



Avaliação,
Políticas
e Expansão
**da Educação
Brasileira 10**

**Willian Douglas Guilherme
(Organizador)**

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Avaliação, Políticas e Expansão da
Educação Brasileira 10

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 10 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 10)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-467-2 DOI 10.22533/at.ed.672191007</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O livro “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira” contou com a contribuição de mais de 270 artigos, divididos em 10 volumes. O objetivo em organizar este livro foi o de contribuir para o campo educacional e das pesquisas voltadas aos desafios atuais da educação, sobretudo, avaliação, políticas e expansão da educação brasileira.

A temática principal foi subdividida e ficou assim organizada:

Formação inicial e continuada de professores - **Volume 1**

Interdisciplinaridade e educação - **Volume 2**

Educação inclusiva - **Volume 3**

Avaliação e avaliações - **Volume 4**

Tecnologias e educação - **Volume 5**

Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos; Gênero e educação - **Volume 6**

Teatro, Literatura e Letramento; Sexo e educação - **Volume 7**

História e História da Educação; Violência no ambiente escolar - **Volume 8**

Interdisciplinaridade e educação 2; Saúde e educação - **Volume 9**

Gestão escolar; Ensino Integral; Ações afirmativas - **Volume 10**

Deste modo, cada volume contemplou uma área do campo educacional e reuniu um conjunto de dados e informações que propõe contribuir com a prática educacional em todos os níveis do ensino.

Entregamos ao leitor a coleção “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”, divulgando o conhecimento científico e cooperando com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A BILDUNG E A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA	
Munir José Lauer	
Carmem Lucia Albrecht da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910071	
CAPÍTULO 2	11
A JUSTIÇA E A META 19: QUESTÕES EM TORNO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA	
Carmem Lúcia Albrecht da Silveira	
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
DOI 10.22533/at.ed.6721910072	
CAPÍTULO 3	20
A LEGISLAÇÃO MUNICIPAL DE CURITIBA SOBRE O PROVIMENTO DAS FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	
Renata Riva Finatti	
DOI 10.22533/at.ed.6721910073	
CAPÍTULO 4	36
BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA PROUNI: UMA ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PERMANÊNCIA DOS BOLSISTAS E O CONTEXTO DE PARTICIPAÇÃO NA POLÍTICA PÚBLICA	
Leonardo Nascimento de Lima	
Lorena Machado do Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910074	
CAPÍTULO 5	47
CHARTER SCHOOLS E CONTRATOS DE GESTÃO NA EDUCAÇÃO: DEBATENDO SOBRE LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Henrique Dias Gomes de Nazareth	
DOI 10.22533/at.ed.6721910075	
CAPÍTULO 6	57
CULTURA POLÍTICA E EDUCAÇÃO: ANÍSIO TEIXEIRA (1951 A 1964)	
Pedro Henrique Nascimento de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6721910076	
CAPÍTULO 7	70
DIFICULTADORES NA GESTÃO ESCOLAR MUNICIPAL EM BOA VISTA/RR	
Eduardo Tarragó	
Saiuri Totta Tarragó	
DOI 10.22533/at.ed.6721910077	
CAPÍTULO 8	84
DIVULGANDO O IFPR – O CONHECIMENTO ALÉM DAS SALAS	
Leandro Rafael Pinto	
Wilson Lemos Junior	
DOI 10.22533/at.ed.6721910078	

CAPÍTULO 9	101
GESTÃO DEMOCRÁTICA: AÇÕES VIVENCIADAS EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NA ZONA LESTE DE MANAUS-AM	
Francisca Arlete Costa de Oliveira Márcio Silveira Nascimento	
DOI 10.22533/at.ed.6721910079	
CAPÍTULO 10	114
PROCESSOS PARTICIPATIVOS NA CONSTRUÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: REFLEXÕES E PRÁTICAS EM AÇÃO	
Luciane Spanhol Bordignon Eliara Zavieruka Levinski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100710	
CAPÍTULO 11	127
RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Emeline Dias Lódi	
DOI 10.22533/at.ed.67219100711	
CAPÍTULO 12	135
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL	
Rosa Maria da Silva Kátia Cristina Nascimento Figueira	
DOI 10.22533/at.ed.67219100712	
CAPÍTULO 13	145
AÇÕES INTEGRADORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESULTADOS DE UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA COM MATERIAIS DE BAIXO CUSTO	
Nirlei Terezinha Teodoro Paulo Vitor Teodoro de Souza Nicéa Quintino Amauro	
DOI 10.22533/at.ed.67219100713	
CAPÍTULO 14	151
EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DOS PROGRAMAS MAIS EDUCAÇÃO E NOVO MAIS EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DE GOIÁS	
Deuzeni Gomes da Silva Sônia Santana da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.67219100714	
CAPÍTULO 15	159
ENSINO MÉDIO NO CAMPO E AS (IM)POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO INTEGRAL A PARTIR DA LEI 13.415 DE 2017	
Claudemir Lourenção	
DOI 10.22533/at.ed.67219100715	
CAPÍTULO 16	174
INSTRUMENTOS ORGANIZACIONAIS DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM ESTUDO NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	
Madison Rocha Ribeiro Genylton Odilon Rêgo da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100716	

CAPÍTULO 17	189
INTEGRAÇÃO CURRICULAR E FORMAÇÃO INTEGRAL: TRAJETÓRIAS E INTER-RELAÇÕES	
Jane Bittencourt	
Ilana Laterman	
DOI 10.22533/at.ed.67219100717	
CAPÍTULO 18	204
O PAPEL DO COORDENADOR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA DE UMA ESCOLA PÚBLICA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS	
Evaldo Batista Mariano Júnior	
Márcia Helena Silva de Oliveira	
Valeska Guimarães Rezende da Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.67219100718	
CAPÍTULO 19	215
PROJETO GUAPORÉ DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARIQUEMES-RO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA INTERRUÇÃO DO PROGRAMA	
Francisco Roberto da Silva de Carvalho	
Silvana de Fátima dos Santos	
Carmem Tereza Velanga	
DOI 10.22533/at.ed.67219100719	
CAPÍTULO 20	226
INTERCÂMBIO CULTURAL E IDENTIDADE JUVENIL	
Sylvia Cristina de Azevedo Vitti	
DOI 10.22533/at.ed.67219100720	
CAPÍTULO 21	240
O TRATAMENTO DA DIVERSIDADE INDÍGENA NUMA ESCOLA MUNICIPAL URBANA DO MUNICÍPIO DE DOURADOS, MS	
Marta Coelho Castro Troquez	
Elda Do Val Haerberlin Marcelino	
DOI 10.22533/at.ed.67219100721	
CAPÍTULO 22	250
POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL (2002-2012): UMA REFLEXÃO SOBRE A PRIMEIRA DÉCADA DE COTAS PARA NEGROS	
Paulo Alberto dos Santos Vieira	
Priscila Martins de Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.67219100722	
CAPÍTULO 23	268
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO ÂMBITO ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA SENSÍVEL	
Ana Luiza Tomazetti Scholz	
Luiza Bäumer Mendes	
Josiane Lieberknecht Wathier Abaid	
DOI 10.22533/at.ed.67219100723	

CAPÍTULO 24	277
RELAÇÕES DE GÊNERO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: TENSÕES E DISPUTAS NO PNE E NOS PEES E PMEs	
Telmo Marcon	
Ana Lucia Kapczynski	
DOI 10.22533/at.ed.67219100724	
CAPÍTULO 25	290
POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E EVOLUÇÃO DE INDICADORES DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE ENTRE 1995 E 2013: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	
Alexandre Ramos de Azevedo	
DOI 10.22533/at.ed.67219100725	
SOBRE O ORGANIZADOR	308

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Rosa Maria da Silva

Acadêmica do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
paiolzinhorosa@hotmail.com

Kátia Cristina Nascimento Figueira

Professora do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.
katiafigueira@uems.br

RESUMO: O presente artigo analisa a proposta de organização do trabalho didático para as escolas brasileiras que atualmente começam a funcionar em período de tempo integral. Sabe-se que este modelo de educação foi tema de discussões e ações educacionais durante todo o século XX, tendo como um dos principais protagonistas no Brasil dos anos 20 e 30 o educador Anísio Teixeira, que, como muitos colegas pensadores, acreditava que a educação integral, contribuiria para o fim da educação dualista, a formação de um indivíduo mais autônomo, democrático e emancipado. Essas mudanças educacionais contemporâneas exigem um repensar a escola, sem dúvida, uma nova organização no trabalho didático escolar. Ao analisar através de observações, conversas informais, horário de aulas e um questionário semiestruturado para educadores de uma escola do campo, que há dois anos funciona em

tempo integral, foi possível constatar que essa organização não vem procedendo como propõe o programa, inclusive, a educação de tempo integral vem sendo alvo de muitas críticas atualmente, o que nos leva a questionar se esse modelo educacional realmente emancipa o indivíduo, ou apenas mantém de certa forma a sua alienação assegurando, dessa maneira, a atual ordem de mercado que alimenta o sistema capitalista no país.

PALAVRAS-CHAVE: Organização do trabalho escolar. Educação integral. Campo.

INTRODUÇÃO

Esse texto constitui parte dos estudos desenvolvidos no Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de campo Grande, que tem como objeto de estudo a escola de tempo integral no campo a partir da realidade de duas escolas rurais.

Depois de decretado pelo Congresso Nacional, foi aprovado pela Presidente da República brasileira por meio da Lei nº13.005/2014, em 25 de junho de 2014 o novo Plano Nacional de Educação, que apresenta 20 metas para a educação brasileira a serem cumpridas em um prazo de dez anos, entre elas está a meta 06, que se refere a educação de

tempo integral, com previsão de 50% das escolas brasileiras tornarem-se integrais até 2024. (BRASIL, 2014).

Entendemos que essa mudança requer um novo perfil escolar, ou seja, uma nova organização do trabalho didático e, em vista disso, buscamos entender como vem ocorrendo esse processo de novo tempo escolar, isto é, como se desenvolvem a relação professor/aluno, a prática educativa, a estruturação do espaço e, especialmente, como está organizado o novo currículo, enfim, toda a estrutura escolar.

O modelo didático que se apresenta atualmente nas escolas brasileiras traz consigo marcas de uma sociedade que ao longo dos anos tem incorporado os avanços das ciências e das novas tecnologias, no entanto, paralelo a esses avanços há um fortalecimento cada vez maior do individualismo e ganância pelo poder, bem como, o acirramento da dualidade existente não só na sociedade, como também na escola brasileira, identificada hoje como uma escola que oferece ao rico o conhecimento e ao pobre o acolhimento, nesse sentido Libâneo afirma que:

[...] num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente as missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p.16).

Tal configuração nos leva a acreditar que essa organização escolar parece não responder aos anseios populares, haja vista que o momento atual emerge em meio a uma grande crise nacional.

Essa constatação tem gerado conflitos de ideias com amplos debates nos cenários das pesquisas. Muitos professores e intelectuais, tais como Moll (2012) e Frigotto (2012) ligados às camadas populares, defendem um processo de ensino-aprendizagem com formação integral dos educandos, pois acreditam que com uma educação completa que considere as condições sociais de cada um, todos possam aprender e conseqüentemente se emancipar com autonomia. Essa concepção é denominada Educação *omnilateral* e, de acordo com Frigotto, é compreendida nesses termos:

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Acredita-se que a escola de tempo maior poderá proporcionar uma educação mais ampla e integrada ao aluno, ou seja, as oficinas e atividades propostas no programa de tempo integral podem atingir as dimensões mencionadas por Frigotto. Conforme a proposta da educação integral, as oficinas serão realizadas nos contraturnos de aulas normais modificando assim, a organização escolar. Segundo Moll (2012, p.133) “trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagem e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os

processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares”. Ela enfatiza, ainda, o uso dos arredores da escola.

O dispositivo referente aos arredores da escola está bastante presente nos discursos da ex-diretora de Educação Integral e Currículo da Secretaria de Educação Básica do MEC, a professora Jaqueline Moll uma das principais referências da proposta de Educação de Tempo Integral no Brasil contemporâneo. De acordo com a autora, “essa política é apresentada em âmbito macro de educação, inspirada pela UNESCO e UNICEF, em um discurso internacional em que o nosso país é signatário” (MOLL, 2012). Esse modelo e referência de ensino nos faz entender que é necessário e urgente verificar como está ocorrendo essa implantação, especialmente porque a sua forma de organização vem sendo criticada por muitos educadores.

As escolas brasileiras vêm ampliando seu tempo seja com o Programa Mais Educação, Jornada Ampliada ou Escola de Tempo Integral e a criança que ficava 04 (quatro) horas em aula na escola agora fica por 08 (oito) horas. Nesse processo surgem muitas dúvidas entre educadores e toda a comunidade escolar notadamente as que dizem respeito à organização do trabalho didático da Escola no Tempo Integral.

Dessa maneira, entendemos ser necessário que todos os educadores e comunidade escolar conheçam e compreendam a forma de organização didática dentro desse novo modelo de escola em tempo integral para, conseqüentemente, influenciarem na qualidade do ensino e aprendizagem dos nossos educandos.

Para darmos consecução à discussão, o texto discute inicialmente a educação de tempo integral no Brasil e, a seguir, a experiência em educação integral em uma escola do campo localizada no Mato Grosso do sul.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL

A implantação da educação de tempo integral tem se destacado nos mais recentes debates da educação brasileira, é considerada por Mol (2012), entre outros pensadores, como uma política que pode mudar o cenário brasileiro não só educacional, mas também social. No âmbito das políticas públicas o Plano Nacional de Educação 2014/2024 prevê o aumento da jornada escolar para 50% das escolas brasileiras até 2024, demandando do poder público ações que promovam a sua materialização. Cabe lembrar, que este debate ganhou repercussão no Brasil há muito tempo, pois de acordo com Cavalieri (2010) a proposta de educação integral possui vários significados e perpassa a discussão educacional desde os anos 1920 e 1930:

O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua significativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

De acordo com a autora, com uma visão moralizadora da educação os integralistas propunham uma tipologia de educação integral que deveria ser conduzida pelo Estado, o Estado Integral. No contexto dos anos 1930, os integralistas filiavam-se a visão católica ao defenderem os direitos da família e da religião em contraponto ao grupo defensor do ensino laico e gratuito. O viés moralizador da educação foi radicalizado na proposta:

Os valores da educação Integralista eram sacrifício, sofrimento, disciplina e obediência. Cumprir os compromissos, obedecer aos superiores, propagar sua doutrina e morrer pelos ideais eram as bases da atitude Integralista a ser inculcada. (id., IBID., p. 250).

Os movimentos contrários a essa visão estavam postos nos anarquistas (Gallo, 1995) e nos movimentos de renovação, contexto em que se forja a discussão de Anísio Teixeira sobre educação.

Na primeira metade do século XX, Anísio Teixeira influenciado pelo pragmatismo americano de John Dewey postulava a educação integral como forma de possibilitar o desenvolvimento do país por meio da educação escolar ampliada. (CAVALIERI, 2010).

Para Cavalieri a discussão empreendida por Anísio Teixeira contrapôs-se a visão sanitária da alfabetização por meio do higienismo, superado filosoficamente pelo embasamento de Dewey em sua concepção educacional. John Dewey defendia uma educação a partir da experiência, entendendo que teoria e prática caminhavam juntas, pois só dessa maneira o aluno aprenderia a agir sobre a realidade.

Em janeiro de 1896, Dewey com apoio do seu colega ativista Harper, também adepto das reformas educacionais em seu país, abriu a Escola Experimental na Universidade de Chicago nos Estados Unidos. Assim, “no núcleo do programa de estudos da Escola de Dewey figurava o que ele denominava “ocupação”, ou seja, “um modo de atividade por parte da criança que reproduz um tipo de trabalho realizado na vida social ou é paralelo a ela”, (WESTBROOK 2010, p.23 apud DEWEY, 1899, p. 92). Dessa forma, em sua escola haviam os espaços para diferentes atividades, onde os alunos estudavam, vivenciavam e realizavam os experimentos na prática. A experiência de Dewey, bem como sua concepção de educação é a primeira base de sustentação dos pensamentos de Anísio e da atual proposta de educação integral em nosso país.

A análise sobre a educação integral é retomada por Moll (2012, p. 129) ao afirmar que “teve no século XX dois marcos significativos: as Escolas-Parque/escolas-Classe concebidas por Anísio Teixeira nos anos de 1940/1960, e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) idealizados por Darcy Ribeiro nos anos de 1980/1990. ”

Essa proposta de educação escolar que busca base nos elementos supracitados requer uma mudança em toda a organização do trabalho didático do atual modelo escolar, uma vez que os objetivos da escola agora são bem mais amplos. Segundo a autora os idealizadores Anísio e Darcy projetaram cada um:

Um desenho arquitetônico diferenciado de escola, que contemplasse espaços significativos para os processos de socialização e construção de conhecimento. Tais espaços incluíam amplas bibliotecas, espaços esportivos, cozinhas e refeitórios, pátios que proporcionassem o convívio informal, salas temáticas para a dança, o teatro, as artes, e os trabalhos manuais, além de prédios específicos para a aprendizagem do currículo escolar, que no projeto de Anísio Teixeira era denominado escola-classe (MOLL, 2012, p.129).

Os objetivos e propostas da educação integral presentes na implantação desses centros permanecem nos atuais discursos da proposta de implantação da educação de tempo integral nas escolas brasileiras hoje, defendida em nossas leis, como no já mencionado Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em sua meta 06, e, entre outras, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB9394/96) que determina em seu “art. 34: a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”, o que já dava indício para a ampliação de tempo.

Propulsora da ideia de educação integral no país a professora Jaqueline Moll fez várias apresentações em seminários Brasileiros bem como, deu entrevistas ao canal Observatório do Trabalho, em uma delas a autora afirma que “a proposta de escola de tempo integral no Brasil, é baseada num discurso internacional seguindo o relatório de Jacques Delors que propõe quatro dimensões para a aprendizagem: o aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver” (MOLL, 2012). Objeto de várias análises, não aprofundaremos nas análises sobre o relatório Delors, visto ser este um tema que não cabe na delimitação desse artigo.

Se em sua organização didática pedagógica a escola de tempo integral atual se baseia nas ideias desses autores, ela pressupõe então, que no primeiro período de aula os alunos estudem os conteúdos do currículo básico comum e para o novo tempo escolar, no contraturno, os conteúdos devem ser formados a partir de diálogo com o educando e devem refletir a vida, relacionando as experiências à realidade do meio em que vive o indivíduo, oportunizando, também, por meio de atividades culturais, esportivas e artísticas integradas, uma formação mais completa, que trabalhe valores, ética e identidades próprias, garantindo o pleno desenvolvimento do cidadão e sua efetiva participação na sociedade.

Em 2007 os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e do Esporte, lançaram o, Programa Mais Educação, o qual teria objetivo de orientar recursos para “Fomentar a educação integral das crianças, adolescentes e jovens por meio de atividades sócio educativas no contra turno escolar.” (BRASIL, 2010, p.01). O que é previsto também no Decreto nº 7.083 de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação:

§2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à

saúde, entre outras atividades.

§3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dela, sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos públicos ou instituições locais. (BRASIL, 2010, p. 1).

Moll tem consciência da necessidade de uma reorganização da escola integral e uma das suas propostas é que este modelo de escola interaja com a cidade, por iniciativas Inter setoriais, dentre eles, setores de esporte, saúde, meio ambiente, tecnológicos... órgãos públicos que agiriam como parceiros da escola, segundo ela:

É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente de formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (MOLL, 2004, p. 41).

Está presente no argumento de Moll e no Decreto nº 7.083 de 2010 a forma de organização didática para a escola no tempo integral. Cabe ressaltar que nesse processo a instituição escolar deve se aproximar da comunidade, conhecer seus saberes, além daqueles trabalhados nos seus currículos, para assim, promover uma transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social. A proposta é que se trabalhe de forma integrada as atividades do contraturno e os conteúdos curriculares.

A materialização da proposta de educação integral nos termos propostos por Moll encontra seus limites ao se efetivar em uma escola do campo, em razão de sua singularidade, conforme analisaremos a seguir.

REALIDADE DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ao iniciar uma pesquisa para dissertação de mestrado sobre Escola de Tempo Integral no Campo é possível constatar que a prática não condiz com a teoria, muitas dificuldades são apontadas pelos educadores, a primeira delas, bastante visível está relacionada à organização do trabalho didático.

A proposta de organização didática formulada pelo Estado para o contraturno prevê atividades internas ou externas à escola que contribuam com o processo educativo. Para que essas ações se efetivem há a necessidade de formações continuadas, discussões com os membros da comunidade escolar que possibilitem essa construção coletiva.

Analisamos a Escola Municipal de Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada no Assentamento Tamarineiro I, ela foi emancipada pelo Decreto Nº 204/97 de 25 de agosto de 1997 da Prefeitura Municipal de Educação de Corumbá. Fica aproximadamente a 8 km da cidade, sua clientela é de alunos advindos de famílias de baixa renda dos assentamentos Tamarineiro, Tamarineiro II Norte e região da fronteira

Brasil/Bolívia.

A E.M.R.E.I “Eutrópia Gomes Pedroso” atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2014 a escola se torna escola de tempo integral e passa a atender seus alunos em 8 (oito) horas diárias, mudando assim, toda a rotina escolar. Dos dados prospectados preliminarmente obtivemos indícios dos limites existentes para o reordenamento da organização do trabalho didático.

Iniciamos a fase da coleta de dados por meio de questionários que resultaram, até o momento, em 13 (treze) respostas de um total de 16 (dezesesseis) educadores da escola. Os entrevistados estão identificados por siglas aleatórias.

Suas respostas evidenciam que a proposta de se trabalhar em um turno as disciplinas regulares e nas outras oficinas/atividades, não está acontecendo, conforme pode ser observado na fala de alguns educadores quando perguntados sobre quais atividades são oferecidas no contraturno:

- Professora G: Temos diversas. Dinâmicas e seminário e aulas expositivas;
- Professora ED1: Sou regente;
- Professora EJ1: Geralmente é por matéria;
- Professora ED2: São oferecidas poucas atividades nas bases diversificadas, sobrecarrega o professor e o aluno (o tempo);
- Professora EL1: Não são oferecidas nenhuma atividade além das disciplinas básicas e da base diversificada;
- Professora EL2: Projetos e sequência didática com todas as atividades proposta pela prefeitura;
- Professor EJ2: Geralmente é por matéria
- Professora EMI: atividades nas bases diversificadas. Dou aula de história e atividades culturais;
- Professora EM2: Diversificadas
- Professora ED3: Temos experiências realizadas em anos anteriores e apresentação de projetos e propostas para os projetos e atividades futuras.

Dos entrevistados 03 (três) respondentes deixaram em branco a questão, 01 (uma) não entendeu a pergunta e abordou sobre as capacitações realizadas desde os tempos de turno único.

A princípio as respostas parecem confusas, a maioria dos educadores falam de base comum e diversificada, atividades dinâmicas aulas expositivas, ao analisar o horário de aula foi possível observar que realmente cada educador tem 8 horas-aulas corridas, aumentou-se algumas disciplinas, mas não oficinas e/ou outras atividades. Percebi um movimento para oficinas, porém, fui informada pelos educadores que no

mês de agosto de 2017 começaram algumas oficinas na escola, mas, são trabalhadas pelos monitores do Programa Mais Educação paralelamente as aulas normais, o aluno não é obrigado a participar.

Os educadores relataram que no início quando se implantou o tempo integral (2014) até tentaram fazer atividades diferenciadas, porém, não deu certo, então nos anos seguintes a carga horária continuou maior, porém, trabalhavam suas disciplinas normalmente. O diferencial é que às vezes saem com as crianças para fora, usam jogos pedagógicos e sala de vídeo, onde as crianças assistem filmes, mas sentem-se muito cansados, pois, trabalham oito horas corridas, sem intervalo para se alimentarem, almoçam juntos aos seus alunos e em seguida voltam para as salas.

Segundo alguns docentes com quem conversei os alunos se sentem cansados, querem sair das salas no final da aula, não veem rendimento no contraturno. Veja a fala da professora ED2 quando pergunto o que mudou para em seu trabalho como professora: “Nada, só se tornou muito cansativo, às vezes em um dia ministramos sete ou oito horas aulas”. Sobre o mesmo questionamento a professora ELI diz que: “O trabalho se tornou exaustivo, pois, são oito horas de trabalho sem um lugar adequado para descanso.

Questionamos ao mesmo universo amostral sobre a estrutura da escola para atender esses alunos em tempo integral. A maioria considera que não tem espaço físico adequado, 07 (sete) apontaram a falta de recursos pedagógicos, destes, 03 (três) comentaram, inclusive, que a maioria dos computadores da sala de tecnologia não funcionam, as salas de aulas são pequenas e sem adaptações para educação em tempo integral.

A falta de formações mais específicas para atuarem na educação integral também evidencia limites: Dos 13 (treze) entrevistados 09 (nove) professores afirmaram nunca ter participado dessa formação específica, 04 (quatro) citaram a formação, porém, aquelas que normalmente já aconteciam no início de cada semestre.

Ao falar sobre a Escola Parque em Brasília uma experiência de Educação Integral elaborada por Anísio Teixeira, Pereira e Rocha expõem que:

Haviam professores de tempo integral e alunos de tempo integral, que cumpriam uma jornada de 8 horas de trabalho e estudos, apenas interrompida para almoço. Conforme atestam alunos entrevistados, a competência do profissional dos docentes era incontestável, e as condições de trabalhos bastante satisfatórias: dispunha-se de salas e oficinas amplas e equipadas para diferentes atividades, mobiliários adequados para os trabalhos em grupo, espaços e locais próprios para a prática de esportes, e materiais em abundância. (PEREIRA; ROCHA, 2006, p.509).

Diferente da realidade das escolas em que estão sendo implantadas educação integral hoje, nas Escolas Parques havia estruturas para desenvolver as atividades diferenciadas, inclusive, a falta de espaço foi uma das justificativas apresentadas pelos educadores por não estarem desenvolvendo as oficinas hoje.

Outro questionamento será analisado no decorrer da pesquisa, trata-se da proposta das cidades educadoras, bastante presentes nos discursos da escola de

tempo integral, pois, considerando que nos arredores das escolas do campo não existem praças, museus, cinemas teatros... e que nas leituras já realizadas até o momento não se menciona nada a respeito da educação integral no campo, fica a questão: Será que os arredores do campo poderiam ser utilizados também pela escola, tendo em vistas as discussões por uma educação do campo?

Podemos afirmar dessa maneira que de acordo com os estudos realizados, o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos desta escola tem realmente se voltado às disciplinas específicas gerando assim, processos de hiper-escolarização, com resultados não desejados, ou seja, resume-se a mais do mesmo.

CONCLUSÃO

Tendo em vista seu poder ideológico, um trabalho didático bem elaborado pode impulsionar grandes transformações sociais, partindo desse pressuposto faz-se necessário, mais discussões a respeito da educação neste novo contexto de tempo integral, pois trata-se de uma proposta em construção, controversa.

Isso implica uma organização didática que leve em conta que o conteúdo da prática curricular escolar não deve se replicar. Não se pode oferecer o mesmo do mesmo, pois a ampliação do tempo, espaços e conteúdos devem constituir-se a partir de atividades culturais, esportivas e artísticas integradas, com objetivos de colaborar com a educação plena e emancipação do indivíduo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, a escola deve construir coletivamente um projeto político-pedagógico, que oriente e articule as ações didáticas e as atividades propostas na perspectiva da Educação Integral, baseada em princípios legais e valores, presentes nos reais desafios da sua comunidade. Não adianta prorrogar o tempo escolar do educando e continuar com os mesmos métodos de trabalho e mesmos conteúdos, isso só levará aluno e professor ao cansaço, é preciso aproveitar esse tempo para propor uma educação que colabore não só para a emancipação do indivíduo como, também, para sua efetiva participação na construção de uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

CAVALIERI, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.20, n. 46, maio-ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

_____. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996.

_____. **Decreto nº7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

_____. **Ministério da Educação**. Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

FRIGOTTO, G. **Educação omnilateral**. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LIBANEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educ. Pesquisa** [online]. 2012, vl.38, n.1, pp. 13-28.

MOLL, Jaqueline (Org). **Caminhos da Educação de Tempo Integral no Brasil**: direitos a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

_____. **Observatório do Trabalho**. Entrevista, 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2lfMOARdB-Q>. Acesso em: 03 ago. 2016.

_____. **A cidade educadora como possibilidade** – apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Rodrigues; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: **Ciudades Educadoras**, America Latina, 2004. p. 39-46.

PEREIRA, Eva Waisros e ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de Educação Integral**. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/p5002-5012>. Acesso em: 03 ago. 2016.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA Anísio; ROMÃO, José Eustáquio, RODRIGUES Verone Lane (orgs.) **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. E-mail: williandouglas@uft.edu.br

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-467-2

