

Projeto de Escola a Tempo Inteiro para o 6.º Ano de Escolaridade: “O Pirata do Ulisses”

Pedro Cabral Mendes¹; Cristina Rebelo Leandro²; Francisco Campos³; Pedro Parreira⁴; Lisete Mónico⁵

Resumo

O presente artigo tem como finalidade apresentar e avaliar os efeitos de um projeto de escola a tempo integral, com uma jornada diária de 8 tempos. Participaram no estudo 20 alunos do 6º ano de escolaridade (11.7±1.1 anos de idade), 20 encarregados de educação dos referidos alunos (42.6±4.54 anos) e 5 professores (51.8±4.66 anos). O método adotado combinou metodologias quantitativas e qualitativas. Para além do desempenho académico no início e fim do ano letivo, utilizou-se a técnica de associação livre de palavras (210 evocações) e realizaram-se 13 entrevistas. Os resultados indicaram que os vários atores no processo educativo valorizaram a aprendizagem, a afetividade, o convívio, a diversidade de ofertas educativas, a organização temporal da jornada escolar, o trabalho colaborativo, a intergeracionalidade, o diário de bordo e os métodos de estudo. Os inquiridos também consideram que houve cansaço, sobrecarga no tempo de permanência na escola e falta de tempo livre.

Palavras-chave: formação integral; escola a tempo integral; evocações livres; educação básica

1 Universidade de Coimbra - CIDAF/Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. Email: pmendes@esec.pt

2 Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação/Instituto de Etnomusicologia - Centro de estudos em Música e Dança - INET_MD, Pólo FMH. Email: cristina@esec.pt

3 Instituto Politécnico de Coimbra, ESEC, IIA, ASSERT. Email: francicampos@esec.pt

4 Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. Email: parreira@esenfc.pt

5 Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Email: lisete.monico@fpce.uc.pt

Full Time School Project for the 6th year class: “Ulysses’ Pirate”

Abstract

This article aims to present a project of full time school, with a daily 8-stroke day. Twenty students from the 6th year class (11.7 ± 1.1 years old), 20 parents or guardians (42.6 ± 4.54 years old) and 5 teachers (51.8 ± 4.66 years old) participated in the study. The method combined quantitative and qualitative methodologies. In addition to academic performance at the beginning and the end of the academic year, the free association technique (210 evocations) and 13 interviews were conducted. The results indicated that the intervenient in this educational process valued the learning, the affection, the interaction, the variety of educational offerings, the time organization of the school day, the collaborative work, the intergenerationality in the children - elderly relationship, the logbook and the study methods. The respondents also considered that there was tiredness, overload in the time of permanence in the school and lack of free time.

Keywords: integral formation; full time school; free evocations; basic education

Proyecto de Escuela a Tiempo Completo para el 6º Año de Escolaridad: “El Pirata del Ulises”

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de escuela a tiempo completo, con una jornada diaria de 8 tiempos. Participaron 20 alumnos del 6º año de escolaridad (11.7 ± 1.1 años de edad), 20 padres de dichos alumnos (42.6 ± 4.54) y 5 profesores (51.8 ± 4.66). El método adoptado combinó metodologías cuantitativas y cualitativas. Además del desempeño académico al inicio y al final del año escolar, se utilizó la técnica de la asociación libre de palabras a todos los elementos de la muestra (210 evocaciones) y se realizaron 13 entrevistas semiestructuradas. Los resultados indicaron que los actores en este proceso educativo valoraron el aprendizaje, la afectividad, la convivencia, la diversidad de ofertas educativas, la organización temporal de la jornada escolar, el trabajo colaborativo, la intergeneracionalidad en la relación alumno-anciano, el diario de bordo y los métodos de estudio. Los encuestados también consideran que existió cansancio, sobrecarga en el tiempo de permanencia en la escuela y falta de tiempo libre.

Palabras clave: formación integral; escuela a tiempo completo; evocaciones libres; educación básica

Introdução

A preocupação pela duração do tempo escolar não é de todo um assunto novo no campo da educação. Vários são os contributos que associam o êxito escolar ao aumento do tempo de instrução disponível. Esta relação positiva foi especialmente significativa para alunos oriundos de contextos familiares de baixos níveis de escolaridade e de alunos da segunda geração de emigrantes (Fairbman & Kaplan, 2005; Lavy, 2010; Patall, Cooper, & Batts, 2010).

A importância do aumento do tempo de instrução não reúne, contudo, consenso na literatura da especialidade. Exemplificando, Cuban (2008) destaca-se nas críticas que faz à ampliação da jornada escolar (escola a tempo inteiro), referindo que a jornada diária frequente de 6 horas e 30 minutos nos Estados Unidos acaba por originar demasiadas interrupções e distrações ao ponto dos professores terem menos de 5 horas de tempo de instrução efetiva. Gimeno (2009) sublinha que há pouca ou nenhuma relação entre o tempo físico ocupado na escola e os resultados académicos comprováveis. Cuban (2008) refere ainda que esta tendência de aumento do tempo de permanência na escola resulta, sobretudo, da pressão exercida pelas famílias a braços com falta de tempo e de apoio de retaguarda para acompanhar os seus educandos. Paro (2009), referindo-se igualmente ao acréscimo do tempo, alerta para o perigo de a extensão do tempo escolar funcionar como uma mera replicação do trabalho pedagógico e, deste modo, apenas multiplica os problemas já existentes. Mais recentemente, a OCDE (2014) refere que os 10 países com mais tempo de instrução obtiveram resultados bem mais modestos a matemática no PISA, comparativamente com os 10 países com menos tempo de instrução. Ainda de acordo com a mesma organização, mais importante do que o tempo total de instrução, será o modo como o mesmo é investido nos conteúdos curriculares.

Para além do tempo de instrução disponível, "as escolas eficazes" identificam um conjunto de fatores relativos ao meio sociocultural (e.g., o investimento político e económico na educação, o nível social das famílias, o prestígio dos professores), à estrutura dos sistemas educativos (e.g., forma como está organizado por níveis de escolaridade, serviços de suporte e apoio, formação de professores, tempos letivos) e aos processos internos das escolas e das turmas (e.g., integração das minorias, avaliação de escolas) (Festas, Seixas, Matos, & Fernandes, 2014). No Atlas da Educação pode ler-se que "o capital escolar familiar" (percentagem das mães dos alunos com habilitações de ensino superior) se revela "o mais forte preditor dos resultados [escolares]" (2017, p. 8). Os autores deste atlas, apesar de fazerem a devida ressalva na interpretação dos resultados

obtidos, afastando assim qualquer leitura fatalista dos efeitos de contexto social nos resultados escolares, reforçam que “o peso das variáveis organizacionais é bem mais reduzido que o das variáveis sociais” (p. 8). Entenda-se por variáveis sociais relevantes o capital escolar familiar, a carência econômica familiar e a presença de alunos com origem imigrante, e por variáveis organizacionais a dimensão das turmas, a experiência e/ou a estabilidade do corpo docente e o tempo de instrução.

Não obstante a multiplicidade de fatores sociais e organizacionais que influenciam o sucesso escolar, a UNESCO (2010) reafirma a importância de estender o tempo escolar, elencando um conjunto de benefícios: a) os professores têm mais tempo para consolidar aprendizagens: leitura, escrita, expressão oral e pensamento crítico, matemático e científico; b) o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação como ferramentas de aprendizagem; c) o ensino de uma segunda língua; d) a abordagem às artes e à cultura para desenvolver uma educação estética dos alunos; e) a prática de hábitos de vida saudáveis, promovendo a nutrição e a higiene; e f) o reconhecimento da importância do corpo através da recreação e o desenvolvimento físico.

Este artigo, num primeiro momento, propõe-se rever alguma da literatura acerca de diversos projetos de escola a tempo inteiro, designadamente em funcionamento na América Latina. Posteriormente, disserta-se sobre a importância da implementação na escola de hoje de práticas mais ativas, integradas e intergeracionais. Num segundo momento, apresentam-se os resultados de um projeto piloto de escola a tempo inteiro aplicado ao 2º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico. Adotando como referencial os testemunhos de quem o vivenciou no terreno, o artigo conclui com uma reflexão sobre a relevância do programa de escola a tempo inteiro.

Escola a tempo inteiro

Recentemente, na América Latina e Central, tem-se assistido a uma aposta no prolongamento do tempo de permanência diário na escola, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Fica implícito, nesta aposta, que o tempo suplementar das crianças na escola deve ser preenchido com oficinas curriculares, de forma a promover uma educação mais holística e o desenvolvimento de competências a longo termo. No Brasil designaram-no por *projeto Escola de Tempo Integral*, aumentando a jornada diária escolar de 5 horas para 9 horas. Espera-se deste projeto a promoção da permanência do educando na escola, “assistindo-o” integralmente nas suas necessidades básicas e educacionais,

reforçando o aproveitamento escolar, a autoestima e o sentido de pertença (Galian & Sampaio, 2012). No Uruguai iniciou-se o programa de escola a tempo inteiro (*Full-time School*) em 1996, com a finalidade de aumentar o tempo de permanência na escola de 3.5 horas para 7 horas diárias (Vermeersch, 2007). No caso argentino, vários são os programas de ampliação da jornada escolar em funcionamento. De acordo com Vercellino (2012), estes programas diferem na quantidade de tempo diário de permanência na escola e na organização escolar. No México, o programa de escola a tempo inteiro arrancou no ano letivo 2007/08, com a finalidade de melhorar as oportunidades de aprendizagem dos alunos de Educação Básica. Para tal, estendeu-se para as 8 horas a jornada diária, de forma a proporcionar uma pedagogia flexível e inovadora (Zermeño, Fahara, & Garza, 2014).

Relativamente a Portugal, no ano letivo 2006/07, deu-se início à implementação da escola a tempo inteiro para o primeiro ciclo do Ensino Básico, alargando-se assim o tempo de possível permanência na escola para as 8 horas. A avaliação externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Fialho et al., 2013) destaca como aspetos positivos: a) a tendência para a estabilização no funcionamento das AEC; b) a eficácia das parcerias na execução das AEC; c) a predominância de técnicos com elevadas habilitações académicas; d) a equidade no acesso de todos os alunos; e e) a adequação às necessidades das famílias do tempo de permanência das crianças na escola. Contudo, o referido relatório elenca igualmente inúmeros constrangimentos, dos quais se sublinham os seguintes: a) condições laborais dos técnicos das AEC pouco atrativas; b) insuficiente articulação curricular e pedagógica; c) ausência ou insuficiência de horas para reuniões, no horário de trabalho dos técnicos; d) não assunção da supervisão das atividades enquanto processo de regulação, apoio e melhoria; e) quantidade e qualidade dos materiais necessários; e f) pouca clareza nos procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos.

Em linha com o descrito, será um equívoco pensar-se que basta estender a jornada letiva diária para se assegurar uma educação integral do aluno. De facto, um projeto de escola a tempo inteiro deve consubstanciar-se numa política pública, para todos, com princípios pedagógicos, onde o ensino do Português e de matemática não está fracionado da educação social e emocional, bem como da formação para a cidadania (Gadotti, 2009; Galian & Sampaio, 2012). Deste modo, deseja-se que a “escola a tempo inteiro” favoreça uma educação de qualidade, uma educação integral que torne possível reinventar a escola a partir de um currículo diferenciado, com professores preparados e que dinamizem com os alunos alternativas de atividades para sua formação humana (Yus, 2002).

Práticas ativas, integradas e intergeracionais

No intuito de promover a desejável integralidade do aluno, a escola deverá defender uma educação holística, ambiciosa, universal e inspirada por uma visão de que a educação transforma as vidas das pessoas, comunidades e as sociedades (UNESCO, 2016). Para tal, as práticas educativas devem integrar e articular os diferentes saberes que compõem o currículo escolar e tornar o trabalho educativo mais ativo e dinâmico, incentivando o trabalho autônomo e colaborativo do aluno. A educação social, artística e cultural em convergência com as práticas intergeracionais podem materializar esta pretensão integralista e universal da escola de hoje.

No caso concreto da interdisciplinaridade escolar, esta é percebida por Fazenda (2015) como uma eficiente abordagem ao processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração. Por seu lado, as metodologias ativas, como a aprendizagem colaborativa de Vigotski (2001) e a pedagogia da autonomia de Freinet (2004), são práticas educativas facilmente articuláveis com a integração de saberes. Conforme sugere Arends (1995), ensinar a pensar e a aprender devem ser os pilares de desenvolvimento do trabalho docente em contexto de sala de aula. Aliar a cognição à criatividade pode funcionar como mecanismo facilitador de aprendizagem. A relevância da *educação criativa* na escola é enaltecida por Robinson e colaboradores, (NACCCE, 1999), enquanto meio potenciador de capacidades nos alunos para gerar ideias originais e assumir uma atitude mais interventiva e reflexiva.

A integração e a contextualização do conhecimento que a escola de hoje reivindica não só refletem um desiderato que deveria nortear o ensino das crianças e jovens, mas também a intervenção educativa com outras faixas etárias. O trabalho intergeracional, entre crianças e idosos, pode funcionar como um facilitador das práticas sociais, inclusivas, integradas e criativas. Nesta base, os benefícios do trabalho articulado entre gerações têm vindo a merecer reconhecimento científico pela área da Gerontologia (Carlson et al., 2008; Kaplan, Lin, & Hannon, 2010; Ouellet, Romero, & Sawchuk, 2016). Refira-se que as práticas intergeracionais podem aliar-se a dinâmicas interdisciplinares, permitindo o reforço da motivação e dos resultados escolares, como também o fomento nos alunos de atitudes e comportamentos positivos perante a velhice, reforçando o exercício da cidadania ativa (Mendes, Leandro, & Lopes, 2017).

Em sintonia com as preocupações de alguns críticos relativamente ao aumento do tempo de instrução (Cuban, 2008; Paro, 2009), a jornada diária de 8 horas numa escola não pode, no nosso entender, replicar somente o trabalho pedagógico que já

é dinamizado na sala de aula, mas mais do que isso, deve igualmente proporcionar vivências educativas de âmbito social, artístico e cultural.

O propósito deste artigo extravasa a simples descrição de um projeto de escola a tempo inteiro para uma turma do 6º ano de escolaridade. A escola que aqui se preconiza tem uma matriz integralista e universal, partilhando os princípios e as orientações defendidos pela UNESCO (2016).

Projeto “O Pirata do Ulisses” e objetivos do estudo

O projeto “O pirata do Ulisses” consistiu numa experiência educativa a tempo inteiro, com uma jornada diária das 8h30 às 17h25 e que funcionou numa turma do 6º ano de escolaridade. Foram alocados 8 tempos de formação complementar aos 32 tempos previstos na matriz curricular do 6º ano, perfazendo 40 tempos de instrução. Este projeto estruturou-se em dois eixos de intervenção: a) académico e b) práticas artísticas integradas e intergeracionais. Relativamente ao eixo académico, operou em três oficinas – Escrita Criativa, Jogar com a Matemática e Inglês Mais – e quatro tempos de sala de estudo (cf. Quadro 1). No âmbito do eixo práticas artísticas, integradas e intergeracionais, foram dinamizadas as oficinas de Dança Criativa e de Teatro.

Quadro 1

Horário da turma em escola a tempo inteiro no âmbito do Projeto “O pirata do Ulisses”

Horário	2ºf	sala	3ºf	sala	4ºf	sala	5ºf	sala	6ºf	sala
08h30-09h20	Português	30	Inglês	30	C. Naturais	30	Ed. Musical	23	C. Naturais	37
09h30-10h20	Português	30	Inglês	30	Português	30	Ed. Física	G	C. Naturais	37
10h40-11h30	Matemática	30	Matemática	30	Matemática	30	Ed. Física	G	HGP	30
11h40-12h30	Ed. Física	G	Matemática	30	HGP	30	Inglês	30	HGP	30
12h35-13h25	Almoço		Português	30	Ed Tecnol.	15	Português	30	Matemática	30
13h40-14h30	EMRC	30	Almoço		Almoço		Almoço		Almoço	
14h40-15h30	Cidadania (1)	30	Ed. Musical	23	Desp Escolar	Pv	Apoio Inglês	30	Ed Visual	15
					Clube Musica	23	Oficina Ing +	32		
15h40-16h30	Ap. Projeto (1)	30	Apoio a Mat	30	Oficina Teatro	16	Apoio a Port	30	Ed Visual	15
	Dança Criativa		Oficina Mat	32			Escrita Criativa	32		
16h35-17h25	Sala de estudo/ Hora do conto	B	Sala de estudo	30	Oficina Teatro	16	Sala de estudo	30	Sala de Estudo	30

(1) O ateliê de dança funcionou às 2ºf, alternando quinzenalmente no horário de cidadania e de Apoio ao Projeto.

A implementação do projeto procurou dar resposta a dois objetivos: a) avaliar o impacto do programa no desempenho escolar dos alunos participantes; e b) conhecer as percepções dos alunos, encarregados de educação e professores sobre o projeto.

Com a implementação deste projeto visou-se ainda sensibilizar a comunidade educativa e científica para a importância da formação integral do aluno, nas suas dimensões académicas, artísticas, corporais, sociais e humanas.

Método

Amostra

Participaram no estudo 20 alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade no ano letivo 2016/17 (9 rapazes e 11 raparigas; 11.7 ± 1.1 anos de idade), 20 encarregados de educação dos referidos alunos (42.6 ± 4.54 anos de idade) e 5 professores (51.8 ± 4.66 anos de idade) desses alunos.

Plano de intervenção do Projeto “O pirata do Ulisses”

A frequência das oficinas previstas no eixo académico foi negociada com os alunos e respetivos encarregados de educação, tendo por base o nível de desempenho dos primeiros. A participação nestas oficinas destinou-se aos alunos que não estiveram propostos para aulas de apoio ao estudo (Português, Matemática e Inglês). Quanto às salas de estudo, estas foram frequentadas pela totalidade dos alunos.

Nas quatro salas de estudo, os alunos realizaram preferencialmente os trabalhos de casa e esclarecimento de dúvidas. Ainda neste âmbito, os alunos foram instruídos a organizar e periodizar o seu tempo de estudo, delineando o seu mapa de esforço (cronograma) para o corrente período letivo, a diversas disciplinas. O Diretor de turma monitorizou a construção dos resumos e/ou esquemas de preparação para os testes.

No que concerne ao eixo práticas artísticas, integradas e intergeracionais, as oficinas de Dança Criativa e de Teatro articularam-se com as áreas disciplinares de Educação Musical, Educação Visual e Educação Tecnológica. A partir dos textos

“Os Piratas” de Manuel António Pina e “Ulisses” de Maria Alberta Menéres, realizou-se um trabalho de expressões, explorando jogos dramáticos e de movimento, bem como a construção de bonecos com alunos e idosos. Este exercício foi apresentado à comunidade educativa no dia 7 de junho de 2016 e encerrou o projeto intergeracional e interdisciplinar, onde idosos e crianças interagiram num contexto de práticas expressivas e integradas. A convergência da dança, do teatro, da música e da plástica permitiu o brincar, a partilha e o sonho.

No intuito de promover uma reflexão diária por parte dos alunos, criou-se o instrumento *Diário de Bordo da turma*. Com esta atividade pretendeu-se que todos os alunos escrevessem sobre o seu dia-a-dia na escola. O critério de escolha do “relator” foi a ordem alfabética, ou seja, no primeiro dia de aulas o primeiro aluno da turma teve o privilégio de iniciar esta jornada literária, e assim sucessivamente. O aluno que escreveu no *Diário de Bordo* apresentava-o no dia seguinte, preferencialmente na primeira aula da manhã.

A concretização das oficinas de Teatro e de Dança pressupôs o estabelecimento de parcerias com três entidades externas: Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, Centro de Iniciação Teatral Esther de Carvalho (CITEC) e Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC).

Instrumentos de medida e respetivos procedimentos estatísticos

A avaliação da eficácia do projeto combinou medidas quantitativas com medidas qualitativas. Obedecendo a um *design* quantitativo, recorremos aos desempenhos escolares dos alunos antes e após a implementação do projeto de escola a tempo inteiro. Numa abordagem qualitativa, recolhemos opiniões de alunos, encarregados de educação e professores através da técnica de associação livre de palavras e de entrevistas semiestruturadas.

Desempenho escolar

No intuito de inferir possíveis melhorias no desempenho académico dos alunos participantes no projeto “O Pirata do Ulisses”, compararam-se os desempenhos académicos dos 20 alunos ao longo dos três períodos letivos, recorrendo-se ao teste ANOVA de medidas repetidas.

As análises estatísticas foram realizadas através do programa IBM SPSS Statistics (versão 22.0), para um nível de significação de 5%. O pressuposto da nor-

malidade foi averiguado usando o teste Shapiro-Wilk, para amostras inferiores a 30 (Marôco, 2014). Nos casos onde não se verificou a normalidade da amostra recorreu-se à análise da simetria, usando a seguinte condição: $|Skewness/Std\ error\ Skewness| \leq 1.96$. O teste de Levene foi utilizado para verificar o pressuposto da homogeneidade das variâncias.

A estimativa da dimensão do efeito foi avaliada pelo η^2 , quantificando a proporção da variação nas variáveis dependentes imputável à variação das variáveis independentes (Marôco, 2014). À parte da dimensão do efeito, apresenta-se também a relevância do teste correspondente e o poder do teste.

Técnica da associação livre de palavras

Para a avaliação das opiniões de alunos, encarregados de educação e professores sobre o projeto, recorreremos à teoria do núcleo central das representações sociais de Abric (1994a, 1994b), na sua abordagem estrutural através do método de associação livre de palavras. Solicitámos a cada respondente que evocasse cinco palavras que lhe vinham imediatamente à mente quando lhe era apresentado o termo indutor “escola a tempo inteiro”.

Todas as palavras evocadas foram inseridas no *software* EVOC (2005). Este programa procede ao cruzamento da frequência de evocação com a ordem média de evocação (OME) que cada palavra assumiu, essencialmente para se conhecer o núcleo central do termo indutor e as periferias. Em seguida, o programa calcula dois índices, um de posição e outro de frequência, indicadores da importância da palavra no conjunto das produções de dados recolhidos. O cruzamento desses dois critérios produz uma matriz de Quadro de Quatro Casas ou Quadro de Quatro Divisões (Abric, 1994a, 1994b; Oliveira, Marques, Gomes, Teixeira, & Amaral, 2005), na qual os termos são classificados em função do seu nível de significação, permitindo a identificação de uma hipótese de centralidade do conceito de *Escola a tempo inteiro*. Neste Quadro de Quatro Casas, no quadrante superior esquerdo (QSE) ficam os termos que constituem o núcleo central da representação – “Escola a tempo inteiro”. As palavras localizadas no quadrante inferior esquerdo são denominadas de elementos de contraste. As palavras situadas no quadrante superior direito constituem a primeira periferia, enquanto o quadrante inferior direito engloba os elementos da segunda periferia, elementos estes mais flexíveis e externos da representação estudada (Abric, 1994a, 1994b; Vergès, 1992).

Entrevistas semiestruturadas

Para codificação da informação recolhida pelas entrevistas foi utilizada a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2008), através do *software* QSR NVIVO (Versão 9). Através de uma codificação livre, pretendeu-se caracterizar a opinião dos vários intervenientes que integram o projeto (alunos – A, encarregados de educação – E e professores – P), tanto em termos globais (total das entrevistas) como específicos (por interveniente), através da apresentação dos indicadores mais referenciados, considerando o número de entrevistas [Fontes (F)] e o número de referências [Unidades de Texto (UT)].

A validade foi assegurada através do cumprimento das etapas recomendadas na literatura para realização de trabalhos congêneres, recorrendo à revisão por *experts* (validade de conteúdo), conforme descrito e sugerido por Litwin (1995). A fiabilidade (inter e intracodificador) foi testada através do Kappa de Cohen (Fonseca, Silva, & Silva, 2007). Previamente à realização da categorização, os codificadores foram submetidos a um protocolo de treino, seguindo os pressupostos metodológicos recomendados por Hill e Hill (2002). Após o cálculo do índice de acordo inter e intracodificador, foi possível caracterizá-lo como *excelente*, visto que a fiabilidade intercodificador foi de 97.52% e a fiabilidade intracodificador de 98.51%.

Procedimentos adotados e aspetos formais e éticos

O processo de recolha de dados decorreu na Escola Básica e Secundária de Montemor-o-Velho, de forma individual com os alunos, encarregados de educação e professores. Cada participante manifestou a sua aceitação em participar na referida investigação, assinando o respetivo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os encarregados de educação assinaram um consentimento informado no início do ano letivo, aceitando que o seu educando participasse no projeto em estudo.

As recolhas de informação foram realizadas nos períodos de 12 a 15 de junho de 2016, após a participação dos alunos na escola a tempo inteiro, Projeto “O Pirata do Ulisses”, que decorreu de setembro de 2015 a junho de 2016.

Este projeto foi submetido ao parecer ético e pedagógico pelo Conselho Pedagógico do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho em junho de 2015. O referido órgão aprovou o seu funcionamento em julho de 2015 e com efeitos práticos no ano letivo de 2015/16.

Resultados

Análise quantitativa

As classificações finais dos 1º, 2º e 3º períodos foram motivo de análise comparativa, com o recurso ao teste inferencial ANOVA de medidas repetidas. Nas disciplinas de História e Geografia de Portugal, de Matemática, de Educação Musical e de Cidadania verificaram-se melhorias significativas no final do 3º período, comparativamente aos períodos anteriores ($p < .05$). Por seu lado, nas disciplinas de Português e de Ciências Naturais registaram-se progressos, embora não tenham atingido o limiar de significação estatística (cf. Quadro 2). As magnitudes dos efeitos experimentais (η^2) oscilaram entre 5% (a EF, ET e EV) e 37% a Educação Musical.

Quadro 2

Classificações obtidas pelos alunos nos três períodos letivos: ANOVA de medidas repetidas [N = 20]

Disciplinas	1º Período		2º Período		3º Período		$F_{(1, 18)}$	p	η^2	π
	M	DP	M	DP	M	DP				
Português	3.05	0.83	3	0.73	3.25	0.64	2.509	.095	.117	.472
Inglês	3.45	0.83	3.30	0.88	3.40	0.88	1.588	.232	.150	.292
História GP	3.4	0.94	3.30	0.86	3.65	0.81	5.255	.01*	.217	.803
Matemática	3.15	1.04	3.35	0.99	3.45	1.0	4.750	.014*	.200	.759
Ciências Naturais	3.65	0.74	3.65	0.74	3.80	0.70	1.879	.167	.090	.360
Educação Visual	3.3	0.47	3.30	0.47	3.40	0.50	1.000	.377	.050	.211
Ed Tecnológica	3.8	0.41	3.75	0.44	3.75	0.44	1.000	.377	.050	.211
Ed Musical	3.45	0.81	3.90	0.44	3.80	0.52	11.265	.000**	.372	.988
Ed Física	3.95	0.60	4.05	0.51	4.00	0.46	1.000	.377	.050	.211
Cidadania	3.9	0.78	3.80	0.70	4.10	0.55	3.500	.04*	.186	.618

Nota. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$. = Média; DP = Desvio-padrão.

Análise qualitativa

No referente às evocações livres, emergiu uma representação com quatro quadrantes separados pela ordem média e frequência nas evocações, evidenciando os hipotéticos elementos centrais e elementos periféricos da estrutura de representação. Dado pretendermos analisar a estrutura da representação da escola a tempo inteiro para avaliar a experiência educativa de uma jornada diária de 8 tempos, apresentamos a configuração constante no quadro 3. Foram identificadas 210 palavras das quais 84 eram palavras diferentes, com uma ordem média de evocações de 2.89. A disposição dos dados em quatro quadrantes evidenciou uma estrutura da representação cujos

elementos centrais assinalam uma aprendizagem caracterizada pelos termos *afetividade*, *aprender mais* e *cansativo*. Na primeira periferia (OME>2,96 e freq.U10) encontramos conceitos que alimentam este núcleo central, designadamente o ser *divertido* e *trabalho*. No núcleo contrastante (OME>2,96 e 5Mfreq.<9) encontrámos apenas o termo *sobrecarga*. A última periferia (OE maior e f menor) acolheu os termos *boa-gestão-temporal*, *escola-importante*, *estudo* e *falta de tempo livre*.

Quadro 3

Evocações-livres obtidas a partir do termo indutor “escola a tempo inteiro”

Núcleo Central (OME \leq 2.96; $f \geq$ 10)			1ª periferia (OME > 2.96; $f \geq$ 10)		
Termos evocados:	f	OME	Termos evocados:	f	OME
Afetividade	18	2.89	Divertido	20	3.00
Aprender mais	13	2.85	Trabalho	11	3.00
Cansativo	16	2.31			

Zona de Contraste (OME \leq 2.96; $f <$ 10)			2ª periferia (OME > 2.96; $f <$ 10)		
Termo evocado:	f	OME	Termos evocados:	f	OME
Sobrecarga	8	2.25	Boa-gestão temporal	5	3.00
			Escola importante	5	3.20
			Estudo	5	3.40
			Falta de tempo livre	5	3.80

Nota. OME: ordem média das evocações; f: frequência do termo evocado.

Em termos de análise de conteúdo, foram codificadas 1241 UT no total das entrevistas ($N = 13$): alunos ($F=4$; $UT=363$); encarregados de educação ($F=4$; $UT=438$) e professores ($F=5$; $UT=440$). As categorias definidas no âmbito da Escola a Tempo Inteiro no Ensino Básico permitem associar às mesmas uma conotação positiva ou negativa, de acordo com o impacto que estas têm junto da opinião dos diferentes intervenientes auscultados. Foram codificadas 167 UT com conotação negativa (13.46%) e 1074 UT com conotação positiva (86.54%). Por estes dados é possível verificar que a grande parte das UT codificadas remetem para aspetos positivos do projeto, desenvolvido numa ótica de Escola a Tempo Inteiro.

Ainda considerando a totalidade das 13 entrevistas, destacam-se como categorias conotadas de forma negativa o cansaço [($F=8$; $UT=33$); e.g. “no final do ano comecei a sentir cansaço entre os miúdos” (entrevista P5)], o excesso de carga horária [($F=7$; $UT=37$); e.g. “passava mesmo muitas horas na escola” (entrevista E3)], as atividades complementares ao plano curricular [($F=6$; $UT=46$); e.g. “aquilo era um

pouco repetitivo e assim nós não estávamos lá com vontade” (entrevista A3)], e a *falta de tempo não organizado* [(F=4; UT=15); e.g. “eles precisam de liberdade, do tempo deles, de brincar, de gerir o seu tempo” (entrevista E3)].

Em relação às categorias consideradas como mais-valias, o destaque vai para as *atividades complementares ao plano curricular* [(F=13; UT=401); e.g. “tiveram acesso a oferta variada e complementar em variados níveis” (entrevista P3)], a *aprendizagem* [(F=10; UT=61); e.g. “uma maior permanência na escola leva-os a uma maior e melhor aprendizagem” (entrevista P2)], o *enriquecimento geral* [(F=10; UT=56); e.g. “enriqueceu-me muito a nível cultural, abrindo-me novos horizontes” (entrevista A4)], o *acompanhamento dos professores* [(F=7; UT=26); e.g. “existia a possibilidade de estar com outros professores, inclusive de outros anos letivos” (entrevista E4)], a *realização dos TPC na escola* [(F=6; UT=31); e.g. “poderem ir para casa com os TPC feitos e assim conviverem mais com os pais, ou participarem em atividades tipo futebol” (entrevista P1)], o *trabalho colaborativo* [(F=5; UT=17); e.g. “os que sabiam mais ensinavam os colegas que sabiam menos” (entrevista P5)], e, por fim, a *ocupação do tempo de uma forma útil* [(F=4; UT=35); e.g. “ele ocupou melhor o tempo do que se estivesse em casa, a jogar playstation por exemplo” (entrevista E2)].

Considerando apenas os aspetos positivos das *atividades complementares ao plano curricular* (F=13; UT=401), importa destacar a interação tida com os idosos ao longo da participação no projeto “O Pirata do Ulisses” [(F=13; UT=79); e.g. “eles tratavam-nos como se fossemos filhos ou netos” (entrevista A1)], o *Diário de Bordo* [(F=11; UT=115); e.g. “para mim foi importantíssimo porque cada um podia diariamente falar sobre o seu dia” (entrevista E4)], a *Oficina de Teatro* [(F=9; UT=46); e.g. “foi bom termos ali um especialista para nos ensinar, e ele realmente percebia muito daquilo” (entrevista A4)], de *Dança Criativa* [(F=9; UT=34); e.g. “nós íamos debaixo do lençol fazer movimentos e depois transformávamo-nos em criaturas... acho que foi muito criativo” (entrevista A3)], de *Escrita Criativa* [(F=8; UT=55); e.g. “o grau de dificuldade da escrita criativa fazia-nos estar constantemente a evoluir” (entrevista A2)], e a *Sala de Estudo* [(F=6; UT=23); e.g. “nós fazíamos os resumos, apresentações, *brainstorming* e todas essas coisas” (entrevista A3)].

Por fim, e ainda no âmbito das práticas intergeracionais, consideramos relevante as referências alusivas à *transmissão de valores* [(F=12; UT=107); e.g. “Uma vez o meu filho disse-me: - Oh mãe, olha que eu fui o único que entrei, cumprimentei as velhinhas e não limpei a cara! Porque elas dão beijos muito babados. Eu fartei-me de rir. - Oh filho, conseguiste conter-te? - Sim mãe, porque parecia mal, dar um beijo e depois fazer logo assim (faz gesto limpando a face)” (entre-

vista E1)], e ao *convívio* existente entre alunos e idosos ao longo de todo o ano letivo [(F=9; UT=40); e.g. “acho que foi muito importante o convívio que tiveram com os idosos, o estar com eles, preparar o teatro final... tudo isso foi importante (entrevista P5)].

Analisando as categorias em destaque é possível, por interveniente (alunos, encarregados de educação e professores), verificar a seguinte distribuição de F e UT (cf. Quadro 4).

Quadro 4
Distribuição de F e UT por dimensão categorizada, de acordo com o interveniente

Categorias/subcategorias*:	Alunos (n = 4)		Encarregados de Educação (n = 4)		Professores (n = 5)		TOTAL (N = 13)	
	F	UT	F	UT	F	UT	F	UT
Cansaço	2	6	2	13	4	14	8	33
Excesso de carga horária	1	10	2	8	4	19	7	37
Atividades complementares ao plano curricular	4	38	0	0	2	8	6	46
Falta de tempo não organizado	0	0	2	10	2	5	4	15
Atividades complementares ao plano curricular	4	136	4	129	5	136	13	401
Pirata do Ulisses / interação com os idosos	4	26	4	36	5	17	13	79
Diário de Bordo	4	35	4	44	3	36	11	115
Oficina de Teatro	2	8	3	26	4	12	9	46
Oficina de Dança Criativa	4	18	1	5	4	11	9	34
Oficina de Escrita Criativa	4	35	2	14	2	6	8	55
Sala de Estudo	3	12	2	8	1	3	6	23
Aprendizagem	3	19	3	11	4	31	10	61
Enriquecimento geral	2	11	4	13	4	32	10	56
Acompanhamento dos professores	0	0	4	21	3	5	7	26
Realização dos TPC na escola	3	15	2	13	1	3	6	31
Trabalho colaborativo	2	11	0	0	3	6	5	17
Ocupação do tempo de forma útil	0	0	2	29	2	6	4	35
Transmissão de valores	3	12	4	63	5	32	12	107
Convívio	3	7	1	8	5	25	9	40

*Legenda:

Categorias/ subcategorias com uma conotação negativa

Categorias/ subcategorias com uma conotação positiva

Tendo por base os resultados obtidos na ótica das categorias conotadas negativamente a este modelo de Escola a Tempo Inteiro no Ensino Básico, é possível destacar: a) o *Excesso de carga horária*, sendo uma dimensão mais evidenciada pelos professores [professores (F=4; UT=19), encarregados de educação (F=2; UT=8), alunos (F=1; UT=10)]; e b) as *Atividades complementares ao plano curricular*, uma categoria mais enaltecida pelos alunos mas não reconhecida pelos encarregados de

educação [alunos (F=4; UT=38), professores (F=2; UT=8), encarregados de educação (F=0; UT=0)].

Relativamente às categorias conotadas positivamente, merecem relevância os seguintes resultados: a) *Oficina de Dança Criativa*, uma dimensão mais referenciada por alunos e professores [alunos (F=4; UT=18), encarregados de educação (F=1; UT=5), professores (F=4; UT=11)]; b) *Acompanhamento dos professores*, uma categoria mais sublinhada pelos encarregados de educação e pelos professores, mas não reconhecida por parte dos alunos [encarregados de educação (F=4; UT=21), professores (F=3; UT=5), alunos (F=0; UT=0)]; c) *Trabalho colaborativo*, mais evidenciado pelos professores e alunos, mas sem expressão entre os encarregados de educação [professores (F=3; UT=6), alunos (F=2; UT=11), encarregados de educação (F=0; UT=0)]; d) *Ocupação do tempo de forma útil*, mais valorizada pelos encarregados de educação e pelos professores, mas sem qualquer referência pelos alunos [encarregados de educação (F=2; UT=29), professores (F=2; UT=6), alunos (F=0; UT=0)]. Por fim, relevo para o *Convívio*, que mereceu maior destaque por parte dos professores e alunos [professores (F=5; UT=25), alunos (F=3; UT=7), encarregados de educação (F=1; UT=8)].

Discussão

Com a implementação do projeto “O Pirata do Ulisses” pretendeu analisar-se os efeitos da ampliação da jornada escolar para 8 horas diárias. No referente ao primeiro objetivo, o impacto deste programa foi positivo no desempenho escolar da turma. Contudo, e apesar de este ter melhorado significativamente no 3º período a várias disciplinas, seria abusivo assumir que a subida nas classificações finais tenha resultado unicamente da implementação do projeto. Não obstante a multifatorialidade associada ao quotidiano escolar, interferente no desempenho do aluno, as vertentes académica, artística e social (intergeracional) na implementação do presente projeto poderão, em parte, ter contribuído para uma melhoria na *performance educativa* dos alunos. Numa abordagem mais qualitativa inscrita dentro da escola a tempo inteiro, e tendo por base os resultados das evocações livres e das entrevistas estruturadas, foram evidenciadas e valorizadas as dimensões referenciadas anteriormente. Os vários atores no processo educativo reforçaram a *aprendizagem*, a *afetividade*, o *convívio*, a *diversidade de ofertas educativas* (oficinas “académicas” e artísticas), a *organização temporal da jornada escolar*, o *trabalho colaborativo*, a *relação aluno-idoso* (intergeracional), o *diário de bordo* e os *métodos de estudo* dinamizados nas salas de estudo.

No âmbito das percepções dos alunos, encarregados de educação e professores sobre o projeto (segundo objetivo), constatou-se que houve um contributo substancial para a formação integral do aluno, algo que foi evidente na relação que se estabeleceu com a arte, através da Dança Criativa e do Teatro. Este facto por certo promoveu interações entre os diferentes domínios artísticos e áreas de conhecimento, potenciando o desenvolvimento das capacidades cognitivas, criativas e sociais de cada aluno, revelando, assim, uma relação positiva entre a aprendizagem das artes e de outras disciplinas (Zwirn, 2005). O destaque que mereceu por parte dos alunos, professores e encarregados de educação, em relação às oficinas de Dança Criativa, Teatro e Escrita Criativa, vem de algum modo reforçar o papel da educação criativa na escola (NACCCE, 1999).

No caso das práticas intergeracionais dinamizadas no âmbito do projeto, estas igualmente concorrem para a formação integral e humanista do aluno e, igualmente, para o bem-estar do idoso (Mendes et al., 2017), tendo sido enaltecido pelos vários atores do processo educativo a transmissão de valores e o convívio entre os alunos e os idosos.

A dinâmica levada a cabo nas *salas de estudo*, trabalho colaborativo de Vigotski (2001) entre pares e os métodos de estudo, procurou desenvolver a autonomia e a responsabilidade, vetores fundamentais na formação do aluno. Os alunos, de facto, organizaram e periodizaram o seu tempo de estudo, delineando o seu mapa de esforço (cronograma) em diversas disciplinas. Em linha com o descrito, a ferramenta pedagógica *Diário de Bordo* da turma foi efetivamente muito valorizada por todos os intervenientes neste projeto. Os alunos revelaram um grande interesse, entusiasmo e sentido de responsabilidade pelo relato escrito e oral das suas vivências na escola, para além das evidências emergidas na estrutura da representação do conceito de *escola a tempo inteiro*. As melhorias na produção de texto foram evidentes, com rasgos de criatividade e de sensibilidade estética em inúmeros relatos escritos, contribuindo-se para a promoção do hábito e o gosto pela escrita e pela leitura.

Conclusões

A concretização deste projeto, que contribui para o aumento do tempo de permanência na escola de forma estruturada e com um propósito educativo, vai ao encontro das recomendações da UNESCO (2010). A convergência que nele se verificou, entre a cognição e a educação social, artística e intergeracional, procurou promover o maior desígnio da escola, a sua integralidade e universalidade (UNESCO, 2016). Em contraponto, os mesmos intervenientes na Escola a Tempo Inteiro igual-

mente consideraram que, apesar dos benefícios já reportados, também aumentou o cansaço, a sobrecarga no tempo de permanência na escola e a falta de tempo livre. Com efeito, são vários os autores que questionam a relevância do aumento da jornada diária (Cuban, 2008; Gimeno, 2009; OCDE, 2014; Paro, 2009). Ainda a este propósito, o acréscimo de tempo de instrução, mesmo que aliado a uma formação integral do aluno, terá de se fazer acompanhar também por práticas educativas mais ativas e dinâmicas nas disciplinas que compõem o plano curricular. Segundo Azevedo e Alves (2010), a escola é hoje uma das instituições sociais mais resistentes à mudança. Tal resistência pode dever-se, em parte, ao facto de serem os professores os únicos profissionais que “nunca saem da escola”. Neste projeto de Escola a Tempo Inteiro, as parcerias que foram estabelecidas com várias entidades externas, instituições de solidariedade social, culturais e do ensino superior, podem ser uma das soluções de combate ao imobilismo no corpo docente.

Por seu turno, o aluno igualmente necessita de mais tempo informal, experienciando a sua gestão e a tomada de decisão do que fazer. Para tal, os tais tempos e respetivos espaços terão de ser redimensionados para que o aluno possa autonomizar-se, socializar-se e recuperar da fadiga decorrente da própria prática escolar. Esta preocupação com a qualidade dos espaços e tempos de recreio é bem evidenciada no trabalho desenvolvido por Hildebrandt-Stramann e Faustino (2013) para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Limites do estudo e proposta de investigação futura

As características do próprio contexto sociocultural e educativo podem ter influenciado a perceção dos alunos, dos encarregados de educação e dos professores sobre a relevância da escola a tempo inteiro no 2º ciclo do Ensino Básico. A forte aposta da também apelidada escola a tempo integral num número considerável de países da América Latina (Brasil, México, Chile, Venezuela, Argentina, entre outros) surge como uma estratégia de combate ao abandono escolar em comunidades mais desfavorecidas. Deste modo, importa replicar o projeto de escola a tempo inteiro a contextos socioculturais diversificados e eventualmente estendê-lo ao 3º ciclo do Ensino Básico. Por seu lado, seria igualmente desejável o recurso a amostras de maior dimensão. A esta limitação acresce que, apesar da garantia do anonimato na apresentação dos resultados das entrevistas, não se pode totalmente descartar a possibilidade de os participantes terem apresentado respostas de acordo com a deseabilidade social, sobretudo os professores que participaram no projeto.

Agradecimentos

Os autores agradecem aos professores do Conselho de Turma, Eduarda Cantante (Subcoordenadora do Projeto, "O pirata do Ulisses"), António Cordeiro, Ana Filomena Jacob, Madalena Leite, Célia Pires, Celeste Silva e Rosa Barros, pela colaboração prestada ao projeto. Este agradecimento é igualmente extensível à direção do agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, aos técnicos superiores da Santa Casa da Misericórdia de Montemor-o-Velho, Elisa Ângelo e Tiago Cordeiro, e ao Diretor do CITEC, Deolindo Pessoa.

Referências bibliográficas

- Abric, J. C. (1994a). L'organisation interne des représentations sociales: Système central e système périphérique. In C. Guimelli (Org.), *Structures et transformation des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Abric, J. C. (Org.) (1994b). *Pratiques et représentations sociales*. Paris: PUF.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Atlas da Educação (2017). *Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso*. Lisboa: Projeto excel – rede de escolas de excelência, CICS.NOVA.
- Azevedo, J., & Alves, J. (2010). *Projeto Fénix – mais sucesso para todos: Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*. Porto: Edição Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (5.ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Carlson, M. C., Saczynski, J. S., Rebok, G., Seeman, T., Glass, T. A., McGill, S., ... Fried, L. P. (2008). Exploring the Effects of an "Everyday" Activity Program on Executive Function and Memory in Older Adults: Experience Corps®. *Gerontologist*, 48(6), 793-801.
- Cuban, L. (2008). The perennial reform: Fixing school time. *Phi Delta Kappan*, 90, 240-250.
- Fairbman, D., & Kaplan, C. (2005). *Time for a chance: The promise of extended-time schools for promoting student achievement*. Boston, Ma.: Massachusetts education 2020.
- Fazenda, I. (2015). Interdisciplinaridade: Didática e prática de ensino. *Revista Interdisciplinaridade*, 6, 9-17.
- Festas, M. I., Seixas, A., Matos, A., & Fernandes, P. (2014). *Os tempos na escola: Estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Fialho, I., Verdasca, J., Moreira, L., Chaleta, E., Grácio, L., Magalhães, O., ... Tobias, A. (2013). *Avaliação externa do Programa de Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fonseca, R., Silva, P., & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5, 81-90.

- Freinet, C. (2004). *Pedagogia do bom senso* (7.^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Galian, C., & Sampaio, M. (2012). Educação em tempo integral: Implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, 12, 403-422.
- Gimeno, J. (2009). *El valor del tiempo en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- Hildebrandt-Stramann, R., & Faustino, A. (2013). *Um retrato de movimento do agrupamento de escolas João Roiz - Movimento, Jogo e Desporto na escola de período integral*. Castelo Branco: Edições IPCB.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Kaplan, M., Lin, S.-T., & Hannon, P. (2010). Intergenerational engagement in retirement communities: A case study of a Community Capacity-building Model. *Journal of Applied Gerontology*, 29, 455-474.
- Lavy, V. (2010). *Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries*. Working Paper 16227, National Bureau of Economic Research. Consultado em 20/10/2017 <https://www.nber.org/papers/w16227>
- Litwin, M. (1995). *The survey kit: How to measure survey reliability and validity*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (6.^a ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Mendes, P., Leandro, C., & Lopes, M. (2017). Práticas intergeracionais e interdisciplinares na Educação. Um exemplo prático no Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51(1), 63-82
- Menéres, M. A. (1998). *Ulisses*. Editora: Edições ASA.
- OECD (2014). Indicator D1: How much time do students spend in the classroom? *In Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Consultado em 14/05/2016 <http://dx.doi.org/10.1787/888933119530>
- Oliveira, D. C., Marques, S. C., Gomes, A. M. T., Teixeira, M. C. T. V., & Amaral, M. A. D. (2005). Análise das evocações livres: Uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In A. S. Paredes (Org.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 573-603). João Pessoa: Editora Universitária UFPB.
- Ouellet, H., Romero, M., & Sawchuk, K. (2016). Promoting Intergenerational Participation through game creation activities. In M. Romero, K. Sawchuk, J. Blat, S. Sayago, H. Ouellet (Eds.), *Game-based learning across the lifespan* (pp. 79-89). Springer.
- Paro, V. H. (2009). A escola pública de tempo integral: Universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, 29, 86-99.
- Patall, E., Cooper, H., & Batts, A. (2010). Extending the school day or school year: A systematic review of research (1985-2009). *Review of Educational Research*, 80, 401-436.
- Pina, M. (2014). *Os Piratas - Teatro*. Porto: Porto Editora.
- NACCCE - National Advisory Committee on Creative and Cultural Education . (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE Consultado em 10/04/2017 <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>
- UNESCO (2010). *Estudio de caracterización de las escuelas de tiempo completo (ETC) en México: Encuesta a directores y equipos estatales*. Buenos Aires: IPPE-UNESCO.

- UNESCO (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Vercellino, S. (2012). La ampliación del tiempo escolar: se modifican los componentes duros del formato escolar? Revisión bibliográfica sobre estas temáticas. *Revista Electrónica Educare*, 16, 9-36. Consultado em 10/04/2017 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4112156>
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209.
- Vermeersch, P. (2007). *More time is better: An evaluation of the full-time school program in Uruguay*. Word Bank Policy Research Working Paper.
- Vigotski, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yus, R. (2002). *Educação integral: Uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Zermeño, M., Fahara, M., & Garza, L. (2014). The full-time school program in Mexico. *Journal of Case Studies in Education*, 5, 1-15.
- Zwirn, S. (2005). Creative teachers, creative students: Arts-Infused learning experiences for early childhood educators. *Hofstra Horizons*, Spring, 24-30.