

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
(Organizador)

Educação: dilemas contemporâneos



Pantanal Editora

2020

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
(Organizador)

**Educação:
dilemas contemporâneos**



Pantanal Editora

2020

Copyright[©] Pantanal Editora
Copyright do Texto[©] 2020 Os Autores
Copyright da Edição[©] 2020 Pantanal Editora
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora
Edição de Arte: A editora
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – (URCA)
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Ma. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Bel. Ana Carolina de Deus

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [recurso eletrônico] : dilemas contemporâneos / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 183 p. : il. ; 14 x 21 cm Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-990641-8-0 DOI https://doi.org/10.46420/9786599064180 1. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. II. Título. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).
<https://www.editorapantanal.com.br>.
contato@editorapantanal.com.br

APRESENTAÇÃO

A educação é muito complexa para, em qualquer momento da história, existir sem dilemas. Por isso mesmo é que o debate e as reflexões sobre o tema são sempre presentes no meio acadêmico. Nesse contexto, a obra “Educação: dilemas contemporâneos” constitui-se de quinze capítulos, organizados com o propósito de contribuir com as discussões acerca das questões mais relevantes à educação nacional.

A escola, principal instituição da educação formal, é construída de forma histórica. Depois de existir por muito tempo apenas em função da elite brasileira, a escola passou a ser um bem garantido a todos os indivíduos – não sem muita luta. Antes disso, a classe mais pobre da sociedade não tinha espaço na educação formal. A escola pública e obrigatória para todas as pessoas só começou nos séculos XVIII e XIX.

Nesse contexto histórico que envolve a educação brasileira, a Constituição de 1988 contribuiu, significativamente, com a democratização do ensino. Contemporaneamente, por mais que avanços sejam nítidos, há muito ainda a ser organizado e democratizado na educação brasileira, em suas várias modalidades e níveis. A presente obra almeja contribuir com as discussões sobre a educação.

Esse livro contempla assuntos cruciais para a educação contemporânea brasileira; reflete-se sobre a educação inclusiva e o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, como surdez e cegueira; além disso, levanta-se uma discussão sobre a inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação – tema muito pouco difundido no meio acadêmico.

As tecnologias influenciam o mundo de uma forma assaz severa. Nesse livro, trata-se do acesso à internet, uma das principais tecnologias novas, e também do acesso (ou impossibilidade de acesso) a outras tecnologias pelos professores. Nesse campo das novas tecnologias, insere-se a escola pública de tempo integral: modelo de educação no qual, para que haja aceitabilidade e eficácia no processo de ensino e aprendizagem, é inevitável o investimento expressivo em tecnologias e formação de professores. A educação em tempo integral é tema presente nessa obra, que também reflete sobre os estudos de gênero e a educação do campo no Brasil.

Lucas Rodrigues Oliveira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	4
CAPÍTULO I DESENVOLVENDO A AUTONOMIA DO APRENDIZ DE INGLÊS COM METODOLOGIAS ATIVAS	7
CAPÍTULO II NÚCLEO DE APOIO PEDAGÓGICO DOM BOSCO: PERCURSO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM RIO BRANCO/ACRE.....	17
CAPÍTULO III APRENDER, RESPONSABILIZAR E APLICAR: OS DESAFIOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA FRENTE AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES SUPERDOTAÇÃO	26
CAPÍTULO IV DISCIPLINA E SEU ANTÔNIMO NA ESCOLA: UM DILEMA COTIDIANO	37
CAPÍTULO V ESTRATÉGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO: O CASO DO IFRR / CAMPUS BOA VISTA ZONA OESTE	49
CAPÍTULO VI PICHON RIVIÈRE E BRUNER: APRENDIZAGEM, ENLACE, DILEMA E PROBLEMA EM TORNO DAS FORMAS SIMBÓLICAS NA CONTEMPORANEIDADE	56
CAPÍTULO VII A INTERNET: ENTRE A UTOPIA E A DISTOPIA	67
CAPÍTULO VIII FERRAMENTAS DIGITAIS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE.....	83
CAPÍTULO IX APLICAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE TEXTOS MULTIMODAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	88
CAPÍTULO X OS ESTUDOS DE GÊNERO NO INSTITUTO FEDERAL DO MARANHÃO CAMPUS PEDREIRAS A PARTIR DA CRIAÇÃO DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS DE GÊNERO IFMA PEDREIRAS - LEGIP	96
CAPÍTULO XI REFLETINDO CONCEITOS, ATITUDES E PROCEDIMENTOS CONTRA A POLUIÇÃO SONORA: UMA ATITUDE SONORA SAUDÁVEL OU 'LIBERDADE' NA ESCOLA?	110
CAPÍTULO XII AGROECOLOGIA COMO CAMINHO PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	124
CAPÍTULO XIII AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....	135
CAPÍTULO XIV EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE O SISTEMA EDUCATIVO MOÇAMBICANO	158

CAPÍTULO XV

**ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE: A IMPORTÂNCIA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL
ESPECIALIZADO VISANDO A AUTONOMIA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL..... 173**

ÍNDICE REMISSIVO..... 182

Avanços e desafios da política pública de educação em tempo integral

Recebido em: 27/04/2020

Aceito em: 02/05/2020

 10.46420/9786599064180cap13

Euzeni Pedroso Grimm¹

Lina Maria Gonçalves^{2*}

INTRODUÇÃO

As discussões acerca das políticas públicas educacionais no Brasil, nas últimas décadas, têm sido pautadas pela adoção de políticas de oferta de escolas de tempo integral. Os governos, em suas diversas esferas, vêm concentrando esforços na elaboração, estruturação, implementação e financiamento de políticas que possibilitem a permanência do aluno em período integral, oferecendo no contraturno atividades diversificadas, diferenciadas do clássico currículo disciplinar.

Neste ambiente de discussões sobre uma (nem tão) nova concepção de política educacional adotada no Brasil, cabe refletir sobre as concepções de tempo integral e educação integral. O tempo pode ser importante para a formação, desde que, sua ampliação seja acompanhada de propostas pedagógicas capazes de atender às necessidades de formação integral dos estudantes.

Entretanto, as políticas públicas nem sempre completam seu ciclo, ou seja, apesar ter se tornado uma bandeira política, em grande parte dos municípios brasileiros, sua implantação, monitoramento e avaliação ainda representam um grande desafio aos gestores públicos e à sociedade. Parece haver consenso entre estudiosos, pesquisadores e autores da área de políticas públicas, que a política educacional no Brasil, não é um campo bem resolvido, pois os programas estão sempre sofrendo descontinuidade. Essa situação dificulta a compreensão conceitual, com um aprofundamento teórico ou prático sobre questões relevantes.

¹ Mestre em Gestão de Políticas Públicas, Servidora do quadro efetivo da secretaria municipal de educação de Palmas-TO, Gestora de convênios na Fundação Cultural de Palmas, desde 2010.

² Doutora em Educação: Currículo, Professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas (GESPOL) da Universidade Federal do Tocantins, Docente do quadro efetivo da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

* Autor correspondente: marialina.mg@gmail.com.

Por exemplo, a distinção entre escola de tempo integral e educação integral não se apresenta de imediato nas falas de professores que trabalham na área. Cabe destacar que a segunda tem seus alicerces na concepção de Anísio Teixeira, que vislumbra a jornada ampliada como indispensável para assegurar ao aluno uma formação completa, tornando-o apto ao exercício pleno da cidadania.

É inegável o papel social exercido por essa escola em tempo ampliado, especialmente às camadas mais vulneráveis da população, mas há que se questionar como esse tempo tem sido usado. Não se pode pensar a educação das crianças e adolescentes brasileiros numa perspectiva meramente assistencialista.

Cavaliere et al. (2009) e Da Costa e Hora, (2013), abordam a temática escola de tempo integral na perspectiva de elucidar a real proposta de ampliação do tempo escolar. Em suas análises eles consideram não o tempo ou o contexto social, mas sim a formação ampla do aluno, em todas as suas dimensões, conforme propõe a concepção de formação integral e cidadã, idealizada por Anísio Teixeira.

Cabe destacar que esta é a concepção de educação integral, adotada neste trabalho. Aquela que reconhece a pessoa do educando como um todo e não como um ser fragmentado. E, mais, entende que “esta integralidade se constrói por meio de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. A criança desenvolve seus aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros conjuntamente” Maurício (2009).

Neste sentido, publicações que abordam as diferenças conceituais entre escola de tempo integral e educação integral, sobre as perspectivas para o currículo nestas escolas, as necessidades de adequação da infraestrutura escolar, bem como a formação docente tem sido objeto de estudos e discussões de vários autores. E o presente trabalho objetivou analisar os principais avanços e desafios presentes na política pública de tempo integral, abordados em publicações recentes, buscando desvelar suas contribuições para uma educação integral dos estudantes brasileiros.

Há um norte comum nos estudos identificados, que é a busca pela efetividade da educação integral, na compreensão da finalidade da ampliação da jornada escolar do aluno. E é na perspectiva de contribuir para os debates sobre os desafios a serem superados para que não somente o tempo seja integral, mas principalmente, que assim seja a formação do estudante, que tais estudos são apresentados e analisados, a seguir, após a apresentação da metodologia adotada para a revisão.

METODOLOGIA

O presente estudo bibliográfico desenvolveu-se com o emprego de técnicas que se aproximam das aplicadas na revisão sistemática da literatura (RSL) (Atallah; Castro, 1998). Para tal, tendo como referência a questão problema de pesquisa: **Quais principais desafios encontrados nas escolas de tempo integral para o desenvolvimento de uma Educação Integral?** foram elaboradas cinco subquestões de pesquisa (SQP) que nortearam a revisão da literatura, que embasam o presente trabalho, a saber:

- SQP1 – Quais as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral?
- SQP2 – Quais os impactos da política pública de educação em tempo ampliado, na jornada de trabalho dos educadores e técnicos das escolas de tempo integral?
- SQP3 – Quais as influências da infraestrutura escolar para o desenvolvimento da proposta de educação integral?
- SQP4 – Quais as metodologias aplicadas na formação de educadores da educação integral?
- SQP 5 – Como é desenvolvido o currículo nas escolas de tempo integral?

Foram realizadas buscas nos portais REPOSITORIUM, SCIELO, PROQUEST, IBICT TESES, CAPES, com a seleção de artigos publicados em periódicos revisados por pares. Foram alcançados o total de trabalhos mostrados na Tabela 1.

Tabela 1. Resultados quantitativos das buscas, por banco de dados.

Banco de Dados	Indexadores ou descritores	Result. Brutos	Result. Finais
Portal de periódicos Capes	Educação integral e políticas públicas.	50	15
Portal ERIC	Educação integral e políticas públicas.	19	0
Portal IBICT TESES	Educação integral e políticas públicas.	21	14
Portal PROQUEST	Educação Integral e formação docente.	18	03
Portal Repositório	Educação integral e políticas públicas de educação em tempo integral	5	0
Portal Scielo	Educação integral e Anísio Teixeira	20	06
TOTAL		133	38

Fonte: Dados da Pesquisa (Grimm, 2019).

A partir dos resultados brutos, os artigos foram lidos e selecionados considerando alguns critérios (Tabela 2).

Tabela 2. Critérios de inclusão ou exclusão dos trabalhos.

Inclusão dos trabalhos que:	Exclusão dos trabalhos que:
<ul style="list-style-type: none"> – Publicados em periódicos revisados por pares; – Publicados dentro do período de recorte temporal de 2008 a 2018; – Abordam os temas educação integral, escola de tempo integral; – Abordam formação docente, jornada de trabalho e políticas públicas de ETI; – Respondem a pelo menos, uma das questões de pesquisa. 	<ul style="list-style-type: none"> – Não respondem a nenhuma das subquestões de pesquisa; – Com acesso restrito, condicionado a pagamento.

Fonte: Dados da Pesquisa (Grimm, 2019).

Inicialmente foram identificadas 133 publicações que, após a submissão aos critérios restaram pertinentes à temática abordada e aptas a responderem às questões de pesquisa, os seguintes trabalhos: 6 (seis) Dissertações; 6 (seis) Teses e 26 Artigos Científicos, perfazendo o total de 38 trabalhos, categorizados conforme as SQP (Tabela 3).

Tabela 3. Lista de publicações arroladas na revisão, em sequência cronológica.

N	Autor	*Classificação	Ano	Categoria/ Subquestão de Pesquisa (SQP)
1.	BARROS	D	2008	SQP1, SQP3, SQP4.
2.	SOUZA	AC	2008	SQP1, SQP4.
3.	BRANDÃO	AC	2009	SQP1, SQP4
4.	CAVALIERE	AC	2009	SQP1, SQP4.
5.	GUARÁ	AC	2009	SQP1, SQP2, SQP4.
6.	DIAS	D	2009	SQP1, SQP2.
7.	MAURÍCIO	AC	2009	SQP1, SQP4.
8.	RIBETTO	AC	2009	SQP1, SQP3, SQP4.
9.	CAVALIERE	AC	2010	SQP1, SQP3, SQP4.
10.	AQUINO et al	D	2011	SQP1, SQP3, SQP4.
11.	CASTRO et al	AC	2011	SQP1, SQP2, SQP4.
12.	SAVIANI	AC	2011	SQP1, SQP3.
13.	NUNES	D	2011	SQP1, SQP2, SQP3.
14.	MENEZES	AC	2012	SQP1, SQP2, SQP3, SQP4.
15.	LECLERC; MOLL	AC	2012	SQP1, SQP4.
16.	OLIVEIRA,	T	2012	SQP1, SQP2, SQP4.
17.	MIRANDA; SANTOS	AC	2013	SQP1, SQP3, SQP4.
18.	ALVES	D	2013	SQP1, SQP3.

19.	COELHO, HORA	AC	2013	SQP1, SQP3, SQP4.
20.	TENÓRIO; SCHELBAUER	AC	2013	SQP1, SQP4.
21.	ANDRÉ	AC	2013	SQP1, SQP3.
22.	CAVALIERE	AC	2014	SQP1, SQP4.
23.	COELHO; MARQUES	AC	2014	SQP1, SQP4.
24.	LIBÂNEO	AC	2014	SQP1, SQP4.
25.	DOS SANTOS; SILVA; DA SILVA	AC	2015	SQP1, SQP3.
26.	ABDULMASSIH	T	2015	SQP1, SQP4.
27.	ALENCAR; SOUZA	AC	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
28.	SILVA; DE SOUZA; DA CUNHA	AC	2016	SQP1.
29.	PEREIRA	T	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
30.	COELHO	AC	2016	SQP1, SQP4.
31.	COELHO; MAURÍCIO	AC	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
32.	GOMES	T	2016	SQP1, SQP3, SQP4.
33.	ROSA	T	2016	SQP1, SQP2, SQP3, SQP4.
34.	SCHMITZ; SOUZA	AC	2016	SQP1, SQP2, SQP4.
35.	PARENTE	AC	2017	SQP1, SQP3, SQP4.
36.	MARQUES	T	2017	SQP1, SQP3, SQP4.
37.	OLIVEIRA	D	2018	SQP1, SQP3, SQP4.
38.	HERNANI et al	AC	2018	SQP1, SQP4.

Legenda: *AC – Artigo Científico; D – Dissertação; T – Tese; SQP – SubQuestão de Pesquisa. Fonte: Dados da Pesquisa (Grimm, 2019).

Política Pública de Educação Integral, no Brasil

Num contexto de grande precariedade e deficitário sistema de ensino, surgem no início do século XX, diferentes orientações de ideologias e projetos educacionais distintos. Cada uma dessas correntes ideológicas buscava moldar suas propostas de políticas voltadas à práticas educacionais, que melhor atendessem aos seus anseios econômicos e sociais, sob pesadas críticas ao sistema educacional brasileiro, pobre, excludente e ineficaz, vigente à época. Cavaliere (2010), destaca a relevância da atuação de Anísio Teixeira, no contexto.

O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades.

No momento em que ocorria o processo de industrialização e urbanização, num país de analfabetos, emergiram os diversos movimentos de intelectuais, preocupados em abolir a tradicional e discriminatória educação brasileira instituída. Nesse cenário, Teixeira e os

pioneiros da educação nova apresentaram uma proposta capaz de atender às necessidades de formação integral do indivíduo.

Eles propunham uma escola pública gratuita, obrigatória e laica, com uma proposição pedagógica centrada nas concepções de estudiosos como John Dewey, notadamente o mais expressivo dos representantes da corrente pragmatista e fonte de inspiração para um dos maiores defensores de uma profunda reforma no sistema educacional brasileiro, Anísio Teixeira.

Teixeira (1977), afirma que, com os efeitos do processo de industrialização, o papel da educação primária advinda da família foi suprimido e que à escola caberia preparar-se para assumir, a partir de então, a missão de formar integralmente os indivíduos dando-lhes “oportunidades completa de vida”.

Cavaliere (2010) descreve que Anísio Teixeira

passou a desenvolver, gradativamente, com base no pragmatismo americano, uma concepção de educação escolar ampliada, que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos educacionais que buscam o aprofundamento no caráter público da educação escolar. Durante todo o seu percurso como administrador e como intelectual, permaneceu fiel à visão de educação escolar que procurou reinventar, tendo como referência e finalidade a realidade educacional brasileira.

Referência obrigatória, quando o assunto é educação integral, Teixeira concebia a educação como um direito natural devido aos cidadãos e, portanto, não poderia se limitar a uma formação restrita a conteúdos formais, transmitidos repetidamente pelos professores, sem a participação efetiva do aluno. Parafraseando o autor pode-se afirmar que não se educa para a vida, pois a educação é a própria vida.

A educação defendida por Teixeira deveria ser integral, formadora, completa na sua missão de formar cidadãos conscientes, capazes de exercerem sua cidadania de forma plena. Daí a necessidade de mais tempo na escola, “tempo ampliado” para que todo esse processo de formação pudesse acontecer, em espaços adequados à proposta de educação integral. A escola idealizada por ele

buscava a igualdade de direitos, de acesso e de permanência de todas as crianças à escola, principalmente às das classes populares, acreditava que as escolas deveriam estar fundadas em um ideal de educação que garantisse o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos físicos, psicológicos, éticos, sociais (Silva; De Souza; Da Cunha, 2016).

A concepção escolanovista de Teixeira tinha como premissa uma educação baseada na reconstrução das experiências. Centrada na concepção de escola ativa de John Dewey, definitivamente desconsiderava a prática da educação bancária, hierárquica, disciplinar, legado da pedagogia jesuítica, responsável pela exclusão das classes mais carentes, resultando

no alarmante índice de analfabetismo, que abriu o século XX no Brasil. Sobre o contexto educacional à época, Brandão (2009) assim relata:

No início do século passado, a principal questão no campo da educação estava relacionada com a necessidade de ampliação do sistema de ensino para garantir a todos os cidadãos o direito à educação escolar. A democratização do ensino implicava políticas voltadas para a implantação de um sistema orgânico de escolas, com definição dos conteúdos obrigatórios (currículos) e desenvolvimento de critérios de seleção e formação de professores.

Expansão era a palavra de ordem. Com a ampliação do acesso à escola aos segmentos da população anteriormente dela excluídos, ficou evidente o impacto das diferenças de socialização primária (familiar) sobre os processos de escolarização; a democratização escolar, ao desnudar o caráter de classe das diferentes pautas culturais na sociedade, suscitou o debate sobre a qualidade da educação (e do ensino).

Para compreensão da concepção de educação integral no Brasil, é imprescindível recorrer à obra de Anísio Teixeira (1956, 1977, 1994, 1996, 1997), ainda que a expressão educação integral não esteja presente em suas literaturas. Os pensamentos deste defensor convicto e incansável de uma educação escolar ampliada em sua função de educar, perduram no pensar e fazer dos projetos educacionais que tratam do caráter público da educação escolar, formal.

Sobre o assunto, Cavaliere (2010), detentora de um vasto estudo acerca da obra de Anísio Teixeira, avalia que seu ingresso no campo educacional

foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus [...] e, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira, seu principal divulgador.

A autora destaca, ainda, que a crítica e a renovação foram pontos de partida das atividades de Teixeira. Crítica a um sistema inoperante, ineficaz e excludente. E, renovador em sua proposta de ampliação da oferta, mas também, e principalmente, de uma proposta pedagógica que desse às massas o acesso a uma educação transformadora.

Conforme Cavaliere (2010), a defesa de uma escola com funções ampliadas, visível nas reformas dos anos 1920, difundiu-se entre os intelectuais reformistas e apareceu no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento elaborado por 26 (vinte e seis) intelectuais que tinha como premissa a renovação educacional do país.

Decorridas várias décadas, esforços e experiências diversas de intelectuais e governos, imbuídos do objetivo de ofertar aos cidadãos uma educação formadora e transformadora, foram desenvolvidas. Dentre eles, os espaços conhecidos como “escolas parque” de Anísio Teixeira (1956, 1977); os Centros Integrados de Educação Pública, os Cieps, de Darcy Ribeiro (1986); os Centros Integrados de Atendimento à Criança (Ciacs) (Menezes; Santos, 2001); os Centros de Atenção Integral à Criança (Caics) (Gadotti, 2009).

Estas e outras políticas públicas em âmbito nacional, estaduais e municipais foram implantadas ao longo do século passado, no sentido de corrigir as profundas lacunas na

formação, currículo e jornada escolar da educação brasileira. Todavia, o século XXI chegou e permanece o desafio para intelectuais, governos, educadores e sociedade, na construção de uma política pública educacional de qualidade, abrangente e continuada, que atenda às necessidades de formação da população, independentemente de sua condição social.

Nas últimas décadas, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o tema voltou às agendas governamentais em diferentes instâncias da política pública educacional. Os programas se intensificaram ainda mais, em vários municípios brasileiros, após a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014). Cabe destacar a meta 6 (seis) do PNE, que estabelece o alcance mínimo de 50% das escolas públicas brasileiras com jornadas diárias de sete ou mais horas, até 2024.

Entretanto, pesquisadores do tema, dentre outros, Barros (2008); Brandão (2009); Gadotti (2009); Cavaliere (2009), argumentam que os debates atuais acerca da educação integral, em muito se confundem com a questão das escolas de tempo integral. Entretanto, as políticas públicas que se ocupam da ampliação da jornada escolar, nem sempre focam na formação integral e integradora e no desenvolvimento pleno dos indivíduos para o exercício da cidadania.

Sobre as propostas atuais, Gadotti (2009), afirma que “estão muito mais preocupadas em estender o direito de passar ‘mais tempo na escola’ às camadas mais pobres da população”. Ele argumenta que “a **escola privada** das classes médias e ricas já é de tempo integral”, pois o aluno dessa escola dispõe de tempo integral dedicado a sua educação, com um contraturno, com aulas complementares de esporte, lazer, línguas estrangeiras, balé, judô, dentre outras práticas artísticas, culturais e educacionais. E continua, o autor

A **escola pública** precisa ser **integral, integrada e integradora**. Integrar ao Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc. além de, universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (2009).

Ainda sobre as políticas públicas de ampliação do tempo escolar, na atualidade, Cavaliere (2002), argumenta que “a ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada”.

O foco destas, segundo documentos orientadores, tem sido, para além do acesso, a democratização e ampliação da jornada escolar. Entretanto, as pesquisas sobre as políticas educacionais em vigor revelam que a concepção de educação integral, ainda não é realidade na maioria das iniciativas de estados e municípios brasileiros.

Abordagem conceitual: educação integral e escola de tempo integral

Elucidar conceitos e práticas pedagógicas no contexto das políticas públicas de estado ou mesmo de governo, são essenciais para o pleno atingimento de sua finalidade. Contudo, como destaca (Cavaliere, 2014), não há conceitos ou práticas firmados sobre o que seja educação integral escolar.

Cavaliere (2014), relata o ocorrido nas eleições de 2014, quando

foi notória a presença da “bandeira” das escolas de tempo integral na campanha eleitoral [...] tanto para os cargos do Poder Legislativo como do Poder Executivo e em todos os partidos. Imaginando-se que, em geral, os candidatos estão sintonizados com as expectativas da população, o momento político reafirmou uma demanda social.

Embora haja o apelo visível das bandeiras político-partidárias alinhadas às demandas sociais, estas precisam encontrar fundamento teórico para sua consolidação. Mas, ao implantar a política educacional de escolas de tempo integral, gestores, sociedade e os profissionais da educação, precisam ter clareza do que está se propondo e quais objetivos se quer alcançar.

Abdulmassih (2015), destaca que, ao falar em educação integral, o que deve estar em pauta é a concepção de educação ampla e não somente a ampliação da jornada escolar. É fundamental que se compreenda a formação do aluno, de modo a atender às exigências do mundo contemporâneo, a formação de novas habilidades, competências e conhecimentos pertinentes à sociedade atual.

O acesso e permanência dos alunos nessa jornada ampliada possibilita às famílias, em especial às mais carentes, condições de manterem seus filhos por mais tempo na escola, criando também uma expectativa de melhoria de vida em um futuro breve. Assim, a escola pode ser instrumento de transformação da condição sócio-econômica, diferente daquela em que estão inseridos.

Brandão (2009) analisa como a educação tem sido instrumento importante na correção de problemas sociais. Ao longo da história da educação brasileira, ela ocupou-se da “saúde pública e higiene, no início do século 20; do “desenvolvimento econômico e social”, a partir dos anos 50; da “violência e marginalidade” nas últimas décadas. O autor destaca que mais recentemente as políticas educacionais têm indicado a utilização das “escolas como meios de difusão de estratégias coletivas para eliminar as ‘chagas sociais’ que afligem a sociedade”.

Apesar da inegável contribuição social da escola (Guará, 2009; Nunes, 2011), chamam a atenção para as pseudos soluções adotadas pelas práticas educacionais, que propõem a ampliação da jornada escolar. Desvinculada de um projeto pedagógico escolar, buscando meramente a complementação ou ocupação do tempo do aluno, a escola em tempo ampliado, nada vai agregar frente aos desafios da educação brasileira, no que se refere à formação integral do educando, à preparação para vida e para o exercício da plena cidadania.

Autores como Ribetto e Maurício (2009) e Rosa (2016), que fizeram levantamento de publicações sobre esse tão complexo cenário educacional brasileiro, são unânimes em chamar a atenção para as diferenças e semelhanças que aproximam ou distanciam as políticas educacionais implantadas ou implementadas pelos gestores públicos no campo educacional brasileiro, de uma proposta educacional para formação integral, como defendida por Anísio Teixeira.

Tenório e Schelbauer (2013), destacam que, respaldado na corrente pragmatista de Dewey, Teixeira defendia uma educação que representasse uma ação libertadora e progressista, que entendesse a educação como detentora de força, capaz de libertar o homem e prepará-lo para a cidadania. Decorridas várias décadas e inúmeros projetos, ações e legislações implantadas ao longo desse período, os autores chamam a atenção para os frustrantes e descontínuos resultados da educação brasileira, especialmente na perspectiva de uma educação integral.

Os autores afirmam que, apesar da “inegável contribuição de Anísio Teixeira para a escola pública brasileira, “o seu sonho nunca veio a se concretizar de fato”. Alegam que “adentramos a primeira década do século XXI sem experimentarmos uma educação que seja de fato, de qualidade, capaz de preparar o sujeito para a sua inserção plena na sociedade, tal como almejava Anísio Teixeira” (Tenório; Schelbauer, 2013).

O entendimento é que só há sentido pensar na ampliação da jornada escolar, na implantação de escolas de tempo integral, se considerar uma concepção de educação integral. Ou seja, a perspectiva é que este horário expandido, necessariamente represente a ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras (Gonçalves, 2006).

Aquino e Kassouf (2011) avaliaram o programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. Constataram que “os dados analisados dos alunos das ETIs não apresentaram grandes diferenças de resultado, em termos de proficiência e aprovação escolar, relativamente aqueles que frequentaram as escolas tradicionais”. Analisaram as

proficiências em Matemática e Língua Portuguesa, além das taxas de aprovação e concluíram que a ampliação do horário escolar, por si só, “não garante ganhos em termos de qualidade de ensino”. Concluíram, ainda, que a organização do espaço e tempo escolar não foi alterada substancialmente.

Outros estudos de casos, identificados nesta revisão da literatura, avaliaram o impacto da implantação das escolas de tempo integral no país e chegaram a conclusões similares a de Aquino e Kassouf (2011).

Nunes (2011, p. 82), sobre o estudo de caso numa escola pública do Guará – DF, destaca que a “relação das variáveis tempo, espaço e currículo é muito delicada e depende da realidade de cada escola.” O autor analisou “que a linha de separação de cada uma delas é muito tênue”. Além disso é preciso considerar a “relação entre estas três variáveis e o processo de ensino-aprendizagem”. Ao final ficou constatado que “dos resultados obtidos que até o momento não há relato de que os alunos tenham melhorado o índice de seus processos de ensino-aprendizagem pela presença na educação integral”.

Estes relatos, constantes na maioria das pesquisas realizadas no país, acerca dessa “nova” proposta educacional, apontam que muito se necessita fazer para que ocorram mudanças efetivas nos processos de ensino e de aprendizagem no ensino público brasileiro.

Miranda e Santos (2012), afirmam que “a inovação pretendida se limita ao aumento da carga horária diária, influenciando pouco nos aspectos realmente qualitativos do ensino, como currículo, relação entre professor e aluno, avaliação e processo de ensino-aprendizagem”. Os autores ainda argumentam que a jornada ampliada se constitui de “repetição ou ampliação do que a escola de tempo parcial já oferecia”, ou seja, dá-se mais do mesmo e o “novo permanece no campo do discurso, podendo contribuir para legitimar as propostas em curso e, de certa maneira, para estabelecer um consenso em torno de sua pretensa efetividade”.

Gomes (2016), em um estudo na rede municipal de educação de Goiânia, destacou o problema da “descontinuidade de orientações e de propostas, na mediação entre o prescrito e o vivido”. Os autores destacam a distância entre as intenções expressas nos documentos e a realidade. Explicam que, “na maioria das vezes, o que orienta o desenvolvimento da proposta são as práticas cotidianas imitadas e repetidas com vistas à garantia do cumprimento formal das prescrições repassadas”.

Alves (2013), Pereira (2016), Gomes (2016) e Oliveira (2018), também realizaram estudos nas redes públicas de ensino, com a perspectiva de avaliar o impacto da implementação da política de escola de tempo integral e seus desdobramentos, com foco na educação integral e formação cidadã.

No contexto das diferenças e semelhanças conceituais, evidenciadas a partir da literatura analisada, fica claro a necessária compreensão dos gestores, educadores e demais envolvidos no processo de formação do aluno, da importância do tempo expandido, mas também e, principalmente, do que se faz desse tempo.

Em muito pode acrescentar a jornada ampliada, se houver aproximação entre a escola de tempo integral e a educação integral. E, que o alcance da educação integral figure como objetivo principal, capaz de formar o indivíduo para a vida, sem as profundas e danosas falhas do processo educacional do Brasil, legado de sua colonização.

Uma Educação Integral em uma escola de tempo integral pode efetivamente apontar as condições diferenciadas para que acessem, permaneçam e aprendam no interior das escolas, aquelas crianças e jovens cujos pais foram excluídos e esquecidos, em função da obrigação de produzir sua vida material, reproduzindo eles mesmos a condição de seus pais e avós nas regiões mais pobres do país (Leclerc; Moll, 2012, p. 108).

Nesse sentido, o mais urgente é que os educadores fiscalizem e ajam para que uma tão importante política pública, como as escolas de tempo integral, não seja desviada de sua finalidade maior. É fundamental ampliar os estudos e ir além das leituras superficiais ou de interesses que não atendem às questões educacionais e de formação integral do cidadão.

Concluindo esse tópico, cabe parafrasear Gonçalves (2006) para quem falar em educação integral e de uma escola de tempo integral, longe de se constituir em modismo na educação pública, compreende a formulação de questões relevantes e atuais. É preciso pensar nas diversas proposições e formulações existentes, para além dos *slogans* educativos contemporâneos.

Educação em tempo ampliado e a jornada de trabalho dos servidores

As novas propostas, projetos e ações alinhadas às necessidades de formação integral do aluno requerem mudanças importantes, que impactam diretamente a rotina diária das escolas e dos servidores da educação, em especial em sua jornada de trabalho.

A proposta de escola de tempo integral pressupõe a ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, conseqüentemente, também exige a ampliação da jornada dos servidores para assegurar a realização das atividades propostas e a efetivação dos resultados esperados (Santos et al., 2015).

Ora, muitos professores, no modelo de tempo parcial, cumprem suas jornadas de trabalho em mais de uma escola e mesmo assim, nas pequenas e médias cidades, têm tempo, por exemplo, para almoçar com a família, o que não tem sido possível nas atuais organizações das atividades, nas escolas de tempo integral. Se a escola é de tempo integral a jornada de

trabalho também é, e em vários projetos desenvolvidos em municípios brasileiros, o professor almoça junto com os alunos.

Para Cavaliere (2007, p. 1017), “a organização social do tempo é um elemento que simultaneamente reflete e constitui as formas organizacionais mais amplas de uma dada sociedade”. Quando se trata do tempo escolar a importância revertida a esse tempo se torna mais expressiva, pois trata-se de uma das mais importantes referências para a vida familiar, social ou profissional.

Aquino e Kassouf (2011) e Nunes (2011) argumentam que, no contexto desse tempo escolar é preciso considerar todos os indivíduos inseridos direta ou indiretamente no processo. Ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, significa também alterar as rotinas de professores, monitores e demais agentes educativos. Enfim, todos os envolvidos nesse, ainda, complexo modelo de jornada escolar ampliada, também são diretamente impactados.

Na perspectiva de resignificar o tempo escolar para alunos, profissionais da educação, família e sociedade, a atuação do professor é de singular importância. Desse modo, é essencial que ele faça e sinta-se, parte de todo o complexo universo de formação/transformação cidadã. A organização de sua jornada de trabalho precisa ser e estar adequada, para que sua atuação seja harmoniosa, equilibrada, intencionalmente planejada para articular a dimensão pedagógica, física e administrativa requeridas pela realidade.

Assim, os papéis ali desempenhados pelos diversos atores, poderão propiciar a formação integral dos alunos. Mas para isso, a escola precisa ser um ambiente onde haja prazer de estar e fazer parte dele, pois isso refletirá na convivência diária e nos resultados reais da aprendizagem.

Anísio Teixeira, vê no tempo ampliado uma necessidade elementar para que o desenvolvimento das ações educativas ocorram com a qualidade necessária à preparação do sujeito para a vida. Ou seja, o tempo, considerando as possibilidades e expectativas nele depositadas, torna-se fator preponderante em todos os contextos. Sobre essa qualidade, o estudo de Schmitz e Souza (2016) analisou possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral, que não diferem muito da qualidade esperada das escolas de tempo parcial. Portanto, toda e qualquer política educacional, que se proponha a ofertar o ensino em escolas de tempo integral, necessita inicialmente, considerar todas as variáveis que vão do espaço físico adequado, currículo, ambiência propícia ao aluno e à jornada de trabalho dos servidores que nelas vão atuar.

Gadotti (2009, p. 9) lembra que “a escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida. E porque passamos todo o tempo de nossas vidas na escola – não só nós, professores – devemos ser felizes nela”.

Considerar as condições de trabalho enfrentadas pelos servidores é fator determinante de sucesso ou fracasso dessa política pública educacional, posto que a modalidade de escolas em tempo integral, traz consigo as expectativas da sociedade brasileira, de superação das profundas desigualdades sociais.

Cavaliere (2007, p. 1018) destaca a importância de se considerar a cultura local, para a organização da escola. Tal cultura se refere aos alunos e famílias, mas também aos profissionais. Para a autora, “em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam”. Essas forças podem ser de diferentes fontes e naturezas. As necessidades de assistência ao aluno tem um forte apelo, por isso é comum encontrar escolas em tempo ampliado assumindo um caráter assistencialista.

Nesse contexto, o professor, que é profissional do ensino, por vezes precisa atuar como assistente social, psicólogo, cuidador, dentre outras funções. Libâneo (2014, p. 15), ratifica que “há suficientes indícios na pesquisa de que, com raras exceções, a ampliação da jornada escolar tem se restringido a propiciar experiências de convivência social e ações socioculturais”.

No Brasil, o papel da escola está para além da oferta de uma educação formal, cabe à escola não apenas educar as crianças, mas que também cuidar delas, assim, a escola precisa conjugar diferentes funções. Portanto, gestores, estudiosos, comunidade escolar e sociedade argumentam que pensar a escola de tempo integral e a educação integral do aluno, requer obrigatoriamente, pensar e debater sobre estas e outras variáveis culturais, para que sejam capazes de assegurar a formação plena dos cidadãos. Também é fundamental que se pense nas necessidades de ampliação, formação e valorização da equipe docente e técnica da escola.

Educação em tempo ampliado e a infraestrutura escolar

Outra variável de extrema relevância para se fazer educação integral é a existência de espaços físicos adequados. “Construir e reformar escolas é condição *sine qua non* a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETIs” (Cavaliere, 2014, p. 1213).

Esta afirmação de um dos principais nomes da literatura contemporânea sobre educação integral e escola de tempo integral reafirma a importância da construção ou

ampliação física das escolas. A implantação dos programas depende de espaços adequados, que precisam não somente passar pela construção, como também por contínua manutenção.

Partindo dessa premissa, a ampliação do tempo escolar deve ser precedida de condições elementares ao seu funcionamento, a infraestrutura do espaço escolar necessita ser pensada criteriosamente. Os diferentes espaços devem atender plenamente às demandas educacionais dos alunos, visto que todos eles são ambientes educativos, portanto precisam ter condições adequadas ao desenvolvimento do aluno, em sua totalidade.

E ainda, pensando na funcionalidade dos espaços escolares, na efetividade das práticas educativas, que essa infraestrutura deve oferecer a todos que ali atuam, Gonçalves (2006, p. 132), destaca que

uma escola deve apresentar condições adequadas, tanto físicas quanto organizacionais para funcionar, mas isso não basta. É preciso que algumas dessas condições existam *a priori*, como um corpo docente, salas e mobiliário adequados ao número de alunos, salas de aula, sala-ambiente de leitura, de informática, de ciências, e que seu caráter de funcionalidade seja uma consequência das relações democráticas vividas em seu interior.

Não se pode propor formação integral do indivíduo dando-lhe condições ínfimas, que o coloque em circunstância inferior, ou igual ao dos espaços e ambientes por ele frequentados, em sua grande maioria, fruto de sua condição econômica e social nada favorável.

Espaços escolares que possibilitem ao aluno resgatar sua autoestima, dignidade, que desperte o sentimento de pertencimento, têm potencial para despertar o desejo pela permanência e aprendizagem, oferecendo-lhe formação abrangente e capacitando-o para reclamar seu espaço profissional, social e humano, em condições de igualdade.

Anísio Teixeira (1977), ao propor a jornada ampliada para a formação integral do aluno, dentre os diversos fatores que envolvem o processo, destaca a preocupação com os espaços para a oferta do ensino. Tais espaços mereceram especial atenção e estão descritos nos textos e práticas por ele adotados.

Cavaliere (2010, p. 256) descreve a estrutura do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas- classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico.

Esta é uma estrutura ideal, mas mesmo que não seja alcançada plenamente, deve servir de norte para as políticas públicas para as Escolas de Tempo Integral, no Brasil.

No município de Palmas, Tocantins, por ocasião da implantação da política de escolas de tempo integral, a temática da infraestrutura escolar, apresentou-se como condição essencial, permeando as discussões e estudos.

[...] a implantação do horário integral, no sistema municipal de educação de Palmas já é uma realidade, com metas crescentes de novas unidades de ensino a serem implantadas em diversos bairros da capital. Dessa forma, surge a preocupação em estabelecer diretrizes de projeto arquitetônico para beneficiar essas escolas, conseqüentemente com uma estrutura física adequada ao clima e as atividades oferecidas no currículo de horário integral (Dias, 2009, p. 17).

É notória a relevância da infraestrutura escolar, para o desenvolvimento das ações propostas no currículo das escolas de tempo integral, sejam elas construídas ou adaptadas para a oferta da modalidade.

Há que se considerar também diversas variáveis, entre elas o clima. Sendo o Brasil um país de clima tropical e dimensões continentais, cada região, precisa contemplar este fator determinante em seus estudos e discussões prévias. Para a implantação da oferta de escola em tempo integral, todas as condições que favoreçam o bem estar, conforto e ambiência, se convergem para a promoção de um espaço educativo em toda sua dimensão.

Desse modo, conclui-se esse tópico refletindo que, para a efetivação de uma política pública educacional, abrangente, integral e transformadora, esforços e recursos precisam estar disponíveis não só na implantação, mas, ao longo de todo o processo que envolve o desenvolvimento da política.

Educação em tempo ampliado e a formação profissional

No decurso deste estudo, são tratadas abordagens pertinentes aos diversos assuntos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, nas escolas de tempo integral, considerando a formação integral como propósito maior. Todavia, há que se considerar, nesse universo, o papel fundamental exercido pelo professor, no contexto educacional atual de uma sociedade em constante transformação.

Sobre esse profissional pesa toda responsabilidade de conduzir as novas gerações, consolidando fazeres e saberes, num cenário de elevada competitividade, inovações tecnológicas diárias e globalização permanente. Assim, sua formação requer especial atenção, desde a formação inicial à formação continuada, ao longo de suas carreiras. Tal formação, como parte integrante do esforço conjunto de gestores, estudiosos e instituições de ensino, é fundamental para que ele possa ter segurança para atuar frente às diversas circunstâncias, buscando a promoção de uma educação de qualidade, que possibilite a formação integral dos alunos.

Chávez Hernani e Da Rocha, (2018), assim definem o propósito da formação docente “O objetivo final da formação de professores, conforme as legislações analisadas, é formar cidadãos que têm fortes convicções democráticas e que são capazes de produzir bem em um mundo altamente competitivo, globalizado e tecnológico”. Os autores relatam, ainda, que

ser professor hoje é indubitavelmente contribuir para a formação de pessoas críticas e comprometidas com seu tempo e, para isso, é fundamental conhecer o mundo em que se vive, para então poder situar-se nele e encontrar uma resposta que contemple uma reflexão crítica e reflexiva da própria ação educativa (2018, p. 35).

Estudos de Castro e Lopes (2011) e de Saviani (2011), também apontam para a crescente ampliação dos deveres da escola, aliada aos grandes desafios de formação dos professores para atuarem no processo de formação integral dos alunos.

A formação acadêmica, inicial e as formações continuadas são ferramentas imprescindíveis à construção e consolidação do projeto educacional de um país. No Brasil, o projeto laboriosamente defendido e implantado por Anísio Teixeira tem se multiplicado ao longo dos anos, embora, nem sempre sigam a concepção inicialmente estabelecida, para o alcance da formação plena dos cidadãos brasileiros.

Sobre esta carência na formação docente para atender às novas realidades da sociedade em que estão inseridos os alunos, Chávez Hernani e Da Rocha (2018, p. 31), argumentam sobre a inadequação da formação inicial

tradicionalmente caracterizada por priorizar a aquisição e domínio de conhecimentos, determinando a sua qualidade de acordo com a amplitude do conteúdo ou conhecimento considerada no currículo. Este modelo não responde às mudanças e exigências do sistema educacional atual, aponta-se que é necessário preparar os professores para acompanhar a formação dos alunos com atitude autônoma e responsável, para que possam desempenhar um papel ativo na sociedade, em seus sistemas democráticos e econômicos e às novas exigências decorrentes.

Em concordância com os autores, para assegurar formação pedagógica adequada aos profissionais que atuam nas escolas de tempo integral, o reconhecimento e prioridade às políticas educacionais, especialmente nas práticas pedagógicas é *sine qua non* à melhoria da qualidade do ensino público brasileiro. É necessário valorizar a profissão docente, acreditar no papel fundamental desempenhado pelos professores, ter uma concepção clara do que é necessário para uma boa formação e o reconhecimento dos fatores condicionantes. Os cursos devem enfatizar “uma formação geral, que seja capaz de despertar a criatividade e pensamento crítico, promover as ciências, artes e letras, incentivando o conhecimento necessário para o desenvolvimento humano e para a vida na sociedade” (Chávez Hernani; Da Rocha, 2018, p. 31-32).

A partir de políticas e instrumentos de formação docente, eficientes em seus propósitos de qualificação e apoio continuados, os gestores estarão, de fato, cumprindo seu papel e assegurando a preparação para a longa e desafiadora missão de educar, enfrentada pelos professores no cotidiano das escolas brasileiras, sejam elas de tempo integral ou não.

Moll (2009, p. 39) acrescenta que os currículos de formação precisam ser repensados “diante do agravamento das condições sociais de vida dos professores e educandos, [é essencial acampar] análises aprofundadas sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam seu fazer profissional”.

Neste sentido devem ser repensados os currículos, tanto da formação integral dos alunos da educação básica, quanto os currículos da formação de seus professores (Marques, 2017).

O contexto vivido, os problemas enfrentados e as necessidades observadas devem servir de reais parâmetros para a formação dos docentes, especialmente da formação continuada.

Currículo para uma educação integral

Ao conceber a escola de tempo integral como o horizonte para a melhoria da educação, Brandão (2009) argumenta sobre a necessidade de pensar os currículos escolares, não como imposição da elite, mas como instrumentos legítimos para a emancipação das classes menos privilegiadas. Nas palavras do autor, o currículo deve ser entendido como “um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola, de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar”.

Com o tempo ampliado, as ETIs podem e devem repensar seus currículos para garantir esse direito a seus alunos, sob uma nova lógica (Thiesen, 2006). Somente assim conseguirá ofertar uma educação integral, entendida “dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação”. O que na prática acontece a partir de “um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano” (Coelho; Hora, 2013, p. 185) e para o desenvolvimento do pensamento complexo, necessário à vida numa sociedade globalizada e plural (Zaballa, 2002).

Também Gadotti (2009, p. 98), explica que é preciso considerar a integralidade como um princípio organizador do currículo escolar. O autor afirma, ainda, que “numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos ali desenvolvidos”.

Ao analisarem os resultados de programas de ampliação do tempo escolar no contexto contemporâneo, Coelho e Maurício, (2016) e Parente (2018), dentre outros refletem que muitas vezes os gestores públicos limitam-se a procurar melhoria de certos índices educacionais, supondo-se que a simples ampliação do tempo de escola levará à melhoria do desempenho em testes padronizados. Entretanto, sem uma reorganização curricular, pouco poderá ser feito para obtenção de resultados significativos na formação dos cidadãos.

Embora a ampliação da jornada escolar seja uma política que beneficia a população, principalmente no contexto das transformações ocorridas nas famílias e na sociedade, há que se atentar para a fundamentação teórico pedagógica dessa política. Como bem definido por Brandão (2009), precisa ir além da expectativa de dirimir as “Chagas Sociais” e compreender seu papel formador, integrador. Seguindo a concepção anisiana, a jornada ampliada deve ser compreendida como ferramenta necessária à completa formação do aluno, via um currículo abrangente, integrado e integrador das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto das políticas públicas educacionais no Brasil, a implantação das escolas de tempo integral tem sido o discurso de ordem desde o século XX, e vem ganhando espaço no cenário nacional, como a solução para as profundas omissões existentes na educação brasileira ao longo da história.

Com a expansão da política de escola de tempo integral, os estudos de casos em inúmeros municípios brasileiros se multiplicaram, permitindo um olhar atento de estudiosos em vários níveis de pesquisa, tratando, em especial, da qualidade desse tempo escolar ampliado e dos resultados obtidos na modalidade.

Ao longo dos estudos citados nesta revisão da literatura, constata-se o posicionamento dos autores acerca das imensas lacunas sociais, no campo das políticas educacionais no Brasil e as adversidades a serem enfrentadas por educadores, gestores e sociedade, para que o ensino público ofertado em tempo ampliado seja capaz de trazer formação, informação e transformação.

Fica explícita a necessidade da formulação de políticas de educação integral em tempo integral, articuladas à perspectiva de uma formação humana o mais integral possível, nos aspectos cognitivo, afetivo, físico, social e moral.

Somente para fazer tal formação justifica ampliar o tempo de escola. Entretanto, são muitos os desafios a serem enfrentados, especialmente pelos gestores e educadores, para a concretização desse ideal. Não são poucos os problemas destacados pela literatura analisada,

para que o tempo ampliado reverta em educação integral. São desafios a serem superados tanto nas instâncias políticas, quanto na administrativa e pedagógica.

Tais desafios vão desde a insuficiência nos espaços escolares, ou seja, a necessidade de adequação da infraestrutura, passando pela urgência da qualificação e formação contínua dos profissionais, bem como pela valorização dos profissionais e organização de suas jornadas diárias de trabalho. Mas, também, apresentaram questões mais subjetivas como a necessidade de clareza conceitual, desde a concepção da política pública até sua implantação, monitoramento e avaliação. Sem ter segurança sobre o que se quer com a ampliação do tempo escolar, sobre o currículo que precisa ser desenvolvido, será muito difícil concretizar a educação integral, nas ETIs brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdulmassih MBF (2015). *Programa Mais Educação e Escola a Tempo Inteiro: um olhar sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil e em Portugal*. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Alves RPS (2013). *Os caminhos da educação integral em Palmas – Tocantins*. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás.
- Aquino JM, Kassouf AL (2011). A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do programa Escola de Tempo Integral da rede pública do Estado de São Paulo. *Rede de economia aplicada*. Work Paper 013, s/p.
- Atallah NA, Castro AA (1998). Revisão sistemática da literatura e metanálise. *Medicina baseada em evidências: fundamentos da pesquisa clínica*. São Paulo: Lemos-Editorial, p.42-48.
- Barros KO (2008). *A escola de tempo integral como política pública educacional: A experiência de Gioanésia-GO (2001-2006)*. 205 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.
- Brandão Z (2009). Escola de tempo integral e cidadania escolar. *Em aberto*, 21(80): 97-108.
- Brasil (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF.
- Brasil (2014). Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição Extra.
- Castro A, Lopes RE (2011). A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 19(71): 259-282.

- Cavaliere AMV (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, 23(81): 247-270.
- Cavaliere AMV (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.
- Cavaliere AMV (2009). Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em aberto*, 21(80): 51-63.
- Cavaliere AMV (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia* (Ribeirão Preto), 20(46): 249-259.
- Cavaliere AMV (2014). Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? *Educação & Sociedade*, 35(129): 1205-1222.
- Chávez Hernani, M. DLA.; Da Rocha VGS. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximaciones y diferencias. *Educación*, 27(52), 26-45.
- Coelho LMCC, Hora DM (2013). Educação integral, tempo integral e currículo. *Série Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (27):177-192.
- Coelho LMCC, Maurício LV (2016). Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação e Realidade*, 41(4): 1-18.
- Dias A (2009). *Avaliação das condições de conforto térmico e acústico de salas de aula em escola de tempo integral: estudo de caso da Escola Padre Josimo em Palmas (TO)*.141 fl. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade de Brasília.
- Griim EP (2019). *Política Pública de Tempo Escolar Ampliado e Educação Integral: por um Currículo Integrado e Integrador*. 2019, 122fls. Dissertação (Mestrado em Gestão de Políticas Públicas). Palmas: Universidade Federal do Tocantins.
- Santos MLS, Silva KNP, Silva VC (2015). Trabalho docente e ampliação da jornada escolar no ensino médio-intensificação em escolas de referência da rede estadual Pernambuco. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, (18): 45-65.
- Gadotti M (2009). *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Série Educação Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 127p.
- Gomes MP (2016). *O prescrito e o vivido: Estudo da política de ampliação da jornada escolar em escolas de tempo integral da rede municipal de educação de Goiânia*. 384fl. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Goiânia-GO.
- Gonçalves AS (2006). Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec Nova série*, 1(2): 129-135.
- Guará IMFR (2009). Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, 21(80): 65-81.

- Leclerc GFE, Moll J (2012). Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral em tempo integral. *Educar em revista*, 28(45): 91-110.
- Libâneo JC (2014). Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem. *Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral*. Goiânia: Cegraf: 257-308.
- Marques GFC (2017). *A Formação e o trabalho docente na escola de tempo integral*. 193 fl. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Maurício LV (2009). Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. *Em aberto*, 21(80): 15-31.
- Miranda MG, Santos SV (2012). Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?. *Perspectiva*, 30(3): 1073-1098.
- Moll J (2009). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso. 504p.
- Nunes GC (2011). *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará-Distrito Federal*. 106 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília.
- Oliveira LA (2018). *Variações locais na implementação de políticas públicas de educação integral: Estudo de casos em escolas da rede pública estadual do município de Patos de Minas/MG*. 67fl. Dissertação (Mestrado em Administração Pública em rede Nacional - PROFIAP). Universidade Federal de Viçosa.
- Parente CMD (2018). Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. *Educação & Realidade*, 43(2): 415- 434.
- Pereira HBF (2016). *Educação integral em tempo integral na rede municipal de ensino de Goiânia: múltiplos discursos, múltiplos significados culturais*, 188fl. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Goiás.
- Ribeiro D (1986). *Livro dos CIEPs*, Rio de Janeiro, Bloch. 152 p.
- Ribetto A, Maurício LV (2009). Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. *Em Aberto*, 21(80): 137-160.
- Rosa AVN (2016). *Pesquisando a relação educação integral e (m) tempo integral e Currículo no Brasil - período 2000-2012: O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* 250 fl. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Saviani D (2011). Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, 9(1): 07-19.

- Schmitz H, Souza MCRF (2016). Reflexões sobre possíveis critérios de qualidade da escola em tempo integral. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, 27(65): 552-581.
- Silva L, Souza MFM, Cunha C (2016.) A influência do pensamento pedagógico brasileiro na política de educação integral do século XXI. *Revista HISTEDBR On-line*, 16(69): 124-139.
- Souza C (2008). Federalismo: teorias e conceitos revisitados. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, 65: 27-48.
- Teixeira A (1997). *Educação Para a Democracia*. 2 ed. Rio de Janeiro:UFRJ. 263p.
- Teixeira A (1996). *Educação é um direito*. 2.ed. São Paulo: Nacional. 221p.
- Teixeira A (1994). *Educação não é privilégio*. 5 ed. Rio de Janeiro: UFRJ. 250p.
- Teixeira A (1977). *Educação e o mundo moderno*. 2ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional. 245p.
- Teixeira A (1956). A escola pública, universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2(64): 3-27.
- Tenório AF, Schelbauer AR (2013). *A defesa pela educação integral na obra de Anísio Teixeira*. Universidade de Maringá. 20p.
- Thiesen JS (2006). *Tempo integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública*. Seminário Nacional de educação a Distância. ABED 2006. Universidade Federal de Santa Catarina. TCF5021.10 p.
- Zaballa A (2002). *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. São Paulo: Artmed. 248p.

ÍNDICE REMISSIVO

A

agroecologia 6, 7, 8, 9, 10, 14
altas habilidades ...6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13,
14, 15
Anísio Teixeira.7, 8, 10, 11, 12, 15, 18, 20,
22
aprender fazendo.....7
aprendizagem 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16, 7,
8, 11, 12, 13, 7, 8, 10, 12, 13, 14, 8, 10,
12, 13, 14, 15, 6, 7, 10, 11, 6, 7, 9, 10,
11, 12, 13, 14, 15, 7, 8, 11, 6, 7, 8, 10,
12, 15, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 9, 19, 7,
10, 11, 12
baseada em equipe..... 11, 12, 13
significativa 8
autonomia do aprendiz..... 10

C

cognitivo.. 12, 9, 15, 6, 7, 11, 12, 13, 12, 7,
24
colonialismo 10, 11, 12, 13, 15
construção de conhecimento... 6, 7, 9, 13,
7, 10, 11, 14, 10, 13, 17, 18
costumes..... 7
cultura ..6, 7, 11, 12, 13, 9, 8, 9, 12, 13, 17,
19, 9, 14

D

deficiência intelectual.. 16, 7, 9, 10, 11, 12,
13
deficiência visual...6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
democracia 11
disciplina 6, 7, 8, 9, 11, 12, 6, 10, 11, 8
distopia..... 6, 7, 9, 12, 13, 16, 20
docência..... 7, 12, 15, 7

E

educação 6
inclusiva.....16, 7, 8, 11, 12, 6, 10, 12
especial10, 11, 6, 7, 8, 10, 11, 12
básica 10
profissional9, 6, 9

educador.....12, 9, 10
ensino 6, 8, 6, 7, 9, 6, 9, 14, 17, 8, 15, 8,
10, 15
colaborativo..... 7
escola(s)
especial..... 7
pública.. 11, 12, 10, 6, 13, 11, 13, 15, 16
de tempo integral ...6, 8, 13, 14, 15, 16,
17, 18, 20, 21, 22, 24
Espanhol 6, 11
estratégias...8, 9, 11, 14, 7, 8, 9, 10, 11, 16,
6, 8, 11, 6, 8, 14, 16, 17, 8
estudante 12, 8, 9, 11, 14, 12, 7
experiência na educação..... 7

F

formação
continuada .12, 13, 11, 6, 7, 8, 9, 10, 15,
21, 23
competências..... 9
integral.....8, 6, 7, 11, 13, 15, 17, 18, 20,
21, 22, 23
formas simbólicas6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14,
15
FRELIMO12, 13, 14, 15, 19

G

gênero..9, 11, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
16, 17, 18
grupo operativo.....7, 10, 14

I

identidade..... 12, 6, 9, 10, 11, 13, 18
inclusão 7, 10, 12, 6, 12, 14, 15, 6, 7, 8, 10,
11, 14, 9, 6, 8, 10, 13
indisciplina . 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 13
instituições especializadas 11
Instituto Federal..... 6, 7, 6, 7, 14
Internet..... 6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20

J

José Moran..... 10

L

LIBRAS 7, 9, 10, 11
língua inglesa 6, 10, 11, 12, 13

M

Maranhão 6, 7, 14
metodologias ativas 6, 9
mobilidade 9, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
Moçambique . 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15,
18, 19

N

novas tecnologias 6, 10

P

planejamento. 6, 9, 14, 15, 13, 16, 7, 9, 11,
17, 7, 9, 8
podcasts 11
políticas públicas 7, 10, 14, 18, 15, 6, 7, 9,
13, 6, 8, 9, 12, 13, 14, 20, 24
poluição sonora .6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15, 17
pós-modernidade 8
prática pedagógica 10, 15, 10, 6, 7

professor 6, 14, 7, 9, 10, 11, 12, 7

S

sala de aula
heterogênea 7
invertida 11
sala de recurso multifuncional 12
saúde do professor 11
senso de plausibilidade 9
signos 7, 8
superdotação..6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14,
15
surdo 6, 7
sustentabilidade 10, 15

T

tecnologia 6
tecnologias digitais de informação e
comunicação 9
tempo escolar ampliado 24
teorias de ensino e aprendizagem 6

U

utopia 6, 7, 9, 11, 16

 **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.

ISBN 978-659906418-0



Pantanal Editora
Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000
Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil
Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)
<https://www.editorapantanal.com.br>
contato@editorapantanal.com.br