

A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas 3

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

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

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
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. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª 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 Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	<p>A educação no âmbito do político e de suas tramas 3 [Recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A educação no âmbito do político e de suas tramas; v. 3)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-866-3 DOI 10.22533/at.ed.663192312</p> <p>1. Educação e Estado – Brasil. 2. Educação – Políticas públicas. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série.</p> <p style="text-align: right;">CDD 379.81</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

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

APRESENTAÇÃO

O e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas” foi pensado de modo que pudesse reunir pesquisas sobre educação de diversas partes do Brasil. Fazendo um apanhado de discussões atualizadas e apresentando um conjunto de resultados e experiências inovadoras, visando contribuir com a educação, sobretudo, no âmbito político e suas tramas.

São 122 artigos divididos em 4 Volumes sendo que, **neste Volume 3**, são 18 artigos em torno da temática Interdisciplinaridade e 11 artigos relatando propostas e experiências sobre Administração Escolar.

No **Volume 1**, os artigos foram reunidos em torno de temáticas voltadas para Educação Infantil, Ensino Médio, Educação Superior e Ambiente Virtual de Aprendizagem, totalizando 33 textos inéditos.

No **Volume 2**, os temas selecionados foram Educação e Inclusão Escolar e Social, Arte e Cultura, Saúde e Educação. São 31 artigos que chamam para um diálogo provocante e construtivo. O índice é um convite a leitura.

Fechando esta edição, no **Volume 4** trazemos 29 artigos divididos entre as temáticas da Formação Continuada, Formação para a Cidadania, Formação Docente e Leitura e Educação.

Sejam bem-vindos ao e-book “A Educação no Âmbito do Político e de suas Tramas”.

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

INTERDISCIPLINAR

CAPÍTULO 1	1
AGROECOLOGIA NA ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE ENSINO A PARTIR DA ABORDAGEM TEMÁTICA FREIREANA	
Diego de Sousa Macedo Wesley Amaral Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.6631923121	
CAPÍTULO 2	12
ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA DISCIPLINA DE SISTEMAS DE TRANSPORTES DO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ NOS ANOS DE 2013, 2014 E 2016	
Márcia de Andrade Pereira Bernardinis Rodolfo Augusto da Costa Maria Clara Suginoshita Marcelo Sefrin Nascimento Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.6631923122	
CAPÍTULO 3	28
AS RELAÇÕES BIOFÍLICAS E A ATIVIDADE NA NATUREZA: SUA CONTRIBUIÇÃO NO BEM-ESTAR	
Marilda Teixeira Mendes Michela Abreu Francisco Alves Jarbas Pereira Santos Patrícia Aparecida Antunes Alves Irene Menegali	
DOI 10.22533/at.ed.6631923123	
CAPÍTULO 4	39
CONHECENDO SOBRE A EVOLUÇÃO DA CONTAGEM E IDENTIFICANDO A ABORDAGEM DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Silvânia da Silva Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6631923124	
CAPÍTULO 5	50
CONHECIMENTOS MATEMÁTICOS NA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA DE UM GRUPO DE MULHERES CAMPONESAS	
Rael Oliveira Souza Erivelton Nascimento Souza Darlei Oliveira Ferreira Aldinete Silvino de Lima	
DOI 10.22533/at.ed.6631923125	
CAPÍTULO 6	61
CONSTRUÇÃO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS: UMA ESTRATÉGIA PARA AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
Gislei José Scapin Leandra Costa da Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6631923126	

CAPÍTULO 7	74
CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA UM ENSINO DE CIÊNCIA ARTICULADO COM A REALIDADE	
Elisete Martins Soares	
DOI 10.22533/at.ed.6631923127	
CAPÍTULO 8	86
EDUCAÇÃO MEDICALIZADA: A INSENSIBILIDADE DA ESCOLA DIANTE DO CORPO ATIVO	
Andressa Rodrigues Mota	
Kelly Jessie Queiroz Penafiel	
Sylvia Pillar Oliveira de Tassis Frasson	
DOI 10.22533/at.ed.6631923128	
CAPÍTULO 9	97
ELABORAÇÃO DE FOLDERS PARA DIVULGAÇÃO DO CURSO DE ENGENHARIA DE ALIMENTOS EM NAVIRAÍ - MS	
Keila Kauana Ribeiro Serena	
Fabiane Charão Gomes	
Juliana Dutra Lima	
Mariana Manfroi Fuzinatto	
Priscila Neder Morato	
DOI 10.22533/at.ed.6631923129	
CAPÍTULO 10	102
ENSINO DE QUÍMICA NA REGIÃO CENTRO-OESTE: ANÁLISES E REFLEXÕES	
Andréia Andreóli Silvestre	
Sandra Valéria Limonta Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.66319231210	
CAPÍTULO 11	110
ENTENDIMENTO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE JUAZEIRO DO NORTE-CEARÁ ACERCA DE PRIMEIROS SOCORROS	
Janne Eyre Bezerra Torquato	
Adalberto Cruz Sampaio	
Francisco Diego da Silva Xavier	
Monalisa Martins Querino	
Elizabeth Amábile Calixto Costa	
Sheyla Maria Lima da Silva	
Paulo Henrique do Nascimento Bem	
Aurilene Alves Torquato	
Ilanna Mara Bezerra Neves	
Alinne Mota Dias	
Emanuelly Castro Alves	
José Herssem Loureto Abrantes Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.66319231211	
CAPÍTULO 12	122
IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO FÍSICA PARA SAÚDE DE ESTUDANTES EM FASE ESCOLAR	
Adriana Lúcia Leal da Silva	
Luiz Clebson de Oliveira Silvano	
Letícia Lúcia Leal da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231212	

CAPÍTULO 13	130
MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: PODER E SABER MÉDICO NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS ESCOLARES	
Fabiola Regina Ortega Eduardo Nunes Jacondino	
DOI 10.22533/at.ed.66319231213	
CAPÍTULO 14	140
NOTAS SOBRE A FILOSOFIA POLÍTICA DE ELLACURÍA	
Rogério Baptistella Sidney Reinaldo da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231214	
CAPÍTULO 15	149
O GEOGEBRA COMO FERRAMENTA NO ESCALONAMENTO DE SISTEMAS DE EQUAÇÕES LINEARES	
Márcio dos Anjos São Pedro	
DOI 10.22533/at.ed.66319231215	
CAPÍTULO 16	161
O PROFESSOR DE INFORMÁTICA EDUCATIVA E O SEU PAPEL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE SANTA MARIA	
Eunice Pereira Azenha Maritê Medianeira Moro Neocatto Karla Marques da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.66319231216	
CAPÍTULO 17	175
RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O SUBPROJETO PIBID NA ÁREA DE MATEMÁTICA	
Maria Emília da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231217	
CAPÍTULO 18	184
ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO E SELEÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA INGLESA NA COMPREENSÃO ESCRITA	
Maria Catarina Paiva Repolês	
DOI 10.22533/at.ed.66319231218	
ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	
CAPÍTULO 19	195
A EDUCAÇÃO NA DEFESA FUNDAMENTAL DOS DIREITOS HUMANOS	
Juliana Santos Alves Paulo Sérgio Machado	
DOI 10.22533/at.ed.66319231219	

CAPÍTULO 20	204
ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CÁCERES	
Cleusa dos Santos	
Eva Batista dos Santos Silva	
Ilma Ferreira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.66319231220	
CAPÍTULO 21	213
CONSELHO ESCOLAR, INSTRUMENTO DA DEMOCRACIA: DIAGNÓSTICO DA GESTÃO COLEGIADA NO COLÉGIO ESTADUAL DE BRUMADO	
Elielson Teixeira	
Nubia Regina Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.66319231221	
CAPÍTULO 22	225
ENSAIO ANALÍTICO DO PRONATEC SOB A ÓTICA DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS	
Sérgio Inácio da Rosa	
DOI 10.22533/at.ed.66319231222	
CAPÍTULO 23	237
INOVAÇÃO OU DEMOCRACIA: APORIA DE INSTITUIÇÕES OU FIM DA DEMOCRACIA?	
Marcelo Micke Doti	
DOI 10.22533/at.ed.66319231223	
CAPÍTULO 24	248
O DEBATE PÚBLICO E PRIVADO EM EDUCAÇÃO NOS TRAMITES DE UMA LDB NEOLIBERAL	
Claitonei de Siqueira Santos	
Ivo Monteiro de Queiroz	
DOI 10.22533/at.ed.66319231224	
CAPÍTULO 25	261
O FINANCIAMENTO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE MANAUS: UMA ANÁLISE SOBRE SUA COMPOSIÇÃO E SEU IMPACTO SOBRE A QUALIDADE DO ENSINO DURANTE O PERÍODO DE 2007-2015	
Michele Lins Aracaty e Silva	
Leonardo Marcelo dos Reis Braule Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.66319231225	
CAPÍTULO 26	272
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE SEUS PROPÓSITOS	
Elisabete Ferreira Esteves Campos	
Andreia de Souza Grava	
DOI 10.22533/at.ed.66319231226	
CAPÍTULO 27	286
RELAÇÃO ENTRE A ÉTICA E A PESQUISA EM EDUCAÇÃO – TEORIA E PRÁTICA	
Jaqueline Tubin Fieira	
Giseli Moteiro Glagliotto	
DOI 10.22533/at.ed.66319231227	

CAPÍTULO 28	294
REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	
Rozilene de Moraes Sousa	
Edna de Oliveira Souza Silva	
Queila Ferreira da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66319231228	
CAPÍTULO 29	304
UMA JANELA PARA A ÉTICA DAS POLÍTICAS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL	
Nuno Miranda e Silva	
Sónia Pereira Dinis	
DOI 10.22533/at.ed.66319231229	
SOBRE O ORGANIZADOR	317
ÍNDICE REMISSIVO	318

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: ANÁLISES E REFLEXÕES SOBRE SEUS PROPÓSITOS

Data de aceite: 04/12/2018

Elisabete Ferreira Esteves Campos

Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação
São Bernardo do Campo – São Paulo

Andreia de Souza Grava

Universidade Metodista de São Paulo
São Bernardo do Campo – São Paulo

RESUMO: Neste trabalho, abordamos as políticas de educação integral em escolas de tempo integral, problematizando seus propósitos e intencionalidades. As considerações que apresentamos sobre as referidas políticas, compõem o processo de investigação no âmbito do Grupo de Pesquisa “Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação”, tendo como objetivo compreender seus propósitos e os desafios na implementação do tempo integral nas escolas na perspectiva da educação integral. Em nossas análises, consideramos que o discurso da educação integral é contraditório com políticas que padronizam currículos e avaliações, concluindo que é urgente provocar esse debate nas escolas, resignificando os currículos e metodologias a partir do olhar para

os estudantes, acreditando que, coletivamente, poderemos provocar mudanças que possibilitem recuperar o conceito de educação integral.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Integral. Educação em Tempo Integral. Políticas Educacionais.

INTEGRAL EDUCATION IN FULL TIME POLICIES: ANALYSIS AND REFLECTIONS ON THEIR PURPOSES

ABSTRACT: In this paper, we reflect on the politics of integral education on full time school, problematizing its intentions. The analyzes we present about these policies, is in the ambit of research process within the Research Group “Policies of Management and Training of Education Professionals”, aiming to analyze the challenges for implementing this policy to the integral education of all students. In our analysis, we consider that the discourse of integral education is contradictory with policies of standardization curricula and evaluations, concluding that debate is urgente in schools, resignifying curricula and methodologies, based in a new look at students, believing that, collectively, we can influence changes that makes possible to recover the concept of integral education.

KEYWORDS: Integral Education. Full-Time School. Educational Policies.

1 | INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é abordar as políticas de educação integral em escolas de tempo integral, problematizando seus propósitos e intencionalidades. As considerações que apresentamos compõem o processo de investigação no âmbito do Grupo de Pesquisa “Políticas de Gestão Educacional e de Formação dos Profissionais da Educação” -Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Metodista de São Paulo e foram originalmente publicadas nos Anais do XII Colóquio Educação e Contemporaneidade (CAMPOS, GRAVA, 2018).

Em nossas análises, entendemos que as medidas deliberadas pelo Estado decorrem de múltiplos fatores, adquirindo matizes diferenciadas em função dos contextos políticos, econômicos e das intencionalidades dos formuladores das políticas no campo da educação.

As descontinuidades das políticas e escassez de recursos são apontadas por Saviani (2008, p. 7) como obstáculos que dificultam a “solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente”. Acrescentamos a esses obstáculos contradições nos discursos oficiais, nem sempre percebidos ou questionados, mas que têm consequências para as práticas escolares. Nos referimos às políticas curriculares e avaliações padronizadas que estabelecem metas de aprendizagem para estados, municípios e escolas, ao mesmo tempo em que um conjunto de leis e documentos oficiais indicam uma formação integral que respeite a diversidade de saberes, culturas, crenças, e ritmos dos estudantes, inclusive daqueles/as com algum tipo de deficiência.

São indicações que parecem se contrapor, mas que são elaboradas no mesmo panorama político, social e econômico, no qual as desigualdades sociais e exclusões de minorias se mantem e podem levar à crença de que, com tais políticas, a escola será capaz de resolver as históricas desigualdades.

No bojo das políticas que padronizam currículos e avaliações, o discurso da educação integral veio se fortalecendo. O Programa Mais Educação instituído em 2007, afirma que a educação integral

[...] é fruto de debates entre o poder público, a comunidade escolar e a sociedade civil, de forma a assegurar o compromisso coletivo com a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Esses debates representam a valorização da pluralidade de saberes e a criação de momentos privilegiados em que se possa compreender a importância das distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo. Desse modo, retomam-se questões candentes como a da necessidade de re-significação da relação com a natureza, na perspectiva da sustentabilidade ambiental, na pauta da construção de um projeto de sociedade democrática em relação ao acesso, usufruto, produção e difusão de saberes,

Trata-se de uma política que propõe mudanças nos Projetos Político-Pedagógicos, superando a histórica organização burocratizada e hierarquizada, reorganizando os tempos e espaços escolares e promovendo a articulação com outros espaços e instituições. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar configurou-se como potencializadora da educação integral.

A implantação dessa política requer das equipes escolares novas formas de compreender e conceber a educação, que, no entanto, não se altera apenas por força dos documentos oficiais. Apesar dos diversos Cadernos publicados pelo MEC para fundamentar o conceito de educação integral e orientar a ampliação da jornada escolar, a pressão por melhores resultados nas avaliações padronizadas pode levar à intensificação dos conteúdos que serão avaliados, ficando a educação integral carente de significado.

A dificuldade na implantação dessa política também passa pela falta de condições necessárias, quais sejam: adequação dos prédios escolares; melhores processos de formação, remuneração e condições de trabalho dos professores; política de permanência de profissionais nas escolas; gestão escolar democrática; envolvimento e compromisso de toda a comunidade com o Projeto Político-Pedagógico, além de recursos financeiros condizentes com todas as necessidades que essa política requer.

As investigações que estamos desenvolvendo no âmbito do Grupo de Pesquisa indicam que, além da ausência do conjunto de condições, o conceito de educação integral fica comprometido quando o assistencialismo e a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) são objetivos centrais dessa política. O debate nas escolas se coloca como condição para enfrentar as contradições e promover mudanças que possibilitem recuperar o conceito e os propósitos da educação integral.

2 | EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: BREVE HISTÓRICO

Os processos educativos não se limitam à escola, ocorrendo em diferentes tempos-espaços, ao longo da vida. O conceito de educação integral que concebe o ser humano em suas múltiplas dimensões, levou à política de ampliação do tempo escolar, diversificando os espaços para que possam construir conhecimentos a partir de diversas experiências – cognitivas, físicas, sociais, culturais, afetivas, criativas.

Essa política não é recente e foi implantada por Anísio Teixeira quando assumiu administrações públicas:

No primeiro turno, em prédio adequado e econômico (escola-classe), [os estudantes] receberiam o ensino propriamente dito; no segundo turno, em um parque escolar aparelhado e desenvolvido, receberiam a educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a assistência alimentar e o uso da leitura. (DÓREA, 2000, p. 2)

Como Secretário de Educação e Saúde do estado da Bahia (1947-1951), deu continuidade à sua proposta de educação integral, conforme relato de Dórea (2000), articulando, no interior do estado, parque escolar, centro social, cultural e internato, e “na periferia da cidade os Centros de Educação Popular funcionariam como um núcleo de articulação do bairro”, onde “as funções tradicionais da escola” ocorreriam em determinados prédios e as de “educação física, social, artística e industrial, em outros”. (DÓREA, 2000, p. 4).

Tais políticas não foram implantadas de forma ampla, mesmo porque a consolidação de uma escola pública, de formação integral, universal e gratuita enfrenta resistências de grupos que defendem outros projetos.

Após a ditadura militar, outras experiências de escolas de tempo integral surgiram na gestão de Leonel Brizola no Rio de Janeiro (1983-1987), com os Centros Integrados de Educação Pública, idealizados por Darcy Ribeiro (DÓREA, 2000). Os governos sucessores não deram continuidade ao projeto, mas as pressões pela educação integral se mantiveram.

Cabe destacar a Constituição Federal de 1988, na qual o artigo 205 a compreende a Educação como um direito humano promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa; no artigo 206 a gestão democrática do ensino público é um princípio que dialoga diretamente com a educação integral, quando preconiza a intersetorialidade como eixo fundamental das ações educativas; o artigo 227 afirma que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, entre outros, o direito à educação, ao lazer, à cultura. Conclui-se que a Educação não se restringe à instituição escolar e mesmo quando ocorre nesse contexto formal, requer articulação com outros espaços e instituições visando “ao pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1988)

No início dos anos 1990 o governo federal anunciou a construção de cinco mil unidades de Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), em parceria com estados e municípios. Com a mudança de governo as escolas passaram a ser denominadas de Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs), mas o alto custo tornou o projeto inviável. (DOREA, 2000).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases no. 9.394, em seu artigo 2º reafirma como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando”, ou seja, compreende a educação em toda sua inteireza. Para Gadotti (2009, p. 97):

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que

deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada.

Conceitos semelhantes de educação integral foram assumidos nas gestões públicas de estados e municípios. Citamos, a título de exemplo, os Centros Educacionais Unificados (CEU), no município de São Paulo (o primeiro inaugurado em 2003), que dialogam com o conceito de cidade educadora, reafirmando o papel da cidade no processo de educação integral.

Em 2007, o governo federal lançou o Programa Mais Educação (BRASIL, 2007) e em 2009 foram publicados cadernos da série “Mais Educação”, orientando a implementação do Programa.

O primeiro [caderno] intitula-se Gestão Intersetorial no Território e trata dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. O segundo caderno, Educação Integral, apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional. [...] O terceiro caderno, Rede de Saberes Mais Educação, sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. Esses caminhos são representados na forma de Mandalas de Saberes para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras. (BRASIL, 2009, p. 6-7)

Com essa política, as redes estaduais e municipais foram incentivadas a ampliar o número de escolas que oferecem educação em tempo integral, conforme estabelecem os dois últimos Planos Nacionais de Educação, o que ocorreu em diferentes formatos, inclusive por meio de instituições parcerias, com oficinas no contraturno. Outros documentos foram publicados pelo Ministério da Educação (MEC) em anos posteriores (BRASIL, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014a), para normatizar o Programa Mais Educação (PME)

No entanto, a avaliação publicada pelo MEC (BRASIL, 2015), revelou que não houve avanço no desempenho dos alunos, nem melhora nos índices de evasão. A avaliação negativa levou o governo federal, que tomou posse em 2016, a elaborar uma nova política, sendo lançado o Programa Novo Mais Educação-PNME (BRASIL, 2016), indicando a complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais e acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. Novas orientações pedagógicas foram publicadas no ano seguinte (BRASIL, 2017).

Cabe destacar que tais Programas com suas inúmeras orientações administrativas e pedagógicas, demandam dos gestores adequações dos espaços, gestão de recursos financeiros, articulação com instituições e equipamentos externos, responsabilizando-se pelos processos e resultados, ainda que as condições não sejam favoráveis.

Ao se propor, no Novo Programa, intensificar o trabalho com Língua Portuguesa e Matemática, reafirma-se a preocupação primeira com o IDEB, podendo privilegiar

a implantação de um currículo que se limite à ensinar o que será cobrado nas provas, ficando em segundo plano a proposta de educação integral, que requer um currículo integrado, portanto, em outra perspectiva.

3 | POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: PARA QUEM?

Gadotti (2009, p. 54) relaciona a educação integral à uma proposta educativa cuja qualidade não se limita aos aspectos dos conteúdos escolares, mas que considere “a qualidade sociocultural”.

A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral. [...] Precisamos da escola também para educar a sociedade, para educar a cidade, o município, para desenvolver o país, para redistribuir renda, para construir uma nova cultura política, fundada no diálogo, na escuta, na vivência da democracia em todos os espaços sociais.

Esse entendimento explicita a complexidade dessa proposta, que não pode se limitar à elevação do IDEB e necessita do envolvimento de todos os profissionais da escola para debater e compreender seus princípios, propósitos e as ações necessárias para sua implementação. É no trabalho coletivo que tal proposta pode ser compreendida e sistematizada, em função do contexto de cada unidade escolar, o que requer uma gestão escolar que coordene a equipe, ampliando os estudos teóricos e os debates para incluir alunos/as, famílias e a comunidade no replanejamento curricular, considerando os novos tempos e espaços. É um processo gradativo que requer condições adequadas para sua implantação, especialmente recursos financeiros.

Dificuldades de financiamento são recorrentes na educação, que não vem sendo tratada como prioridade. O Plano Nacional de Educação 2001-2011 já havia instituído como critério, a oferta de educação em tempo integral “para as crianças das camadas sociais mais necessitadas” (BRASIL, 2001, p. 6), evidenciando desde então, certo caráter assistencialista dessa política, que se manteve nos textos normativos posteriores.

A elevação gradativa da escolaridade da população brasileira é também objetivo dessa política, considerando que a “orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo **para diminuir as desigualdades sociais** e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem”. (PNE 2001, p. 18, grifos nossos). Ao nos depararmos com tal objetivo, questionamos se a escola sozinha pode diminuir as desigualdades sociais, ainda se se articule com o território.

Em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Decreto no. 6.094 que implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,

propôs-se a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo famílias, empresas e comunidade. A educação assumida por voluntários é justificada com o argumento do esforço coletivo em prol da educação.

Essa política foi e continua sendo criticada por seu caráter de aproximação com o empresariado e não com o movimento dos educadores comprometidos com a educação integral (SAVIANI, 2007, p. 1243), revelando, conforme análise do autor:

[...] a tendência dominante entre os empresários de considerar a educação como uma questão de boa vontade e de filantropia, que seria resolvida pelo voluntariado, ficando subjacentes os interesses mais específicos que alimentam o desejo de ajustar os processos formativos às demandas de mão-de-obra e aos perfis de consumidores postos pelas próprias empresas. (p. 1252)

Não por acaso, na mesma data do lançamento do PDE, foi publicada a Portaria Interministerial nº 17/2007, que lançou o Programa Mais Educação (PME), propondo atividades socioeducativas no contraturno escolar. O Programa tem como finalidade reduzir a evasão, a reprovação, a distorção idade/série, oferecer atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual, dentre outros aspectos protecionistas, justificando assim a articulação com a sociedade, com diversos Ministérios e aclamando a contribuição dos voluntários que queiram assumir o “compromisso todos pela educação”.

O caráter neoliberal desta proposta foi destacado por Saviani (2007), que propõe como alternativa políticas que ampliem a verba da educação inclusive para formar bem os professores e remunerá-los de acordo com a relevância social de sua profissão, para que possam assumir a educação na perspectiva da integralidade, o que não ocorreu.

A Resolução 21 de 2012 (BRASIL, 2012a), destinou recursos financeiros para o funcionamento das escolas nos finais de semana – gerando novas demandas para as equipes escolares - e o MEC publicou o “Manual Operacional de Educação Integral” (BRASIL, 2012b), retomando os propósitos do Programa e várias orientações, incluindo novas orientações sobre uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola/Educação Integral.

As instruções estão presentes em vários documentos, orientando as equipes escolares para implantarem estratégias que possam supostamente melhorar as condições dos alunos atingidos pela desigualdade social que marca nosso país. A Meta 6 do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, explicita essa intenção. Dentre as estratégias destacamos:

Estratégias: 6.2. instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, **prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social.** (BRASIL, 2014b, p. 58, grifos nossos)

Não há como negar a intenção dessa política em enfrentar os graves problemas das “comunidades pobres” e “crianças em situação de vulnerabilidade social” oferecendo “mais educação”. Sem dúvida, estar na escola por mais tempo e com acesso à uma educação integral é o propósito de todo projeto educativo democrático, que assume seu compromisso social, formando para o exercício da cidadania. É justa a pretensão de beneficiar uma parcela importante dos alunos/as, mas esta não pode ser considerada como solução para os problemas gerados pelas desigualdades econômicas e sociais, tão pouco desconfigurar-se limitando-se à elevação do IDEB.

O equívoco dessa intencionalidade se revelou no documento “Avaliação de Impactos e Estudo Qualitativo”, elaborado pelos financiadores dessa política, analisando um período de 3 anos em 600 escolas. Tendo como principal indicador o IDEB, o documento aponta que não houve os avanços esperados.

Conforme ressaltam Castanho e Mancini (2016, p. 235-238), há inúmeros fatores que podem levar ao fracasso de tal política: seu caráter assistencialista não abrange todos os estudantes; a ampliação do tempo educativo em diferentes espaços e com atividades assumidas por diferentes educadores leva ao risco da fragmentação, comprometendo a qualidade da ação educacional; a falta de articulação entre os turnos e do currículo, dentre outras causas apontadas pelas autoras. Por outro lado, identificaram em suas pesquisas experiências exitosas em algumas cidades que, mesmo com os seus limites, revelaram “uma perspectiva de educação que procura transformar a cidade em território educativo e colocando a escola como parte de uma rede social para garantir o direito da uma educação integral às crianças, jovens e adolescentes.” (CASTANHO E MANCINI, 2016, p. 237).

É evidente que os diferentes contextos, o direcionamento político local, as condições financeiras e técnicas dos diferentes estados e municípios, o envolvimento e ações das equipes escolares, dentre outros fatores, levam à implantação diferenciada de tal política. Seria imprescindível avaliá-las nas diferentes escolas, em função das características locais e da presença/ausência das condições necessárias para o sucesso da educação integral.

No entanto, as avaliações oficiais que tiveram como referência principal o IDEB concluíram que os resultados do Programa Mais Educação foram pouco promissores, justificando o lançamento do Programa Novo Mais Educação (PNME), intensificando o ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Analisando tais políticas, nos parece evidente a contradição do discurso de uma formação integral e as políticas de avaliações padronizadas, com propostas de ampliação de jornada para a comunidade pobre, visando melhorar o IDEB. Parece tratar-se de uma educação utilitarista (FREITAS, 2012) que não investe, de fato, na

formação integral dos educandos.

4 | OS PROGRAMAS NOVO MAIS EDUCAÇÃO E MAIS ALFABETIZAÇÃO

Considerando-se as avaliações negativas do Programa Mais Educação, foi criado o Programa Novo Mais Educação, pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e Resolução FNDE nº 5/2016. Conforme informações disponíveis em 2018 no portal do MEC, o Programa tem como objetivo “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental”, com “uma carga horária complementar de cinco ou quinze horas semanais, mantendo atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer”.

As escolas que optassem pelo Programa receberiam apoio técnico e financeiro do MEC, devendo constituir uma equipe de educadores com a contribuição de voluntários - educadores populares, estudantes de graduação e outros. O Programa indica a contratação de pessoas que tenham experiências na área de atuação e disponibiliza Guias de Orientação e Tutoriais para a organização do Programa – incluindo definição de carga horária para as diferentes atividades.

Com esse Novo Programa, podemos considerar que o modelo de educação baseado em resultados é prioritário e contrário à concepção de educação integral. Essa ideia é corroborada com o lançamento do Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria 142, de 22 de fevereiro de 2018. Conforme divulgado pelo Ministério da Educação em 2018, tal política seria uma estratégia para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes regularmente matriculados no 1º. e 2º. anos do ensino fundamental. Em abril de 2018 foi publicado o “Manual operacional do sistema de orientação pedagógica e monitoramento” do Programa Mais Alfabetização. Da mesma forma que o Programa Novo Mais Educação, o Mais Alfabetização foi justificado pelos índices insatisfatórios nas avaliações institucionais.

O Mais Alfabetização surgiu como uma estratégia do MEC diante dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criada com o intuito de avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, ao fim do 3º ano do ensino fundamental. Tais resultados apontaram para uma quantidade significativa de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática). (BRASIL, 2018, p. 3 e 4)

O Programa prevê apoio ao professor/a – prioritariamente no turno regular – disponibilizando um assistente de alfabetização, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis. Novamente fica explícita a ideia de que a “vulnerabilidade”, entendida como uma população pobre de crianças que não aprendem, pode ser resolvida com Programas como Mais Educação e Mais

Alfabetização. Importante recorrer à Arroyo (2012, p. 40), quando nos leva a refletir se essa população “é vulnerável ou vítima” de um sistema perverso que mantém as desigualdades sociais.

Se a intenção é pelo menos minimizar as desigualdades, as políticas precisam ser propostas em várias áreas – saneamento básico, saúde, habitação, cultura, lazer – uma vez que a escola tem suas responsabilidades, mas não é redentora e não vai resolver os graves problemas que afetam a população pobre do país.

Cabe ainda destacar que a presença de assistentes de alfabetização na escola requer pelo menos duas condições fundamentais: recursos financeiros e formação na área de alfabetização, o que nos leva a questionar a efetividade dessa proposta em todo território nacional, quando sabemos que ainda há administrações públicas que não cumprem a legislação que determina o Piso Salarial Nacional, plano de carreira e o período de 1/3 de hora-atividade, conforme denúncia no portal da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Apesar de vítimas dessas irregularidades, os educadores e gestores são pressionados e responsabilizados pelos resultados do IDEB, sem que se considere as condições objetivas de trabalho, dentre outros fatores que já mencionamos.

A qualidade da educação vinculada aos resultados das avaliações institucionais, significa ignorar as especificidades das escolas e as razões verdadeiramente educativas ligadas ao direito à cultura no bojo da educação integral dos educandos, privilegiando a “formação para o mercado de trabalho, para o consumo ou para avançar nas posições dos ranques econômicos nacionais e internacionais”. (PARO, 2015, p.53).

Compreender o significado da educação integral, mudando o olhar para a concepção de educação e para os educandos é imprescindível.

Mudar o nosso olhar: de visão histórica [dos/as alunos/as] que os considera responsáveis como indivíduos ou como membros de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias, pichados em nossa cultura política como inferiores a serem salvos através da escola e de ações moralizadoras para vermos como vítimas históricas de relações sociais, econômicas, políticas e culturais de dominação-subordinação-inferiorização. Essa mudança de olhar, de vulneráveis a vítimas mudará todo programa e toda política socioeducativa, mudará nossa postura ética profissional. (ARROYO, 2012, p. 40)

É preciso envolver os profissionais da educação nesse debate, uma vez que a centralidade dos programas que amparam a escola de tempo integral e seus projetos políticos pedagógicos, precisam contemplar o direito a “tempos-espacos mais dignos de viver” (ARROYO, 2012), pois a vulnerabilidade social em que está submetida a infância e a juventude popular, ainda no dizer do autor, passa pela precariedade dos espacos e pela desumanização das relações, sendo dessa forma obrigados a viver nos limites humanos, no limite do exercício da liberdade e das

opções éticas.

No entanto, não é essa a compreensão de educação integral que fundamenta as políticas educacionais. O Programa Novo Mais Educação foi alterado pelo governo federal que assumiu em 2019, conforme Ofício Circular 04/2019 (BRASIL, 2019), dividindo as escolas participantes em 3 grupos:

Grupo I - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais e inferior a 3.0 nos anos finais, concomitantemente; Grupo II - IDEB 2015 inferior a 4.4 nos anos iniciais ou inferior a 3.0 nos anos finais; e Grupo III - Mais de 50% dos alunos oriundos de famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família e não se enquadrarem nos critérios anteriores. (BRASIL, 2019)

De acordo com o Ofício, as escolas do Grupo I e II que não conseguiram executar o recurso recebido em 2018, mediante reprogramação, poderão dar continuidade ao Programa Novo Mais Educação em 2019. Para as escolas do Grupo III, a orientação é utilizar os recursos disponibilizados na 1ª parcela em dezembro de 2018. O Ofício informa que haverá análise para novas adesões que abarcam alunos do 3º. ao 9º ano para o exercício de 2019.

Os resultados de nossas análises indicam que a educação integral de todos os estudantes ainda não está consolidada nas políticas públicas. É urgente provocar esse debate nas escolas, ressignificando os currículos e metodologias a partir do olhar para os estudantes, acreditando que, coletivamente, poderemos provocar mudanças que possibilitem recuperar o conceito de educação integral.

5 | CONSIDERAÇÕES

É relevante que a permanência dos estudantes na escola por mais tempo tenha como prioridade a compreensão do conceito de educação integral para a (re)organização dos tempos e dos espaços, dos Projetos Político-Pedagógicos, das jornadas de trabalho dos professores, como também adequação salarial e dos recursos para melhor estruturar as escolas.

Reafirmamos que é urgente o envolvimento das equipes escolares nos debates sobre as políticas de educação integral para que, em cada escola, a qualidade do trabalho pedagógico seja objeto de contínua preocupação, da qual ocupe-se a compreensão das linguagens, das culturas, dos desejos de crianças e adolescentes que constroem sua identidade nos diferentes espaços territoriais. Isso pressupõe uma (re)organização pedagógica que contemple a inserção de temas e pautas da contemporaneidade, em diálogo com o território, tornando a aprendizagem significativa e emancipadora (FREIRE, 2005). A elevação do IDEB é consequência dessa concepção de educação, desde que se garantam as condições necessárias em cada unidade escolar.

A educação integral requer uma análise consistente das questões sociais que afetam a infância e a juventude na atualidade, investigando o que sabem, no que acreditam, em que contextos vivem, como se relacionam socialmente, o que esperam da escola. São discussões relevantes para que nossa maneira de conviver e construir conhecimentos seja de fato democrática e possa florescer. Mesmo no contexto das políticas públicas que assumem outros propósitos, é possível construir outra história.

Concordamos com Arroyo (2012, p. 40), quando afirma que “os processos mais elementares de humanização, de apreender a ser humano, de aprender a produção intelectual, ética, cultural, compõem a função central da escola e da docência” portanto, as preocupações com as condições em que se aprende, para aprender para a vida de maneira “justa e digna”, como propõe o autor, está na centralidade do trabalho pedagógico que precisa ser repensado pelos educadores a partir dos diálogos com os educandos, favorecendo a construção de um novo olhar para a infância e adolescência.

São necessárias novas programações, uma nova cultura político-pedagógica de ensino e aprendizagem e uma boa dose de persistência, para influenciar positivamente nas políticas, nas escolas e nos espaços em que se vive e convive.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos e espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Penso Editora. 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF. 1988.

_____. Presidência da República. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa interministerial no. 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília/DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

_____. Presidência da República. **Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília/DF, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. Brasília/DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução no. 21 de 22 de junho de 2012**. Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília/DF, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**– Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Brasília/DF, 2014a.

_____. Presidência da República. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília/DF, 2014b.

_____. Ministério da Educação. Fundação Itaú social. Banco Mundial. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos**. O Programa Mais Educação. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília/DF, 2016a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação. Documento Orientador – Adesão. Versão I**. Brasília/DF. 2016b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação. Caderno de Orientações Pedagógicas Versão I**. Brasília/DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria 142 de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF, 2018.

_____. Ministério da Educação. Novo Mais Educação. Disponível em: <https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/home>. Acesso em 03 jun. 2019.

_____. Ministério da Educação. Ofício-Circular No. 4/2019/COEF/DICEI/SEB/SEB-MEC. Assunto: Utilização dos recursos do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, 8 de abril de 2019. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpOHR6IR_5cae0d3d66508.pdf Acesso em 13 mai. 2019.

CASTANHO, Marisa Irene Siqueira; MANCINI, Silvana Gomes. Educação Integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 24 n. 90, p. 225-248, jan-mar. 2016.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. Anísio Teixeira e as políticas de edificações escolares no Rio de Janeiro (1931-1935) e na Bahia (1947-1951). **Anais da 23ª. reunião da Anped**. Caxambu, MG, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais na educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 46ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e livraria do Instituto Paulo Freire, 2009.

PARO, Vitor. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez Editora, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 – Especial – p. 1231-1255, out. 2007.

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Arraias. Coordenador Substituto do Curso de Pedagogia. Representante Docente no Conselho Diretor. Membro do Comitê Interno de Assessoramento do Programa Institucional de Iniciação Científica/UFT. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia” e membro do Grupo “Laboratório de Formação de professores e práticas dialógicas na Educação- Lapedi - UFT”. Tem Pós-Doutorado em Educação, 2018 (FACED/UFU). Doutor em Educação, 2016 (UNESP/Marília). Mestre em Educação, 2010 (FACED/UFU). Graduado em História, 2007, Bacharelado e Licenciatura (UFU), Bolsista IC/CNPq (08/2004 a 08/2007) integrando ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em História e Historiografia da Educação (NEPHE/FACED/ UFU). Graduado em Pedagogia, 2013, Licenciatura, pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Durante o mestrado, foi bolsista CAPES; Secretário da Revista Cadernos de História da Educação (NEPHE/FACED/UFU); representante Discente no Conselho da Faculdade de Educação (CONFACED); representante Discente nos Conselhos Superiores: CONSUN (Conselho Universitário) e CONPEP (Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação); membro do CONAD (Conselho de Administração do Hospital de Clínicas da UFU); membro da CPAUFU (Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Uberlândia); membro da Comissão de Revisão do Estatuto e do Regimento Geral da UFU; eleito Coordenador Geral da APG-UFU (Associação dos Pós-Graduandos da Universidade Federal de Uberlândia) biênio 2008/2009. Desenvolve pesquisa na busca, identificação e catalogação de fontes primárias para a História da Educação como jornais, periódicos, atas, imprensa, leis, relatos, levantamento de acervos públicos e particulares, entre outros, tendo como foco a História Local e a História das Instituições Escolares, assim como efetiva participação em cursos de Especialização (lato sensu) voltados para a formação de professores com foco na gestão, organização, planejamento, orientação e avaliação na Educação Básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Agroecologia 1, 2, 5, 6, 7, 10, 50, 53, 56, 59
Análises e reflexões 102, 272
Atividades didáticas 184, 189, 190, 192, 193
Atividades na natureza 28, 31
Avaliação Física 122, 123, 124, 125, 128, 129

B

Biofilia 28, 29, 30, 36, 37, 38

C

Caverna 28, 29, 30, 31, 34, 35, 36, 142
Conhecimentos matemáticos 50, 53, 54, 59
Consolidação 59, 78, 79, 82, 97, 102, 108, 275, 310
Corpo 28, 30, 31, 36, 86, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 113, 137, 142, 200, 210, 212, 240, 264
Creche 204, 205, 206, 207, 208
Currículo 3, 6, 9, 10, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 120, 192, 202, 210, 211, 212, 216, 218, 221, 222, 223, 227, 277, 279, 294, 298, 301

D

Direito a ter direitos 195
Disciplina 12, 13, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 40, 42, 43, 46, 48, 71, 72, 86, 90, 91, 93, 94, 95, 103, 117, 118, 178, 188, 189, 192, 196, 204

E

Educação Física Escolar 61
Educação Infantil 204, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 262, 266, 297, 299
Ensino de Ciências 1, 2, 7, 74, 104, 105
Ensino de química 102, 109
Ensino e aprendizagem 80, 132, 175, 178, 194, 283
Escalonamento 149, 150, 153, 154, 156, 159
Escola 1, 3, 7, 40, 42, 62, 65, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 161, 163, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 187, 194, 195, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 220, 221, 222, 223, 224, 231, 248, 249, 250, 253, 255, 257, 260, 263, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 281, 282, 283, 290, 292, 294, 295, 296, 301, 302, 303, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 315, 316
Estado da arte 102, 104, 109, 203, 302

Estágio Curricular 72, 86, 88, 93
Estágio Supervisionado 50, 51, 52, 53, 59

G

Geogebra 149, 150, 153, 154, 155, 160

H

História 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 54, 55, 56, 69, 76, 77, 79, 84, 105, 109, 118, 136, 137, 138, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 176, 183, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 203, 216, 219, 220, 224, 238, 239, 240, 241, 242, 250, 283, 287, 288, 301, 302, 317
História dos Direitos Humanos 195, 196, 197, 203

I

Informática na Educação 161, 162, 164, 165, 166, 171, 173, 174

J

Jogos 17, 22, 40, 43, 66, 67, 76, 80, 105, 175, 178, 179, 180, 181, 183

L

Licenciatura em Educação do Campo 50, 51, 54, 55, 58
Licenciatura em Matemática 43, 175, 183
Língua Inglesa 184, 188, 193, 194
Logos Histórico 140, 143, 144, 145

M

Material Pedagógico 61, 62, 63, 64, 67, 68, 71
Medicalização 86, 88, 96, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 138, 139

N

NTEM Santa Maria 162, 164, 172

P

PIBID 84, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183
Pivotamento 149, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 159
Política 18, 80, 87, 113, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 162, 164, 184, 185, 188, 202, 203, 205, 207, 209, 210, 211, 214, 215, 216, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 242, 243, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 289, 295, 296, 298, 300, 301, 302
Politização 140, 143, 144, 145
Prevenção 112, 116, 117, 120, 122, 126, 128, 129
Primeiros socorros 110, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 120, 121

Processo Educativo 42, 61, 68, 69, 70, 71, 72, 94, 166, 172, 210, 289, 314
Produção Agroecológica 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59
Professor de Informática Educativa 161, 162, 163, 166
Professores 8, 46, 47, 52, 62, 64, 73, 74, 75, 76, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 92, 93, 94, 95, 100, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 128, 134, 135, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 177, 178, 182, 184, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 195, 201, 203, 206, 210, 213, 214, 216, 217, 221, 223, 274, 278, 282, 286, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 298, 299, 300, 301, 302, 316, 317
Profissão 26, 72, 83, 97, 186, 216, 278, 303, 304, 307, 308, 309, 314, 315
Projeto Político Pedagógico 204, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 221, 222, 223

R

Roteiro 35, 113, 184, 185, 188, 189, 190, 192, 193

S

Sedentarismo 122

Sistemas Agroflorestais 1, 2, 3, 6, 8, 9, 11

Sistemas Lineares 149, 150, 154

Sociedade 4, 5, 6, 7, 13, 40, 41, 42, 48, 52, 53, 57, 65, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 102, 105, 109, 118, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 143, 145, 146, 147, 160, 162, 163, 165, 173, 174, 182, 186, 194, 202, 209, 213, 216, 219, 220, 235, 237, 238, 240, 242, 243, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 273, 275, 277, 278, 287, 288, 289, 292, 294, 295, 297, 299, 301, 307

T

Tecnologia Educacional 161, 162, 164, 165, 166, 174

Transdisciplinaridade 74, 79, 80, 81

