

EDUCAÇÃO INTEGRAL: SIGNIFICAÇÕES POR ALUNOS DE ENSINO FUNDAMENTAL PELO PAR EDUCATIVO

Francisca Tietze; Marisa Irene Siqueira Castanho

RESUMO – Este estudo teve como objetivo investigar os significados de um Programa de Educação Integral para crianças utilizando o desenho do Par Educativo. Os programas de Educação Integral oferecem atividades esportivas, culturais e de ampliação do currículo, supostamente em situações favorecedoras da qualidade de ensino e de formação. Foram avaliados, por meio da técnica gráfica do Par Educativo, os desenhos de três alunos com idades entre 10 e 11 anos, com e sem dificuldades de aprendizagem de escolas públicas de um município paulista. Foi solicitado aos alunos que desenhassem uma situação de aprendizagem em oficinas oferecidas no contra turno da aula e outra situação de aprendizagem em sala de aula. Como critérios de avaliação dos desenhos elegeram-se indicadores de conflito na relação de aprendizagem. Os resultados sugerem maior incidência de indicadores de conflito nos dois alunos com dificuldades de aprendizagem, quando comparados ao aluno sem dificuldades, em qualquer das situações; no entanto, na comparação dos desenhos de situações de aprendizagem nas oficinas com os das situações em sala de aula, não se obteve resultados consistentes. Embora se trate de uma amostra pequena para conclusões, pode-se afirmar que o Par Educativo é uma boa técnica para avaliar representações de relação vincular com a aprendizagem, sendo necessária a continuidade de estudos visando à validação de critérios para sua interpretação. Quanto à vivência em situações de aprendizagem em oficinas de ampliação da jornada escolar, sugerem-se mais estudos para avaliar o impacto desses programas na educação de crianças nas escolas públicas.

UNITERMOS: Aprendizagem. Vínculos afetivos. Teste do Par Educativo. Contra turno escolar. Estudo de casos.

Francisca Tietze – Graduanda do Curso de Psicopedagogia do Centro Universitário Fieo – Unifieo, Osasco, SP, Brasil.

Marisa Irene Siqueira Castanho – Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Educacional e do Curso de Graduação em Psicopedagogia do Centro Universitário Fieo – Unifieo, Osasco, SP, Brasil.

Correspondência:

*Marisa Irene Siqueira Castanho
Rua Luís Mazzarolo, 94 – Vila Clementino – São Paulo,
SP, Brasil – CEP 04024-040
E-mail: marisa.irene@unifieo.br /
msiqueiracastanho@gmail.com*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de um estudo que é parte de uma pesquisa mais extensa que tem como objetivo identificar e analisar aspectos qualitativos e quantitativos de uma proposta de educação integral em um município próximo à cidade de São Paulo. Neste estudo, especificamente, o objetivo foi analisar os significados do programa de Educação Integral, para as crianças envolvidas, utilizando como recurso de análise e interpretação a técnica gráfica do Desenho do Par Educativo.

O Desenho do Par Educativo é uma técnica criada por Malvina Oris e Maria Luisa S. De Ocampo, na Argentina¹, sendo mais tarde estruturado por María Elena Coviella de Olivero e Cristina Van der Kooy de Palacios. Trata-se de uma técnica projetiva, que tem como objetivo “detectar a relação vincular latente entre o que ensina e aquele que aprende”² e que pode ser utilizada em qualquer circunstância que envolva duas ou mais pessoas em situação de aprendizagem, em contextos diversos, como a escola, a família, os amigos.

O termo Educação Integral refere-se, de maneira ampla, aos programas educacionais que propõem ampliar as atividades escolares das crianças para além do período regular da sala de aula, oferecendo atividades esportivas, culturais e de ampliação do currículo, favorecendo a qualidade do processo de formação de crianças e jovens. Para desenvolver propostas de educação integral é preciso envolver e articular diversos outros sujeitos, tempos e espaços de maneira a contemplar o maior número de alunos em atividades diversas.

“A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: a) ampliação do tempo como forma de se alcançar melhores resultados (...); b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher”³.

As oficinas ministradas no contra turno escolar e oferecidas pelos programas de educação

integral têm, portanto, como finalidade a melhoria da educação e do desempenho escolar, sobretudo de crianças que não têm atingido os resultados mínimos previstos nas provas oficiais de avaliação escolar^{4,5}. A despeito disso, estudo referente à rede pública paulista⁶ mostra que alunos de escolas de tempo integral não apresentam diferenças significativas em termos de proficiência e aprovação escolar, em relação àqueles que frequentam as escolas tradicionais. A autora supõe que esses resultados decorrem do pouco tempo de análise ou do pouco tempo despendido em atividades que possam afetar diretamente a proficiência dos alunos.

Nos últimos anos, ocorreu uma ampliação significativa na implantação de propostas de educação integral nas escolas públicas, em decorrência das políticas e diretrizes governamentais que emanam do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE⁷.

A consulta a um levantamento de publicações⁸ sobre análises de experiências em educação integral em textos publicados entre 2007 e 2012 revelou que, dentre 22 artigos, somente três faziam referência à participação de alunos na avaliação das propostas implantadas. Com base no interesse em conhecer com mais detalhes os procedimentos metodológicos usados pelos autores dos três estudos citados, exatamente porque traziam referências a opiniões de alunos sobre experiências vividas em programas de Educação Integral, procedeu-se a um rastreamento desses textos⁹⁻¹¹.

O primeiro⁹ apresentava os resultados de uma pesquisa realizada numa escola estadual no município de Pirassununga, estado de São Paulo, de junho de 2007 a junho de 2008, junto a gestores, professores, alunos e responsáveis; por meio de um questionário aplicado a alunos da 8ª série, foi possível apreender a compreensão, as motivações, as preferências e as percepções dos alunos em relação à Escola de Tempo Integral. Para os alunos, a Educação Integral estava vinculada à extensão da jornada diária de permanência na escola, com o “aprender mais” os conteúdos escolares.

O segundo¹⁰ trazia reflexões acerca da ampliação da jornada escolar e da Educação Integral, a partir da fala de sete alunos dos anos iniciais do ensino fundamental inseridos em escolas em três municípios situados nas regiões sudeste e nordeste do Brasil, participantes de um programa de Educação Integral. O objetivo foi investigar como os alunos justificam a ampliação da jornada em relação à sua vida, dentro e fora do espaço escolar e como compreendem as diversas atividades por que passam na escola, ao longo dos dias. Os resultados demonstram que os alunos correlacionam a ampliação da jornada escolar como aprendizagem de conteúdos pedagógicos difíceis, e também como de formação em sentido mais amplo (informática, pintura, música); também traçam uma linha contínua entre a ampliação da jornada escolar e situações que envolvem riscos sociais; por último, evidenciam a ausência de oportunidades e/ou instituições culturais e sociais em seu cotidiano como justificativa para sua permanência nas experiências de jornada escolar ampliada.

O último¹¹ relatava uma experiência e os custos de uma escola do campo em tempo integral do município de Palmas, estado de Tocantins. O objetivo foi avaliar por meio das perspectivas da comunidade escolar o alcance dos objetivos da proposta da escola, bem como estimar o custo-aluno no programa. Ressalta-se na fala dos alunos a satisfação com as oficinas e atividades e o bom relacionamento com todos na escola. Como ponto negativo, os alunos relatam que todas as atividades sempre eram realizadas dentro da sala de aula ou no pátio, sem calçamento e ao sol. Apontaram também a falta de uma sala de multimeios, tão importante para uma escola de tempo integral.

Com base nessas considerações iniciais e, frente ao interesse em investigar significações produzidas por crianças participantes de programas de educação integral, elegeu-se o Desenho do Par Educativo supondo que esta poderia ser uma técnica propícia para tal investigação. Supôs-se, também, que haveria maior evidência de indicadores de conflitos nas relações de

aprendizagem em desenhos que representassem a sala de aula, comparados aos desenhos sobre as situações de aprendizagem nas oficinas de educação integral, em especial, em crianças com dificuldades de aprendizagem.

O termo dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que corresponde a uma multiplicidade de manifestações e a um amplo conjunto de fatores na sua configuração¹²⁻¹⁴. No entanto, nenhum dos fatores pode ser considerado isoladamente e a literatura sobre o atendimento da queixa escolar em serviços psicológicos e psicopedagógicos aponta para a variabilidade de demandas encaminhadas a esses serviços, com incidência em meninos na faixa etária dos 7 aos 13 anos, e nos últimos anos do Ensino Fundamental I, momento que a aprendizagem escolar deveria estar se consolidando¹⁵⁻¹⁷.

REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O PAR EDUCATIVO

Em um estudo descritivo, Muñiz¹⁸ apresentou desenhos produzidos por escolares, exemplificando os diferentes modos de representar a relação vincular de aprendizagem por eles. O estudo teve como base a teoria do vínculo de Enrique Pichón Rivière, compreendendo a aprendizagem humana como um encontro entre possibilidades e obstáculos dos vínculos afetivos, e a interpretação psicodramática do cenário interior construído a partir de experiências vinculares primárias como base de interpretação do mundo real. A autora iniciou a aplicação da técnica projetiva gráfica, juntamente com a pedagoga argentina Malvina Oris, que por sua vez modificara o teste de "duas pessoas" criado por Bernstein, em 1964, para aplicação junto a adolescentes e crianças com problemas de aprendizagem.

Olivero & Palacios² aplicaram o Par Educativo com a finalidade de estabelecer variáveis de interpretação e de adequação das mesmas em casuísticas variadas para verificar a confiabilidade e a validação de critérios de interpretação do teste. As autoras realizaram um estudo junto a crianças de 8 a 10 anos, de diferentes níveis sociais. Distribuíram as amostras da seguinte

maneira: 100 casos pertenciam a escolas urbanas, 100 casos pertenciam a escolas suburbanas e 100 casos retirados de prontuários de consulta de crianças com transtornos de aprendizagem. A respeito das classes sociais, as escolas urbanas correspondiam à classe média e alta e as escolas suburbanas à classe média e baixa e as escolas respondiam a características institucionais diferentes quanto à ementa curricular.

As autoras² partiram da seguinte proposta: "Desenhe uma pessoa que ensina e outra que aprende". A análise das produções gráficas teve como sustentação a teoria psicanalítica freudiana, a psicogenética de Piaget e a teoria do vínculo. A partir da análise das representações gráficas, as autoras descreveram alguns indicadores de análise: papéis, objetos de aprendizagem específicos, objetos de aprendizagem complementares, relação dos personagens com o objeto de aprendizagem e distância entre eles, cenário, características de quem ensina e de quem aprende, adição de personagens à cena, correlações entre a parte gráfica e a parte verbal.

Posteriormente, Visca^{1,19} propôs o desenvolvimento de pautas gráficas para a interpretação do Par Educativo, tendo como referencial teórico a Epistemologia Convergente, com foco na rede de vínculos de aprendizagem que um sujeito pode estabelecer em três grandes domínios: no escolar, no familiar e consigo mesmo, por meio da investigação da relação com os objetos de aprendizagem, com quem ensina e com quem aprende em qualquer situação. O autor considerou que o desenho do Par Educativo adquire significado em sua totalidade e no conjunto de três grandes grupos de indicadores: os detalhes do desenho, o título e o conteúdo do relato, o grau de estereotipia ou flexibilidade dos aspectos detectados. Dentre os detalhes, Visca^{1,19} destacou os seguintes indicadores significativos para análise: tamanho do desenho, dos personagens e dos objetos de aprendizagem, posição e distância dos personagens em relação aos objetos de aprendizagem.

Mais recentemente, Sakai²⁰ desenvolveu uma pesquisa em forma de tese mais sistemática,

objetivando adaptar indicadores de interpretação dos desenhos da figura humana e de outras técnicas gráficas projetivas para a validação de critérios de avaliação do Teste do Par Educativo. A autora realizou um estudo de padronização do TPE em uma amostra de escolares de terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental, de escolas públicas e particulares, com o objetivo de avaliar a relação entre o desempenho escolar e o total de indicadores de conflito nos desenhos. Adaptou 66 indicadores relacionados ao grafismo, ao cenário, ao par professor-aluno, à figura de quem ensina e à figura de quem aprende. A autora realizou o estudo com 383 crianças divididas em três grupos quanto ao desempenho escolar de acordo com as avaliações dos professores. Os resultados confirmaram uma relação entre desempenho escolar e o total de indicadores de conflitos e as crianças de escolas públicas apresentaram um número mais elevado desse tipo de indicadores.

MÉTODO

Este estudo elegeu o método qualitativo²¹, numa abordagem descritiva, com a utilização de estudos de caso. Segundo o autor, o método qualitativo justifica-se principalmente quando se procura entender a natureza de determinado fenômeno social em situações complexas ou estritamente particulares, possibilitando a compreensão mais profunda do comportamento dos indivíduos. Os participantes desta pesquisa foram três alunos, que frequentavam as oficinas do programa de Educação Integral, na faixa etária de 10 a 11 anos, do sexo masculino, cujos pais autorizaram sua participação, estudantes do Ensino Fundamental I, de três escolas públicas em um município da região metropolitana de São Paulo. O critério de escolha foi ao acaso e com a concordância dos pais por assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

A pesquisa foi realizada nas dependências das escolas; foram agendados horários para a aplicação do instrumento, imediatamente antes, ou após a oficina de Educação Integral que as crianças frequentavam. Para a realização dos

desenhos foram utilizados lápis preto número 2 e borracha, além de papel sulfite A4, em aplicações individuais e mediante a solicitação de dois desenhos, o primeiro com a seguinte instrução para as crianças: "Por favor, faça um desenho de você nesta oficina, aprendendo". O segundo: "Agora, faça um desenho de você na sala de aula, aprendendo". Após cada desenho, era solicitado um título e um relato sobre a situação desenhada.

Os critérios de avaliação dos desenhos foram sistematizados por meio de uma composição de indicadores de conflitos na relação de aprendizagem retirados dentre os considerados comuns nos autores já citados^{1,2,19,20} e que compõem a Tabela 1.

A Tabela 1 apresenta os 34 indicadores selecionados para a avaliação do desenho do Par Educativo neste estudo. Sete indicadores referem-se a características do Professor (P); sete referem-se às características do Aluno (A); três referem-se aos Objetos de Aprendizagem (Ao); três aos Objetos Complementares (Oc); cinco ao Cenário (C); seis ao Par Educativo (PAR); e, por último, três referem-se à relação entre título e desenho (RTD1), título e relato verbal (RTRV1) e desenho e relato verbal (RDRV1).

A cada um desses indicadores foi atribuído um valor de 0 ou 2, referente a uma ordem crescente como sugestivo de conflitos na relação com a aprendizagem escolar, de forma a se obter resultados quantitativos para estabelecer algumas das correlações esperadas na comparação entre os desenhos das situações de aprendizagem nas oficinas em relação aos da sala de aula e nos desenhos das crianças com dificuldades de aprendizagem em relação aos de crianças sem dificuldades de aprendizagem. Assim, por exemplo, nos indicadores P1 referentes à figura de quem ensina e A1 referentes à figura de quem aprende, à presença desses personagens foi atribuído valor 0 e à ausência, valor 2, pela concordância nos estudos citados de Olivero, Palacios², Visca^{1,19} e Sakai²⁰ de que a ausência é indicativa de rejeição, negação e/ou isolamento em relação aos personagens ausentes. Apenas os indicadores P4, Oa2, Oc2, C2, PAR3 receberam,

além dessa valoração de 0 ou 2, uma valoração intermediária de 1 ponto, uma vez que foram considerados apenas por Visca^{1,19}.

Dessa forma, as análises de ambos os desenhos foram realizadas, buscando-se identificar especificidades, semelhanças, divergências nas situações de aprendizagem, objetos, pessoas representadas, relação ensinante/aprendente, por meio das correlações estabelecidas após o processo de valoração em cada um dos indicadores avaliados.

RESULTADOS

Um breve perfil das crianças participantes do estudo possibilitou contextualizar a situação de pesquisa e as representações por meio dos desenhos produzidas por elas.

Primeira criança

P, idade de 10 anos e 6 meses, cursando o 5º ano, frequentava no contra turno da sala de aula regular, as oficinas de judô, informática e futsal. Segundo relato do pai, ele tem dificuldades de fala e de aprendizagem na escola, está em tratamento de fonoaudiologia e psicopedagogia em serviços ofertados para a população carente. Veio para esta escola no 4º ano. O aluno estava na oficina de informática no dia da aplicação do instrumento, porém desenhou a oficina de futsal, representando a si próprio com uma amiga jogando futebol na quadra. Ao entregar a folha perguntou se podia desenhar uma quadra (Figura 1). Virou o papel na horizontal, mas ia virando a folha para desenhar cada parte: um gol, outro gol, o centro, usando a borracha espontaneamente. Há uma divisão em dois campos, em cada um se situa uma das crianças frente à trave do gol. O aluno desenhou duas bolas. No inquérito, o aluno relata: "Aqui eu aprendo a ficar quieto e não bater nos outros. Eu estou aqui e esta é uma menina de 11 anos chamada Bianca. Ela joga para mim e eu para ela". O nome do desenho pode ser: - Jogando bola?". No segundo desenho, dada a consigna, ele ficou quieto e pensativo. Virou a folha na horizontal e, depois de algum tempo começou a desenhar de forma

Tabela 1 – Critérios de avaliação dos indicadores de conflito na relação de aprendizagem na escola.			
N	ID	Indicadores	Valor Atribuído
1	P1	Figura de quem ensina (professor)	2 = ausente 0 = presente
2	P2	Tamanho da figura do professor	2 = grande 2 = pequeno 0 = médio
3	P3	Omissão de partes da figura do professor	2 = presente 2 = em forma de palitos 0 = ausente
4	P4	Posição da figura do professor	2 = de costas/deitado 1 = sentado de frente/de perfil 0 = em pé de frente/de perfil
5	P5	Sombreamento/rabisco na figura do professor/ uso de borracha/rasura em excesso	2 = presente 0 = ausente
6	P6	Figura bizarra do professor	2 = presente 0 = ausente
7	P7	Sinais de agressividade na figura do professor	0 = ausente 2 = presente
8	A1	Figura de quem aprende (aluno)	2 = ausente 0 = presente
9	A2	Tamanho da figura do aluno	2 = grande 2 = pequeno 0 = médio
10	A3	Omissão de partes da figura do aluno	2 = presente 2 = em forma de palitos 0 = ausente
11	A4	Posição da figura do aluno	2 = de costas/deitado 0 = sentado de frente/de perfil 0 = em pé de frente/perfil
12	A5	Sombreamento/rabisco na figura do aluno/ uso de borracha	2 = presente 0 = ausente
13	A6	Figura bizarra do aluno	2 = presente 0 = ausente
14	A7	Sinais de agressividade na figura do aluno	2 = presentes 0 = ausentes
15	Oa1	Objetos específicos de aprendizagem	2 = ausentes 0 = presentes
16	Oa2	Tamanho dos objetos de aprendizagem	1 = grande 1 = pequeno 0 = médio
17	Oa3	Objetos de aprendizagem constituindo barreiras	2 = presente 0 = ausente
18	Oc1	Objetos complementares/outros objetos	2 = presentes 0 = ausentes
19	Oc2	Tamanho dos objetos complementares/outros objetos	2 = grande 1 = médio 1 = pequeno

continua...

...Continuação

Tabela 1 – Critérios de avaliação dos indicadores de conflito na relação de aprendizagem na escola.

N	ID	Indicadores	Valor Atribuído
20	Oc3	Objetos complementares constituindo barreiras	2= presente 0 = ausente
21	C1	Cenário	2= ausente 0= presente
22	C2	Ambientação representada	2= ausência de ambientação 1= ambientação representada não correspondente à situação 0= ambientação escolar adequada à situação representada
23	C3	Ênfase no cenário/ambiente físico	2= presente 0= ausente
24	C4	Sombreamento/uso de borracha/rabiscos/rasuras/cenário ou ambiente físico	2= presente 0= ausente
25	C5	Inclusão de outros personagens na cena	2= presente 0= ausente
26	PAR1	Presença do par educativo	2= ausente 0= presente
27	PAR2	Natureza do par	2= outros pares (pai, mãe-filho(a); criança-criança; outro adulto-criança). 0= professor e aluno
28	PAR3	Interação entre os membros do par	2= ausente 2= ambos estão em áreas diferentes/não se olham 1= lado a Lado 0= presente 0= frente a frente
29	PAR4	Posição entre os membros do par	2= professor em lugar mais alto que o aluno 2= professor em lugar mais baixo que o aluno 0= ambos no mesmo nível
30	PAR5	Distância entre os membros do par	2= distância longa 0= distância curta 0= distância média
31	PAR6	Relação dos membros do par com o objeto de aprendizagem	2= somente o aluno (criança) se relaciona com o Oa 2= somente o professor (adulto) se relaciona com o Oa 2= Ausência de relação 0= ambos os membros do par se relacionam com Oa
32	RTD1	Relação entre o título e o desenho	2= ausente 0= presente
33	RTRV1	Relação entre o título e o relato verbal	2= ausente 0= presente
34	RDRV1	Relação entre o desenho e o relato verbal	2= ausente 0= presente

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos estudos de Olivero & Palacios², Visca^{1,19} e Sakai²⁰.

mais contida do que no desenho anterior e da esquerda para a direita. Apoiou todo o antebraço esquerdo na folha, quase cobrindo o que estava desenhando. Ao terminar (Figura 2), P. diz: "Eu levanto da carteira e vou à lousa copiar o texto, tem que copiar tudo. Nisso, ele completou risquinhos no caderno do desenho. Mostrou: - "Aqui está a professora e aqui está a minha carteira". Acrescentou a carteira no desenho. Nome do desenho: "Lição, aprender a ler e a escrever". Ao perguntar o nome da professora, respondeu que esqueceu.

Segunda criança

K., 9 anos e 11 meses, está no 4º ano, veio transferido para esta escola desde o 2º ano. Segundo relato da mãe, não tem dificuldades de aprendizagem e, com sua participação nas

oficinas de capoeira e jogos cooperativos vem se desenvolvendo bastante, mais desinibido e com maior concentração. O aluno deu o título para o primeiro desenho (Figura 3): "Melhores Aulas" para seu desenho na oficina. Explicou que o menino à esquerda estava dando a "meia lua" um golpe de capoeira, que esse menino era ele e o professor estava tocando berimbau. Na mesma folha, desenhou uma segunda situação em que a professora explicava o Estatuto da Criança e do Adolescente e escreveu no quadro a sigla ECA. Após o desenho, disse: "As melhores aulas para mim são quando todo mundo ficam juntos praticando e aprendendo coisas juntos". No segundo desenho (Figura 4), o aluno deu o título: "Estudando Matemática", relatando que sua professora estava ensinando matemática a ele.

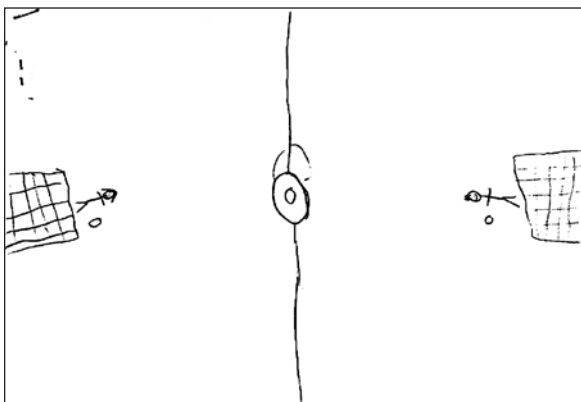


Figura 1 – P., 10 a 6 m, aprendendo na oficina de Futsal. Título dado: "Jogando bola".



Figura 2 – P., 10 a 6 m, aprendendo na sala de aula. Título dado: "Lição, aprender a ler e a escrever".

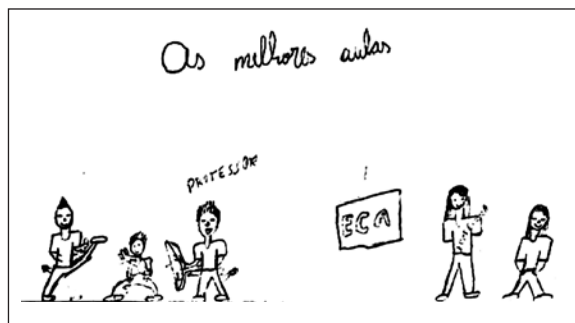


Figura 3 – K., 9a 11m, aprendendo nas oficinas de Capoeira e Cidadania. Título dado: "Melhores Aulas".



Figura 4 – K., 9a 11m, aprendendo na sala de aula. Título do desenho: "Estudando Matemática".

Terceira criança

V. tem 11 anos completos, está no 5º ano e, segundo relato da mãe, tem dificuldades de ler e escrever, mas também se queixa dos professores que não ensinam direito. Participa da oficina de futsal. No primeiro desenho, o aluno deu o título: "Fute Bello". Desenhou a si próprio junto com dois colegas jogando futebol. Acrescentou o sol e as nuvens (Figura 5). No segundo desenho, o aluno se desenhou juntamente com outros dois colegas na aula de matemática e com a professora passando tudo no quadro. O aluno desenhou uma linha em torno de cada um dos alunos, um deles sendo ele próprio. V. desenhou somente cadeiras, todos sentados, nenhuma mesa e a professora de costas para os alunos, de frente para a lousa. O título dado ao desenho foi: "Aprendendo Matemática" (Figura 6).



Figura 5 – V., 11a, aprendendo na oficina de Futsal. Título dado: "Fute Bello".



Figura 6 – V., 11a, aprendendo na sala de aula. Título dado: "Bello na Escola".

Na Tabela 2, são apresentados os resultados da pontuação atribuída nas avaliações dos desenhos das três crianças, de acordo com os critérios estabelecidos.

No cômputo geral, os valores atribuídos aos desenhos dos três participantes que representam as situações de aprendizagem nas oficinas ofertadas no programa de Educação Integral totalizam 44 pontos, comparados a 48 pontos na soma dos valores atribuídos às situações de aprendizagem em sala de aula. Essa diferença a maior na pontuação de indicadores de conflito referentes às situações em sala de aula era uma das hipóteses levantadas neste estudo. No entanto, essa diferença computada é pequena e pouco significativa, principalmente ao se verificar os resultados dos desenhos por aluno. K., que não tem queixa de dificuldade de aprendizagem, mantém nos desenhos das duas situações, o mesmo número de pontos, ou seja, 11 pontos, referentes aos indicadores de conflito na relação de aprendizagem; P., com queixa de dificuldade de aprendizagem, apresenta pontuação alta (20 pontos) de indicadores de conflito na situação de aprendizagem na oficina de futsal, e mais baixa na situação desenhada em sala de aula (15 pontos), portanto, um resultado não esperado; V., que também tem queixa de dificuldade de aprendizagem, apresenta um escore mais elevado de indicadores de conflito no desenho de sala de aula, 22 pontos, se comparado ao total de indicadores de conflito na oficina de futsal (13 pontos).

Aliada a essa avaliação quantitativa, integra-se uma avaliação interpretativa referente ao tipo de indicadores representados, dos quais se destacam para esta análise os que, segundo Sakai²⁰ dizem respeito à estrutura do desenho do Par Educativo: a figura de quem ensina, a figura de quem aprende, a natureza do par, o cenário e a relação com o objeto de aprendizagem.

Em relação à figura de quem ensina, nota-se a ausência do professor em dois dos desenhos, ambos da situação de oficina dos alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem, P. e V., o que levou a desconsiderar a avaliação desses

Tabela 2 – Avaliação dos desenhos realizados pelos participantes.										
Desenho Oficina						Desenho Sala de Aula				
		P.	K.	V.	Total		P.	K.	V.	Total
P	P1	2	0	2	4	P1	0	0	0	0
	P2	–	0	–	0	P2	2	2	0	4
	P3	–	2	–	2	P3	2	2	0	4
	P4	–	0	–	0	P4	0	0	0	0
	P5	–	2	–	2	P5	2	2	0	4
	P6	–	0	–	0	P6	0	0	0	0
	P7	–	0	–	0	P7	0	0	0	0
A	A1	0	0	0	0	A1	0	0	0	0
	A2	2	2	0	4	A2	0	0	0	0
	A3	2	0	0	2	A3	2	2	2	6
	A4	0	0	0	0	A4	0	0	0	0
	A5	0	2	0	2	A5	0	2	2	4
	A6	0	0	0	0	A6	0	0	2	2
	A7	0	0	0	0	A7	0	0	0	0
Oa	Oa1	0	0	0	0	Oa1	0	0	0	0
	Oa2	0	0	0	0	Oa2	0	1	0	1
	Oa3	2	0	0	2	Oa3	2	0	0	2
Oc	Oc1	0	0	2	2	Oc1	2	0	2	4
	Oc2	–	–	2	2	Oc2	1	–	1	2
	Oc3	–	–	0	0	Oc3	2	–	2	4
C	C1	0	0	0	0	C1	0	0	0	0
	C2	0	1	0	1	C2	0	0	1	1
	C3	2	0	2	4	C3	0	0	2	2
	C4	2	0	0	2	C4	0	0	2	2
	C5	2	2	2	6	C5	0	0	2	2
PAR	PAR1	0	0	0	0	PAR1	0	0	0	0
	PAR2	2	0	2	4	PAR2	0	0	0	0
	PAR3	2	0	1	3	PAR3	0	0	2	2
	PAR4	0	0	0	0	PAR4	0	0	0	0
	PAR5	2	0	0	2	PAR5	0	0	0	0
	PAR6	0	0	0	0	PAR6	0	0	2	2
R	RTD1	0	0	0	0	RTD1	0	0	0	0
	RTRV1	0	0	0	0	RTRV1	0	0	0	0
	RDRV1	0	0	0	0	RDRV1	0	0	0	0
TOTAL		20	11	13	44	TOTAL	15	11	22	48

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos estudos de Olivero & Palacios², Visca^{1,19} e Sakai²⁰.

itens conforme Tabela 2. Nesses desenhos, pela falta da figura do professor, o Par Educativo é representado pela relação criança-criança, o que

parece supor uma percepção por parte desses alunos, de que as oficinas são situações mais livres. No entanto, nessas situações desenhadas,

ambos os membros do par se encontram em áreas diferentes, distantes entre si e não se olham, o que pode evidenciar desvio de um processo normal de aprendizagem^{1,2,19,20} ou vínculo inadequado de aprendizagem^{1,19}.

Em ambos os desenhos de K., bem como no desenho de sala de aula de P, embora a figura do professor esteja presente, ela é representada em tamanho pequeno, quando comparado ao tamanho da figura do aluno, com omissões de partes, rasuras, uso de borracha, o que para os autores que embasam este estudo pode significar uma desvalorização do professor e/ou sinal de ansiedade em relação à situação representada.

Quanto à figura do aluno, ela mostra-se pequena, em palitos e com omissões de partes no primeiro desenho de P, e com omissões de partes nos desenhos de sala de aula dos três alunos; uso de borracha, sombreamentos, rasuras em pelo menos três dos desenhos; há, ainda, uma representação bizarra da figura do aluno no desenho de V. da sala de aula. Esses elementos podem indicar desvalorização em relação ao aluno e/ou sinal de ansiedade em relação à situação representada^{1,2,19,20}. Há também algumas evidências de dificuldades com o esquema corporal e baixo rendimento escolar²⁰.

Outro elemento que se destaca é a ênfase e inadequação do cenário, nos desenhos das situações de oficinas dos três alunos, e no caso de V. também no desenho de sala de aula, que pode ser a expressão de um sentimento de rigidez em relação ao desempenho escolar²⁰. Interessante notar que, no caso dos dois alunos com dificuldades de aprendizagem, nas cenas que representam a situação de sala de aula, aparecem objetos complementares, mesas, carteiras, constituindo barreiras entre o professor e o(s) aluno(s). Outros elementos reforçam a evidência de representações de conflitos na relação com a aprendizagem escolar, como a inclusão de outros personagens na cena; somente o professor se relacionando com o objeto de aprendizagem; falta de interação na relação professor-aluno.

Ressalta-se, em todos os alunos, uma relação adequada entre o título e o desenho (RTD1), o

título e o relato verbal (RTRV1), o desenho e o relato verbal (RDRV1) nas situações representadas. No relato de P, no entanto, chama atenção a referência ao aprender a ficar quieto e não bater nos outros, na situação da oficina de futsal, o que parece reforçar os sinais de ansiedade em relação a essa situação por ele representada. No relato de K., em relação também ao desenho das oficinas, denominadas por ele "Melhores aulas", destaca-se o valor dado por ele a essas situações de aprendizagem quando todos ficam juntos praticando e aprendendo. No desenho de V. representando a situação de aprendizagem em sala de aula, embora haja uma coerência entre título, desenho e relato verbal, chama atenção o fato de a professora ser desenhada de costas para os alunos e estes representados de forma encapsulada, isolados entre si e da professora.

DISCUSSÃO

P. e V. são as duas crianças que têm, segundo relato de seus pais, dificuldades de aprendizagem. P, com 10 anos e 6 meses, e V. com 11 anos completos, cursam o 5º ano do Ensino Fundamental e, embora estejam na idade adequada para a série que cursam, pertencem ao clássico perfil de alunos que, apesar das promoções escolares de ano, não atingem os níveis considerados mínimos nas habilidades de leitura e escrita e de matemática.

No caso de P. a queixa na fala do pai vem caracterizada como de problemas de saúde, e P. vem acumulando uma série de passagens por clínicas de atendimento, estando atualmente em atendimento nas áreas de fonoaudiologia e aguardando vaga em clínica de psicopedagogia. No caso de V. não há relatos suficientes da mãe sobre o histórico da queixa escolar.

Os resultados evidenciam uma inversão quanto aos escores atingidos na avaliação dos desenhos desses dois alunos, referentes aos indicadores de conflito na relação vincular com a aprendizagem escolar, contrariando a primeira hipótese deste estudo de que os indicadores de conflito seriam mais evidentes nos desenhos representando a aprendizagem na sala de aula. Que situações

vivenciadas por esses alunos os levam a representar de maneira invertida a situação de oficina, para P. e a situação de sala de aula, para V. com maiores evidências de indicadores de conflito? A resposta para esta indagação necessitaria de um aprofundamento na compreensão da história de desenvolvimento e de aprendizagens desses alunos, o que escapa à proposição deste estudo.

No caso de K., a criança sem queixas de dificuldade de aprendizagem, o empate atingido na pontuação dos indicadores de conflito em ambas as situações de aprendizagem, na oficina oferecida pelo programa de educação integral e na sala de aula leva a crer que, pelo menos para este aluno, ambas as situações se igualam no que tange a indicadores de conflitos. No entanto, comparativamente aos outros dois alunos esse escore se mostra inferior, o que pode ser indicativo de que, nos alunos com dificuldades de aprendizagem, haja maior evidência de indicadores de conflitos na relação vincular de aprendizagem, confirmando a segunda hipótese deste estudo.

CONCLUSÃO

Na revisão da literatura⁹⁻¹¹ realizada para este estudo, os procedimentos metodológicos utilizados tinham como base o uso de entrevistas junto a alunos para colher suas opiniões sobre as experiências vividas em programas de Educação Integral. Como síntese dos resultados daqueles estudos, os pesquisadores chegaram a algumas representações dos programas de Educação Integral como vinculados ao aprender conteúdos escolares^{9,10}, ou como ampliação da formação dos alunos em sentido mais amplo¹⁰, ou como proteção frente a riscos sociais¹⁰, ou como oportunidades de acesso a programações culturais¹⁰, ou como expressão de satisfação com as oficinas e atividades e o bom relacionamento com todos na escola¹¹. No caso do presente estudo, este último resultado é o que mais se aproxima da expressão de satisfação do aluno K. com as atividades desenvolvidas nas oficinas

de educação integral. Nos outros dois alunos, P. e V., a atividade destacada é a de futsal e a representação é de alunos jogando bola sem a presença de um educador. Além disso, nos desenhos destes alunos, fica nítida a ênfase na situação de ensino-aprendizagem de conteúdos escolares somente na sala de aula.

A utilização, portanto, de uma técnica projetiva favoreceu o acesso a conteúdos não apenas conscientes, como forma de representação das situações e ambientações de aprendizagem na escola, em duas situações específicas, de oficinas de educação integral e de sala de aula.

Os resultados sugerem maior incidência de indicadores de conflitos nos dois alunos com dificuldades de aprendizagem, quando comparados com o aluno sem dificuldades, em qualquer das situações desenhadas. No entanto, a comparação entre os desenhos de situações de aprendizagem nas oficinas com os das situações de sala de aula, não mostram diferenças consistentes.

Embora se trate de uma amostra pequena para conclusões, pode-se afirmar que o Par Educativo é uma boa técnica para avaliar representações de relação vincular com a aprendizagem, sendo necessária a continuidade de estudos visando à validação de critérios para sua interpretação.

Quanto às significações atribuídas por alunos às vivências em situações de aprendizagem em oficinas de ampliação da jornada escolar, os conteúdos trazidos pelos alunos participantes levam a supor que há uma distância entre as aprendizagens de sala de aula e as aprendizagens que ocorrem nas oficinas. Isto pode ser resultante de pouca integração entre os profissionais da escola e do programa de Educação Integral, uma vez que, na situação pesquisada, este serviço é terceirizado pelo município.

São poucos os estudos que analisam os impactos dos programas de Educação Integral no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças e jovens. Os resultados apontados aqui sugerem a necessidade de desenvolvimento de pesquisas nessa direção.

SUMMARY

Full-time school: meanings for students of elementary education using educational pair drawing

This study aimed to investigate the meanings of full-time education program for children using the Educational Pair Drawing. The proposal of full-time education is to offer cultural and sporting activities as well as activities to expand the scholar curriculum, supposedly in situations that could improve quality of teaching and training. Throughout the graphical technique of educational pair drawing were evaluated designs of three students aged 10 and 11 years old, with and without learning disabilities, of public schools in a municipality of Sao Paulo. Students were asked to draw a situation of learning in workshops offered in extra-curricular shifts and another situation of learning in-school. Conflict indicators related to learning were chosen as evaluation criteria of the drawings. The results suggest higher incidence of conflict indicators in both students with learning disabilities, compared to the one without difficulty, in every kind of situation. However, comparing the drawings about learning situations of extra-curricular workshops with those related to learning situation in-school, no significant result could be found. Even though the sampling was considerable small, we assume that the Educational Pair Drawing is a good technique for evaluating the relationship to learning, even though further studies will be necessary to validate the criteria for its interpretation. Considering experiencing situations of learning in after-school workshops, there is a need for future studies in order to evaluate the impact of these programs on the education of children in public schools.

KEY WORDS: Learning. Affective links. Educational Pair Drawing Test. Extended school day. Single-case study.

REFERÊNCIAS

1. Visca J. Técnicas proyectivas psicopedagógicas y pautas gráficas para su interpretación. Buenos Aires: Visca & Visca Editores; 2010. p.33.
2. Olivero MEC, Palacios CVK. Test pareja educativa. El objeto de aprendizaje como medio para detectar la relación vincular latente. *Aprendizaje Hoy*. 1985;6(10):21.
3. Mancini SG. Programa Mais Educação: investigando sentidos produzidos por coordenadoras acerca de um programa de educação integral [Dissertação de mestrado]. Osasco: Centro Universitário Fieo; 2014. p.24.
4. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Sistema de avaliação da educação básica: escala de desempenho em língua portuguesa. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf.
5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. INEP. Sistema de avaliação da educação básica: escala de desempenho em matemática. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_matematica_fundamental.pdf.
6. Aquino JM. A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado

- de São Paulo [Tese de Doutorado]. Piracicaba: Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz"; 2011.
7. Brasil. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação; 2007.
 8. Castanho MIS, Mancini SG. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. *Ensaio: Aval Pol Públ Educ.* 2016; 24(90):225-48.
 9. Castro A, Lopes RE. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: Aval Pol Públ Educ.* 2011;19(71):259-82.
 10. Coelho LMCC. Alunos no Ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e Educação Integral. *Educar em Revista.* 2012;45:73-89.
 11. Costa N, Gomes C. Um olho no custo, outro no benefício: a escola de tempo integral no campo é viável? *Meta: avaliação.* 2012; 4(11):188-209.
 12. Marturano EM, Toller GP, Elias LCS. Gênero, adversidade e problemas sócio-emocionais associados à queixa escolar. *Estud Psicol.* 2005; 22:371-80.
 13. Rotta N, Ohlweiler L, Riesgo R. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed; 2006.
 14. Bartholomeu D, Sisto FF, Rueda FJM. Dificuldades de aprendizagem na escrita e características emocionais de crianças. *Psicol Estud.* 2006;1(11):139-46.
 15. Schoen-Ferreira TH, Silva DA, Farias MA, Silvares EFM. Perfil e principais queixas dos clientes encaminhados ao Centro de Atendimento e Apoio Psicológico ao Adolescente (CAA) - UNIFESP/EPM. *Psicol Estud.* 2002; 73(7):73-82.
 16. Cunha TRDS, Benetti SPDC. Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim Psic.* 2009;59:117-27.
 17. Andrade MS, Castanho MIS. Caracterização do perfil de clientela de clínica-escola de psicopedagogia (2000-2009). *Rev Psicopedagogia.* 2014;31(95):101-8.
 18. Muniz AMR. O desenho do Par Educativo: um recurso para o estudo dos vínculos na aprendizagem. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos.* 1987;6(13):41-8.
 19. Visca J. Técnicas projetivas psicopedagógicas. 2ª ed. Buenos Aires: Prof. JPL Visca; 1995.
 20. Sakai JDMC. Um estudo do Teste do Par Educativo (Pareja Educativa) em escolares de 3ª e 4ª séries [Tese de doutorado]. São Paulo: Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo; 2007.
 21. Richardson RJ. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas; 2007.

Trabalho realizado Centro Universitário Fieo – UNIFIEO, Osasco, SP, Brasil.

Artigo resultante de pesquisa desenvolvida com auxílio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC do Centro Universitário Fieo – UNIFIEO – Osasco – SP, 2015.

Artigo recebido: 25/2/2016

Aprovado: 29/3/2016 ■