui a partir da organização do modo de produção social.

Na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. (MARX, 1977, p.301).

Na teoria vygotskyana, o modo de organização social interfere significativamente nas relações e na constituição dos indivíduos. O trabalho é considerado como elemento fundamental na constituição da consciência humana, pois é a atividade essencial para a vida em sociedade. O modo de produção da vida material é organizado pelo trabalho. Assim, o trabalho constrói o mundo e o trabalhador constrói a si mesmo à medida que constrói o mundo.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o Homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento sobre a Natureza externa a ele e ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1989, p.149).

O sujeito transforma a natureza por meio do trabalho, para satisfazer as suas necessidades e, por conseguinte, é transformado por ela, adquirindo novas aquisições de pensamento e comportamento. Essa relação determina a vida social, a cultura e os sujeitos.

Conforme destaca Luz (2008), o trabalho exerce uma função além de somente satisfazer as necessidades básicas, pois à medida que o sujeito trabalha desenvolve novas habilidades. Isso faz com que o ser humano avance para um novo estágio de desenvolvimento.

De acordo com Marx (1989), o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Influenciado por esse pensamento, Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior.

De acordo com Vygotsky (1991) é por meio da atividade que se desenvolvem as funções psicológicas superiores – memória, linguagem, pensamento, emoções, sentimentos, sensação, abstração, percepção, atenção, visto que é a atividade que faz com que o sujeito se relacione com o mundo externo, e isso provoca mudanças significativas em seu desenvolvimento.

Por conseguinte, as mudanças históricas na vida social e material produzem mudanças no psiquismo humano, ou seja, na consciência e no comportamento. Para o autor as funções mentais superiores são construídas a partir de base biológica, mas é com a interação do sujeito com o seu meio que ocorre o pleno desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991).

Essas funções mentais, ou psicológicas, superiores são ações controladas conscientemente, processos voluntários, comportamento intencional e estão intimamente ligadas à aprendizagem. O sujeito as constrói pela aquisição cultural e sua relação com o mundo é mediada por instrumentos (elementos entre o trabalhador e o objeto do trabalho) e signos (atividade psicológica: lembrar, comparar, escolher), que são criações culturais.

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. (VYGOTSKY, 2000, p.24).

Todas as funções se desenvolvem de fora para dentro, primeiramente, são intersíquicas (atividades coletivas/sociais) e, posteriormente, intrapsíquicas (interna à criança).

El hombre introduce estímulos artificiales, confiere significado a su conducta y crea con ayuda de los signos, actuando desde fuera, nuevas conexiones en el cerebro. Partiendo de esta tesis, introducimos como supuesto en nuestra investigación un

nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas — el principio de la significación —, según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo. (VYGOTSKY, 1931, p.55).

Para o autor, um indivíduo não se desenvolve plenamente sem o apoio do outro, ou seja, sem um mediador para explicar o mundo à sua volta. A consciência do homem se faz por meio da relação social e do modo da organização social, e isso interfere significativamente na constituição dos sujeitos.

A consciência, então, é fruto da atividade produtiva do homem e se desenvolve a partir da relação homem-sociedade, sendo esta mediada por instrumentos e signos, o que possibilita que o sujeito se aproprie da cultura na qual está inserido.

Vygotsky (2014), destaca a importância da aprendizagem para o desenvolvimento psíquico, considera que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem e apresenta os conceitos de *nível de desenvolvimento efetivo* e *nível de desenvolvimento potencial*.

O *nível de desenvolvimento efetivo* refere-se às funções psicointelectuais já existentes na criança e que são resultados de seu processo de desenvolvimento já realizados. E o *nível de desenvolvimento potencial* são as funções psicointelectuais que a criança pode desenvolver com a ajuda de um adulto, ou seja, de um mediador.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos, poderá fazer amanhã por si só. A área do desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá em seu processo de maturação. (VYGOTSKY, 2014, p.113).

Nesse contexto, podemos reconhecer que a escola exerce grande influência no que se refere a garantir e propor situações de desenvolvimento aos indivíduos, partindo do seu desenvolvimento efetivo para o potencial.

Dito isto, não é necessário sublinhar que a característica essencial da aprendizagem é engendrar a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com os outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior no desenvolvimento e que se convertem em aquisições internas da criança. (VYGOTSKY, 2014, p.115).

A relevância da educação escolar é que ela orienta e estimula os processos internos de desenvolvimento psíquico, e o aprendizado é fundamental para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas.

Desde o nascimento as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporar a sua cultura e a reserva de significado e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo as crianças são

dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica, mas através da constante interação com os adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar na interação das crianças com os adultos. (LURIA, 2014, p.27).

É por meio da interação com o mundo externo, mediado pelo adulto, que os processos intrapsíquicos se tornam intrapsíquicos, ocorrendo assim a internalização da cultura. Os adultos são como agentes externos que servem como mediadores para apresentar a criança ao mundo.

Os modos de pensar, a construção da identidade, os valores, ideais, emoções, afetos e comportamentos são influenciados pela realidade histórico-social, cultural, econômica e política em que se vive. O homem não é apenas um produto de seu ambiente, mas também um agente ativo no processo de criação deste meio. Estabelece uma relação dialética com o meio que o transforma e é transformado por ele (LURIA, 2014).

A linguagem também tem papel fundamental nesse processo, porque organiza e desenvolve os processos de pensamento. “A aquisição da linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (LURIA, 2014, p. 35).

Luria (2014), com base nos estudos e experimentos realizados juntamente com Vygotsky, destaca a importância da educação para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Visto que a linguagem e o modo de pensar mudam de acordo com a experiência educacional, então a escolaridade formal produz alterações qualitativas nos processos de formação de pensamento dos sujeitos.

O desenvolvimento psíquico da criança acontece em um processo de interação com o ambiente natural e social. Logo, promover o desenvolvimento por meio da educação significa organizar essa interação, promovendo inter-relação entre a atividade da criança, o conhecimento da realidade e o seu domínio por meio da palavra. O saber e a cultura desenvolvem concepções morais, convenções e normas de comportamento moral, e a educação exerce papel fundamental na organização desses conhecimentos.

Heller (1977) enfatiza que a prática educativa escolar, se planejada consciente e intencionalmente, pode oferecer condições para que os sujeitos possam, mediante apropriações das experiências e conhecimentos acumulados pela história do gênero humano, avançar às esferas mais elevadas do seu desenvolvimento. Visto que a apropriação do conhecimento muda a forma do homem pensar e se relacionar com o mundo.

Sendo assim, fica evidenciada a necessidade de a escola mobilizar-se contra as manifestações de violência, pois não devemos conformarmo-nos ou considerar a violência

como algo comum ou rotineiro, mas sim, por meio do diálogo, buscar soluções e alternativas para o seu enfrentamento.

Como vimos anteriormente, pelo trabalho, atividade vital humana, o homem modificou a natureza e modificando-a e modificando-se, humanizou-se, criando instrumentos que, no processo histórico, foram aperfeiçoados. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, dos objetos stricto sensu à linguagem, a consciência - e as relações entre os homens. Se os homens, mediante sua atividade, criaram a linguagem e suas relações, se a violência se manifesta nas relações entre os homens – uma forma de objetivação humana, ela é um produto social e histórico. Assim sendo, não é transmitida pela espécie (como querem algumas teorias), mas circunscreve-se ao longo do desenvolvimento histórico do gênero humano. (SILVA, 2006, p.102).

Nesse sentido, é fundamental a criação de condições adequadas na escola para desenvolver ações de conscientização contra a violência, visto que esta exerce papel essencial no processo de formação dos indivíduos.

Duarte (1993), destaca que para que ocorra o processo de formação do indivíduo é indispensável mediação, que é realizada por outros indivíduos, entre a pessoa que realiza o processo de apropriação, e a significação social da objetivação a ser apropriada.

Desta forma, destaca-se a importância do professor, como também de toda a equipe escolar, como mediador nesse processo. Duarte (1993) ainda afirma que na prática pedagógica “cabe ao educador a condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido historicamente e socialmente” (DUARTE, 1993, p. 46).

Dessa maneira, partindo de uma concepção da Psicologia Histórico-Cultural, para compreensão da violência é necessário pensar sobre o homem em suas relações sociais e culturais. Considerando que este organiza-se em sociedade para garantir sua existência, fincada em relações sociais de produção, que independentemente de sua vontade, são determinadas e correspondem a um dado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais num dado momento histórico (SILVA, 2006).

Sob o olhar histórico-cultural, o homem é reconhecido como um ser histórico, que se constrói ao se relacionar com o mundo concreto, que ao interagir com outros homens se apropria da cultura por meio das mediações simbólicas que estabelece, portanto nada do que é humano é natural, mas histórico e cultural (Urt e Pereira, 2012). Portanto, não há comportamento inato ou natural, assim como a violência não é inata, mas surge da convivência dos homens em interação com outros.

Segundo Urt e Pereira (2012, p. 26),

O psiquismo humano se constitui por meio das relações dos homens com outros homens, pela apropriação dos bens disponíveis na cultura. A sua consciência e sua identidade não são fixas, ela é criada e recriada a partir das relações que o indivíduo estabelece com meio. (URT; PEREIRA, 2012, p.26).

Logo, as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas se desenvolvem dialeticamente a partir da relação com o meio externo, entre o homem e o seu meio sociocultural. Essas funções se originam nas relações dos indivíduos em seu contexto sociocultural. Da mesma maneira, o fenômeno da violência pode ser compreendido a partir de sua totalidade histórico-social e cultural.

Para Vygotsky e Luria (1996), o homem não nasce “humano”, mas precisa conquistar essa condição. É na convivência com seus pares e com o que eles criam que o homem se humaniza, sobrepõe o equipamento cultural que o forma ao que era puramente biológico.

Podemos então considerar que o homem não é naturalmente ou biologicamente violento, mas pratica a violência devido às influências externas de seu ambiente, motivado por múltiplos e complexos fatores (psíquicos, afetivos, econômicos, sociais, históricos) que se entrelaçam.

Com relação a isso, o relatório da Pesquisa Nacional “Violência e Preconceito na Escola”(Brasil, 2015), define que o indivíduo que pratica a violência constitui sua subjetividade a partir das relações humanas que estabelece em seu meio sociocultural, assim o fenômeno é aprendido na vida social, tornando-se um produto das formas de comportamentos que fazem parte da cultura e que são internalizadas pelos sujeitos.

Os modos de pensar, a construção da identidade, os valores, ideais, emoções, afetos e comportamentos são influenciados pela realidade em que se vive.

Esta sociedade é organizada de acordo com os interesses do Capital e as relações são de dominação, desigualdade e exploração. Os homens não têm a liberdade de agir e pensar, mas estão sujeitos ao mercado. A humanidade não pode ser livre enquanto a riqueza humana for propriedade privada. Contudo, há que se entender que o modelo de sociedade existente é passível de mudança, como qualquer modo de produção pode ser. Nem sempre foi assim, nem sempre terá que ser. [...] há uma tendência à naturalização dos fatos – claro que intencionalmente – como se tudo que existe fosse imutável. Nada é. A história é dialética, movimento, transformação. (URT; PEREIRA, 2012, p.186).

Logo, para compreendermos a violência que está na escola é preciso entendermos como funciona a sociedade e seu modo de organização social. Entendemos que o sujeito que pratica a violência constitui sua subjetividade e identidade com base nas relações que estabelece com o ambiente em que vive, as suas ações, pensamentos e comportamentos são frutos dessa realidade histórica, social e cultural a qual pertence.

Enfatizamos, assim, o caráter socialmente construído da subjetividade humana. A natureza do homem não é dada, é histórica, é construída, e a violência, que é uma manifestação do comportamento humano, é também socialmente construída e se modifica de acordo com o contexto histórico-social-cultural.

A discussão sobre a violência no contexto escolar ganha destaque na mídia e nas crescentes produções acadêmicas, e cada vez mais repercute a ideia de que as escolas se tornaram cenário de agressões e conflitos. No entanto, essas situações não devem ser consideradas comuns ou naturais, suas causas merecem melhor investigação, a fim de que haja mais correta compreensão do fenômeno e condição para combatê-lo.

Entendemos que situações de violência escolar são oriundas da vivência sociocultural, portanto falar sobre o fenômeno não se restringe a um só fator, dado as suas múltiplas faces. É necessário ampliar o olhar para o fenômeno, a fim de buscar soluções e ações de enfrentamento, seja no espaço escolar ou na sociedade.

Embora a violência sempre tenha existido na história da humanidade, atualmente ela assume uma multiplicidade de formas e sua incidência cresce constantemente. Apresenta-se também de uma forma cada vez mais banalizada, expressa nos meios de comunicação, com diversas notícias ocorridas nos mais variados espaços públicos e privados. Os jornais anunciam todo tipo de tortura, violência física, psicológica e social, e estes assuntos tornaram-se meramente cotidianos.

O modo de produção capitalista, caracterizado pela desigualdade social, pela competitividade e pelas injustiças sociais, acentua os conflitos, tornando comuns as práticas de violência, sem a preocupação de aboli-las.

A respeito de tal realidade, Silva (2006) afirma que

No capitalismo atual, a violência se mostra tanto nas formas diretas e organizadas de uma violência real ou possível, como na violência vinculada ao caráter alienante e explorador das relações humanas. A violência da miséria, da fome, das enfermidades. (SILVA, 2006, p.37).

Todos esses fatores nos fazem refletir sobre as múltiplas faces que a violência pode assumir na sociedade.

## **2.4 O que dizem as produções acadêmicas? Violência escolar, escola integral, educação integral**

O presente levantamento foi realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e objetiva conhecer produções científicas e acadêmicas relacionadas ao objeto de estudo: manifestações de violência entre alunos, especificamente no cenário da escola de tempo e educação integral. Para sua realização foram utilizados termos relacionados ao objeto de pesquisa: escola integral, educação integral e violência na escola de tempo integral.

Destacamos a importância e a necessidade de realização dessa pesquisa denominada Estado do Conhecimento, porque promove a transmissão e o desenvolvimento da produção científica.

De acordo com Urt (2003),

A produção científica se constitui um campo de investigação e de resgate histórico das áreas do conhecimento, que revela o que tem sido investigado numa área em determinado(s) momento(s) histórico(s). Nesse sentido, esse tipo de estudo proporciona o avanço do conhecimento, pois contribui para as pesquisas nas áreas identificadas. (URT, 2003, p.17).

Segundo Romanosky e Ens (2006), esses estudos significam uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois possibilita identificar os aportes significativos da construção teórica e da prática pedagógica, além de apontar as restrições sobre o campo da pesquisa, identificar experiências inovadoras que apontem soluções para os problemas e reconhecer as contribuições da pesquisa na área focalizada.

Sendo assim, pretendemos nesse estudo, contribuir no sentido de investigar as produções científicas, identificando assim quais as contribuições teóricas, práticas pedagógicas, questionamentos e soluções que discutam sobre as manifestações de violência especificamente no cenário das escolas de tempo integral, .

#### **2.4.1 Procedimentos**

Para a realização desse levantamento realizamos pesquisa no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, que engloba as produções defendidas em todo o País e de brasileiros em outros países. Buscamos encontrar teses e dissertações que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, que é a violência entre alunos no cenário da escola de educação integral e em tempo integral. Os descritores, ou seja, as palavras-chaves utilizadas foram: *escola integral e educação integral* e *escola de tempo integral e violência*. Cujas sistematização se dá da seguinte maneira:

No primeiro momento da pesquisa optamos pela busca no banco de dados a partir dos descritores *escola integral e educação integral*. Encontramos uma diversidade de trabalhos que abordam a temática, totalizando 2.166, dos quais foram selecionados 05 trabalhos que mais se aproximavam de nosso objeto de estudo. (Quadro 1).

Em segundo momento realizamos busca a partir dos descritores *escola de tempo integral e violência* e foram encontrados 22 trabalhos. Selecionamos 04 que mais se assemelhavam ao nosso objeto de estudo. (Quadro 1).

**Quadro 1: Número de trabalhos encontrados e selecionados no Banco BDTD**

BANCO DE DADOS	DESCRIPTOR	TOTAL DE TRABALHOS	TRABALHOS SELECIONADOS
BDTD	Escola Integral e Educação Integral	2.166	05
BDTD	Escola de Tempo Integral e violência	22	04

Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Os critérios para seleção dos trabalhos foram:

- Teses ou dissertações que envolvesse a temática educação integral e/ou violência.
- Trabalhos que abordassem ações, programas ou projetos de enfrentamento a violência na escola, preferencialmente, na escola de tempo integral.
- Trabalhos que investiguem a violência entre os alunos, bem como as formas de enfrentamento.

Segue abaixo os quadros com o detalhamento dos trabalhos selecionados.

**Quadro 2. Estado do conhecimento sob o descritor: *Escola de Tempo Integral e Educação Integral***

ID.	AUTOR	TIPO	TÍTULO	ANO
1.	Maria Narduce da Silva	Dissertação	Escola e comunidade juntas contra a violência escolar: diagnóstico, esboço e plano de intervenção.	2004
2.	Nalbia Roberto Araújo da Costa	Dissertação	As perspectivas educacionais como instrumento da proteção integral no combate a violência contra crianças e adolescentes.	2010
3.	Daniele Dias Furlani Sampaio	Tese	Cultura de Paz, Educação Meditação com Jovens em Escola Pública Estadual de Fortaleza-Ceará	2012
4.	Maria Maiza Barros	Dissertação	Violência Escolar entre alunos do ensino médio integrado: uma análise a partir do Instituto Federal do Ceará-Campus Iguatu.	2014
5	Tania	Tese	Violência e Tolerância na	2015

	Marsiglia; Odair Sass		escola: Perspectivas das produções acadêmicas.	
--	--------------------------	--	--	--

Organizado pela Pesquisadora, 2017.

**Quadro 3. estado do conhecimento sob o descritor: *Escola de Tempo Integral e violência***

ID.	AUTOR	TIPO	TÍTULO	ANO
1.	Renata Nunes Vasconcelos	Tese	Violência escolar: uma das manifestações contemporâneas do fracasso escolar	2010
2.	Emília Cristina Ferreira de Barros	Dissertação	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
3.	Helena de Arruda Penteado	Dissertação	Encontros na escola: afecções de adolescentes	2013
4.	Edima Verônica de Moraes	Dissertação	Utilizações da escola de referência do ensino médio pelo governo do Estado de Pernambuco: uma análise do Programa de Educação Integral.	2013

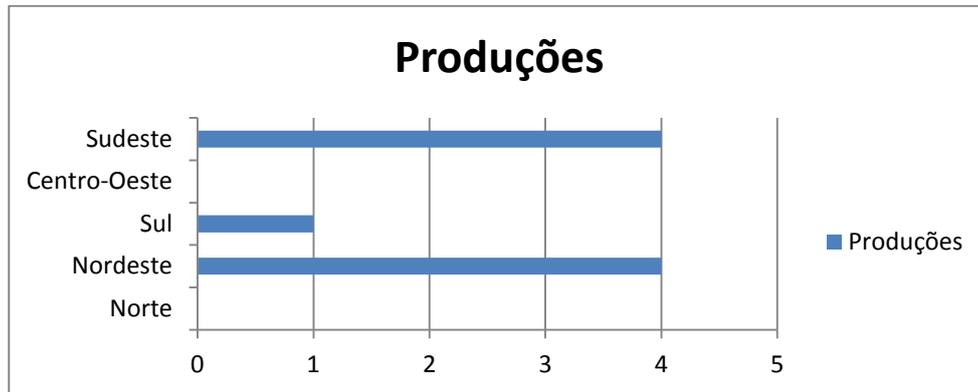
Organizado pela Pesquisadora, 2017.

## 2.4.2 Resultados

Somando-se os trabalhos selecionados que mais se aproximam do objeto de estudo – escola integral, educação integral e suas possíveis relações com a violência – apresentamos 09 trabalhos que deram base para a análise desse estudo, sendo 06 dissertações e 03 teses. Selecionamos um número maior de dissertações e um número menor de teses que discutem a temática.

Durante o processo do estudo enfrentamos dificuldades para encontrar produções que estivessem orientadas especificamente para o estudo da escola de educação integral relacionando a violência nesse cenário. Entretanto, conseguimos identificar em quais regiões brasileiras há maior ou menor incidência de produções relacionadas a essa temática. (Gráfico 1).

**Gráfico 1: Educação Integral – Produções Regiões Brasileiras**



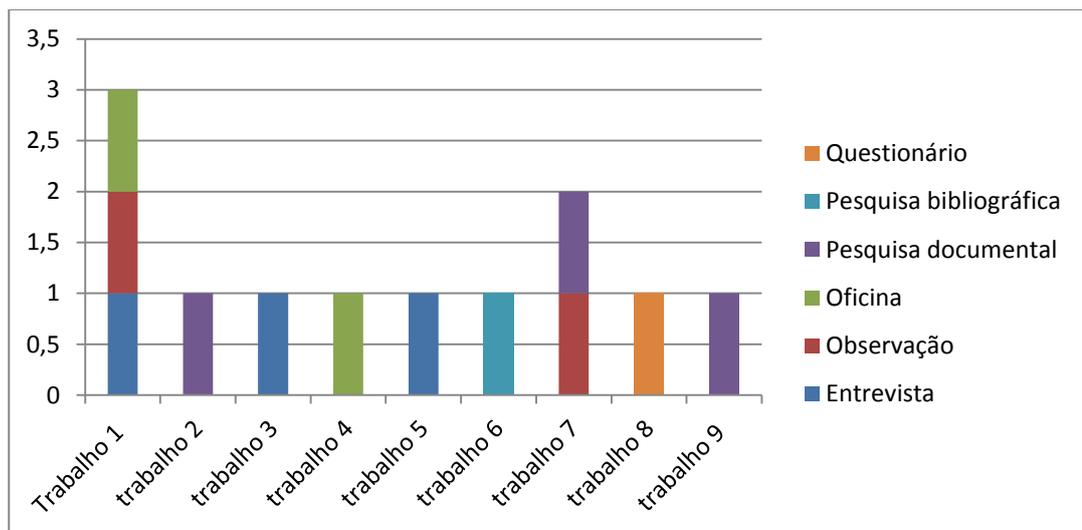
Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Conforme exposto, a região que mais concentra produções de teses e dissertações relacionadas à temática desse estudo é a Região Nordeste, seguida pela Sudeste. Não foram encontrados trabalhos pertinentes ao nosso objeto de estudo nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Com relação à Região Nordeste, os estudos encontrados estão localizados nos estados de Pernambuco, Ceará e Paraíba, enquanto que na Região Sudeste estão no Espírito Santo, Minas Gerais e São Paulo.

No Gráfico 2 apresentamos os instrumentos utilizados nas teses e dissertações selecionadas.

**Gráfico 2: Instrumentos Utilizados nas Teses e Dissertações Selecionadas**

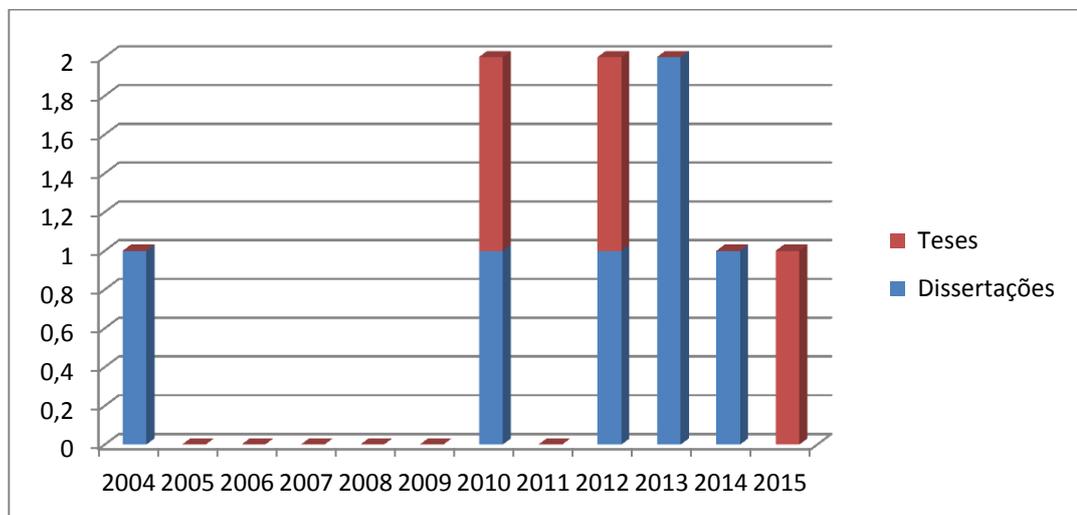


Organizado pela Pesquisadora, 2017.

A partir do levantamento dos dados, foi possível identificar que os instrumentos mais utilizados nas teses e dissertações pesquisadas foram a entrevista e a pesquisa documental, seguidas por observação, oficina, pesquisa bibliográfica e questionário. Em cada trabalho foi citado o uso de um ou mais instrumentos, o que demonstra uma variedade de recursos e possibilidades, cada qual utilizada a critério dos pesquisadores.

A seguir, no Gráfico 3, podemos verificar o desenvolvimento das produções científicas produzidas entre os anos 2004 e 2015.

**Gráfico 3: Desenvolvimento Produções Científicas (2004 – 2015)**



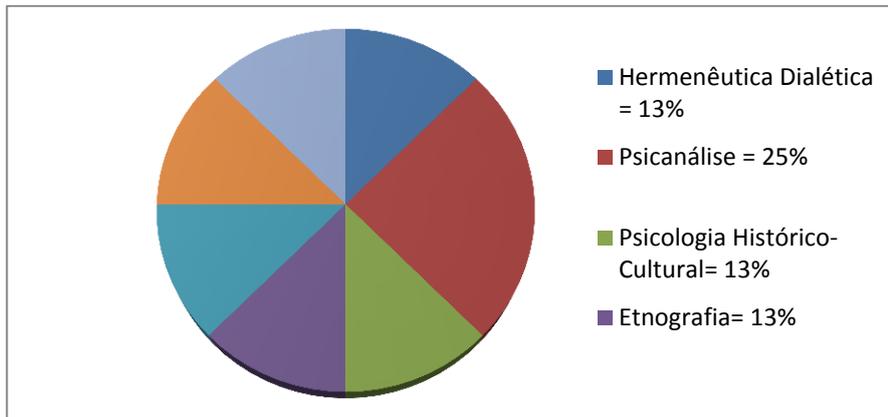
Organizado pela Pesquisadora, 2017.

A produção científica analisada indica que houve uma produção crescente a respeito da educação integral a partir do ano de 2010, conduzindo à constatação de maior avanço dessas produções nos últimos quatro anos.

Podemos considerar, então, que os estudos a respeito dessa temática ainda são recentes, visto que a tendência de implantação progressiva de escolas que funcionam em templo ampliado sob a perspectiva da educação integral consolida-se a partir do ano de 2007, com a criação do Programa Mais Educação. Os estudos que envolvem o tema passam a ganhar mais destaque nos últimos anos, por isso merecem maior aprofundamento, considerando sua relevância.

Sequencialmente, o Gráfico 4 mostra os referenciais teóricos adotados nas teses e dissertações pesquisadas:

**Gráfico 4: Referenciais Teóricos das Teses e Dissertações Pesquisadas**



Organizado pela Pesquisadora, 2017.

A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas, foi possível verificar os referenciais teóricos adotados. Fica evidenciado um índice diversificado em relação ao referencial e às metodologias adotadas, sendo dois trabalhos embasados na Psicanálise e os demais representando abordagens diferenciadas, conforme indicado.

### 2.4.3 Análise dos dados e discussão

A partir do estudo realizado podemos dizer que houve dificuldade em encontrar trabalhos que abordassem especificamente o tema violência no cenário das escolas de tempo e educação integral.

Quando realizamos as buscas com base nos descritores *educação integral e escola integral* muitos dos trabalhos encontrados discutiam a temática em torno das políticas públicas e dos programas envolvidos para a sua efetivação, como, por exemplo, o Programa Mais Educação, uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

As escolas que aderem ao Programa optam por quais atividades irão desenvolver dentro dos macrocampos educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção de saúde, comunicação e uso de mídias, ciências da natureza e educação econômica. Diante disso, muitos dos trabalhos encontrados referiam-se ao Programa Mais Educação no âmbito de seus limites e possibilidades.

Também existe uma extensa discussão em torno da ampliação dos tempos, espaços e currículos da escola de tempo e educação integral, e as possíveis repercussões das mudanças

nas práticas pedagógicas e curriculares na vida dos alunos e da sociedade. Também são levantadas questões acerca das políticas públicas integradas ao Programa Mais Educação, no âmbito de seus limites e possibilidades para a sua efetivação. Fica evidenciado que são poucos os estudos que abordam estritamente o tema da violência no contexto da escola de educação integral.

A análise das produções permitiu constatar que as discussões sobre a escola integral e a educação integral passam a ganhar destaque a partir dos últimos anos, considerando que a escola integral é tendência de implantação em todo o território nacional. Sendo assim, os estudos e as discussões e encontradas, em sua maioria, se dão em torno de suas implicações, limites e possibilidades.

A questão sobre a violência no cenário da escola integral foi encontrada em uma tese intitulada “Cultura de Paz, Educação Meditação com Jovens em Escola Pública Estadual de Fortaleza-Ceará”. O objetivo era incentivar os jovens dessa escola para uma Cultura de Paz, e o trabalho foi realizado com oficinas que visavam criar um espaço de discussão, reforçando a ideia de paz coletiva. A pesquisa foi conduzida sob o enfoque etnográfico, mas também utilizaram pesquisa bibliográfica, entrevistas e observações dos sujeitos pesquisados. Esse trabalho pode ser considerado como uma ação de prevenção à violência na escola de tempo e educação integral.

Sendo assim, podemos entender que existe pouco debate sobre as questões de violência ocorridas no cenário da escola de tempo e educação integral. No entanto, essa discussão é relevante e merece ser mais aprofundada em pesquisas posteriores, visto que a violência está presente em diversos setores da sociedade, inclusive nas escolas.

Dessa forma, a escola de tempo e educação integral torna-se um novo campo de pesquisa que merece ser melhor estudado, a fim de haja conhecimento a respeito dessa realidade e seja possível promover ações de combate e enfrentamento das manifestações de violência que podem vir a ocorrer, ou já ocorrem, nesses espaços.

#### **2.4.4 Síntese**

A pesquisa no banco de dados é uma ferramenta indispensável que possibilita o reconhecimento das produções científicas já realizadas sobre determinados objetos de estudo. Por meio do nosso estudo buscou-se realizar um balanço das pesquisas que têm sido desenvolvidas no Brasil a respeito da escola integral e da violência e suas possíveis relações, a fim de aprimorar o conhecimento sobre essa realidade.

A partir das pesquisas encontradas podemos reconhecer o que tem sido abordado nesses estudos, que apontam os desafios, dificuldades de implantação e efetivação da escola de tempo e educação integral. Percebemos que as manifestações de violência que ocorrem especificamente no cenário da escola integral é um assunto pouco abordado e que merece ser desvelado.

Portanto, voltar o olhar para o fenômeno que pode vir a ocorrer também na escola integral é de suma importância. Enfatizamos, então, a necessidade de maiores aprofundamentos e estudos sobre essa temática.

### **3. EXPRESSÕES DE VIOLÊNCIA NA VOZ DOS ALUNOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: O DESENHO E A FORMA DA PESQUISA**

*O psicólogo encontra-se com frequência na mesma situação do historiador e do arqueólogo e atua então como um detetive que investiga um crime que não presenciou.*

(Vygotsky, 1999. p. 31)

Neste capítulo propomo-nos a apresentar os resultados obtidos na pesquisa desenvolvida com alunos de uma escola de tempo integral. A análise foi realizada a partir de um exercício de utilização dos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, embasada no materialismo histórico-dialético.

Buscamos considerar como ocorrem as expressões de violência entre os alunos na escola pesquisada e suas experiências e vivências relacionadas ao fenômeno. Destacaremos os pressupostos teórico-metodológicos, os procedimentos trilhados nessa caminhada, a seleção dos sujeitos, o local da pesquisa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

#### **3.1 Pressupostos teórico-metodológicos**

Cada estudioso, filósofo, psicólogo, sociólogo, ou religioso, irá olhar para seu objeto de estudo de acordo com uma teoria, embasada em um referencial teórico, e daí em diante são formuladas as teses que sustentam suas crenças. E não diferente, nós como estudiosos do comportamento humano, escolhemos olhar para nosso objeto de estudo, com base no referencial teórico proposto por Lev Semionovich Vygotsky considerado o percussor da Psicologia Histórico-Cultural, nascido em 1896, na Rússia, teve em sua carreira uma vasta e rica formação acadêmica, atuando nas áreas de Medicina, Psicologia, Artes e Pedagogia. Trabalhou com um conjunto de estudantes e colaboradores, incluindo Luria e Leontiev, com o qual iniciou uma série de pesquisas em Psicologia e Desenvolvimento, como também em Educação e Psicopatologia (CAMARGO, 2005). Portanto propomos aqui um breve ensaio teórico sobre algumas das bases da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vygotsky, para melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

Vygotsky, em sua busca pela compreensão do homem e do modo de funcionamento de seus processos psíquicos, propôs uma nova Psicologia, que tinha por objetivo integrar,

inteirar, “numa mesma perspectiva o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p.35).

O autor russo sintetizou questões relativas ao conhecimento do homem e seus processos psíquicos mentais. Em seus estudos constatou uma crise na Psicologia da sua época, que considerava que seu objeto de estudo limitado e reducionista. Entendia que as teorias psicológicas discutidas não eram suficientes para responder as questões emergentes, considerando o cenário histórico, político e social que vivenciava. Movido por tal entendimento, “toda a sua construção teórico-metodológica visa a construção de um projeto de uma nova sociedade e um novo homem” (MOLON, 1999, p.141).

Ao buscar uma resposta que superasse essa questão, elaborou a teoria histórico-cultural, que tem como objetivo

[...]caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e como se desenvolveram durante a vida do indivíduo. (VYGOTSKY, 1984, p.21).

Em sua carreira, Vygotsky realizou estudos visando compreender o funcionamento do psiquismo humano, para tanto baseou-se no método do materialismo histórico-dialético, porque “um ponto central desse método é que todos os fenômenos sejam estudados como um processo em movimento e mudança” (VYGOTSKY, 1991, p.07).

Diante disso, ao estudarmos o fenômeno sob as diretrizes da Psicologia Histórico-Cultural devemos atentar para suas mudanças qualitativas e quantitativas e sua historicidade, valorizando sua totalidade.

A exigência da totalidade implica, sim, em compreender a realidade por suas múltiplas conexões, examinar as relações para além da causalidade aparente. Consiste em compreender os processos de mudança, quer como se apresentem como transformação efetiva, quer se apresente como permanência, renovação ou modernização do já instituído. (TULESKI, 2015, p.12).

Sob o olhar histórico-cultural o homem deve ser pensado a partir da totalidade de suas múltiplas relações, sendo este a expressão das determinações existenciais que objetivam a produção e reprodução da vida. Ele é produto de práticas históricas e sociais (TULESKY, 2015).

Sendo assim, para a compreensão do psiquismo humano é importante analisar o todo e suas múltiplas relações.

Não quero descobrir a natureza da mente fazendo uma colcha de retalhos de inúmeras citações. O que quero é, uma vez tendo aprendido a totalidade do método de Marx, saber de que modo a ciência tem que ser elaborada para abordar o estudo da mente [...]. Para criar uma teoria-método de uma maneira científica de aceitação

geral, é necessário descobrir a essência desta determinada área de fenômenos, as leis que regulam suas mudanças, suas características qualitativas e quantitativas, além de suas causas. (VYGOTSKY, 2007, p.27).

A análise do fenômeno deve reconhecer os sujeitos em constante movimento, transformação, marcados por contradições, o que exige um pensamento dialético. O método visa descobrir a essência por trás da aparência, e de acordo com a visão marxista o trabalho exerce papel central na formação do homem. É a partir de sua apropriação que o indivíduo se constitui.

O trabalho, como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana. (MARX, 2004, p.64-65).

Dessa forma, o homem, ao transformar a natureza por meio do trabalho, com o objetivo de satisfazer suas necessidades básicas, é, por sua vez, transformado por ela.

Outro olhar vygotskyano está nas funções psíquicas. O autor considera que estas são tipicamente humanas e se originam nas relações dos indivíduos em seu contexto sociocultural, em um processo intrapsíquico/interpsíquico. Em vista disso, a cultura também é considerada parte constitutiva da natureza humana, e suas características psicológicas se dão através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações.

Para a Psicologia Histórico Cultural o homem se constitui a partir das relações que mantém com o outro, ou seja, por meio do convívio social. Pelo processo de internalização da cultura o sujeito se desenvolverá. Logo, as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento, mas se desenvolvem dialeticamente a partir da relação com o meio externo, entre o homem e o seu meio sociocultural.

### **3.2 Procedimentos metodológicos**

Inicialmente, fizemos um levantamento com o objetivo de identificar quais seriam as escolas municipais de tempo integral localizadas em Campo Grande-MS, e constatamos que existem duas escolas da rede municipal.

Realizamos o primeiro contato telefônico com as instituições, com a intenção de apresentar nossa proposta, porém somente uma destas escolas demonstrou interesse em participação na pesquisa. Marcamos reunião com a direção, para esclarecimento de nossos objetivos e apresentação da proposta e esta aceitou o convite para participar da pesquisa.

Para a realização de obtenção de dados, optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas com 15 alunos desta escola da rede municipal de Campo Grande-MS, com duração média de 40 minutos por sujeito.

A partir de suas respostas criamos eixos temáticos que nos deram base para as análises.

### 3.2.1 Sobre a escola

A escola municipal de tempo integral participante, situada em um bairro periférico da cidade de Campo Grande-MS, foi “alicerçada nos pressupostos teóricos do Prof. Dr. Pedro Demo, consultor da Secretaria Municipal de Educação no período de 2005 a 2008, contando com o apoio do Prefeito Municipal de Campo Grande, Dr. Nelson Trad Filho” (CAMPO GRANDE, 2016, s/p)<sup>4</sup>.

No que se refere ao horário de atendimento, a escola funciona em carga-horária de oito horas e vinte minutos diários, de segunda a quinta-feira, e de quatro horas na sexta-feira, mais especificamente nos seguintes horários:

Entrada: 7 horas e 40 minutos; Saída: 16 horas. Nas sextas-feiras, os alunos têm sua saída às 11 horas e 40 minutos. Intervalo de almoço assistido: das 11 horas às 12 horas ou das 12 horas às 13 horas, conforme o nível de escolaridade atendido. (CAMPO GRANDE, 2016. p.11).<sup>5</sup>

Segundo consta no projeto Político Pedagógico da Escola, no que se refere à oferta de educação integral é importante destacar que às sextas-feiras os alunos não permanecem na escola em tempo integral. Sua saída acontece às 11 horas e 40 minutos porque os professores dedicam tempo à formação continuada no período vespertino.

Quanto à estrutura física da instituição, consideramos que está é uma grande escola, cuja área total do terreno é de 17.000 m<sup>2</sup>, com uma área construída de 5.342,83 m<sup>2</sup>, trata-se de uma grande estrutura, que ocupa toda a quadra. A escola integra os seguintes ambientes:

**1 - No bloco administrativo:** Recepção, secretaria e almoxarifado; Salas de direção, de coordenação pedagógica, de professores, de estudos e de recursos eletrônicos; Biblioteca; Pátio principal com palco; Ambientes sanitários e de higiene para visitantes deficientes, para professores e funcionários administrativos. **2 - Nos blocos de ambientes de aprendizagem:** 20 salas ambientes de estudo dos alunos com espaços multiusos usados como refeitórios; Sala de atendimento ao especial ao deficiente; Laboratórios de Arte, de Ciências e Matemática, de Informática, de Dança e Música, de Judô e de jogos; Ginásio poliesportivo coberto; Parque da Educação Infantil; Bateria de banheiros e sanitários equipados com materiais adequados à faixa etária das crianças atendidas. **3 - No bloco de serviços e de apoio alimentar:** Cozinha, depósito de gêneros alimentícios, de refrigeradores e de

materiais de higiene e limpeza, lavanderia, área de serviço, ambientes sanitários, de repouso e alimentação para os funcionários da cozinha e dos serviços gerais. (CAMPO GRANDE, 2016, p.89, grifos do documento).<sup>6</sup>

Esta instituição escolar é composta por grandes espaços e áreas para a realização das atividades propostas, sendo estas atividades de cunho esportivo, artístico e literário, efetivadas por meio dos projetos cujos alunos participam.

---

4, 5 e 6 Textos extraídos do Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

O corpo discente é composto por alunos cuja faixa etária varia entre 4 (quatro) e 10 anos, que estão em classes de Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), totalizando 22 turmas com média de 510 alunos matriculados no ano de 2016.

A população atendida pela escola é composta por alunos do próprio bairro ou das regiões adjacentes. São, em maioria, filhos de trabalhadores de classe social mais desfavorecida economicamente.

Em relação à equipe técnica da instituição, os funcionários estão entre concursados e contratados (maioria concursados). A escola conta com 2 diretoras, sendo uma adjunta; 5 coordenadores pedagógicos; 1 psicóloga; 1 assistente de biblioteca, que é uma professora readaptada; 1 programador de sistemas; 4 secretárias administrativas; 7 merendeiras/cozinheiras; 15 auxiliares de serviços gerais e 3 guardas municipais.

Quanto à equipe de professores, a escola conta com 5 professores que atendem o pré-escolar; 3 professores que atendem o 1º ano; 8 professores que atendem o 2º e 3º anos e 6 professores que atendem o 4º e o 5º ano. Há 1 professor de tecnologias, responsável pelo laboratório de informática; 7 professores de Artes; 6 professores de Educação Física; 2 professores de Línguas; 1 professor de Ciências; 1 de Matemática, 1 professor de Biologia, que também é responsável pelo laboratório da mesma área de ensino. A escola também conta com 3 professores auxiliares, que atendem 3 crianças com necessidades especiais, um professor para cada aluno.

A escola de tempo integral tem por objetivo efetivar a educação integral por meio de diversas atividades complementares oferecidas aos alunos, que são organizadas em dois eixos, Educação Física e Artes.

No eixo de Educação Física são oferecidas aulas de tênis de mesa, futsal, ginástica rítmica, taekwon do, artes circenses e atividades rítmicas. Na área de Artes são oferecidas aulas de teatro, musicalização infantil, coral, fanfarra, escultura, rádio escolar. As atividades são oferecidas por semestre e divididas por séries.

Dentre os projetos realizados na escola, visando efetivar a educação integral, destaca-se os seguintes projetos: “Projeto Arte e Cultura escolar: banda de percussão local”; “Projeto Arte e Cultura escolar: Linguagem Visual, Pintura e Grafite local”; “Projeto Práticas Esportivas Escolares”.

No que se refere ao projeto de enfrentamento à violência da escola, são realizados encontros semanais com alunos do 4º ano, para dialogar sobre questões de violência e valorizar uma cultura de paz. As atividades são realizadas pela psicóloga e a coordenadora da escola, que se utilizam estratégias em rodas de conversa, músicas, textos e pinturas para a discussão da temática.

### 3.2.2 Sobre os sujeitos e o instrumento de coleta de dados

Os sujeitos de nossa pesquisa foram os alunos do 5º ano da referida escola municipal de tempo integral, situada na cidade de Campo Grande, no estado de Mato Grosso do Sul. Optamos pelos alunos do 5º ano da referida escola, devido ao nível de escolarização e à faixa etária, entre 10 e 11 anos.

Para preservar o sigilo e sua identidade, os alunos serão chamados, nesta pesquisa, por personagens de desenhos e histórias infantis, sendo respectivamente: 1. Mônica, 2. Cascão, 3. Magali, 4. Cebolinha, 5. Batman, 6. Robin, 7. Peter Pan, 8. Homem Aranha, 9. Superman, 10. Mulher Maravilha, 11. Chico Bento, 12. Mulher Gato, 13. Frozen, 14. Homem de Ferro, 15. Branca de Neve.

Para melhor visualização, apresentamos o Quadro 2 com a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

**Quadro 4: Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa**

NOME	IDADE	SEXO	QUANDO INGRESSOU NA ESCOLA
1.Mônica	10	Masculino	Não informado
2.Cascão	09	Masculino	2º ano
3.Magali	10	Masculino	Educação Infantil
4.Cebolinha	10	Feminino	Educação Infantil
5.Batman	10	Feminino	1º ano
6.Robin	10	Masculino	1º ano
7.Peter Pan	10	Masculino	1º ano
8.Homem Aranha	10	Feminino	Educação Infantil

9.Superman	10	Masculino	1º ano
10.Mulher Maravilha	10	Feminino	Educação Infantil
11.Chico Bento	10	Masculino	Educação Infantil
12.Mulher Gato	10	Feminino	Educação Infantil
13. Frozen	11	Feminino	Educação Infantil
14.Homem de Ferro	10	Masculino	Educação Infantil
15.Branca de Neve	11	Feminino	Educação Infantil

Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Como podemos verificar, os sujeitos têm a faixa etária entre 09 e 11 anos e são 8 alunos do sexo masculino e 7 do sexo feminino. Com relação ao ingresso na escola de tempo integral, a maioria dos alunos ingressou na educação infantil.

Para a realização da pesquisa com os alunos, primeiro foi estabelecido contato com a direção da escola para propor a realização da pesquisa, conforme dito anteriormente. Em momento seguinte, conversamos sobre o objetivo geral da pesquisa, justificamos o convite e apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE.

A direção mostrou-se prontamente aberta à proposta e encaminhou-nos para conversa com a psicóloga da instituição, para iniciarmos a pesquisa. Nessa conversa, apresentamos os objetivos da pesquisa e informamos que precisaríamos de participantes voluntários cursando o 5º ano. Na semana seguinte entramos nas salas de aula e convidamos os alunos do 5º- A e 5º- B para participarem da pesquisa.

Após a apresentação da proposta, alguns alunos demonstraram interesse em participar. Realizamos, então, uma pré-inscrição desses sujeitos e enviamos convite e recado a seus pais/responsáveis, solicitando autorização para participação na pesquisa. Na semana seguinte, retornamos às salas de aulas e recolhemos as autorizações.

Com um total de 15 alunos autorizados pelos pais para participar do estudo, explicamos os procedimentos da pesquisa e que sua participação consistiria em conversar sobre o tema da violência.

As entrevistas individuais foram realizadas em espaço cedido pela escola, a sala da psicóloga, com duração de 40 minutos por aluno, em média.

### **3.2.3 Sobre as entrevistas realizadas**

De maneira geral, os participantes mostraram-se empenhados e colaborativos em participar das entrevistas, porém uns tinham mais facilidade que outros para expressar suas opiniões.

Iniciamos as entrevistas solicitando aos alunos que falassem a respeito de sua vivência na escola, o relacionamento com colegas e professores, e também sobre o que pensavam acerca de ficar o período integral na escola, objetivando perceber como era a convivência deles nesse espaço e o como consideravam o fato de passar o dia todo na escola.

No segundo momento, investigamos sobre a sua dinâmica familiar, as pessoas com quem mora, o lugar onde reside, a profissão dos pais, a fim de conhecer a realidade social e familiar dos sujeitos.

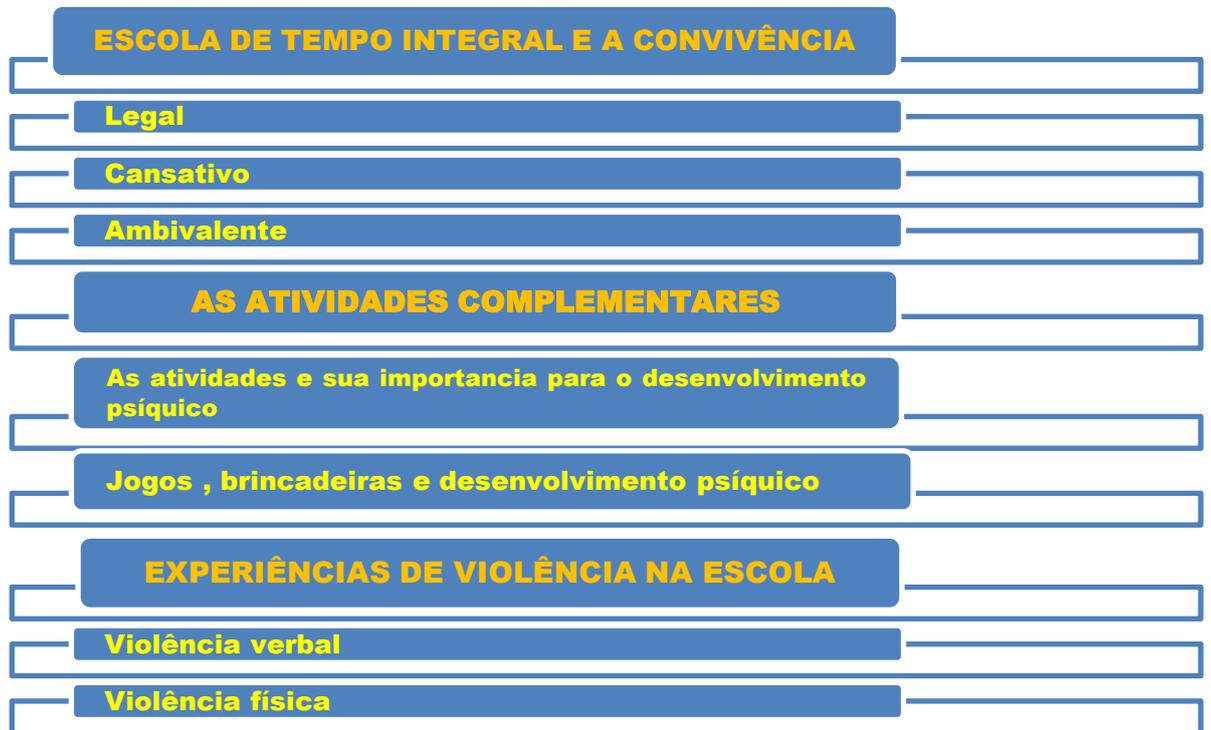
Posteriormente, voltamos o olhar para a questão da violência na escola, com o objetivo de investigar se o assunto já havia sido falado na instituição, o que e como foi falado, quais eram suas experiências ou vivências de violência na escola e suas concepções, com a intenção de compreender o que os alunos tinham a nos dizer sobre a temática.

### **3.3 Análises das entrevistas**

Pretendemos apresentar aqui a análise realizada a partir dos dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas realizadas com 15 sujeitos. Intentamos aqui dar voz a esses indivíduos, destacando suas ideias e concepções, assim como suas experiências e vivências de violência na escola. Para tanto realizaremos um ensaio teórico a partir da Psicologia Histórico-Cultural proposta por Vygotsky.

As respostas apresentadas pelos sujeitos permitiram-nos organizar o conteúdo em 3 eixos, para serem analisadas e discutidas conforme os objetivos de nosso estudo: escola de tempo integral e a convivência, as atividades complementares e experiências de violência na escola. Segue abaixo, na Figura 1, sua organização.

**Figura 1: Eixos de Análise**

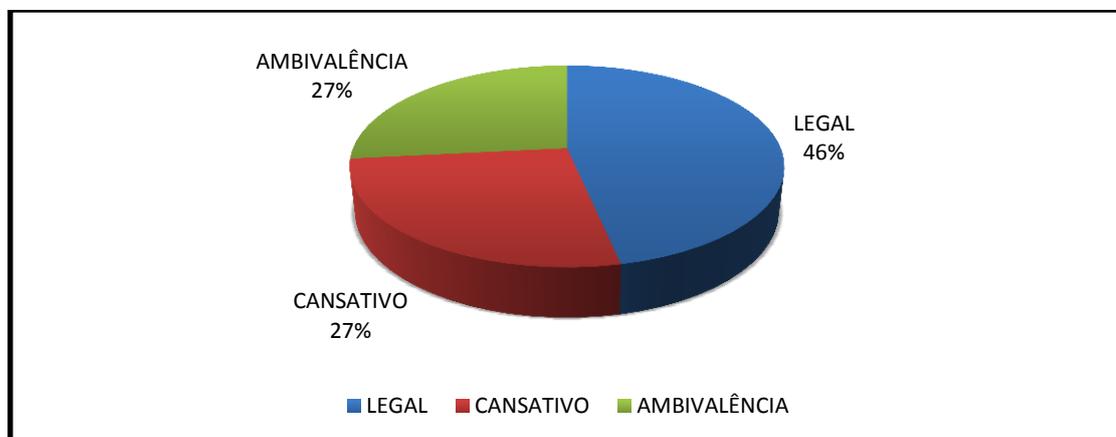


Organizado pela Pesquisadora, 2017.

### 3.3.1 A escola de tempo integral e a convivência

A partir dos depoimentos dos sujeitos sobre passar o tempo integral na escola, observamos uma diversidade de opiniões, que vão desde “legal” e “cansativo” à demonstração de um sentimento de ambivalência, como pode ser observado no Gráfico 5, intitulado “O tempo integral, e a convivência na escola”:

**Gráfico 5: O Tempo Integral e a Convivência na Escola**



Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Como vemos, as opiniões dos alunos sobre o que pensam a respeito de passar o tempo integral na escola e a convivência, é divergente. Enquanto quase metade dos sujeitos (46%) pensar ser “legal”, uma parte considera “cansativo” (27%) e outra parte (27%) demonstra sentimento de ambivalência, ou seja, considera que a experiência seja ao mesmo tempo “chata e legal”. Adiante discutiremos mais profundamente essas questões.

### **3.3.2 Sobre os que acham legal passar o tempo integral e a convivência na escola**

Quanto ao item denominado “legal”, quase metade 46%, ou seja, 7 entre 15 sujeitos, dizem que acham legal e que gostam de estudar na instituição e passar o período integral na escola. Como podemos ver em seus relatos. A Mulher Maravilha diz:

É bem legal, porque como a gente fica muito aqui, desde o começo, tipo desde o pré, a gente é muito amigo e andamos juntos. A gente brinca bastante, se diverte e conversa. (MULHER MARAVILHA, 2016).

Como também o relato da Mulher Gato (2016), que afirma: “Legal, porque a gente tem mais tempo com os amigos, para aprender mais com os professores.”

As palavras de Cebolinha (2016) também concordam: “Eu acho legal, porque tem bastante coisa divertida aqui.”

Os depoimentos permitem-nos entender que estes sujeitos aparentam gostar de estudar na instituição, devido às diversas atividades complementares que são oferecidas. Para eles a escola parece ser um espaço de interação e de boas relações com os amigos e professores. É um espaço que propicia oportunidade de interação e aprendizagem, como também promove o acesso aos bens culturais, por meio das oficinas de Artes e de Educação Física, o que possibilita o melhor desenvolvimento dos sujeitos ali inseridos.

Porém, este fato chama-nos a atenção, porque apresenta uma contradição. Se essa convivência é tão boa e legal, assim como diz boa parte dos sujeitos, por que a violência ainda se faz presente nesse espaço, considerando o fato de que a maioria dos sujeitos, 10 entre os 15, dizem ter vivenciado ou sofrido violência?

Não é fácil responder essa questão, no entanto é preciso considerar que em uma entrevista existem vários fatores que podem interferir nas respostas dos sujeitos e, por vezes, eles podem não expressar verdadeiramente o que pensam.

Não cabe a nós julgar a veracidade de seus depoimentos, porém é preciso considerar alguns fatores que podem influenciar suas respostas, como medo do julgamento do entrevistador, medo de falarem mal da escola, medo de alguém saber sobre o que foi falado.

Há também a possibilidade de alguns falarem somente o que pensam que o entrevistador queira que seja falado, ou ainda podem ter algum incômodo em relação ao assunto, o que pode ocasionar a omissão ou não aprofundamento dos fatos.

Enfim, apesar de todas essas ponderações podemos entender que os sujeitos que dizem achar legal a convivência na escola, gostam das atividades propostas pela instituição e demonstram ter uma boa convivência nesse espaço. O fator do tempo ampliado é vivenciado por estes como uma boa experiência, que possibilita mais oportunidades de aprendizagem e interação social.

### **3.3.3 Sobre os que acham cansativo o tempo integral e a convivência na escola**

Outra parte dos sujeitos, que representa os 27%, ou seja, 4 entre os 15 entrevistados, revela que acha cansativa a carga-horária ampliada, como podemos ver no relato de Batman (2016)

O dia inteiro aqui na escola é cansativo, dá vontade de tentar fugir de vez em quando, assim quando a professora chama nossa atenção, a gente fica com vergonha todo mundo fica olhando pra gente, é isso cansa. Mas o lado bom disso é que a gente consegue conversar com os colegas ter uma boa interação com os amigos e professores, com todo mundo a nossa volta. (BATMAN, 2016).

Os sujeitos que consideraram cansativo passar o período integral na escola, revelaram que gostavam das atividades da escola e da convivência de uma maneira geral. No entanto, o fator do tempo ampliado foi considerado cansativo, pois passam a maior parte do dia na escola, entrando às 07 horas 40 minutos e saindo somente às 16 horas, restando assim pouco tempo para outras atividades cotidianas.

A questão sobre a ampliação do tempo escolar em todo o território nacional vem sendo discutida como um fator que possibilita a educação de qualidade. Para Kerstenetzky (2006) a qualidade do ensino está vinculada a ampliação dos tempos e espaços educativos, nesse sentido o aumento do tempo de estudo e dos espaços educativos é essencial, pois apresenta-se como uma possibilidade de efetivar a educação integral. Enquanto que para outros somente o aumento do tempo na escola, não garante a qualidade do ensino (CAVALIERE, 2002).

Dessa forma, podemos entender que, apesar da ampliação do tempo escolar se apresentar como uma possibilidade de mais qualidade no ensino, maior possibilidade de aprendizagem proporcionada pela ampliação dos tempo e espaço, oportunizando assim mais acesso aos bens culturais oferecidas pelas atividades complementares, para os sujeitos essas experiências não parecem ser significativas, visto que consideram a carga-horária ampliada como cansativa, restando assim pouco tempo para a experiência em outras atividades

cotidianas ou também para a convivência familiar, conforme destaca Cascão (2016): “Porque se eu estudasse só de manhã teria mais tempo para brincar com meus amigos e para ficar com minha mãe.”

Esses sujeitos permitem-nos compreender que apesar do tempo ampliado ser considerado para seus idealizadores como uma melhor oportunidade de qualidade de ensino e de mais acesso ao conhecimento e à aprendizagem, a maneira como se tem realizado, por vezes, não é considerado como significativo pelos sujeitos. Ao contrário, a experiência torna-se cansativa.

Essa realidade leva-nos a considerar a necessidade de repensar os objetivos educacionais referentes à oferta do aumento do tempo de permanência na escola como possibilidade de efetivar a educação integral. Visto que na sociedade capitalista, a qual pertencemos, “a educação cumpre função econômica, fornecendo pré-requisitos para o mundo do trabalho e da produção” (Cury, 1980, p.81), o objetivo da escola, na contramão, deveria ser de promover o desenvolvimento integral do sujeitos, e não somente adequá-los ao mercado de trabalho.

### **3.3.4 Sobre os que demonstram sentimento de ambivalência sobre passar o tempo integral e a convivência na escola**

Outra considerável parte dos entrevistados, 27%, ou seja 4 entre os 15, demonstraram um sentimento de ambivalência quanto a passar o período integral na escola, alegando que acham, ao mesmo tempo, “chato e legal”. Dizem gostar da convivência na escola, em geral, mas não gostar de algumas atividades, aulas ou de alguns professores.

Robin (2016), por exemplo, afirma que “tem vezes que o dia é legal e tem vezes que o dia é chato, que a gente tem que ir pra coordenação.” E Peter Pan (2016) considera que

De vez em quando é legal o dia de quinta-feira, que tem ACC, essas coisas, e quando termina a aula eu vou lá pro futsal que tem pros guri, tem pras meninas também. Mas tem dia que é meio chatinho, tem dia que o professor passa muita coisa e está bravo. Tem dia que as aulas não são legais. (PETER PAN, 2016).

A partir de suas falas podemos inferir que para eles a convivência, de uma maneira geral, parece ser boa, mas, por vezes, apresenta alguns conflitos, tanto entre os alunos quanto entre professores e alunos. Assim, a convivência se torna “chata”.

Conforme podemos verificar, o tempo ampliado na escola é vivenciado pelos sujeitos e considerado de maneiras diversas. Ora se apresenta como uma forma agradável e prazerosa, ora cansativa ou maçante. Já a convivência em geral é considerada como boa e pacífica algumas vezes e conflitante em outras.

Acreditamos que seja importante destacar que, independentemente da escola ser de tempo integral ou não, essas contradições ocorrem em qualquer espaço de convivência humana. Como a escola é um espaço de interação, está sujeita às manifestações do comportamento humano, que é por vezes contraditório.

Outro fator que também chamou nossa atenção, é que na relação professor-aluno também parece haver a ocorrência de alguns conflitos. Como, por exemplo, quando Batman (2016) diz: “Quando o professor nos chama a atenção, a gente fica com vergonha todo mundo fica olhando pra gente.” Ou no relato de Peter Pan (2016): “Tem dia que é meio chatinho, tem dia que o professor passa muita coisa, está bravo, tem dia que as aulas não são legais.”

Esses depoimentos nos fazem questionar como seria a relação dos professores com esses alunos que ficam o dia todo na escola. O relato de Peter Pan (2016) diz um pouco sobre isso: “Tem professor que é meio bravinho, mas tem professor legal também.”

Isso nos faz questionar: quem seria esse professor “meio bravinho”? Como é sua relação com os alunos? Seria uma relação baseada na autoridade ou no autoritarismo? Estamos longe de julgar a atuação dos profissionais da instituição, porém buscamos compreender a totalidade das relações, para, assim, compreendermos como a violência se faz presente nesse espaço.

Diante disso, acreditamos importante tecer algumas considerações a respeito da autoridade e do autoritarismo, no que se refere à relação professor-aluno e às relações educativas.

Segundo Ferreira Júnior (2016, p.3), a autoridade pode ser entendida como “tudo que faz com que as pessoas obedeçam, seja na escola, na universidade, na sua residência”. Assim, na relação professor-aluno, é comum que se estabeleça uma relação de autoridade. Pressupõe-se que seja uma relação assimétrica de poder, na qual aquele que ensina, o professor, exerce uma autoridade sobre aquele que aprende, o aluno (DE LA TAILLE, 1999).

Já o autoritarismo, ocorre quando a pessoa impõe alto grau de autoridade sobre a outra. O subordinado deve cumprir todas as normas impostas. Ocorre a dominação de uma pessoa sobre outra através do poder financeiro, econômico ou pelo terror e coação. Na escola, é comum que se exija disciplina dos alunos, e assim é necessário o uso da autoridade, porém não do autoritarismo (FERREIRA JÚNIOR, 2016).

Desde a sua origem a escola tem por objetivo o disciplinamento dos alunos, a disciplina por sua vez é exigida ao discente, que se fugir às regras ou limites estabelecidos, sofre as represálias e castigos, que podem ser implícitos ou explícitos. Algumas vezes são

expressos por meio de notas, reprovações ou até mesmo constrangimento em público do professor autoritário (FERREIRA JÚNIOR, 2016).

A autoridade como um produto da relação professor-aluno é necessária, porém deve ser realizada de forma eficaz, conduzindo o aluno à disciplina, sendo esse, então, capaz de se adequar as regras e limites estabelecidos (FREIRE, 1989). Portanto, a forma como o educador exige a disciplina em sala de aula, interfere na sua relação com o educando.

Consideramos que a questão disciplinar na sala de aula é necessária, e o professor deve atuar como um mediador, explicando às crianças as regras e limites necessários para a boa convivência, mas as regras devem ser discutidas com o aluno, e não somente impostas, como nos casos de autoritarismo (FERREIRA JÚNIOR, 2016).

O depoimento de Batman (2016) remete-nos às considerações realizadas a respeito dessa situação: “Assim, quando a professora chama nossa atenção, a gente fica com vergonha, todo mundo fica olhando pra gente, e isso cansa.”

Constranger o aluno, chamando sua atenção em público, como citado por Batman (2016), pode não ser uma maneira eficaz de conseguir a disciplina do discente, e com isso sua relação pode se enfraquecer diariamente.

Conforme enfatizado por Vygotsky (2001), o outro tem importância fundamental na constituição do sujeito. Entendemos que se as relações sociais estão em conflito ou apresentam dificuldades isso influenciará em seu desenvolvimento e na qualidade das relações cotidianas.

Vygotsky (2000, p. 33), enfatiza a importância do outro para a constituição do psiquismo humano ao afirmar que o indivíduo é compreendido como “um agregado de relações sociais encarnadas num sujeito”. Assim, consideramos que se a criança cresce em um ambiente por vezes restritivo demais ou sendo alvo de autoritarismo, poderá reproduzir isso em outras ocasiões, ou seja, reproduzirá a mesma violência que sofreu.

Os alunos afetados com alguns resquícios de autoritarismo podem não reconhecer no diálogo um caminho viável de comunicação não compreendendo que o mesmo tem como uma das suas finalidades romper com esquemas verticais de relações. Com relações de cima para baixo, com relações consideradas autoritárias, e mais preocupante, é que esses alunos podem chegar a reproduzir na sociedade o que sofreram dentro da sala de aula. (FERREIRA JÚNIOR, 2016, p. 6).

Nesse contexto, podemos considerar que se as relações escolares ou na sala de aula, forem baseadas no autoritarismo, talvez a escola ou os educadores estejam reforçando o mesmo comportamento em seus alunos, estimulando assim a falta de diálogo e reafirmando o

comportamento violento. No entanto, o diálogo, a compreensão e a cooperação são os melhores caminhos para a boa convivência.

### **3.3.5 Algumas considerações**

A partir dos dados obtidos na entrevista com os sujeitos, foi possível inferir algumas considerações sobre o que os alunos pensam sobre passar o tempo integral na escola e a convivência nesse ambiente.

Destacamos a necessidade de pensar em maior incentivo às relações dialógicas que interferem significativamente no processo de aprendizagem, e em como o professor tem papel fundamental nesse processo, visto que pode ser considerado como um mediador, o que possibilitará ao aluno o conhecimento a respeito da realidade social e das regras para a boa convivência.

Consideramos que a escola é um espaço de convivência humana e exerce um papel fundamental para a constituição dos sujeitos ali inseridos. É nesse espaço que ocorre a interação social e cultural, possibilitando a apropriação de conhecimentos, contribuindo assim para a aprendizagem e o desenvolvimento.

A educação escolar exerce papel significativo no que se refere ao desenvolvimento do pensamento e da linguagem. A esse respeito, Vygotsky (2000) destaca que o ato de pensar está intimamente ligado ao ato de conhecer e ambos são parte do processo de aprendizagem. Assim, na aquisição do conhecimento a construção de significados depende basicamente da capacidade de articular linguagem e pensamento numa relação socializada.

Em tal contexto, o autor destaca a importância do diálogo que está implicada no processo de aprendizagem e nas relações entre indivíduos. As relações dialógicas, se incentivadas nesse processo, serão capazes de desenvolver cidadãos crítico-reflexivos.

Conforme enfatiza Vygotsky (2001), o homem é constituído pelas relações sociais que estabelece com o meio externo. Todas as funções psíquicas do sujeito, como o pensamento, a percepção, a fala, as emoções, o sentimento, se originam nas relações sociais e são internalizadas.

É por meio da interação com o mundo dos adultos que é possível às crianças se relacionarem com a cultura, e a escola torna-se esse espaço de aprendizagem e de transmissão cultural. É por meio desse contato que os processos, que no início eram intersíquicos, acabam por se tornar intrapsíquicos no psiquismo da criança, possibilitando novas aquisições de conhecimento e por sua vez de habilidades.

A finalidade da aprendizagem escolar desempenha um amplo papel – o de permitir a apropriação e interiorização de conhecimentos históricos e socialmente acumulados e o de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que deem condições aos indivíduos de constituir-se enquanto sujeito capaz de pensar e transformar a realidade por ele vivenciada. (PEREIRA, 1996, p 79).

Diante disso, enfatizamos também a importância das relações sociais para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, visto que a escola deve ser esse espaço favorecedor da aprendizagem por meio das diversas atividades propostas, o que, por conseguinte, ocasiona o desenvolvimento do indivíduo.

A aprendizagem, por si só, não é possível, é antes necessário um mediador como intermediário, e a escola, como também o professor, exerce esse papel.

Promover o desenvolvimento no âmbito da educação significa organizar a interação da criança com o mundo adulto e dos seus coetâneos, dar à criança elementos – de conteúdos e método – para que ela, por meio do saber científico, conheça a realidade sociocultural da qual é parte; forme concepções, conceitos; adquira habilidade para abstrair, generalizar, relacionar e deduzir; enfim, que esse saber mediatizado gere a curiosidade, a iniciativa, a independência na assimilação de novos conhecimentos. (KOSTIUK, 1991, p.118).

A educação escolar tem o papel de promover o desenvolvimento da criança e o professor também exerce papel fundamental nesse processo. Segundo Duarte (1993, p. 46), “cabe ao educador, na prática pedagógica escolar, a condução do processo de apropriação, pelos alunos, do conhecimento produzido histórica e socialmente.”

Nesse contexto, Pereira e Urt (2013, p.668) consideram que “A aprendizagem na educação escolar tem uma função essencial na formação humana e que o professor é o imprescindível mediador nesse processo”. Assim, o conhecimento acontece a partir das trocas de experiências, por meio da mediação do novo conteúdo, que conduz o aluno à aprendizagem.

Nesse sentido, o profissional de educação deve ter consciência do seu papel, trabalhando em conjunto com seu aluno, atuando como mediador do conteúdo, buscando incentivar sua curiosidade, além de desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva, que deve ser incentivada por meio do diálogo.

Portanto, para promover melhor desenvolvimento da criança é necessário que a escola, como também os professores, invista em práticas que favoreçam o diálogo e a reflexão do mundo real nas suas múltiplas determinações, contribuindo assim para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

### 3.4 Sobre as atividades complementares

A referida instituição propõe um amplo currículo de atividades complementares, que são divididas em dois eixos: Atividade Curricular Complementar–ACC de Educação Física e Atividade Curricular Complementar–ACC de Artes, que podem ser identificadas no Quadro 5.

**Quadro 5 – Atividade Curricular Complementar – ACC**

<b>Atividade Curricular Complementar de Educação Física</b>	<b>Atividade Curricular Complementar de Artes</b>
Artes circences	Fanfarra
Atividades rítmicas	Coral
Ginástica rítmica	Escultura
Futsal	Musicalização infantil
Tae kwon do	Rádio escolar
Tênis de mesa	Teatro

Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Como podemos ver, a escola oferece uma diversidade de atividades complementares aos alunos. A cada semestre os alunos têm a opção de escolher qual atividade desejam participar, de acordo com sua série de estudo. As atividades complementares propostas fazem parte do currículo escolar e têm por objetivo efetivar a educação integral por meio dessas práticas.

#### 3.4.1 A atividade e sua importância para o desenvolvimento psíquico

A escola de tempo integral pesquisada propõe oferecer diversas atividades complementares como maneira de efetivar a educação integral. Após investigar em quais atividades os sujeitos participavam, podemos registrar Quadro 6 as seguintes informações:

**Quadro 6 – Atividades Complementares dos Sujeitos**

<b>SUJEITO</b>	<b>ATIVIDADE COMPLEMENTAR</b>	<b>TIPO</b>
1.Mônica	ACC de Educação Física	Basquete
2.Cascão	ACC de Artes e Educação Física	Pingue-pongue e rádio
3.Magali	ACC de Educação Física	Tae kwon do
4.Cebolinha	ACC de Educação Física	Circo

5.Batman	ACC de Artes	Coral
6.Robin	ACC de Educação Física	Futsal e tênis de mesa
7.Peter Pan	ACC de Educação Física	Futsal
8.Homem Aranha	ACC de Educação Física	Circo
9.Superman	ACC de Educação Física	-----
10.Mulher Maravilha	ACC de Educação Física e Artes	Futsal, tae kwon do, orquestra
11.Chico Bento	ACC de Educação Física	Circo
12.Mulher Gato	ACC de Educação Física	Circo
13. Frozen	ACC de Educação Física	Circo
14.Homem de Ferro	ACC de Educação Física	Tae kwon do
15. Branca de Neve	ACC de Educação Física	Circo e canto

Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Como consta no quadro acima, cada aluno participa de uma ou mais atividades complementares dentro dos dois eixos. Buscamos aqui discutir sua relevância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos ali inseridos, realizando uma reflexão com base nos estudos de Leontiev (1978), que buscou investigar a relação entre as condições externas (sociais) e a formação e o desenvolvimento da subjetividade dos sujeitos, procurando entender quais e como as tais condições exercem influência no desenvolvimento humano.

O autor discute sobre o conceito de atividade principal ou dominante, que pode ser entendida como as atividades que em determinados períodos da vida são mais significativas que outras para o desenvolvimento do indivíduo.

A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 293).

Para Leontiev (1978) cada estágio do desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha papel primordial na forma da criança se relacionar com o mundo externo. O autor destaca que a criança, por meio das atividades principais, relaciona-se com o mundo e a cada estágio que passa surge novas necessidades em termos psíquicos, e é o desenvolvimento dessa atividade que condiciona as mudanças mais importantes em seus processos psíquicos e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

Os estágios do desenvolvimento infantil, apresentados por Leontiev (2014), podem ser definidos como *infância pré-escolar; período escolar; fase da escola secundária*. Teceremos

aqui algumas considerações sobre a fase da infância pré-escolar e o período escolar, visto que estas são as fases que nossos sujeitos da pesquisa passaram ou estão vivenciando.

O primeiro período do desenvolvimento infantil, é o da *infância pré-escolar* que se estende dos 3 aos 6 anos, cuja atividade principal se manifesta por meio dos jogos e das brincadeiras. Nessa fase, a criança assimila o mundo reproduzindo as ações humanas através de objetos, jogos e brincadeiras (LEONTIEV, 2014).

Entendemos, então, que os sujeitos da pesquisa, cuja maioria está na escola desde a educação infantil, ou seja, na *infância pré-escolar*, exerceram sua atividade principal através de jogos e brincadeiras, considerando que a instituição escolar, em sua prática curricular, utiliza-se do brincar e dos jogos para promover a aprendizagem. Podemos supor que estes tiveram experiências significativas por meio dos jogos e das brincadeiras, e que estas vivências contribuíram para o seu desenvolvimento psíquico.

A fase seguinte de desenvolvimento infantil, apresentada por Leontiev (2014), é denominada de *fase escolar*, que ocorre quando a criança entra na escola e sua atividade principal passa a ser o estudo. Este é o período que consideramos que nossos sujeitos da pesquisa estão vivenciando.

Essa fase destaca-se pelas mudanças significativas na rotina da criança e na sua forma de se relacionar com o mundo. O próprio lugar que ocupa em relação ao adulto se torna diferente, pois passa a cumprir deveres, tarefas e ter mais obrigações, e o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos e o mundo que a cerca. A vida da criança muda quando ela entra na escola, conseqüentemente adquire novos conhecimentos e desenvolve-se.

### **3.4.2 Jogos, brincadeiras e desenvolvimento psíquico.**

Segundo Vygotsky (2007), ao nascer a criança já está imersa em um contexto social e a brincadeira permite a apropriação do mundo, por meio da internalização dos conceitos do ambiente externo a ela.

O brincar propicia à criança a descoberta do mundo, a comunicação e sua inserção no contexto social. É por meio do brincar que explorará o mundo e suas possibilidades, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. É na brincadeira que ela elabora as regras do mundo externo.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o

brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p.134).

Para o autor, a brincadeira exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico a medida que insere a criança no universo simbólico, ou seja, quando utiliza um objeto ou um gesto para representar outro, se utiliza do signo e da representação simbólica e não da representação concreta do objeto. Essa atividade possibilita que a criança tenha condições de interagir com sistemas semióticos mais complexos, como a escrita, e com conceitos científicos em níveis cada vez mais abstratos.

A partir do conceito de Vygotsky (2007) sobre a zona de desenvolvimento proximal, podemos compreender a importância da mediação na brincadeira. De acordo com o autor, nossa relação com o mundo é mediada, e no contexto das escolas a mediação deve se destacar pela intencionalidade da ação, deve-se levar em conta que tudo ao redor da criança é capaz de estimular e enriquecer as brincadeiras.

A aprendizagem decorrente da brincadeira vem da experimentação que a atividade propicia. As mediações devem ocorrer intencionalmente, visto que a aprendizagem proporciona desenvolvimento e o desenvolvimento favorece a aprendizagem, em uma relação dialética (VYGOTSKY, 2001).

Leontiev (2014) e Vygotsky (2001) não nos deixam dúvidas quanto a importância do papel diretivo do trabalho do educador, que deve atuar como mediador, que em suas ações deve buscar métodos para uma intervenção mais precisa e eficaz no processo de desenvolvimento infantil.

Facci (2010), destaca a importância da educação escolar para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que ela possibilita aos alunos o contato com diversos conceitos científicos, que por meio da apropriação ocasiona o desenvolvimento.

É por meio da apropriação dos conhecimentos científicos que o processo de humanização dos indivíduos pode ocorrer de uma forma mais plena, porque dá origem as formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas superiores ao criar novos níveis de desenvolvimento humano possibilita uma compreensão mais articulada da realidade. A partir da apropriação, novas objetivações são realizadas. (FACCI, 2010, p.325).

Nesse sentido, por meio das atividades complementares a escola pesquisada pode proporcionar o desenvolvimento aos seus sujeitos, visto que pode atuar como mediadora, promotora do acesso aos bens culturais historicamente acumulados, propiciando o contato com o esporte, a música, a dança e as artes em geral. Tal prática pode possibilitar um melhor desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos sujeitos ali inseridos.

Dessa forma, atribui-se grande importância para as atividades complementares oferecidas pela escola, como também das brincadeiras e jogos, que devem ser valorizadas e incentivadas no processo de aprendizagem, levando em conta o seu potencial educativo.

Os sujeitos de nosso estudo participam de diversas atividades complementares ofertadas pela escola, como as aulas de circo, canto, orquestra, taekwondo, futsal, tênis de mesa, basquete, pingue-pongue, o que leva-nos a considerar que essas atividades vivenciadas pelos sujeitos, sob a forma de brincadeiras e jogos, promovem o seu desenvolvimento.

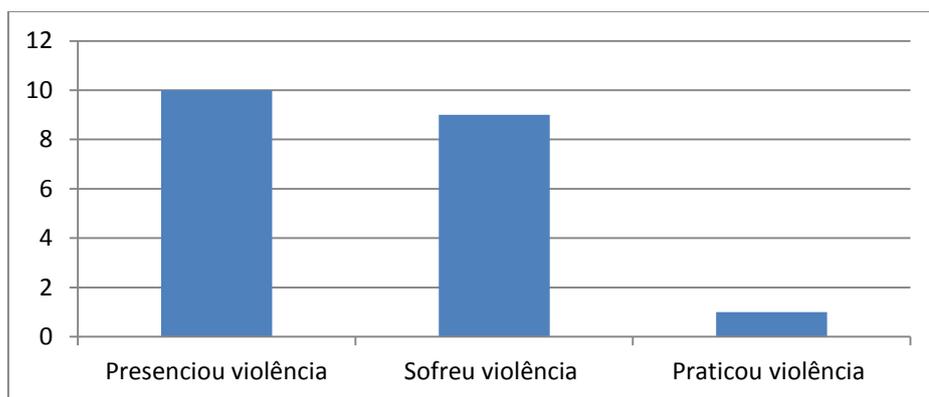
As atividades complementares oferecidas pela escola promovem o acesso ao esporte, à música, à dança e às artes e possibilitam à criança, em suas relações cotidianas, aprender e interagir com o próximo, respeitar regras e desenvolver a imaginação, o que pode favorecer sua autoestima.

A experiência com o esporte e as artes, pode fazer com que a criança aprenda de forma simples e natural a resolver problemas, pensar, criar e desenvolver o pensamento crítico-reflexivo, o que pode possibilitar um melhor desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores.

### 3.5 Experiências de violência na escola

Quanto às experiências de violência na escola, buscamos investigar se os indivíduos presenciaram, sofreram ou praticaram violência. Após o levantamento de dados por meio das entrevistas semiestruturadas, podemos verificar os resultados no Gráfico 6.

**Gráfico 6: Experiências de Violência na Escola**



Organizado pela Pesquisadora, 2017.

Como observamos, 10 entre os 15 entrevistados dizem ter presenciado violência e 9 entre os 15 dizem tê-la sofrido, no entanto somente 1 confessa ter praticado. Esses dados chamam a atenção devido ao fato de a maioria relatar ter presenciado ou sofrido violência, mas somente

um dizer que a tenha praticado. Vemos que grande parte dos alunos considera-se vítima da violência que perpassa seu cotidiano, porém quase ninguém assume ser o agressor.

### 3.5.1 Violência verbal

Quanto ao tipo de violência presenciada ou sofrida, foi comum nos relatos a ocorrência da violência verbal. A maioria alega ter visto ocorrer ou sofrer xingamentos e ofensas pessoais por parte de outros alunos.

Mulher Gato (2016), por exemplo, afirma: “Sim, já vi, uma amiga minha. A gente estava lá no banheiro e veio um guri e começou a chamar ela de feia, que o cabelo dela é feio.” E Cascão (2016) diz que “É porque eu tenho problema diabético, aí o povo fica me xingando de gordo. Aí eles me deixam com raiva.”

A partir de seus depoimentos, podemos entender que os sujeitos sofreram ou presenciaram violência verbal por causa da aparência física. Foram discriminados por não corresponderem aos padrões estéticos estabelecidos pela sociedade. A respeito do estabelecimento de tal postura social, Soligo (2006) afirma que

[...] ao veicular determinados padrões culturais e premiar certos tipos de atitude e comportamento, reforçam ainda a superioridade da cultura hegemônica, cujos valores passam a ser concebidos como norma social legítima a ser seguida por todos os grupos humanos. (SOLIGO, 2006, p.2).

Entendemos que existe uma cultura hegemônica, que dita um padrão de beleza, em que são valorizados o corpo e a aparência perfeita, e quem não corresponde à expectativa desse grupo hegemônico sofre represálias e discriminação tanto na vida social quanto também nos variados espaços de convivência humana, inclusive o escolar, visto que o que acontece dentro da escola é reflexo do que ocorre na sociedade.

A violência verbal também é detectada em um dos relatos de Magali (2016), quando diz:

Tipo eu tenho um amigo que é bem negro mesmo, bem negro, e chamam ele de “negovis”, ficam tipo zuando dele. [...] Sim, eles ficam chamando meu amigo de “veado”, porque ele é meio. É.....meio.... é...[...]. (MAGALI, 2016).

E Robin (2016) também a expressa ao afirmar:

[...] Já... só porque eu sou pequeno, sou chamado de tampinha, ‘volta pro pré’. E tem um amigo lá que é um pouco gordinho e ficam xingando ele assim: ‘volta pro mar, baleia’. (ROBIN, 2016).

A violência verbal muitas vezes é expressa por meio de ofensas, xingamentos e provocações provenientes do preconceito que atinge a quem não segue a ditadura do padrão estético social e cultural – contra gordos, magros, altos, baixos, negros.

Segundo Bonilha (2012), o preconceito pode ser entendido como a negação e não aceitação do que é diferente, imposto pela hierarquização dos grupos sociais, como vemos nos casos de dominação do branco sobre o negro ou dos heterossexuais sobre os homossexuais. As discriminações e exclusões ocorrem nos diversos espaços sociais, devido ao preconceito que se encontra instalado na própria sociedade, por isso esses grupos minoritários vivenciam situações de violência que transpõem os muros da escola.

Atualmente, nas escolas brasileiras esse fenômeno parece ser recorrente. De acordo com a afirmação da pesquisa nacional Violência e Preconceito na Escola (Brasil, 2015, p. 53), nesses tempos “a escola aparece como reprodutora de relações preconceituosas, por meio da violência simbólica e de práticas discriminatórias”, e segundo os resultados apresentados em seu relatório, tanto a violência quanto o preconceito trazem consequências negativas para a formação dos sujeitos que a vivenciam. Algumas delas são:

- Vulnerabilização dos sujeitos.
- Afastamento, evasão, desinteresse pela escola.
- Fracasso escolar.
- Rupturas na constituição identitária, sentimentos negativos e baixa autoestima.
- Sintomas físicos e problemas psicológicos. (BRASIL, 2015, p.58).

Acreditamos que seja importante considerar, então, que conviver em ambiente de violência e preconceito ocasiona diversas consequências negativas para o desenvolvimento do ser humano. No contexto escolar, consequências negativas para o aluno, trazendo sofrimento psíquico, emocional e físico, o que poderá impedir ou dificultar o processo de aprendizagem.

Considerando os agravos que a violência acarreta, enfatizamos a necessidade de a escola, a família, a sociedade e o Estado promoverem ações de conscientização contra suas diversas formas de manifestação, tendo em mente que seus efeitos negativos atingem as vítimas em múltiplas áreas do desenvolvimento.

### **3.5.2 Violência física**

Outra forma de violência também relatada pelos sujeitos foi a violência física. Conforme o relato de Homem de Ferro, por exemplo,

Xingam de palavrão, falam que eu sou muito feia [...] Sim, tipo assim, um está quieto em um canto, daí o outro vai e vem provocando, aí ele acaba batendo no outro, aí começa a briga. (HOMEM DE FERRO, 2016).

Robin (2016) também afirma, dizendo que “eles começam a xingar os outros, aí a gente não tem o que falar e começa a bater neles”.

Nesses casos, a violência física, ocorreu por consequência da violência verbal, ou seja, as ofensas e provocações sofridas pelas vítimas geraram uma reação de agressão, o que forma um ciclo de violência: quem sofre a violência verbal reage com a violência física. A violência gera mais violência.

Em outro relato, Robin (2016) fala da ocorrência de violência praticada por grupo contra um sujeito:

Foi na hora do recreio. A gente estava brincando, aí tinha que pegar a pessoa e colocar no colo, aí tinha um deles que nem estava brincando e puxou o outro, e a gente foi atrás do guri, fizemos uma volta nele e ficamos batendo nele. (ROBIN, 2016).

Nesse caso, a violência surgiu devido a uma brincadeira e alguma situação de discórdia e conflito entre os alunos e, por sua vez, o grupo resolveu com violência. Ao desdobrar o assunto Robin (2016) também relatou que nesse dia foram surpreendidos no ato da briga e levados à coordenação para conversar.

Diante dessas situações é necessário que a escola desenvolva estratégias que incentivem o diálogo e a comunicação para a resolução dos conflitos. É nesse espaço que devem ser incentivadas ações que valorizem e exercitem, além da autoridade, o diálogo com os alunos, explicando as regras para a boa convivência humana.

Consideramos que é por meio do relacionamento com o outro que o sujeito se constitui, o que reafirma a necessidade de um mediador para explicar às crianças as regras do mundo à sua volta. A educação escolar também exerce esse papel.

Com palavras registradas em tom poético, Viana (2003) leva-nos a refletir justamente sobre a importância do outro na formação psíquica do ser humano:

A soma de nós com os outros somos nós e os outros em trincheiras rodeadas de uma barricada que nos submerge ou nos protege lançando minas e hasteando bandeiras em desarmonias confusas ou ganhando terreno quando a parte do outro que se soma a nós é uma parte que nos faltava e nos aclara. (VIANA, 2003, p.67).

De acordo com Vygotsky e Luria (1996), o homem só se torna ser humano a partir da relação com o outro, é na batalha diária pela sobrevivência que o indivíduo conquista sua condição humana. É na convivência com os seus pares, e com aquilo que eles criaram, que o homem se humaniza, sobrepõe o equipamento cultural que o forma ao que era puramente biológico. Para os autores, o homem se faz pelas leis da história, e a formação de seu psiquismo se dá de acordo com as condições socioculturais.

Nesse contexto, Vázquez (2007), ao tratar do social e da formação dos indivíduos, afirma que

O social não é um produto dos indivíduos, pelo contrário, os indivíduos é que são produto social. A individualidade – do ponto de vista histórico social – não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou – e enriqueceu – em um processo histórico-social. A individualidade e as formas de relacionamento entre os indivíduos estão condicionadas histórica e socialmente. O modo como produzem ou se inserem no processo de produção, sua vinculação com os órgãos de poder, sua maneira de amar e de enfrentar a morte, seus gostos e preferências, estão condicionados socialmente. (VÁSQUEZ, 2007, p.341).

Segundo o autor vivemos em uma sociedade dividida em classes, com interesses opostos, e a violência surge como fruto do contexto que vivemos. É ambivalente, na medida em que é exercida pelo Estado para a manutenção/contenção social, e quando impera nos espaços em que as desigualdades são vivenciadas.

Portanto, para compreendermos a violência na escola também é preciso considerar a forma como nossa sociedade se organiza, porque a violência presente no espaço escolar é a mesma presente na sociedade, fundamentada em contradições e antagonismos.

Diante disso, podemos entender que o comportamento violento não é naturalmente violento, pois nem mesmo o homem é naturalmente humano, os indivíduos não nascem violentos, mas se tornam, de acordo com o contexto histórico-sócio-cultural. Tudo o que há no homem, a forma como se comporta, pensa ou age, não ocorre de forma espontânea ou natural, mas se dá de acordo com seu contexto e convívio social, em consonância com seu momento histórico e seu modo de produção de vida material.

Por nossa vez, entendemos que a escola, que é fruto do modo de produção vigente, vivencia em seu cotidiano, em suas práticas e relações, a mesma violência que ocorre na sociedade atual. A violência cotidiana que vemos expressa na escola é produzida e reproduzida nas relações que se estabelecem no capital.

A respeito de tal contexto, Vygotsky e Luria (1996, p. 368) afirmam reiteradamente que “cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo da sociedade, ou melhor, da classe que pertence e da totalidade das relações sociais”. Podemos considerar, então, que os sujeitos que praticam a violência, seja ela física ou verbal, são também o resultado da totalidade das relações sociais pertencentes à sociedade de classe.

Sendo assim, para olharmos o indivíduo que diz sofrer ou praticar violência, é preciso considerar a sociedade capitalista que pertencemos e suas relações de classe. As características dessa sociedade destacam-se pelo incentivo à competitividade e à busca pelo poder, como também à supervalorização da individualidade. Podemos considerar que todos

esses fatores comprometem as relações sociais e contribuem para o aumento dos conflitos e dificuldades no relacionamento interpessoal, acentuando os índices de violência nos múltiplos espaços sociais.

A busca pelo poder, tão valorizada em nossa sociedade, faz com que os indivíduos se utilizem de todos os artifícios possíveis para se sentirem superiores ao outro, e isso inclui discriminar, excluir, explorar e não aceitar o diferente. De acordo com Soligo (2010, p. 34), “a suposta superioridade de alguns e inferioridade de outros, amplamente veiculada em nossas sociedades, abre os caminhos da agressão e da violência”. Essa tão valorizada busca pelo poder, acentua a competitividade e contribui para as ocorrências de discriminação e preconceito.

A violência busca dobrar a consciência, obter seu reconhecimento, e a ação que se exerce sobre o corpo dirige-se, por isso, a ela. Não interessa a alteração ou destruição do corpo como tal, mas sim como corpo de um ser consciente, afetado em sua consciência pela ação violenta de que é objeto. Portanto, a violência que se exerce sobre seu corpo não se detém nele, e sim em sua consciência; seu verdadeiro objeto não é o homem como ser natural, físico, como mero ser corpóreo, mas sim como ser humano e consciente. (VÁSQUEZ, 2007, p.376).

Para o autor, a violência apresenta-se como uma forma de subjugar o outro, para que este realize desejos e vontades que lhe são impostas. Foi possível verificar a partir dos relatos dos sujeitos, que contaram experiências da violência que sofreram, que esta reflete a realidade social e cultural a qual pertencemos.

Entendemos, porém, que a violência que hoje está presente na escola não é propriamente da instituição, mas nela se manifesta, como resultado das relações sociais e culturais. Logo, se a violência pode ser aprendida também pode ser combatida, e a educação escolar tem um papel primordial na contribuição para o processo formativo dos sujeitos ali inseridos. Podem ser incentivadas e valorizadas ações de conscientização a respeito das normas de convivência, respeito e tolerância, o que contribuirá para a realização de ações contrárias à violência.

Enfatizamos aqui a importância da educação para orientar e prevenir as manifestações do fenômeno. Visto que a educação escolar deve primar pelo pleno desenvolvimento dos indivíduos, sua tarefa maior é fazer com que o aluno não só aprenda conteúdos, mas deve potencializar a sua maneira de ser e se relacionar com o mundo, valorizando seu desenvolvimento afetivo e cognitivo. A educação torna-se fundamental se suas práticas forem pautadas no compromisso com a superação e a transformação social.

#### 4. Resultados e discussão

Para iniciarmos essa jornada em busca do conhecimento sobre a realidade da violência na escola, mais especificamente no cenário da escola de tempo integral, partimos de alguns questionamentos. Foram eles: Como se manifesta a violência na escola de tempo integral? Será que as atividades desenvolvidas na escola contribuem para a formação dos sujeitos no sentido de reduzir a violência entre os alunos? Será que nesse espaço, onde são valorizadas as atividades culturais, desportivas e artísticas, há alguma redução da violência?

Para respondermos essas questões, buscamos aprofundar o conhecimento por meio da pesquisa bibliográfica e também fomos ao campo entrevistar os sujeitos, para ouvir suas opiniões e experiências.

Participaram desse estudo 15 sujeitos de uma escola de tempo integral de Campo Grande-MS, que muito contribuíram para entendermos um pouco mais sobre como o fenômeno da violência se manifesta nesse espaço. Isso fez com que pudéssemos tecer algumas considerações sobre o assunto a partir das análises que empreendemos.

Para discutir a problemática, realizamos ensaio teórico, com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, que muito nos ensinaram a respeito do homem em suas relações sociais e culturais. Compreendendo-o como um ser histórico, social e cultural, que é moldado pela cultura que o cria.

Da mesma forma ocorre com a violência, que se manifesta diferentemente em grau e intensidade a partir da cultura que existe. Assim como a violência presente na escola é, por sua vez, resultado da violência que se manifesta na sociedade. Com base nesse entendimento, buscamos responder aos questionamentos anteriormente levantados.

Em relação ao primeiro questionamento – ‘Como se manifesta a violência na escola de tempo integral?’ – podemos verificar no estudo realizado que o fenômeno na escola pesquisada se manifesta mais comumente entre os alunos sob a forma de violência verbal e física. Grande parte dos entrevistados relatou que já presenciaram ou vivenciaram esses tipos de violência.

Quanto à violência verbal, foram comuns os relatos de vítimas que sofreram ofensas, xingamentos e provocações por causa de sua aparência física. Entendemos que o preconceito e a discriminação que ocorrem na escola são reflexo do que ocorre na sociedade, em que muitas vezes os indivíduos são julgados ou tratados de acordo com sua aparência, estética, que é reforçada pelo conceito de um grupo hegemônico na vida sociocultural.

Com relação à violência física, muitas vezes ela ocorre devido a algum conflito no relacionamento cotidiano ou como reação à violência verbal, gerando um ciclo de violência. Geralmente é ocasionada pela falta de diálogo e de comunicação. Podemos entender que os casos de brigas, conflitos e violência na escola, que se acentuam diariamente, são reflexo da maneira como as crianças têm aprendido a viver em sociedade.

Esse é um fator preocupante, visto que as vivências de violência na escola ocasionam diversas consequências negativas para o desenvolvimento do aluno, trazendo sofrimento psíquico, emocional e físico, o que muitas vezes impede ou dificulta os processos de aprendizagem.

Posto isso, fica evidente a necessidade de todos, em conjunto (escola, família, Estado e sociedade) elaborarem novas estratégias de enfrentamento do fenômeno, devido aos agravos que se manifestam tanto no cotidiano da escola quanto na vida social.

Não podemos simplesmente fechar os olhos para esse problema que se alastra cotidianamente. Antes, devemos buscar soluções, discutir sobre o assunto, alertar a comunidade escolar, a fim de compreender e solucionar o problema.

A respeito do segundo questionamento que levantamos – ‘Será que as atividades desenvolvidas na escola contribuem para a formação dos sujeitos no sentido de reduzir a violência entre os alunos?’ – podemos verificar que apesar de a escola oferecer diversas atividades complementares, que buscam formar os sujeitos contemplando sua integralidade, a violência se faz presente nesse espaço. Porém, como já destacado, a violência presente na sociedade também se manifesta na escola, independente de qual seja o seu modelo de ensino.

Podemos considerar que violência na escola de tempo integral ocorre assim como nas escolas ditas tradicionais, ambas enfrentam o mesmo problema que perpassa sua vida cotidiana. Apesar da escola de educação integral se propor a oferecer uma educação diferenciada, muitas vezes em sua experiência prática, só tem ocorrido a extensão do tempo, e esta enfrenta os mesmos problemas que a escola tradicional, no que se refere aos métodos de ensino repetitivos e não significativos, falta de mais investimento e preparo para os professores, e a falta de estrutura física e econômica. Não basta aumentar a carga-horária, os conteúdos, ou até mesmo as atividades complementares, senão se incentivarmos os sujeitos a desenvolverem práticas dialógicas e comunicativas para melhorar os relacionamentos interpessoais e as situações de conflito.

Por fim, quanto ao terceiro questionamento – ‘Será que nesse espaço onde são valorizadas as atividades culturais, desportivas e artísticas há alguma redução da violência?’ –

não podemos dizer ao certo se há ou não uma redução da violência, pois não realizamos esse estudo em outras escolas para podermos comparar. No entanto, compreendemos que a violência se faz presente nesse espaço, e se manifesta com suas peculiaridades, de acordo com a vivência histórico-social e cultural a que os indivíduos dessa localidade estão submetidos.

Nesse sentido, fica evidenciada a necessidade de trabalhar novas formas de conscientização com os alunos sobre o fenômeno, incentivando outras alternativas, que não seja pela violência, buscando a resolução de conflitos de uma forma mais saudável. Entretanto, essas formas só serão eficazes se forem discutidas coletivamente. Destacamos também a necessidade de mais investimento em ações, projetos e políticas públicas que visem discutir, prevenir e combater a violência.

É preciso instruir e também dar exemplo às futuras gerações contra as manifestações de violência, visto que suas consequências são múltiplas e negativas aos vitimados em todas as suas esferas: física, psíquica, emocional e cultural. E a escola é um excelente espaço que pode e deve ter ações que incentivem esse diálogo.

Diante disso, é emergente que todos se posicionem e busquem novas soluções e alternativas contra as manifestações de violência, tão presentes no cotidiano das escolas e da sociedade. Não devemos nos conformar ou acreditar que o fenômeno é algo comum ou natural da vida social, antes devemos buscar combatê-la e buscar alternativas mais saudáveis de convivência e relacionamento. É importante que a escola configure-se como um espaço que promova a reflexão e o debate sobre essas questões, a fim de buscar soluções para o sua prevenção e enfrentamento.

É preciso falar mais sobre violência com os alunos. É preciso investir em ações que incentivem práticas dialógicas. É preciso ensinar, orientar, dar o exemplo, conscientizar. O diálogo, quando feito de maneira assertiva, é fundamental para o desenvolvimento humano, principalmente na infância, fase em que se encontra a base da educação. Isso pode ser realizado por meio de uma ação coletiva, envolvendo a comunidade escolar e a sociedade e, principalmente, contando com o apoio do poder público.

É emergente a criação de novos projetos, programas e políticas públicas efetivas de prevenção e enfrentamento à violência. Este é um grande desafio para a sociedade capitalista a qual pertencemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse estudo podemos refletir sobre algumas questões referentes à configuração da violência no espaço escolar, compreendendo-a como múltipla, complexa, contraditória e reflexo da vida sociocultural.

A violência na escola é a reprodução da violência na sociedade. Isso pode ser verificado no elevados casos e notícias de violência no âmbito escolar que crescem constantemente, assim como nos diversos tipos de violência que ocorrem nos variados espaços sociais.

Apesar dos índices de violência crescerem constantemente, não devemos nos conformar e acreditar que é algo comum da vida cotidiana. Ela não pode ser banalizada, porque quando invade o espaço escolar, familiar ou social todos saem prejudicados e sofrem as consequências em seu desenvolvimento biopsicossocial. Devemos buscar soluções coletivas para sua prevenção e enfrentamento.

Nesse sentido que esta pesquisa procurou contribuir. Durante essa jornada objetivamos compreender o fenômeno e também dar voz aos sujeitos, porque acreditamos que é somente por meio do diálogo que podemos transformar essa realidade.

No entanto, sabemos que somente este estudo não traz todas as respostas e soluções necessárias para a prevenção e enfrentamento da violência, mas acreditamos que esta pesquisa trouxe uma importante contribuição tanto para escola quanto para os sujeitos e pesquisadores. Buscamos levantar questões que nos fizessem refletir a respeito da problemática e falar sobre um tema por vezes banalizado.

Acreditamos que seja um passo inicial para posteriores discussões e reflexões. Acreditamos também que contribuimos com a escola, no sentido de incentivar a discussão a respeito de um assunto pouco falado, mas que pode ser discutido mais amplamente com toda a equipe escolar – professores, direção, coordenação e funcionários.

E para os sujeitos/alunos contribuimos no sentido de incentivá-los a refletir, falar e expressar seus sentimentos e angústias relacionadas à temática. Valorizamos o diálogo com as crianças e essa experiência pode contribuir para incentivar a discussão e a conscientização contra as manifestações de violência. Essa prática aponta-nos um caminho para a prevenção e o enfrentamento do fenômeno.

Para nós, pesquisadores, muitos foram os aprendizados que essa experiência proporcionou. Podemos ver na prática como ocorre o cotidiano de violência entre os alunos, o que possibilitou pensar e reconhecer a necessidade imediata de intervenção para o seu

combate e enfrentamento, que só pode ser efetivada por meio de uma ação coletiva, com ações que incentivem o diálogo, a cooperação e a compreensão. Este pode ser o melhor caminho para a boa convivência.

Finalmente, acreditamos que é possível uma transformação dessa triste realidade do cotidiano da violência na escola. Mas antes é preciso incentivar a conscientização, que deve ser social. É preciso uma ação coletiva, com a comunidade escolar, a família e o Estado, que devem dialogar entre si, formulando novas ações, projetos, programas e políticas públicas que incentivem a prevenção e o enfrentamento da violência.

Talvez esse seja um caminho para mudarmos nossa realidade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. UNESCO – Observatório de Violência nas Escolas. Ministério da Educação. Brasília, 2006.
- ANICETO, K. R. P.; MORAES M. M. de S. Educação Integral: da Paidéia aos dias atuais. In: **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Editora UFMS. Campo Grande–MS, 2016.
- ÁRIES, P. **História social da criança e da família**. Zahar Editora. Rio de Janeiro, 1978.
- AZEVEDO, M. A.; GUERRA, V. N. de A. **Violência Psicológica Doméstica: vozes da juventude**. Laboratório de Estudos da Criança. LACRI. São Paulo, 2001.
- BONILHA, T. P. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira**. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa violência e preconceito na escola**. Recurso eletrônico, 2015.
- BRASIL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/br\\_tend\\_educ\\_integ.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/br_tend_educ_integ.pdf). Acesso dia 23 de maio de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-34>. Acesso em: 23 de maio de 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17**, de 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf) Acesso em 24 de maio de 2016.
- \_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar**, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/pense.pdf>. Acesso dia 28 de agosto de 2016.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Brasília, 2012. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto\\_crianca\\_adolescente\\_9ed.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf). Acesso em 02 de julho de 2015.
- \_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2015.
- CAMARGO, J. L. **Vygotsky, Lev Semionovitch (1896-1934)**. Martins Fontes. São Paulo, 2005.

CAMPO GRANDE. Mato Grosso do Sul. Blog da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Ana Lucia Oliveira Batista. **Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <http://etianalucia.blogspot.com.br/p/institucional.html>. Acesso dia 04 de agosto de 2016.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, v. 28, n.100, especial, p. 1015-1035, outubro, 2007.

CAVALIERE, A. M. V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**. v. 20, n. 46, 249-259 maio-agosto, 2010.

CARVALHO, V. B. As influências do pensamento de Jonh Dewey no cenário educacional brasileiro. **Revista Redescrições**. Revista online do GT de Pragmatismo. Ano 3, Número 1, 2011.

CARVALHO, C. de B.R. **O programa Mais Educação no contexto da educação integral: estratégias para ressignificar tempos, espaços e aprendizagens escolares?** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Área de concentração Formação de Educadores. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. UEMS. Campo Grande-MS, 2016.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre. Ano 4, n. julho-dezembro, p. 432-442, 2002.

COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Orgs.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

COELHO, L. M. C. da C. História(s) da Educação Integral. **Revista Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abril, 2009.

CURY, C. R. J. Educação e Ideologia. **Caderno de Pesquisa São Paulo**. Edição 35. 80-83. Novembro, 1980.

DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J.G. (Org). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teórico-práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

DEMAUSE, L. (Org). **The history of childhood**. New York: Harper Torchbooks. Newsweek, 1995.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Editora Relógio d'Água, 2002.

DUARTE, N. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores associados, 1993.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

\_\_\_\_\_. As pedagogias do aprender a aprender e as ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18. setembro-dezembro, 2001.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo-critico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. A escola é para poucos? A positividade da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos em uma visão vygotskyana. *Psicologia Política*. v. 10. n. 20. p. 315-328. julho-dezembro, 2010.

FERREIRA JÚNIOR, A. de A. **Autoridade ou autoritarismo?** A “Didática do Comportamento”: uma necessidade na relação professor-aluno. Disponível em: <http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-praxis-pedagogicas/RELA%C3%87%C3%83O%20PROFESSORALUNO/autoridade%20ou%20autoritarismo....pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, C. R. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na União Soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. Cascavel-PR: UNIOESTE, 2009.

FREITAS, M. T. de A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttextHYPERLINKhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742002000200002"&HYPERLINK"http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002"pid=S010015742002000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextHYPERLINKhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200002)>. Acesso em 25 de março de 2016.

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?** Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Paraná, 2007.

FERREIRA, A. B. de H. **MiniAurélio Século XXI Escolar: O minidicionário da língua portuguesa**. 4ª edição. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

HAYECK, C. Refletindo sobre a violência. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1. julho, 2009.

HELLER, A. **Sociologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

JESUS, A. C. de. **O ideário de Anísio Teixeira e as propostas atuais para a escola pública de tempo integral**, 2014. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1120/1/ANGELICA%20CANDIDA%20ODE%20JESUS.pdf>>. Acesso dia 04 de setembro de 2016.

KERSTENETZKY, C. L. Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. In: **Ciência Hoje**. v. 39, n. 231, p. 18-23, outubro, 2006.

KOSTIUK, G. S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. In: LURIA, Alexandre; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev S. et all. **Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Moraes, 1991.

- LURIA, A. R. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linhagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13ª ed. Barra Funda: Ícone, 2014.
- LUZ, R. S. **Trabalho alienado em Marx: as bases do capitalismo**. Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. **Psicologia e Pedagogia**. São Paulo: Morales, 2014.
- MARTINS, M. V. R. **A biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no contexto do movimento da Escola Nova: 1920-1940**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS9LEPCF/marcus\\_vinicius\\_rodrigues\\_martins\\_\\_\\_a\\_biblioteca\\_escolar\\_no\\_.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS9LEPCF/marcus_vinicius_rodrigues_martins___a_biblioteca_escolar_no_.pdf?sequence=1)>. Acesso em 15 de outubro de 2016.
- MARX, K. **Obras escolhidas**. v. 3. Editora Alfa-Ômega: São Paulo, 1977.
- MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.
- \_\_\_\_\_. **O Capital**. Vol. 1/1. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- MENIN, M. S. de S.; ZANDONATO, Z. L. Violência na escola: indicações para programas de prevenção. **Revista Nuances**, vol. 6. Outubro, 2000.
- MIRANDA, M. G.; SANTOS, V. S. Propostas de tempo integral: a quem se destina a ampliação do tempo escolar? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v. 30, n. 3, 1073-1098, setembro-dezembro, 2012.
- MIRANDA, M. G. Pedagogias Psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo contribuições de uma análise crítica**. Editora Autores Associados. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas: São Paulo, 2000.
- MOLL, J. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de Educação Integral. In: BRASIL. **Educação Integral**. Salto para o futuro. Ano 18, boletim 13, agosto, 2008.
- MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. EDUC – Editora, PUC-SP. São Paulo, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Subjetividade e Constituição do Sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Constituição da Organização Mundial da Saúde** apud Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso em 12 de março de 2016.
- PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2005.

PEGORER, V. **Educação Integral**: um sonho possível e de realização necessária. São Paulo: Textonovo, 2014.

PEREIRA, Y. C. C. **Concepção da relação aprendizagem e desenvolvimento subjacente à prática de professores em ensino de Ciências nas séries iniciais do 1º grau (1º a 4º séries)**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, 1996.

ROMANOSKY, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte em educação”. **Revista Diálogo Educação**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, setembro-dezembro, 2006.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Coleção Memória da Educação. Campinas: São Paulo, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, N. R. da. **Relações sociais para superação da violência escolar e processos formativos de professores**. Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2006.

SILVA, J. A. de A.; SILVA, K. N. P. Analisando a Concepção de Educação Integral do Governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Revista Educação em Revista**. Belo Horizonte. Volume, 30. p. 95-126. Mar, 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso dia 05 de setembro de 2016.

SOARES, M. L. de A. A década de 20, o advento da Escola Nova, e o pensamento da igreja católica: o caso do manual literaturas estrangeiras. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 27, p.143–148, setembro, 2007. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art11\\_27.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/27/art11_27.pdf)>. Acesso em 19 outubro de 2016.

SOLIGO, A. M. de F. **Educação das relações étnico-raciais**: o desafio da formação docente. Disponível em <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372--Int.pdf>>. Acesso dia 22 de outubro de 2016.

TULESKI, S. C; CHAVES, M.; LEITE, H. A. (Orgs.). **Materialismo Histórico Dialético como fundamento da Psicologia Histórico Cultural**: método e metodologia de pesquisa. Eduem, Maringá-PR, 2015.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Unicef Brasil**. Disponível em <[http://www.unicef.org/brazil/pt/activities\\_10211.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/activities_10211.htm)>. Acesso em 13 de agosto de 2016.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Violência contra crianças**. Disponível em: [http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php). Acesso em 11 de setembro de 2016.

URT, S. da C. Análise da relação educação e psicologia por meio de sua produção científica. **Revista Escritos sobre Educação**. Instituto Superior de Educação Anísio Teixeira, Ibirité/MG, v. 2, n. 2, p. 51-64, 2003.

URT, S. da C.; PEREIRA, C. S. **Educação Escolar e aprendizagem na sociedade capitalista**. Revista Educativa, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 173-190, jul./dez. 2012. Disponível em <file:///D:/Usuarios/sonia.urt/Downloads/2518-7572-1-PB.pdf> Acesso em 02 de setembro de 2016.

URT, S. da C. A educação integral e o sujeito integral: repensando possibilidades de articulação entre Psicologia e Educação. In: MORAES, M. M. de S. (Org.). **Trajetórias Formativas em Educação Integral no Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2016.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIANA, A. **Por dentro das palavras... o tempo**. Coleção Golpe d'Asa. Lisboa: Índícios de Ouro, 2003.

VITAL, S. C. C. **(Des)caminhos da escola de educação integral: concepções, percursos e palavras docentes**. Dissertação Mestrado em Psicologia – Psicologia e Processos Educativos. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Campo Grande–MS, 2016.

VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1931. Disponível em <<http://www.papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotsky-obras-escogidas-tomo-3.pdf>> Acesso dia 17 de outubro de 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. In: COLE, M.; STEINER, J. V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. (Orgs.) Martins Fontes Editora Ltda. 4ª edição brasileira. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5.ed. Martins Fontes São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Revista Educação & Sociedade**. Ano 21, n. 71. julho, 2000.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 7ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes: São Paulo, 2014.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1996.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**



CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

## APÊNDICE

### Roteiro de Entrevista ALUNOS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

#### 1 - IDENTIFICAÇÃO

- 1.1 Idade
- 1.2 Sexo
- 1.3 Série

#### 2 - FAMÍLIA

- 2.1 Pessoas que moram na casa.
- 2.2 Descreva a casa onde mora. (peças, local que dorme)
- 2.3 Rotina com a família, atividades do dia-a-dia
- 2.4 Trabalho dos pais
- 2.5. Final de semana em casa com a família

#### 3 - ESCOLA

##### **3.1- Atividades na escola**

- 3.1.1. O que acha de passar o período integral na escola
- 3.1.2 O que mais gosta de fazer na escola
- 3.1.3 O que não gosta na escola
- 3.1.5 Conte sobre uma atividade que teve na escola e gostou

##### **3.2- Colegas**

- 3.2.1 Convivência com os colegas da escola

### **3.3- Equipe da escola**

3.3.1 Convivência com o pessoal da escola

3.3.2 Relacionamento com os professores

### **3.4- Experiência sobre violência**

3.4.1 O que se fala na escola sobre violência

3.4.2 Ocorrências de violência na escola