



# ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM TERESINA/PIAUI: de que realidade estamos falando?

Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

Realidade Reflexos  
Integral Escola  
Currículo Desafios Professores  
Ensino Médio Teresina  
GRes

Curriculo Escola Integral Sala Reflexos Piaui  
Desafios Teresina Aula Professores GRes  
Ensino Médio



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGGEO**



**ANA BEATRIZ RIBEIRO DOS SANTOS**

**ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO  
ENSINO MÉDIO EM TERESINA/PIAUÍ: DE QUE REALIDADE ESTAMOS  
FALANDO?**

**TERESINA – PIAUÍ**

**2018**

**ANA BEATRIZ RIBEIRO DOS SANTOS**

**ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO  
ENSINO MÉDIO EM TERESINA/PIAUÍ: DE QUE REALIDADE ESTAMOS  
FALANDO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Organização do Espaço e Educação Geográfica.

Linha de pesquisa: Ensino de Geografia

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

**TERESINA – PIAUÍ**

**2018**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal  
do Piauí Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello  
Branco

S237 Santos, Ana Beatriz Ribeiro dos.  
Ensino de Geografia nas escolas de tempo integral no  
ensino médio em Teresina/Piauí : de que realidade  
estamos falando? / Ana Beatriz Ribeiro dos Santos. – 2018.  
115 f.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2018.  
“Orientador: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo”.

1. Ensino de Geografia. 2. Escola de Tempo Integral. 3.  
Interdisciplinaridade. 4. Ensino Médio. I. Título.

CDD 910.7

**ANA BEATRIZ RIBEIRO DOS SANTOS**

**ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO  
ENSINO MÉDIO EM TERESINA/PIAUÍ: DE QUE REALIDADE ESTAMOS  
FALANDO?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal do Piauí, como requisito à obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

Aprovado em **18/12/2018**.

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Raimundo Lenilde de Araújo  
[Orientador - Presidente]

**RAIMUNDO LENILDE DE ARAÚJO**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mugiany Oliveira Brito Portela  
(Examinadora Interna ao Programa – PPGGEO – UFPI)

**MUGIANY OLIVEIRA BRITO PORTELA**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Costa Leite  
(Examinadora Externa à Instituição - UNB)

**CRISTINA MARIA COSTA LEITE**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luzineide Gomes Paiva  
(Examinadora Externa à Instituição - UESPI)

**MARIA LUZINEIDE GOMES**

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, por ser essencial em minha vida. À minha avó Maria de Nazaré, aos meus pais Maria Lucia e Osvaldo, Meu Namorado José Filho, e a toda minha família que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que chegasse até esta etapa da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Senhor Nosso Deus, que me deu forças quando mais precisava. São tantas bênçãos, tantos motivos que o meu coração não consegue guardar tantos milagres e livramentos do Senhor, grande Deus realizaste em mim. A bênção que o Senhor me preparou é algo muito além do que eu te pedi, pois sei que o Senhor tem sempre o melhor quando oramos e pedimos esperando em ti.

Sou grata pela família que Deus me proporcionou, agradeço minha querida avó Maria de Nazaré por tudo. No fundo, eu sei que quando eu mais precisar é ela que vai estar lá, que vai me ajudar nas dificuldades, vai me dizer que tudo vai ficar bem, que aquilo é só um contratempo. Ela que vai brigar comigo, me ajudar, cuidar de mim e ficar do meu lado quando ninguém mais quiser ficar, vai me fazer rir quando eu quiser chorar. Ela sempre vai estar ali, ao meu lado. Todos os dias eu agradeço por ter uma pessoa tão iluminada e que sempre vai estar presente em minha vida.

Meus amados pais – Osvaldo e Maria Lucia – agradeço imensamente por tudo. Qual o significado dos pais? É justamente prever as coisas antes que aconteçam; é saber dar conselhos que sempre dão certo; é saber estender a mão quando o filho precisa; é saber incentivar quando é necessário. Vocês sempre serão os únicos em minha vida e prometo estar sempre ao lado de vocês. Obrigada por me defender, me amar e fazer a pessoa que sou, pois vocês são meu porto seguro.

Agradeço aos meus irmãos Leonardo e Kamylla pela convivência. Há certos momentos em que precisamos de um espelho humano, alguém em quem possamos nos refletir e avaliar nossa origem e identidade. Estes espelhos geralmente são nossos irmãos. Vínculos eternos. Um conforto para o que nos amedronta tanto, que é a passagem do tempo.

Agradeço ao meu Amor Zé Filho, hoje e sempre quero agradecer! A você, que estive ao meu lado nas horas que chorei e nas horas que sorri, nas horas que me lamentei e que, de uma forma ou de outra, demonstrei total alegria. Agradecer pelo sorriso diário, sem mágoas nem rancores, agradecer de peito aberto, de alma explosiva. Obrigada por você existir em minha vida, porque você fez, faz e fará sempre parte de minha história! Te amo!

Os amigos são para sempre, a amizade fortifica a vida e nos faz entender que jamais conseguimos viver sozinhos.

Por isso mesmo, apesar de tão raros, não há nada melhor do que um grande amigo. Hikaro Kayo, meu querido amigo, aquele amigo de todas as horas, aquele amigo que me acolhe, me ajuda, diz a verdade, mesmo quando não gosto, e está sempre disposto a me ouvir. O verdadeiro amigo não espera recompensa, seu objetivo é ter de volta o sentimento de amizade. Obrigada!

Agradeço ao meu querido orientador, Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo, os seus ensinamentos foram muito além dos conteúdos do currículo. Tivemos aprendizados importantes para a vida. A sua missão vai muito além da missão de um professor, você é um verdadeiro mestre, sempre será aquele professor aventureiro disposto a aceitar qualquer desafio da vida! Obrigada.

A caminhada durante o mestrado foi intensa, difícil e cheia de aprendizado, mas como em tudo em nossa vida tivemos momentos de alegria, fiz vários amigos e vou agradecer a cada um, começando pela minha querida amiga Fernanda Monteiro, minha querida amiga de todas as horas, agradeço pelas nossas conversas pelo telefone. Milan Kundera, escritor tcheco, escreveu em seu último livro, “A Identidade”, que a amizade é indispensável para o bom funcionamento da memória e para a integridade do próprio eu. Chama os amigos de testemunhas do passado e diz que eles são nosso espelho, que através deles podemos nos olhar. Vai além: diz que toda amizade é uma aliança contra a adversidade, aliança sem a qual o ser humano ficaria desarmado contra seus inimigos.

Eduardo, meu amigo-irmão que ganhei durante o mestrado, aquele amigo poeta, de coração enorme que acolhe a todo mundo. Não existe escola para formação de amigos, eles por si já nascem aptos, por isto não impomos regras dentro de uma amizade, elas se compatibilizam sem invasões, unindo os verdadeiros amigos, sem maldades, sem segredos, sem interesses.

Agradeço ao querido Prof. Dr. Antônio Cardoso Façanha – tenho muita admiração pelo senhor, agradeço os conselhos e ensinamentos partilhados durante o mestrado. Obrigada, professor, por me fazer pensar, refletir, colocar as ideias no lugar. O senhor contribuiu diretamente para a formação do meu caráter e profissionalismo. Eis aqui a minha homenagem àqueles que são leais à missão de educar. Sábios que não servem a um partido ou a um governo, mas sim à

causa nobre da educação. Servem a um sonho: o sonho de lapidar diamantes. Mestres que neste e em todos os outros dias acreditam que o esforço do trabalho será recompensado pela magnitude do resultado.

Agradeço às minhas amigas Nadja, Rosane e Rosângela pelo torcida e apoio durante o mestrado, vocês foram essenciais nessa trajetória. Obrigada pelos nossos encontros, nossas conversas, amizade sem igual.

Agradeço aos professores das escolas pesquisadas, pela gentileza e disponibilidade para participar da pesquisa. Agradeço especialmente à professora Cláudia Assunção pelo suporte e atenção dedicados à minha pesquisa, muito obrigada mesmo.

Agradeço também aos professores que aceitaram o convite para participar da minha banca de defesa do mestrado.

Agradeço à minha querida amiga, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Luzineide Gomes Paula, que foi minha professora durante a graduação, orientadora de Programa de iniciação científica, minha grande amiga, aquela amiga sábia que sempre me orientou, torceu por mim em todas as etapas importantes da minha vida pessoal, acadêmica e profissional, foi aquela que me ajudou para ingressar no mestrado, lhe agradeço por tudo, mãe de duas joias – Dudu e Yasmin (Nana).

Agradeço ao querido Prof. Dr. Jorge Eduardo de Abreu Paula, meu orientador durante a graduação, aquele de ensinamentos firmes e uma pessoa altruísta, posso contar com ele, sempre disposto a me ajudar em qualquer coisa que precisar. Muito obrigada pela parceria e confiança! Obrigada!

Agradeço ao querido Jonh pela força durante o mestrado, por ser prestativo no esclarecimento de algumas dúvidas. Muito obrigada!

Agradeço à escola São José, na pessoa do Professor Ruimar, por seu estímulo e apreço pela educação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de mestrado.

Sabemos que o sujeito traz consigo uma carga de experiências e de conhecimentos sistematizados ou não, realidades vividas muitas vezes impossíveis de serem representadas pelos professores. No entanto, pelo que temos discutido em diferentes encontros, cada vez mais acreditamos que tais vivências devam ser aproveitadas, problematizadas e textualizadas, buscando-se, assim, a inserção da vida na escola, tornando a escola, efetivamente integrada à vida (CASTROGIOVANI, 2007, p. 43).

## RESUMO

A disciplina Geografia compõe o conjunto de disciplinas da estrutura curricular do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Nesse sentido, é de fundamental importância no desenvolvimento de habilidades e competências como observar, analisar, interpretar e pensar criticamente as transformações cotidianas e a dinâmica do espaço geográfico. O Ensino de Geografia na Escola de Tempo Integral contribui para a organização do currículo e articulação de conhecimentos a partir de abordagens interdisciplinares como meio de compreender o conhecimento de forma ampla. O objetivo geral foi analisar o Ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina, Piauí, considerando as concepções de docentes das escolas escolhidas para a pesquisa. Os objetivos específicos foram: (a) identificar as práticas de Ensino de Geografia nas escolas de Ensino em Tempo Integral; (b) discutir a concepção de participantes envolvidos (docentes), no sentido de compreender como o Ensino de Geografia é abordado na escola de tempo integral; (c) sugerir metodologias que despertem a aplicação de práticas interdisciplinares nas escolas de tempo integral com vista ao Ensino de Geografia. Os pressupostos teóricos fundamentam-se em Cavalcanti (2003), Callai (2006), Vesentini (2004), Castrogiovanni (2007), Esquinsani (2016), Gadotti (2009), Gonçalves (2006), Libâneo (2014), Moll (2012), Cavaliere (2002), entre outros. A pesquisa empírica foi realizada em uma escola por Gerência Regional de Educação (GRE), totalizando 4 escolas, sigiladas com letras do alfabeto: 4º GRE Centro-Norte (Escola A); 19º GRE Sul (Escola B); 20º GRE Nordeste (Escola C) e 21º GRE Sudeste (Escola D), a partir de aplicação de entrevistas com docentes. Na interpretação dos resultados, optou-se pelo uso de quadros para ressaltar a fala dos entrevistados e figuras (Nuvens de Palavras). O *site* utilizado para a criação das figuras foi o *wordclouds.com*, o qual permite criar nuvens de palavras, o que resulta em diversas formas e imagens para enriquecer a discussão das informações obtidas a partir das entrevistas. Concluiu-se que permanecer mais tempo na escola não é a solução para melhorar a qualidade do Ensino de Geografia, pois a mesma carga horária planejada na escola de ensino médio regular também é pensada para a escola de tempo integral. O Ensino de Geografia pode ser aperfeiçoado nas Escolas de Tempo Integral com a contribuição do Ensino de Geografia, além de explorar outros conteúdos e metodologias de Ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Escola de Tempo Integral. Interdisciplinaridade. Ensino Médio.

## ABSTRACT

The Geography discipline composes the set of disciplines of the curricular structure of Elementary School II and High School. In this sense, it's of fundamental importance in the development of skills and competences as observing, analyzing, interpreting and thinking critically the daily transformations and the dynamics of the geographical space. Teaching Geography in the Integral School contributes to the organization of curriculum and articulation of knowledge from interdisciplinary approaches as a means to comprehend knowledge in a broad way. The general objective was to analyze the teaching of Geography in full-time schools in the city of Teresina, Piauí, considering the conceptions of teachers of the schools chosen for the research. The specific objectives were: (a) identify the practices of Geography Teaching in the Schools of Integral Education; (b) discuss the conception of participants involved (teachers) in order to understand how Geography Teaching is approached in full-time school; (c) suggest methodologies that encourage the application of interdisciplinary practices in full-time schools with a view to Geography teaching. The theoretical assumptions are based on Cavalcanti (2003), Callai (2006), Vesentini (2004), Castrogiovanni (2007), Esquinsani (2016), Gadotti (2009), Gonçalves (2006), Libâneo ), Cavaliere (2002), among others. The empirical research was carried out in a school by Regional Education Management (GRE), totaling 4 schools, with letters of the alphabet: 4th GRE North-Center (School A); 19th GRE South (School B); 20<sup>o</sup> GRE Northeast (School C) and 21st GRE Southeast (School D), considering the application of interviews with teachers. In the interpretation of the results, we opted for the use of pictures to emphasize the speech of the interviewees and figures (Word Clouds). The site used for the creation of the figures was [wordclouds.com](http://wordclouds.com), which allows to create clouds of words, which results in several forms and images to enrich the discussion of the information obtained from the interviews. It was concluded that staying longer in school is not the solution to improve the quality of Geography teaching, because the same planned workload in regular high school is also designed for full-time school. The Geography teaching can be improved in the full-time schools with the contribution of the Geography teaching, in addition to exploring other contents and methodologies of teaching.

**Keywords:** Geography Teaching. Full-Time School. Interdisciplinarity. High school.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Figuras

Figura 1 – Escolas de Tempo Integral de Teresina em 2018 .....	23
Figura 2 – Experiências das escolas de tempo integral no Brasil .....	27
Figura 3 – Elementos de educação integral .....	46
Figura 4 – Trajetória dos estudos interdisciplinares, segundo Fazenda 1999..	50
Figura 5 – Perspectiva do tempo para a Geografia na escola .....	72
Figura 6 – A Geografia prepara o aluno para o futuro profissional? .....	75
Figura 7 – Interdisciplinaridade no ensino de Geografia .....	77
Figura 8 – Condições ideais para o ensino de Geografia na escola .....	79
Figura 9 – Metodologias do ensino de Geografia nas ETIs.....	81
Figura 10 – Aproveitamento dos alunos em Geografia .....	82
Figura 11 – Sugestões para a melhoria do ensino de Geografia .....	84
Figura 12 – Vantagens do ensino de Geografia nas ETIs.....	85
Figura 13 – Desvantagens do ensino de Geografia .....	86

### Quadros

Quadro 1 – Etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977) .....	21
Quadro 2 – Critérios de escolha das escolas de tempo integral .....	22
Quadro 3 – Princípios das ETIs da constituição federal do Brasil (1988).....	32
Quadro 4 – Macrocampos do Programa Mais Educação (PME).....	35
Quadro 5 – Orientações do Programa mais educação (PME) .....	39
Quadro 6 – Objetivos da Escola de Tempo Integral.....	45
Quadro 7 – Princípios da educação integral .....	48
Quadro 8 – Currículo do ensino médio.....	54
Quadro 9 – Projeto Político Pedagógico de uma ETI .....	64
Quadro 10 – Faixa etária dos sujeitos.....	68
Quadro 11 – Formação complementar dos sujeitos.....	69
Quadro 12 – Tempo de docência profissional .....	70
Quadro 13 – Tempo de docência profissional nas ETIs.....	70
Quadro 14 – Cursos de formação continuada nas ETIs.....	71
Quadro 15 – Perspectiva do tempo para a Geografia na escola.....	72
Quadro 16 – A Geografia prepara o aluno para o futuro profissional? .....	74

Quadro 17 – Interdisciplinaridade no ensino de Geografia .....	76
Quadro 18 – Condições ideais para o ensino de Geografia .....	78
Quadro 19 – Metodologias para o ensino de Geografia .....	80
Quadro 20 – Aproveitamento dos educandos na disciplina Geografia .....	82
Quadro 21 – Sugestões para a melhoria do ensino de Geografia.....	83
Quadro 22 – Vantagens do ensino de Geografia nas ETIs .....	85

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CERC	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CIACS	Centro Integrado de Atendimento a Infância
CIEPS	Centro Integrado de Educação Pública
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETI	Escola de Tempo Integral
EEX	Entidades Executoras
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRE	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEE	Programa Especial da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PME	Programa Mais Educação
PNAL	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEDUC-PI	Secretária de Estado da Educação do Piauí
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UEX	Unidades Executoras

## SUMÁRIO

<b>REFLEXÕES INICIAIS</b> .....	15
<b>1 ESTRUTURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	20
1.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRESSUPOSTOS GERAIS.....	20
1.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA .....	23
<b>2 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PRINCIPAIS DEBATES TEÓRICOS</b> .....	26
2.1 HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL .....	26
2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....	34
2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	42
2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO .....	48
<b>3 ENSINO DE GEOGRAFIA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES</b> .....	53
3.1 ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	53
3.2 PRÁTICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL .....	56
3.3 PRINCIPAIS DESAFIOS NA PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	60
3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL.....	64
<b>4 A REALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL ESCOLHIDAS PARA A PESQUISA: DINÂMICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA</b> .....	68
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES REFERENTE AO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ETIS.....	68
4.2 PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....	87
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	94
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>APÊNDICES</b> .....	105
<b>ANEXOS</b> .....	110

O ensino da Geografia pode atuar em todas as capacidades e competências a serem exploradas e consolidadas através da educação. Pode favorecer ao aluno a tomada de consciência de si mesmo e do mundo que o rodeia, e crítica suficiente para ir construindo e desenvolvendo o conhecimento, de modo a adquirir autonomia de pensamento, para um desenvolvimento completo de sua cidadania (SOUZA; CHIAPETTI, 2007, p. 228)

## REFLEXÕES INICIAIS

Realidade Reflexos Sala  
Integral Escola  
Ensino Médio GREs  
Currículo Desafios Professores Teresina

Curriculo Teresina Desafios Aula  
Escola Integral  
Sala Ensino  
Professores  
Reflexos GREs Médio  
Piauí

## REFLEXÕES INICIAIS

O termo reflexões iniciais destacado na abertura desta dissertação é o ponto inicial para compreender as razões e definições pelas quais acreditamos no potencial reflexivo e formativo que o ensino de Geografia representa, visto que é uma disciplina complexa que desperta o interesse crítico das pessoas e que deve ser desenvolvida da melhor forma no contexto escolar.

A Geografia me encanta desde os tempos em que estudei no ensino fundamental. Durante o período da minha educação básica, tive o prazer de conhecer e conviver com excelentes profissionais do ensino de Geografia que me incentivaram a seguir a docência dessa disciplina.

Lembro-me da minha querida professora Quitéria do ensino fundamental, um primor de pessoa e profissional, com a qual aprendi o valor da Geografia. No ensino médio, tive a inspiração do professor Francivaldo – aquele professor motivador e que estava sempre à nossa disposição para ensinar o sentido e o prazer de se aprender Geografia.

A ideia de trabalhar com o ensino de Geografia na Escola de Tempo Integral surgiu de uma experiência vivenciada durante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), realizada durante a graduação em Licenciatura Plena em Geografia.

Durante o projeto dialogamos sobre a importância do ensino de Geografia na escola de tempo integral no ensino fundamental. A partir dessa experiência, decidi ampliar minhas reflexões para o ensino médio, no intuito de responder à indagação: por que a Geografia é importante na educação básica? Nasce, assim, uma ligação e identidade com o tema desenvolvido, por isso o interesse em investigar a temática com maior riqueza de detalhes.

O ensino de Geografia tem como intuito desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade, na perspectiva de possibilitar a sua transformação.

O conceito de educação em tempo integral aparece ligado ao aumento da carga horária escolar. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), a escola brasileira é uma das que possui menor número de

horas diárias de efetivo trabalho escolar. Ainda de acordo com o documento, há uma tendência para a ampliação dessa carga-horária.

O Plano Nacional de Educação (PNE<sup>1</sup>) 2014 entende como sendo tempo integral quando a escola oferece 7 horas ou mais de atividades pedagógicas, como forma de ampliar qualitativamente as possibilidades de uma Educação Integral.

Destaca-se que o aumento da carga-horária escolar não garante uma formação de qualidade aos alunos. Assim sendo, urge que a escola esteja preparada, tanto do ponto de vista estrutural como ainda em relação ao seu quadro de professores, os quais precisam buscar qualificação no sentido de garantir uma formação social e cultural de todos os envolvidos.

A ampliação do tempo diário de escola pode ser entendida e justificada de diferentes formas: (a) ampliação do tempo como forma de se alcançarem melhores resultados da ação escolar sobre os indivíduos, devido à maior exposição desses às práticas e rotinas escolares; (b) ampliação do tempo como adequação da escola às novas condições da vida urbana, das famílias e particularmente da mulher; (c) ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

Dessa maneira, torna-se necessário um estudo a partir do qual se possa compreender a dinâmica da disciplina de Geografia nas escolas de tempo integral no ensino médio na cidade de Teresina, Piauí.

O ensino de Geografia nas escolas de tempo integral necessita de uma ampla discussão, de forma a possibilitar a formulação de novas estratégias para o ensino dessa disciplina – ensino este pautado numa concepção de formação que ofereça ao aluno instrumentos teóricos e práticos para o entendimento da realidade social na qual está inserido.

A Escola de Tempo Integral não é uma escola de dupla jornada ancorada na repetição mecânica de tarefas e metodologias. A ampliação do tempo escolar deve ser entendida como possibilidade de formação integral

---

<sup>1</sup> Em 09 de janeiro de 2001, foi sancionada a Lei 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Em conjunto com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, retoma e fomenta a Educação Integral, enquanto possibilidade de formação integral do homem.

dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, paralelamente à ampliação da carga horária escolar devem existir atividades complementares às aulas, com o intuito de melhor aproveitar o tempo, tais como projetos, oficinas e esportes (COELHO, 2002).

Estas atividades apresentam caráter interdisciplinar com as disciplinas que fazem parte da formação escolar. Na educação integral, a interdisciplinaridade ultrapassa a organização simplificada das disciplinas, é uma tomada de decisão complexa, face ao problema de aquisição do conhecimento por parte das pessoas envolvidas no processo educativo, uma vez que as disciplinas criam uma interação maior entre si, agregando mais valor ao processo de ensino.

Segundo Gonçalves (2006), a Educação de Tempo Integral não possibilita para a escola somente a ampliação do tempo, e sim do desenvolvimento integral do educando mediante um tempo não fragmentado. Nesse contexto, de nada adianta ampliar a carga horária escolar se o planejamento pedagógico não buscar novas oportunidades e estratégias para o desenvolvimento geral do aluno.

O estado do Piauí, segundo a Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEDUC-PI), fez a adesão ao Programa de Escola em Tempo Integral desde o seu lançamento em 2008. Com o modelo de escola de tempo integral adotado em 2009, as atividades do Programa Mais Educação<sup>2</sup> deixaram de funcionar apenas no contraturno das aulas chamadas regulares e passaram a integrar efetivamente o currículo das escolas de tempo integral.

No contexto das Escolas de Tempo Integral se lança um questionamento: ficar na escola por mais tempo é a solução para melhorar a qualidade de Ensino de Geografia no contexto escolar?

---

<sup>2</sup> O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

Assim, temos como objetivo geral analisar o ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina, Piauí, considerando as concepções dos professores das escolas escolhidas para a pesquisa.

Por sua vez, temos como objetivos específicos: a) identificar as práticas de ensino em escolas de Ensino em Tempo Integral, com foco no ensino de Geografia; b) discutir a concepção dos participantes envolvidos (professores), no sentido de compreender como o ensino de Geografia é abordado na escola de tempo integral; c) sugerir metodologias que despertem a aplicação de práticas interdisciplinares nas escolas de tempo integral com vista ao ensino de Geografia.

A hipótese inicial está referenciada nas pesquisas no campo da Geografia escolar, que mostram sérias dificuldades do ensino de Geografia na educação básica, inclusive em relação à disciplinaridade, pouco se faz a interdisciplinaridade que deveria estar presente no ensino de Geografia.

O trabalho está estruturado em quatro seções: na seção 1, apresenta-se a estrutura metodológica da dissertação a fim de demonstrar como a pesquisa foi realizada, os procedimentos que subsidiaram os caminhos percorridos pela pesquisa, bem como o uso e aplicação dos instrumentos e detalhes referentes às atividades de gabinete e de campo.

Na seção 2, discute-se o histórico das Escolas de Tempo Integral no Brasil, a sua regulamentação, o aumento da carga horária escolar, assim como a legislação vigente que versa sobre a escola de tempo integral. Por fim, descrevemos o Programa Mais Educação.

A seção 3 apresenta os principais desafios e possibilidades do Ensino de Geografia da educação básica na escola de tempo integral, o currículo da escola de tempo integral e o projeto político pedagógico.

Na seção 4, tem-se a caracterização das escolas escolhidas para a pesquisa e a descrição das atividades desenvolvidas nestas escolas, bem como algumas sugestões de estratégias metodológicas para o ensino de Geografia na escola de tempo integral.

As reflexões finais apresentam algumas sugestões que podem contribuir para que o ensino de Geografia possa ser aperfeiçoado nas escolas de tempo integral, contribuindo para uma melhor formação dos alunos.

A postura do professor enquanto pesquisador é fundamental, uma vez que [...] pesquisa significa compreender o mundo através de respostas que construímos sobre este mesmo mundo. Estas respostas são expressão da interação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos. Pesquisar pressupõe conhecer o outro - o outro sujeito, o outro objeto. O ato de pesquisar é um ato de conhecimento, portanto, é parte do processo de educação (SUERTEGARAY, 2002, p. 111).

## SEÇÃO 1 - ESTRUTURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO



Realidade Reflexos  
Integral Escola  
Ensino GREs  
Médio  
Teresina  
Currículo  
Desafios  
Professores



Curriculo Teresina Desafios  
Escola Integral Aula  
Sala Ensino  
Professores  
Reflexos GREs Médio  
Piauí

## 1 ESTRUTURA METODOLÓGICA DA INVESTIGAÇÃO

Apresenta-se nesta seção uma abordagem sobre os procedimentos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa. Em um primeiro momento, descreve-se o método procedimental, a saber, a análise de conteúdo. Em seguida, indicam-se os instrumentos utilizados.

### 1.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO: PRESSUPOSTOS GERAIS

A análise de conteúdo é considerada por Bardin (1977) como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados, seguindo um roteiro específico em torno da pré-análise, da exploração do material e no tratamento das informações e seus resultados.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo caracteriza-se pela expansão das aplicações da técnica a disciplinas diversificadas e pelo aparecimento de interrogações e novas respostas no plano metodológico, sendo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]” (BARDIN, 1977, p. 30), que tem por objetivo enriquecer a leitura e ultrapassar as incertezas, extraindo conteúdos por trás da mensagem analisada.

Ainda conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos.

Enquanto método, a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, considerando três etapas (Quadro 1).

Quadro 1 – Etapas da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977)

<b>Pré-análise</b>	<b>Descrição analítica</b>	<b>Interpretação inferencial</b>
Nesta etapa, o pesquisador realiza a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, formulação das hipóteses e dos objetivos, assim como a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.	O material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, categorização e classificação são básicos nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias.	A reflexão e a intuição embasadas nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Bardin (1977) define a descrição analítica apresentando as prováveis aplicações da análise de conteúdo como um método de categorias que permite a classificação dos componentes do significado da mensagem em espécie de gavetas. De acordo com a autora em epígrafe, uma análise de conteúdo não deixa de ser uma análise de significados, ao contrário, ocupa-se de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e sua respectiva interpretação.

Destaca-se que a pesquisa respaldou-se na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, tomadas tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 1977).

As informações obtidas permitiram o desenvolvimento de uma análise crítica do ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina, Piauí, considerando as concepções dos professores, objetivo norteador desta pesquisa.

Os critérios concernentes à escolha das escolas que fizeram parte da pesquisa foram fundamentados em 5 pontos principais (Quadro 2).

## Quadro 2 – Critérios de escolha das escolas de tempo integral

- Escola de Ensino Médio
- 1 Escola por Gerência Regional de Educação em Teresina
- Possuir professor efetivo de Geografia
- Escola localizada em Teresina
- Escola da rede estadual de ensino

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

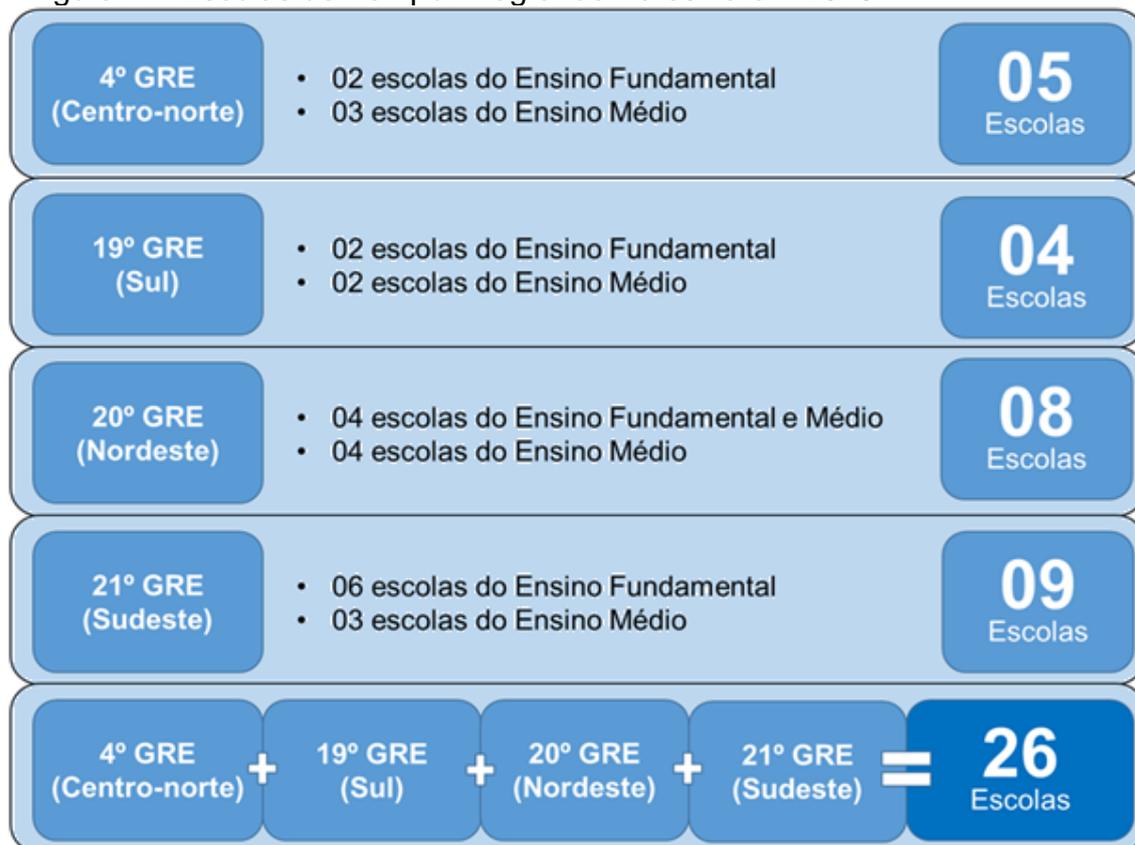
Conforme o Quadro 2 destacamos os critérios para a escolha das escolas. O primeiro corresponde a ser uma escola de ensino médio, visto que existem escolas de ensino fundamental e médio na cidade de Teresina. O segundo critério corresponde a 1 Escola por Gerência Regional de Educação em Teresina, uma vez que as 4 GRE em Teresina abrangem um número expressivo de escolas, o que torna inviável o estudo de todas.

O critério seguinte estabelece que a escola tenha professor efetivo de Geografia, pois durante o processo de escolha e visitas em algumas escolas constatamos que alguns professores não eram efetivos e sim professores substitutos, sendo que alguns não tinham formação acadêmica em Geografia.

O outro critério destaca que a escola deve localizar-se em Teresina, pois algumas escolas não se localizam na capital piauiense, situando-se em algumas cidades vizinhas. Por último, tem-se o critério que estabelece que as escolas escolhidas devem ser da rede estadual de ensino, uma vez que existe um número significativo de escolas da rede particular em Teresina.

Vale citar que atualmente funcionam 26 escolas de Tempo Integral em Teresina, nos níveis fundamental e médio, as quais se apresentam divididas em 4 Gerências Regionais de Educação (GRE), como se pode observar na Figura 1.

Figura 1 – Escolas de Tempo Integral de Teresina em 2018



Organização: Ana Beatriz Ribeiro Dos Santos (2018).

Do universo de 26 escolas de tempo integral selecionou-se 1 escola por cada Gerência Regional de Educação (GRE), totalizando 4 escolas. As respectivas escolas foram nomeadas com base nas letras do alfabeto, sendo as seguintes: 4º GRE Centro-norte (Escola A); 19º GRE Sul (Escola B); 20º GRE Nordeste (Escola C) e 21º GRE Sudeste (Escola D).

## 1.2 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A técnica de coleta de informações foi a de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), realizadas com os professores previamente selecionados. Para a análise das entrevistas, optamos pelo método procedimental da análise do conteúdo (BARDIN, 1977).

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) possibilitam a compreensão da real participação destes atores quanto à dinamicidade de suas relações com o ambiente escolar, assim como em relação ao ensino de Geografia no contexto da interdisciplinaridade.

Entre as técnicas de observação existentes, optou-se pela observação direta. Uma das vantagens da utilização dessa técnica é a possibilidade de um contato pessoal com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e aprender o significado dos sujeitos e o significado que atribuem à realidade e suas ações (LUDKE; ANDRE, 1986).

Na perspectiva de melhor organizar o raciocínio diante da interpretação dos resultados, optou-se pelo uso de quadros com a descrição da fala literal dos entrevistados. Além disso, utilizaram-se figuras (nuvens de palavras). O site usado foi o *Wordclouds* ([wordclouds.com](http://wordclouds.com)), que permite criar nuvem de palavras utilizando diversas formas e imagens para enriquecer a discussão das informações obtidas através das entrevistas. O programa é gratuito e deixa o usuário importar palavras de *links* da *internet*, documentos PDF ou do *MS Office*. O *Wordclouds* permite salvar as nuvens criadas em PNG, PDF e SVG (SUGAI, 2016).

A partir das informações obtidas por ocasião das entrevistas e em conformidade com as etapas da análise de conteúdo foi possível identificar um conjunto de expressões ou termos significativos relativos à contextualização das questões apresentadas aos sujeitos pesquisados.

A categorização consiste num processo de redução do texto às palavras e expressões significativas. A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, fazendo inter-relações com o quadro teórico, abrindo novas dimensões interpretativas com base na leitura do material (MINAYO, 2007). Diante disto, tem-se a possibilidade de uma melhor interpretação a respeito da concepção dos professores sobre a realidade do ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) em Teresina, Piauí.

Concluindo esta discussão sobre a estrutura metodológica utilizada para subsidiar a pesquisa, destaca-se que na próxima seção será apresentado o referencial teórico-conceitual da pesquisa.

A Escola de Tempo Integral não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem (GONÇALVES, 2008, p. 132)

## SEÇÃO 2 - ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PRINCIPAIS DEBATES TEÓRICOS

Realidade Reflexos Escola  
Integral Ensino GREs  
Médio Currículo Desafios Professores Teresina

Currículo Desafios Escola Integral Teresina Aula  
Sala Ensino Professores Reflexos GREs Médio Piauí

## **2 ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: PRINCIPAIS DEBATES TEÓRICOS**

Esta seção tem como objetivo apresentar o referencial teórico-conceitual da pesquisa, contemplando os seguintes tópicos: histórico das escolas de Tempo Integral no Brasil; Programa mais Educação; Escola de Tempo Integral e Educação Integral; interdisciplinaridade no ensino de Geografia.

### **2.1 HISTÓRICO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL**

Segundo Alves (2011), a história da Educação faz menção à formação integral do indivíduo desde a antiguidade. Entretanto, é nos séculos XIX e XX que a concepção de educação integral se fortalece e na prática começa a ser realmente efetiva, mesmo que de forma bastante tímida, com poucas experiências sendo realizadas.

A Escola de Tempo Integral pública no Brasil surge através de Anísio Teixeira depois de visitar as experiências e estudar com John Dewey nos Estados Unidos, nos anos de 1920 e 1930. Faz menção às escolas públicas porque já existiam experiências de escola de tempo integral no país, porém contemplavam apenas a elite (GIOLO, 2012).

Anísio Teixeira implantou em Salvador as Escolas Parque, na década de 1950. Ele foi o grande inspirador de instituições de ensino dedicadas à educação integral, como os colégios vocacionais e de aplicação em São Paulo e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro.

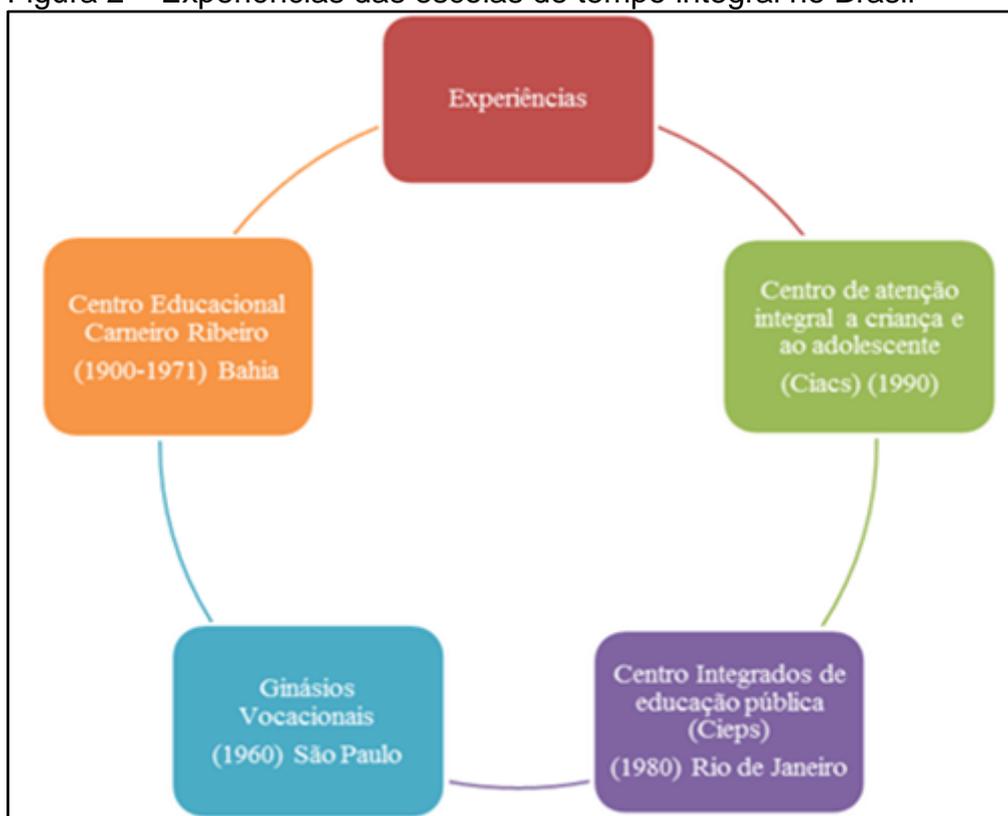
Propunha uma educação em que a escola oferecesse às crianças seu programa completo de leitura, aritmética, escrita, ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (COELHO, 2009).

[...] Visto que No Brasil, a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. Os colégios jesuíticos de período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode se dizer dos grandes colégios da República, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos [...] (GIOLO, 2012, p. 94).

Há fortes indícios que as escolas de tempo integral eram defendidas pelas elites para controlar social, culturalmente e intelectualmente o povo, servindo aos interesses da elite local.

Anísio Teixeira foi o primeiro educador a discutir a possibilidade (e concretizar tal proposta) de escolas em turno integral para educar a população (ESQUINSANI, 2016). A partir de Anísio de Teixeira surgiram várias experiências de escolarização de tempo integral no Brasil (Figura 2).

Figura 2 – Experiências das escolas de tempo integral no Brasil



Fonte: Esquinsani (2016). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Conforme a Figura 2, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) deveria ser a primeira demonstração da passagem da escola de poucos para tentar atender a todos.

O CECR foi fundado em 1950. Era uma escola de tempo integral, constituída de quatro escolas-classe, onde aconteciam aulas baseadas no currículo da época, e de uma escola-parque, onde ocorriam atividades práticas, no turno oposto. Ele serviu de âncora simbólica para diversos projetos que governos das mais diversas tendências político-ideológicas tentaram implantar, como os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPS) e os Centros Integrados de Atendimento à Infância (CIACS), conforme Esquinsani (2016).

Pretendeu-se dar continuidade ao modelo de educação integral implantado por Anísio Teixeira, mas essas e outras iniciativas pouco ou quase nada têm a ver com a concepção que alimentou a iniciativa original.

Esse centro deveria oferecer à criança, ao longo do ano letivo regular, atividades divididas em dois períodos: um de instrução seguindo o currículo escolar, nas chamadas Escolas Classe; o outro período em trabalhos, educação física, atividades sociais e artísticas, na chamada Escola Parque (ESQUINSANI, 2016).

A ideia era de que o Centro funcionasse como um semi-internato, recebendo os alunos às sete e meia da manhã e devolvendo-os às famílias às quatro e meia da tarde.

O projeto sugerido por Anísio Teixeira constitui-se na primeira experiência brasileira de educação pública em escolas de turno integral, sendo que, ao longo da história da educação brasileira, outras experiências foram vivenciadas no Brasil.

A escola de tempo integral concebida por Anísio Teixeira deveria suprir as deficiências das demais instituições, além da instrução e da educação, o aluno receberia merenda, uniforme, material didático, livros e atendimento médico e dentário (EBOLI, 1971).

O projeto educacional de Anísio Teixeira, iniciado com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), previa a construção de centros populares de educação em todo o Estado da Bahia, para crianças e jovens de até 18 anos. O Centro era composto de quatro “Escolas-Classe” e de uma “Escola Parque”. A proposta visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de

todo o dia. Alguns alunos órfãos ou abandonados podiam residir na escola (ESQUINSANI, 2016).

Esse modelo de currículo deveria ser implementado em outras unidades previstas para serem construídas no Estado da Bahia, mas Anísio Teixeira não conseguiu realizar esse feito. Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), no final da década de cinquenta, preparando o plano educacional da nova capital, pretendia criar 28 Escolas-Parque nas superquadras de Brasília. Algumas foram realmente construídas, mas o projeto de educação integral não foi adiante (TEIXEIRA, 1961).

Os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo duraram 8 anos, de 1962 a 1969, sendo que ao longo do período foram implantadas seis unidades, sendo uma na capital (São Paulo) e em cinco cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos (ROVAI, 2005).

A proposta identificava-se com os princípios do ensino renovado, um ensino de cunho transformador que objetivava formar o educando integralmente, desenvolvendo nos alunos aptidões teóricas e práticas, com forte inspiração humanista pautada na democracia como prática pedagógica (ESQUINSANI, 2016).

Conforme Esquinsani (2016), a inovação dos Ginásios Vocacionais começava pela proposta curricular. Os alunos tinham, além das matérias convencionais, disciplinas que, para a época, eram novidade, como Artes Industriais, Práticas Comerciais, Práticas Agrícolas, Educação Doméstica, Educação Musical, Educação Física e Artes Plásticas, com diferenciações em suas unidades.

Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram construídos e implantados no estado do Rio de Janeiro nas duas gestões do governador Leonel Brizola, através do Programa Especial de Educação (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994). Em dois governos (1983-1986 e 1991-1994) foram constituídas 507 unidades (RIBEIRO, 1995).

Os CIEPs são parte de um projeto educacional concebido por Darcy Ribeiro. Tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral. Os CIEPs foram construídos com o objetivo de abrigar uma proposta de educação em tempo integral. Eles foram implantados sob a forma de Programas Especiais de Educação (PEE), sendo o primeiro Programa instalado de 1983 a 1986, e o segundo Programa entre os anos de 1991 a 1994.

Os CIEPs correspondem fundamentalmente a uma escola de 1º grau, funcionando em regime de dia completo. Cada CIEP, durante um período de 8 horas diárias (inclusive horário de almoço), ministra aos alunos currículo de 1º grau, com aulas e sessões de Estudos Dirigidos, além de oferecer atividades como esportes, participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno (RIBEIRO, 1986).

Os CIEPs retomaram a escola de tempo integral de Anísio Teixeira, com o fim de oferecer educação integral à criança. Trata-se de complexos escolares que incluem gabinete médico e odontológico, bibliotecas, quadras de esporte, refeitório, entre outras instalações. O projeto arquitetônico é do arquiteto Oscar Niemeyer. A proposta pedagógica, elaborada por Darcy Ribeiro, inclui a não reprovação.

Essas instituições escolares foram pensadas de modo a abrigar diferentes 4 segmentos de ensino: a creche, a pré-escola e o ensino de primeiro grau, conforme a denominação da época. Era um Projeto que se pretendia grandioso, pois previa a construção de cinco mil CIACs com o propósito de receber muitas crianças e jovens, dos quais vários jovens teriam sido atendidos no ensino de Primeiro Grau, e os restantes, acolhidos nas creches e pré-escolas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) introduziu a perspectiva de ampliação do tempo escolar diário nos artigos 34 e 87, sendo mais detalhada no Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/01) e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – Decreto nº 6.094/07).

Os princípios do PDE baseiam-se no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007), cujo intento

é promover a melhoria da qualidade da educação. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação apresenta 28 diretrizes, entre elas:

IV - Combater a repetência, [...], pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, [...]; VII - Ampliar as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular (BRASIL, 2009a, p. 13).

A proposta de Educação em Tempo Integral fundamenta-se no Projeto de Lei referente ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que propõe, na meta 6, a oferta progressiva de Educação em Tempo Integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

A proposta indica também a importância de se fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos e equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros e cinema, desenvolvendo-se, assim, novas práticas curriculares, pedagógicas e de gestão que ofereçam maiores oportunidades de aprendizagem com proteção social. É, portanto, um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagens.

O Decreto Federal nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estabelece em seu art. 4º que:

[...] considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares, observado o disposto no art. 20 deste Decreto.

Destaca-se que o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral tem por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante em aspectos cognitivos e socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Alguns princípios norteiam a escola de tempo integral, destacando-se a Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227 (Quadro 3).

Quadro 3 – Princípios das ETIs na Constituição Federal do Brasil (1988)

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (...) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade

Fonte: Constituição Federal de 1988. Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 34, prevê o “aumento progressivo da jornada escolar para o regime de tempo integral”. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 defende o tempo integral e a ampliação da jornada escolar, como uma de suas principais diretrizes:

[...] a ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando 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. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de

solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (BRASIL, 2010, p. 25).

A proposta do novo PNE (BRASIL, 2014) prevê que metade das escolas públicas brasileiras ofereça a educação integral aos seus alunos por meio da ampliação da jornada, firmando, portanto, a necessidade de que a escola atenda em tempo integral. Tal articulação está descrita na meta 6, que é oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica, do referido Plano. Na perspectiva de atingir essa meta, o PNE traça as seguintes estratégias:

6.1 – promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

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;

6.3 – institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4 – fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5 – estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao

sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6 – orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7 – atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8 – garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9 – adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais.

Dessa forma, devemos estar atentos se a estrutura ofertada para as escolas de tempo integral e o tipo de funcionamento atende as demandas que estão sendo citadas nessas metas. Os principais aspectos que podem garantir a escola de tempo integral que não são suficientes para garantir o pleno funcionamento da escola.

Assim sendo, acredita-se que o debate sobre a Educação Integral e escola de tempo integral no Brasil avançou a partir das ideias pioneiras de Anísio Teixeira, educador brasileiro que focalizou este assunto, em meados do século XX.

## 2.2 PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007, e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para a construção da agenda de

educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas para 7 horas diárias.

A escolha das atividades para cada escola ocorre de maneira coletiva em diálogos entre a escola e a Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC-PI), que consideram a estrutura da instituição, os recursos pessoais e as especificidades do alunado. As atividades são incorporadas à grade curricular da escola junto com as demais disciplinas (COSTA, 2005).

Vale mencionar que no primeiro ano o Programa atendeu 51 escolas do estado, sendo dez escolas da cidade de Teresina. A ampliação da proposta em 2009 permitiu o atendimento a escolas nas cidades de Parnaíba, Floriano e Picos (COSTA; BARBOSA, 2012).

As atividades optativas contemplaram os respectivos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (Quadro 4).

Quadro 4 – Macrocampos do Programa Mais Educação (PME)

<b>Macrocampos</b>	<b>Atividades</b>
<p>Acompanhamento Pedagógico</p> <p>(Obrigatória pelo menos uma atividade)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciências</li> <li>• História e geografia</li> <li>• Letramento/alfabetização</li> <li>• Línguas estrangeiras</li> <li>• Matemática</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
<p>Continua na próxima página.</p>	

Continuação do Quadro 4.	
<p>Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação ambiental e desenvolvimento sustentável</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>

Esporte e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atletismo</li> <li>• Basquete de rua</li> <li>• Basquete</li> <li>• Corrida de orientação</li> <li>• Futebol</li> <li>• Futsal</li> <li>• Ginástica rítmica</li> <li>• Handebol</li> <li>• Judô</li> <li>• Karatê</li> <li>• Natação</li> <li>• Recreação e lazer/brinquedoteca</li> <li>• Taekwondo</li> <li>• Tênis de campo</li> <li>• Tênis de mesa</li> <li>• Voleibol</li> <li>• Xadrez tradicional</li> <li>• Xadrez virtual</li> <li>• Yoga/meditação</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
Cultura, Artes e Educação Patrimonial	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Artesanato popular</li> <li>• Banda fanfarra</li> <li>• Canto coral</li> <li>• Capoeira</li> </ul>
Continua na próxima página.	

Continuação do Quadro 4.	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cineclube</li> <li>• Danças</li> <li>• Desenho</li> </ul>

Cultura, Artes e Educação Patrimonial (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação patrimonial</li> <li>• Ensino coletivo de cordas</li> <li>• Escultura</li> <li>• Grafite</li> <li>• Hip-hop</li> <li>• Leitura e produção textual</li> <li>• Mosaico</li> <li>• Percussão</li> <li>• Pintura</li> <li>• Práticas circenses</li> <li>• Teatro</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
Cultura digital	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente de redes sociais</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
Promoção da saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
Comunicação e Uso de Mídias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografia</li> <li>• Histórias em quadrinhos</li> <li>• Jornal escolar</li> <li>• Rádio escolar</li> <li>• Vídeo</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
Investigação no Campo das Ciências da Natureza	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Laboratórios e projetos científicos</li> <li>• Robótica educacional</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>
Educação Econômica e Economia Criativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação econômica</li> <li>• Tecnologias educacionais</li> </ul>

Fonte: Programa Mais Educação (2007). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Cabe destacar nesses macrocampos as possibilidades de inserção de conhecimentos geográficos e com isso dar mais importância à disciplina de Geografia.

O Programa Mais Educação<sup>3</sup> é um dos objetivos do Plano de Desenvolvimento em Educação e a principal ação indutora para a agenda de educação integral no país. Criado em 2007, o programa tem como foco a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular, visando a uma educação integral, com um processo pedagógico que conecta áreas do saber à cidadania, ao meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

O PME é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB), financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto à Escola (PDDE). Configura-se como uma ação intersetorial entre o MEC, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Cultura, o Ministério da Defesa e a Controladoria Geral da União.

A execução do PME nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, conforme determina o Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), deve ser coordenada pelas Secretarias de Educação, as quais deverão articular suas ações com a sociedade civil e com os órgãos e instituições públicas e privadas nas áreas de esporte, cultura, ciência e tecnologia, meio ambiente, entre outras.

O decreto em destaque reafirma a premissa de que o PME contribui com a melhoria dos resultados da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral (BRASIL, 2010).

A proposta do PME é semelhante ao idealizado por Teixeira (1958) quanto à organização da jornada escolar em dois turnos, sendo um turno voltado para os conteúdos escolares e outro destinado a atividades voltadas para aprofundamento e aplicação dos conteúdos em situações da realidade dos alunos.

---

<sup>3</sup> O PME tem por objetivo proporcionar a formação plena dos sujeitos abrangendo as suas múltiplas dimensões, com vistas a constituir uma educação cidadã e a construção de sujeitos autônomos e comprometidos com as transformações da sociedade (BRASIL, 2007).

Teixeira (1958) idealizou a estrutura das escolas para atender a demanda da ampliação da jornada escolar, enquanto o PME não define uma estrutura mínima para que as atividades aconteçam. Por sua vez, Brasil (2014) prevê a realização de parcerias entre escolas e sociedade para a realização das atividades em outros ambientes, para os casos de escolas que tenham interesse em realizar as atividades e não tenham espaços físicos condizentes com as necessidades das atividades ofertadas.

O PME visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens, e que considerem as seguintes orientações (Quadro 5).

Quadro 5 – Orientações do Programa mais educação (PME)

Orientações	I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de formação integral e emancipadora;
	II. Promover a articulação, em âmbito local, entre as diversas políticas públicas que compõem o Programa e outras que atendam às mesmas finalidades;
	III. Integrar as atividades ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes;
	IV. Promover, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais participantes, a capacitação de gestores locais;
	V. Contribuir para a formação e o protagonismo de crianças, adolescentes e jovens;

Fonte: Programa Mais Educação (2007). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

De acordo com o projeto educativo em curso na escola, são escolhidas seis atividades a cada ano, no universo de possibilidades ofertadas. Uma

destas atividades obrigatoriamente deve compor o macrocampo acompanhamento pedagógico.

O detalhamento de cada atividade em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos é publicado anualmente em manual específico relativo à Educação Integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE. Entre outros direcionamentos, o caderno Passo a Passo Mais Educação detalha de forma objetiva o público alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades.

O caderno passo a passo mais educação é uma caderno que engessa o papel do professor, onde ele fica submetido a ordens explícitas nesse caderno, onde a autonomia do professor fica perdida, apenas repetindo atividades, a autonomia e o cuidado do professor estão relacionados nos caminhos para encontrar novas formas de gerir o trabalho, a saúde e a vida dentro e fora da escola (OLIVEIRA, 2004).

Diferentes experiências pedagógicas indicam o papel central que a escola tem na construção de uma agenda de Educação Integral articulando, a partir da ampliação da jornada escolar, políticas públicas, equipamentos públicos e atores sociais que contribuam para a diversidade de vivências que tornam a Educação Integral uma experiência inovadora e sustentável ao longo do tempo. O texto de referência para o Debate Nacional e o caderno Gestão Intersetorial no Território aprofundam tal abordagem.

O Programa conta, em sua estrutura, com Comitês Metropolitanos ou Regionais, constituídos por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as Universidades, e Comitês Locais, formados por sujeitos do Programa Mais Educação na escola e representantes da comunidade escolar e do entorno. Esta estratégia de implementação e fortalecimento do programa Mais Educação constitui-se como espaço de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos.

A definição de um paradigma contemporâneo de educação integral entende que o território da educação escolar pode expandir-se para além dos muros da escola, alcançando seu entorno e a cidade em suas múltiplas

possibilidades educativas. É desejável que os conteúdos da base nacional curricular (Lei 9.394/96 – LDB) dialoguem organicamente com temas estruturantes e contemporâneos para a vida em uma sociedade que se afirma como republicana e democrática.

O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

As escolas selecionadas para participar do PME precisam destinar espaços para que os alunos inseridos nas atividades tenham, no mínimo, uma jornada escolar diária de sete horas/aula ou de 35 horas/aula por semana (BRASIL, 2014). No estado do Paraná, as orientações para as escolas vinculadas ao PME é que haja ampliação de três horas-aula diárias com trinta minutos de intervalo orientado. As escolas recebem verba para aquisição de materiais e alimentação para os alunos incluídos no programa.

Os territórios do Programa foram definidos inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas.

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino.

Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 15.018 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

O processo de adesão, desde 2009, acontece por meio de formulário eletrônico de captação de dados gerados pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC).

Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, aquisição dos kits de materiais, contratação de pequenos serviços e obtenção de materiais de consumo e permanentes. De acordo com as atividades escolhidas, as escolas beneficiárias também podem receber conjuntos de instrumentos para banda fanfarra, hip hop e rádio escolar, dentre outros, conforme Manual PDDE - Educação Integral.

Assim, entende-se que a educação em tempo integral vai muito além da ampliação da carga horária escolar, aumentando as relações entre aluno-professor-escola. Nesse contexto, Moll (2012) aponta que a Educação Integral articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade.

Compreende-se que a educação integral em jornada ampliada no Brasil é uma política pública em construção e um grande desafio para gestores educacionais, professores e comunidades que, ao mesmo tempo, amplia o direito à educação básica e colabora para reinventar a escola.

O PME preocupa-se também com a proteção social considerando-a uma das atribuições da escola (BRASIL, 2009).

### 2.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Ainda persistem dúvidas acerca dos conceitos de Educação Integral e Escola de Tempo Integral. A escola de tempo integral está associada ao quantitativo de horas em que o aluno passa na escola. Por outro lado, a Educação Integral está ligada à preocupação com a formação humana do aluno,

abrangendo aspectos qualitativos, como os cognitivos, esportivos, culturais, de cidadania e sociais.

Os princípios políticos e filosóficos do conceito de educação integral se inscrevem no espírito humanista do século XIX e início do século XX, de crença no progresso, na regeneração humana e no racionalismo científico, e concebem o homem como um “ser total”, preconizando uma educação que integre suas múltiplas dimensões (intelectual, afetiva, física e moral).

As primeiras experiências foram concebidas por Paul Robin, na França, e na Espanha, por Francesc Ferrer – o criador da Escola Moderna em 1901 –, e utilizavam nas atividades cotidianas jogos e múltiplas atividades artísticas como música, dança, escultura, pintura e literatura.

No mesmo período, intelectuais da Escola Nova como John Dewey (1859- 1952) enfatizaram a ideia de que educação é vida e não preparação para a vida. As experiências educacionais da Escola Nova desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas das características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral.

A proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medida que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias.

Os propósitos devem estar ancorados numa concepção mais abrangente e conseqüente de educação integral, que localiza a ampliação do tempo destinado à educação de crianças e jovens como parte integrante da mudança da própria concepção de educação escolar (CAVALIERE, 2007).

A Constituição da República de 1891 consagrou o sistema dual de ensino e oficializou a distância entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional), conforme Romanelli (2002). As propostas de educação integral surgiam como resposta à função social excludente que a escola exerceu em nosso país desde o início do período colonial.

Na acepção de Moll (2012), a Educação Integral articula as diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem e fomenta a parceria escola e comunidade. Conforme a citada autora, a educação integral visa, também, à ampliação da permanência diária de crianças, jovens e adolescentes na escola a fim de desenvolver todas as dimensões da formação humana: física, cognitiva, intelectual, afetiva, social, ética, histórico-social, profissional e familiar.

A educação em tempo integral vai além da ampliação da carga horária, aumentando as relações entre aluno-professor-escola. Cavalcanti (2003) argumenta que o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

A educação integral surgiu como resposta à função social excludente que a escola exerceu em nosso país desde o início do período colonial (CAVALIERE, 2002). A partir desse modelo de educação os alunos passariam mais tempo na escola aprendendo novas formas de ensino.

De acordo com Gonçalves (2006), falar em educação integral e em uma escola de tempo integral é extrapolar modismos e interesses partidários e implica no compromisso com a educação pública e com sua função social, possibilitando o acesso às novas gerações para articulação das diversas áreas do conhecimento em formas de aprendizagem. Para Gadotti (2009, p. 64):

[...] há que se ter cuidado quando se fala em educação integral para não se confundir esse rico conceito com iniciativas que visam mais a ocupar o tempo das crianças com atividades chamadas 'culturais', mas que pouco contribuem com o projeto educacional das escolas.

A educação integral deve possibilitar para o aluno o desenvolvimento intelectual, pessoal e principalmente de um cidadão crítico e que não seja passivo de qualquer ideia disseminada por qualquer pessoa.

Nos principais documentos que orientam as políticas educacionais para ampliação da jornada escolar no ensino fundamental (BRASIL, 2008, 2009, 2012, 2014), a ideia de escola em tempo integral é concebida como

educação integral. Para Cavaliere (2009), nem sempre as propostas de educação de tempo integral e de escola de tempo integral estão articuladas a uma perspectiva de educação integral das crianças. Neste contexto, compreende-se que:

Educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação (CAVALIERE, 2002, p. 101).

De acordo com Gramsci (1968), Educação integral ou omnilateral é um conceito amplo que envolve concepções e princípios de formação humana nas dimensões ética, estética, política, cognitiva e socioafetiva na perspectiva da emancipação dos sujeitos.

Para Maurício (2009, p. 55), a educação integral pressupõe a integralidade do ser humano, construída por meio de diferentes linguagens e circunstâncias educativas, considerando que “[...] o desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente”.

Entende-se por escola de tempo integral a instituição cujo projeto político-pedagógico, em conformidade com a legislação nacional e local, esteja organizado para o atendimento à totalidade das crianças em jornada integral – de, no mínimo, 7 horas/dia, de atividades escolares (BRASIL, 2014c). Como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros, os objetivos explicitados no Quadro 6.

Quadro 6 – Objetivos da Escola de Tempo Integral

OBJETIVOS	1) Educar para e pela cidadania;
	2) Criar hábitos de estudo e pesquisa;
	3) Cultivar hábitos alimentares e de higiene
	4) Suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares;
	5) Ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula.

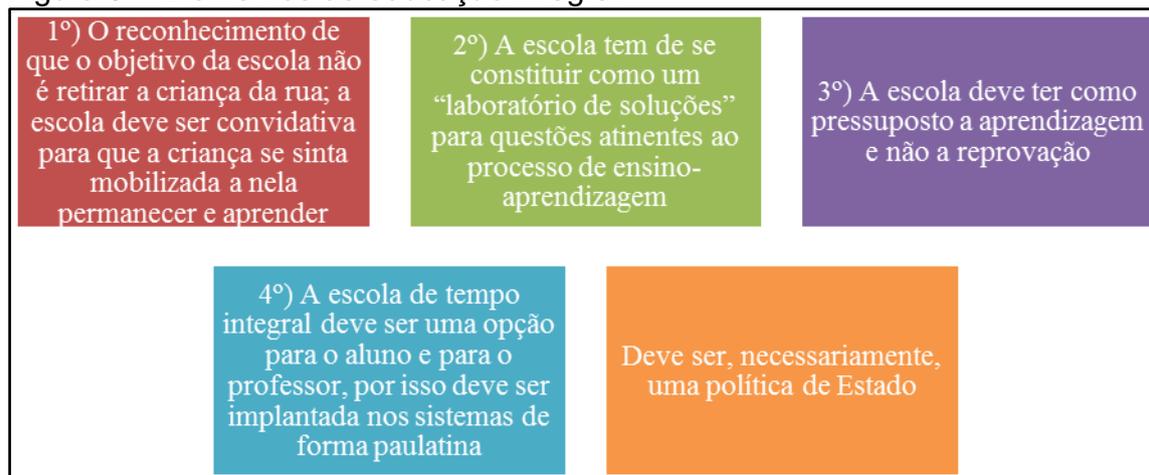
Fonte: Gadotti (2009). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei

de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

Segundo Maurício (2009), a educação integral traz para a realidade da escola elementos para se pensar o sentido e a natureza da escola (Figura 3).

Figura 3 – Elementos de educação integral



Fonte: Maurício (2009). Organização: Ana Beatriz Ribeiro Dos Santos (2018).

De acordo com a Figura 3, destaca-se a intenção de fazer com a escola seja um local acolhedor para que a criança e o adolescente fiquem na escola sem ser necessário apenas pela motivação adequada, onde ela tenha uma confiança e se sinta bem para que atenda suas expectativas e solucione possíveis problemas no seu ensino e aprendizagem e que as avaliações sejam qualitativas e que a política do estado veja essas avaliações de forma positiva.

A escola deve ser importante para a sociedade, o estado deve proporcionar educação de qualidade para atender as demandas sociais. Precisa pensar sobre muitas demandas e realidades das quais destacamos a questão onde os pais não tem como ficar com os filhos por conta da jornada de trabalho onde o pai e mãe têm que trabalhar para suprir as necessidades financeiras da casa e da família. Nesse cenário entra a escola, que deve atender esse filho que precisa ter acesso à educação de qualidade.

A seguir são apresentados os princípios orientadores da educação em tempo integral, a saber:

- A escola de tempo integral só se justifica se for além da mera ampliação de jornada, ou seja, se contiver uma proposta de educação materializada em seu projeto pedagógico, coletivamente construído pela comunidade escolar.

- Todas as escolas que se organizam em tempo integral devem ter todos os seus alunos neste regime, evitando a dualidade no interior de uma mesma instituição escolar. Por outro lado, nem todas as escolas de um mesmo sistema/rede de ensino precisam aderir ao tempo integral, oferecendo opção de escolha para a população.

- A escola de tempo integral deve funcionar em turno único, organizado de forma a não dicotomizar turno e contraturno, na perspectiva de um currículo integrado, o que se torna possível na medida em que a totalidade dos estudantes da escola se enquadre no mesmo regime de tempo.

- É necessário um currículo amplo, com diversidade de linguagens e integração de conhecimentos e saberes para que a disponibilidade de tempo se constitua em estratégia voltada para a prática da educação integral, isto é, um tipo de prática que busque superar uma educação com horizontes socioculturais limitados e limitadores.

- A escola de tempo integral necessita de uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar, evitando descontinuidade pedagógica. Além disso, essa escola implica trabalho integrado com profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde e cultura, entre outras.

- São indispensáveis a formação continuada e o tempo regular de planejamento coletivo para todos os profissionais que atuam na escola de tempo integral.

- A escola de tempo integral deve ter infraestrutura e espaços adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tais como salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de recursos multifuncionais, pátio, quadra coberta, auditório, sala de repouso e espaços de convivência, cozinha e refeitório, banheiros e vestiários.

- A escola de tempo integral exige aporte de recursos regulares e suficientes para a ampliação da jornada, na perspectiva do Custo-Aluno-

Qualidade, envolvendo a colaboração dos entes federados e a descentralização de recursos, nos níveis federal e local.

A escola de tempo integral, portanto, é uma modalidade de instituição escolar que busca aplicar princípios da educação integral (Quadro 7).

Quadro 7 – Princípios da educação integral

I- Ampliação da jornada escolar, geralmente para os dois turnos do dia.
II- Promoção de atividades de enriquecimento da aprendizagem para além das atividades da sala de aula, incluindo em alguns casos atividades de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem e aumentar o tempo de estudo de todos os estudantes.
III- Potencializar efeitos de métodos e procedimentos de ensino ativo como estudos do meio, utilização de situações concretas do cotidiano e da comunidade, integrando conteúdos, saberes experienciais dos alunos, arte, cultura.
IV- Provimento de experiências e vivências de diversidade social e cultural seja em relação às diferenças étnicas seja às próprias características individuais e sociais dos alunos.
V- Integração mais próxima com a família e a comunidade, incluindo a valorização de conhecimentos e práticas da vida em família e na comunidade, isto é, integrar a escolas com outros espaços culturais, envolvendo também parcerias com a comunidade.

Fonte: Libâneo (2014). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Para Cavaliere (2009, p. 51), a realidade evidencia que a escola brasileira para os pobres sempre foi uma escola minimalista: poucas horas diárias, poucos espaços físicos, poucos profissionais e pouca instrução.

## 2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO

Para Cavalcanti (2003), o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, no qual devem estar articulados seus componentes fundamentais, a saber: objetivos, conteúdos e métodos de ensino.

Nesta perspectiva, acredita-se que o ensino na escola de tempo integral deve assumir um caráter interdisciplinar, ao mesmo tempo em que oportuniza uma aproximação mais proveitosa entre as disciplinas e mantém as particularidades das mesmas.

A integração interdisciplinar deve pautar-se, assim, na compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade, trabalhando as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados (BRASIL, 1999).

Os docentes de Ensino Fundamental, muitas vezes, encontram dificuldades no desenvolvimento de projetos de caráter interdisciplinar em função de sua formação estar embebida numa visão positivista e fragmentada (KLEIMAN; MORAES, 1999). Ainda sob esta ótica, ressalta-se que:

[...] se sente inseguro de dar conta da nova tarefa, ele não consegue pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 24).

Cumprido destacar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN) procuram orientar o desenvolvimento de um currículo que contemple a interdisciplinaridade como algo que vá além da justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evite a diluição das mesmas de modo a se perder em generalidades.

Com efeito, o trabalho interdisciplinar precisa partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 1999).

Assim sendo, a prática pedagógica dos professores deve fundamentar-se em interações, associações, colaboração, cooperação, complementação e integrações entre as disciplinas. Esse contexto de interação entre as disciplinas passa a ser a essência e o fundamento da interdisciplinaridade que o professor precisa ter para firmar as relações de parceria, noção

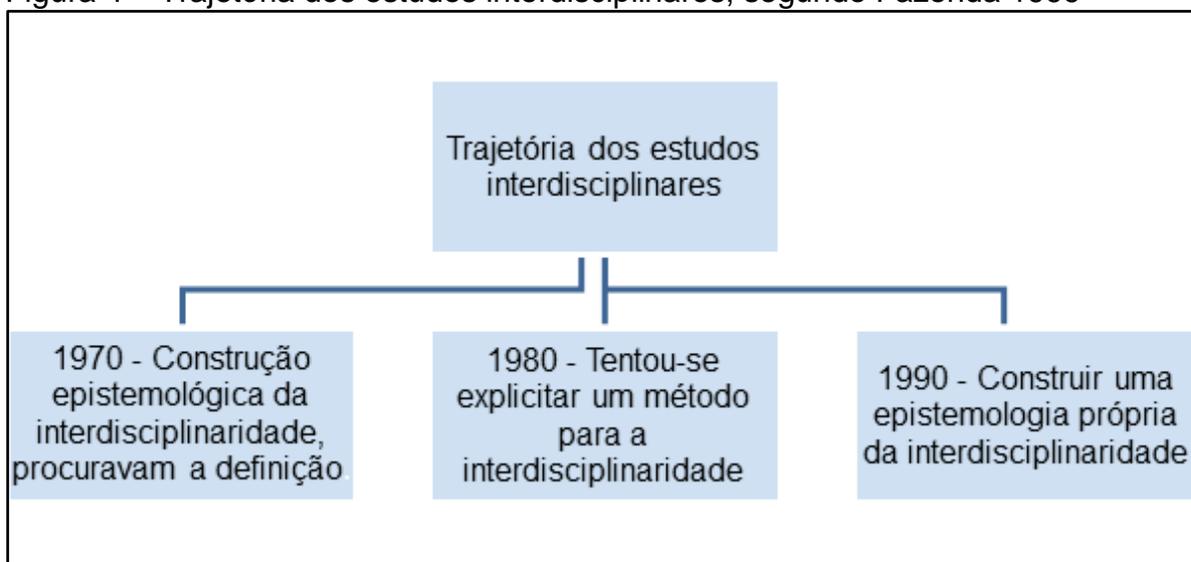
considerada como um dos princípios da prática interdisciplinar (FAZENDA, 1979).

Moraes (2008, p. 23) aponta que “trabalhar de forma interdisciplinar é superar a fragmentação dos conteúdos e ocupar-se com os fenômenos em sua globalidade [...], ser interdisciplinar é contextualizar o ensino”.

Neste sentido, reafirma-se a necessidade de se desenvolverem atividades interdisciplinares com base na realidade, abarcando seus problemas e nutrindo-se das contribuições das áreas de ensino.

Na concepção de Fazenda (1999), os primeiros estudos a respeito da questão da interdisciplinaridade se caracterizam como indicado na Figura 4.

Figura 4 – Trajetória dos estudos interdisciplinares, segundo Fazenda 1999



Fonte: Fazenda (1999). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Ainda de acordo com Fazenda (1999), o conceito de interdisciplinaridade passou por atualizações ao longo do tempo, evidenciando seu caráter de permanente evolução.

Paviani (2008) salienta que a finalidade da interdisciplinaridade é ampliar a ligação entre o momento identificador de cada disciplina de conhecimento e o necessário corte diferenciador. Não se trata de uma simples deslocação de conceitos e metodologias, mas de uma recriação conceitual e teórica.

Japiassu (1976, p. 74) diz que “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Entre as complexas tarefas acerca das quais os autores citados tiveram que se debruçar se destaca a definição do que é interdisciplinaridade. Sobre isso, Fazenda (2000, p. 17) sugere que:

[...] o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras formas de conhecimento, deixando-se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois é através do cotidiano que damos sentido às nossas vidas. Ampliado pelo diálogo com o conhecimento científico, tende a ser uma dimensão utópica e libertadora, pois permite enriquecer nossa relação com o outro e com o mundo.

Neste viés de análise e reflexão, tem-se que o espaço interdisciplinar não pode ser outro senão o campo unitário do conhecimento, o fundamento do espaço interdisciplinar deverá ser procurado na negação e na superação das fronteiras disciplinares (JAPIASSU, 1976).

Por conseguinte, para que haja a concretização da interdisciplinaridade, torna-se necessário que todas as disciplinas se mostrem sintonizadas a partir de metas comuns, possibilitando uma dinâmica mais fluida no âmago do processo de ensino e aprendizagem.

Em conclusão a esta explanação sobre os aspectos teóricos das escolas de tempo integral, buscar-se-á apresentar os principais desafios e possibilidades do ensino de Geografia da educação básica na escola de tempo integral.

No ensino de Geografia é fundamental identificar o que é realmente significativo para o estudante, o que vai auxiliá-lo a se situar no seu meio social, conhecendo e interpretando os fenômenos sociais, políticos e econômicos que regem a sociedade, [...]. É preciso ter clareza da realidade, e como isso reflete no nosso dia-a-dia como educadores na(s) nossa(s) escola(s) (SALES, 2007, p. 157).

### SEÇÃO 3 - ENSINO DE GEOGRAFIA NO AMBITO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Realidade Reflexos  
Integral Escola  
Ensino GREs  
Médio  
Teresina Professores  
Desafios Currículo  
Sala

Currículo Desafios  
Escola Integral Teresina Aula  
Sala Ensino  
Professores  
Reflexos GREs Médio  
Piauí

### **3 ENSINO DE GEOGRAFIA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Nesta seção, faremos uma discussão sobre os principais desafios e possibilidades do ensino de Geografia da educação básica na escola de tempo integral. Na discussão, contemplam-se ainda o currículo da escola de tempo integral e o projeto político pedagógico que serão utilizados para as análises na seção seguinte.

#### **3.1 ENSINO DE GEOGRAFIA E CURRÍCULO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

No entendimento de Oliveira (2002), o ensino de Geografia mostra-se como fundamental para que as novas gerações possam acompanhar e compreender as transformações do mundo.

Neste sentido, destacamos a discussão para tratar da importância da Geografia Escolar na compreensão da dimensão espacial dos fenômenos/fatos do mundo. Os aspectos que marcam o mundo contemporâneo, globalizado, revelam que são necessárias teorias que deem conta da tarefa de compreendê-lo e de apontar possibilidades de nele intervir (CAVALCANTI, 2012).

O currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio).

Salienta-se que a BNCC definirá as competências e conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica.

As disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, como pode ser observado no Quadro 8.

Quadro 8 – Currículo do ensino médio

<b>Itinerários formativos</b>	
<b>I</b>	Linguagens e suas Tecnologias
<b>II</b>	Matemática e suas Tecnologias
<b>III</b>	Ciências da Natureza e suas Tecnologias
<b>IV</b>	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
<b>V</b>	Formação Técnica e Profissional

Fonte: BNCC (2017). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

No âmbito da reforma, as escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos. Cada Estado e o Distrito Federal organizarão os seus currículos, considerando a BNCC e as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida.

O currículo do ensino médio deverá considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Destaca-se que a reforma determina que 60% da carga horária sejam ocupadas obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno, mas também seguindo o que for determinado pela Base Nacional. No conteúdo optativo, o aluno poderá, caso haja a oferta, se concentrar em uma das cinco áreas supracitadas.

O currículo da escola de tempo integral implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais.

Assim sendo, Apple (2011) assinala que o currículo não é uma montagem de conhecimentos sem efeitos que aparecem nos livros didáticos e nas escolas, mas sim uma produção de conflitos, tensões e compromissos culturais, políticos e econômicos, que são organizados ou não pelas pessoas.

Por seu turno, Tavares e Silva (2015) observam que o currículo assume os conhecimentos formais, como as experiências de ensino-aprendizagem que acontecem por meio da organização das disciplinas e dos conteúdos do programa escolar; e os informais, que são ligados a valores e comportamentos que os alunos aprendem no ambiente escolar, por meio das relações entre os grupos sociais.

Para Reis (2010), o currículo constitui-se em um sistema que cria em torno de si campos de ação nos quais atuam múltiplos agentes e forças e incidem sobre os vários aspectos do trabalho docente: concepções, disciplinas, metodologias, formas de avaliação, literatura pedagógica, entre outros, e que interagem convergentemente nas práticas docentes e interferem nos processos de ensino e formação dos sujeitos da escola, valorizando o *feedback*.

Na concepção de Silva e Oliveira (2011), faz-se importante que o currículo esteja em harmonia com o Projeto Político Pedagógico escolar, isto é, o currículo tem que ser entendido como a realidade cultural do aluno.

Neste ínterim, planejar um currículo é um processo complexo que abrange diversos aspectos desde o sistema social até o educando. Um currículo bem planejado decide a melhor oferta cultural que o sistema educacional possa apresentar aos discentes, dando prioridade às necessidades existentes.

Acredita-se que todo professor, especificamente de Geografia, deve conhecer as diferentes concepções do currículo dentro do contexto da educação geográfica. Por isso, deve-se entender e analisar o currículo que é vivenciado dentro da educação geográfica. Em conformidade com esses aspectos, Callai (2006, p. 159) destaca que:

Pensar as suas próprias práticas exige buscar nos baús da memória os saberes que foram sendo constituídos e nisso cada um deve fazer o seu caminho. O fazer pedagógico é que dá a dimensão, a cor, as qualidades, aos conhecimentos com

que se trabalha. Sempre perguntar-se para que trabalhar este conteúdo, onde buscá-lo e como trabalhar pode ser o caminho.

Salienta-se que analisar a realidade na qual o currículo será aplicado torna-se um passo para o sucesso de seu desenvolvimento, uma vez que o currículo se coloca como uma resposta à necessidade de uma dada realidade.

Analogamente, se o currículo não atender as necessidades colocadas pelo cotidiano dos alunos, de nada adiantaria ensinar latim a alunos analfabetos mesmo em sua língua de origem. Com efeito, é o currículo que deve conter todas essas demandas, o que, como e a quem ensinar, e para qual propósito.

### 3.2 PRÁTICAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

A Geografia possibilita a capacidade de reflexão, criticidade e interpretação dos alunos mediante temas variados relacionados à natureza e à sociedade, enfatizando suas relações mútuas, visto que essa complexidade do mundo é bastante diversificada e a Geografia permite a criação de identidades com determinados lugares onde podemos associar os costumes com o dia a dia das demandas sociais existentes no mundo.

O currículo do ensino médio é bem variado, onde a Geografia tem papel importante ao oferecer ao aluno uma visão totalitária do mundo, considerando vários aspectos, desde elementos naturais aos processos socioculturais. Nesta concepção, deve-se evitar trabalhar com conteúdos desarticulados, visto que:

[...] no esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que

envolve o conhecimento de outras áreas (BRASIL, 1999, p.312).

A Geografia é uma disciplina focalizada na construção de saberes, onde não existem conceitos prontos acerca da realidade, muito embora ainda seja comum associar a Geografia à memorização de conteúdo fora de suas relações e contextualizações.

Straforini (2006) destaca que a Geografia discute a compreensão do presente, mas não como algo parado, estático, mas em movimento, numa realidade construída pelo homem e numa realidade inserida num todo, na totalidade, levando a uma transformação social. No ensino médio, os alunos devem ter uma interpretação dinâmica dos fatos que ocorrem no mundo, em razão da contribuição que a Geografia oportuniza para a formação dos alunos, considerando que:

[...] orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano define seu lócus espacial' e o interligam a outros conjuntos espaciais; reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime; e tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global (PCN, 2000, p. 31).

Nesta perspectiva, a Geografia esclarece várias contradições que existem no mundo, tendo o poder de comparação de diferentes realidades. Diante disto, Kaercher (2007) sublinha que o professor necessita de reflexões para guiar a caminhada do processo de ensinar, reflexões que vêm de cada povo, de cada aluno, de cada espaço e de cada peculiaridade dos lugares. Assim, precisamos ensinar de acordo com a realidade dos nossos alunos, mas não podemos nos acomodar apenas em técnicas; devemos ir além da racionalidade.

Nesta abordagem, cada um deve tomar decisões de autoformação, de buscar sempre novas leituras, pois sempre existirão dúvidas e lacunas. Com

efeito, devemos buscar orientações distintas e complementares àquilo que vivenciamos. Neste ponto, Castrogiovanni (2007, p. 44) comenta que:

Os professores e a instituição escola, na sua complexidade, devem estar comprometidos com o que chamamos de fazer sociedade com cidadania. A escola deve provocar o educando para conhecer e conquistar o seu lugar no mundo em uma teia de justiça social [...]. A instituição escolar precisa acreditar na ruptura da cultura escolar, que, ainda hoje, está sobreposta no currículo, com temas, enfiadinhos, que não despertam o desejo de aprender pelos educandos. Nesse sentido o saber fazer, para fazer melhor vai ser sempre uma proposta que merece ser pensada e atuada.

Dentro deste contexto de pensamento, precisamos estimular a curiosidade dos nossos alunos, despertando sua atenção para os assuntos que estamos discutindo dentro e fora de sala de aula.

Na leitura de Callai (1999), os principais motivos para ensinar Geografia estão na compreensão do mundo, conhecer o espaço produzido pelo homem e a sua relação com a natureza, fornecer condições aos alunos para sua formação integral e cidadã.

Cavalcanti (2003) acredita que o papel da Geografia na escola é o de formar raciocínios e concepções espaciais, possibilitando a prática de pensar fatos e acontecimentos constituídos de vários determinantes e de pensá-los mediante várias explicações.

Como a Geografia estimula o senso crítico dos alunos através de discussões, podemos destacar que, no ensino crítico, a aprendizagem é um processo do aluno, e as ações que se sucedem devem necessariamente ser dirigidas à construção do conhecimento por esse sujeito ativo (CAVALCANTI, 2000).

Em decorrência disto, devemos considerar o protagonismo juvenil onde o aluno é um sujeito participando de todo o processo de construção de saberes e conhecimentos.

Na visão de Cavalcanti (2006, p. 34), “o desenvolvimento do pensamento conceitual, que permite uma mudança na relação do sujeito com o mundo, é papel da escola e das aulas de Geografia”.

Não obstante, observa-se na atualidade uma sistemática desvalorização do saber geográfico. Neste tocante, Cavalcanti (1998, p. 129)

indaga: por que o conhecimento geográfico, que é considerado tão útil à prática social cotidiana, é tão desprezado na escola? Por que a prática espacial é tão presente no cotidiano das pessoas e na escola ela não é valorizada da mesma forma?

Acredita-se que esse desprezo com a disciplina de Geografia recai sobre as raízes históricas dessa disciplina, que por muito tempo foi uma disciplina pouco dinâmica, uma disciplina concebida como fechada às transformações socioespaciais, tornando-se, pois, desnecessária.

Deve-se considerar a Geografia como disciplina indispensável e que agrega valores culturais, sociais, ambientais, entre outros. Neste aspecto, Castellar (2005) defende que a Geografia tenha sua importância reconhecida no âmbito escolar, superando antigos rótulos.

Para tanto, urge que se realizem “mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar Geografia escolar” (CASTELLAR, 2005, p. 3).

Na escola de tempo integral, a Geografia é muito ligada a projetos e oficinas que são elementos práticos que vão além da sala de aula, buscando correlacionar teoria e prática, procurando explorar todas as áreas existentes na escola. Devemos acabar com as práticas enfadonhas que ocorrem nas escolas, temos ensinar sempre chamando a atenção dos alunos, uma vez que:

[...] a maneira mais convencional de ensinar geografia – aula expositiva e livro didático -, descrevendo e explicando um fenômeno natural ou humano de forma descontextualizada e estática, (...) torna-se insuficiente para apreender a complexidade do espaço. Práticas de ensino desse tipo estão ultrapassadas em relação à qualidade da informação a que o estudante está submetido neste início de século (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 138).

Nesta direção, o ensino deve ser pautado na reflexão. Nesta concepção, Kaercher (2004) sugere que as aulas de Geografia são denominadas “catequeses”, onde os professores optam por metodologias onde falam de forma muito rápida e as conclusões são feitas baseadas no senso comum.

Em desdobramento, estas estratégias de ensino reverberam na superficialização das aprendizagens, em virtude do caráter desmobilizador e conservador que assumem ao tolher os espaços de debates e posicionamentos dos estudantes.

Neste cenário, torna-se preocupante e de difícil ruptura este sistema preso ao cumprimento do planejamento e alimentado pelo sistema de notas e cobranças através da execução de atividades sem reflexão.

Como assinala Castrogiovanni (2014), essa falta de reflexão acaba por exibir consequências para todos aqueles envolvidos com a escola, pois será apenas uma repetição de conteúdo sem nenhum resultado proveitoso no ensino e aprendizagem dos alunos e professores.

Como a carga horária aumentou, vislumbra-se a possibilidade de mudanças que podem eventualmente potencializar a aprendizagem de vários projetos envolvendo a Geografia com as demais disciplinas presentes na escola. Para tanto, faz-se oportuno explicitar aos alunos as metas que se desejam atingir.

Diante disto, algumas questões emergem: que contribuições o projeto trará para o desenvolvimento dos alunos? Que relevância tem o projeto? Para que se deseja desenvolvê-lo? Qual será o foco de ação do projeto?

Perante tais questões, Kaercher (2007, p.28) alude que “não existe ‘A’ Geografia, ou ‘Uma’ Geografia!”. Em verdade, são muitas as Geografias trabalhadas em sala de aula, e essas Geografias devem ser discutidas conforme a ambiência em que se esteja ensinando, seja em escola de tempo integral ou não, pois precisamos sempre ter em consideração a realidade dos alunos.

### 3.3 PRINCIPAIS DESAFIOS NA PRÁTICA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O ensino de Geografia no contexto da escola de tempo integral é um cenário de muitas indagações, onde o professor tenta garantir que a disciplina seja um processo de construção de ensino em que ela não seja diluída e não perca sua essência e identidade.

Deve-se, assim, destacar a complexidade da Geografia, estabelecendo a evolução e suas concepções onde evidencia as contribuições exercidas para a sociedade, meio ambiente, culturas e relacionando com outras ciências, indicando uma possível integração.

Na escola de tempo integral, em virtude do tempo em que o aluno permanece na escola, os professores buscam trabalhar com projetos interdisciplinares, tendo a Geografia um papel de significância, recorrendo a alternativas interdisciplinares, conforme aponta Andrade (1987, p. 17):

[...] como a Geografia é uma ciência que tem relacionamento com uma série de ciências afins, é natural que entre ela e as outras ciências se desenvolvam áreas de conhecimento intermediário, ora como ramos do conhecimento geográfico, ora como ramos do conhecimento de outras ciências que se tornaram ou tendem a tornarem-se novas ciências a serem pragmaticamente catalogadas.

Neste contexto, a Geografia consegue desenvolver ligações com outras disciplinas, compondo uma rede de discussões e possibilitando novas tendências para o ensino de Geografia, enriquecendo sua abordagem em sala de aula, onde a escola deve ser um espaço transformador. Nesta percepção, Callai (2001, p. 135) afirma que:

[...] o ideal seria que a escola tivesse claro qual a sua filosofia – e sua proposta –, o que quer formar, e daí referi-los a este plano pedagógico geral; cada disciplina ter a definição do que se quer no interior da escola, com ela. Definidos estes critérios, pode-se partir, então, para a explicitação do que estudar, do que desenvolver em cada uma das séries do conteúdo de Geografia.

A escola é, de fato, um lugar de aprendizagem, onde aluno e professor trocam conhecimentos em um contexto de interação, colocando em prática habilidades sociais, culturais, contemplando o cotidiano dos alunos, os quais passam a figurar como parte significativa do processo de ensino-aprendizagem.

Com a permanência maior dos alunos na escola, a infraestrutura deve ser contemplada com benefícios e com a ampliação de materiais, visto que o número de alunos cresce com o passar do tempo, quando a escola não dispõe de certos materiais como, por exemplo, laboratório de informática.

Em verdade, são poucas as escolas que conseguem criar coletivamente e desenvolver um projeto pedagógico coerente. O currículo da escola de tempo integral deve ser refletido com muitos detalhes, aprofundando seus conhecimentos e favorecer todos os envolvidos.

Nas instituições que oferecem ETI, a questão se agrava porque o modo como elas são concebidas e organizadas implica pensar o aprofundamento da formação dos professores, a integração de novos atores na equipe de trabalho e mudanças estruturais no seu funcionamento (CASTANHO; MANCINI, 2016).

A escola e os professores devem estar constantemente atualizados. De acordo com Cavalcanti (2012), o ensino de Geografia deve atentar-se para a complexidade da sociedade em que vivemos e, a partir de então, desenvolver situações de aprendizagem que promovam um exercício intelectual em relação aos desafios da atualidade.

A diversidade de situações nas quais a Geografia está envolvida deve-se encaixar nessa perspectiva sobre o espaço da escola, local de vivência dos alunos, professores e demais profissionais, compreender o(s) espaço(s) e materiais socialmente usados para ensinar e aprender.

Neste âmbito, a dimensão temporal existe em relação à dimensão espacial, daí a necessidade de observar o contexto, ouvir os sujeitos e visualizar os espaços (FRAGO; ESCOLANO, 1998).

Deve-se explicar aos alunos que existem diferenças entre aquilo que está nos livros didáticos e a realidade em que vivemos. Em outras palavras, faz-se importante destacar o dia a dia dos alunos para que eles entendam e tenham uma ligação com o que está sendo construído em sala de aula. Ao discutir essa concepção, Cavalcanti (2005, p. 199) enfatiza que:

[...] é importante também constatar que as práticas sociais possuem uma dimensão espacial resultante de uma relação direta e cotidiana com o espaço vivido, que se expressa pela linguagem. Por sua vez, o professor necessita estabelecer uma mediação e uma intervenção intencional que conduza o aluno a uma ação com o meio externo para conhecê-lo e interpretá-lo para a construção do conceito científico.

A Geografia – enquanto ciência que busca apresentar aos alunos um processo de ensino que compõe a formação humana em sentido amplo – deve ser valorizada. A este respeito, Moraes (2006, p.65) aponta que:

[...] não podemos deixar de ensinar Geografia! Não queremos formar pequenos geógrafos, mas sim cidadãos que saibam utilizar o conhecimento geográfico para compreender a evolução do mundo em que vivem e, assim, nele assegurar a sua efetiva participação.

Assim sendo, devemos assegurar que o ensino de Geografia seja difundido de tal forma que esteja sempre em consonância com a relação escola-professor-alunos, na perspectiva em que:

[...] a escola e a Geografia escolar precisam se empenhar em formar alunos com capacidade para pensar cientificamente e para assumir atitudes ético-valorativas dirigidas a valores humanos fundamentais como a justiça, a solidariedade, o reconhecimento da diferença, o respeito à vida, ao ambiente, aos lugares, à cidade (CAVALCANTI, 2002, p. 46).

Um dos principais desafios do ensino de Geografia na escola de tempo integral é a formação docente, exigindo a constante reflexão sobre seu fazer cotidiano. Neste aspecto, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que em seu artigo 16 explicita que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 53).

Assim, urge que se garanta a existência de cursos voltados à capacitação continuada dos professores, no sentido de oportunizar a construção atualizada de conhecimentos e reflexões em prol de melhores práticas no contexto do ensino de Geografia na educação básica.

### 3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

O Projeto Político Pedagógico da Escola em Tempo Integral é construído a partir da pesquisa socioantropológica, da articulação com as instituições e atores sociais locais vinculados às comunidades do entorno da escola e das discussões feitas nos quatro segmentos que compõem a comunidade escolar, buscando contemplar a diversidade em seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos e estéticos.

O referido Projeto Político Pedagógico da Escola em Tempo Integral pode ser apreciado no Quadro 9.

#### Quadro 9 – Projeto Político Pedagógico de uma ETI

- Promover a permanência do estudante na escola, criando as condições de melhor aprendizado;
- Proporcionar aos(às) estudantes ações e exercícios no campo social, cultural, esportivo e tecnológico dentro da escola e em ambientes coletivos diversificados;
- Favorecer a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, fazendo com que ocorra a articulação entre o núcleo comum curricular e as demais atividades desenvolvidas na escola;
- Incentivar a participação da comunidade no processo educacional, promovendo a construção da cidadania;
- Adequar as atividades educacionais à realidade local;
- Proporcionar ao estudante experiência educativa que possibilite o desenvolvimento integral, considerando os aspectos cognitivos, motor, social, emocional e cultural;
- Conceber a escola enquanto espaço de socialização, onde o(a) estudante possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de cidadania;
- Possibilitar o acesso à tecnologia da informação e incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem.

Fonte: Brasil (2011). Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Entre outros aspectos, observa-se que o Projeto Político Pedagógico de uma ETI deve adequar-se à realidade na qual o seu alunado está inserido,

destacando, assim, seus potenciais e principalmente a relação escola-comunidade, sendo uma das questões mais tratadas nas ETIs, pois além de existir a relação entre aluno e escola, também são muito fortes os laços com a comunidade no entorno da escola.

As dimensões locais estão impregnadas de significados globais que, articulados aos conhecimentos escolares, constituem o currículo necessário à vida contemporânea, de modo a ensejar a melhoria da qualidade das aprendizagens e da convivência social e dirimir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais (BRASIL, 2009).

No tocante ao modelo de Projeto Político Pedagógico de uma das escolas da pesquisa, tem-se que, em seu art. 15, o ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (três) anos, iniciando-se aos 15 (quinze) anos, terá como finalidades:

- ✚ A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;
- ✚ A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;
- ✚ O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- ✚ A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Por sua vez, o art. 16 destaca que o currículo do ensino médio observará as seguintes diretrizes:

- ✚ Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua

portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

- ✚ Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- ✚ Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.
- ✚ Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, incluído pela Lei nº 11.684, de 2008.

Cabe salientar ainda o § 1º, o qual compreende os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação, os quais devem ser organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- ✚ Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- ✚ Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Em complemento, tem-se o § 2º, que contempla os cursos do ensino médio, enfatizando a necessidade da equivalência legal para que se tornem habilitados a dar prosseguimento aos estudos.

De acordo com a realidade do Projeto Político Pedagógico direcionado às ETIs, pode-se perceber que a Geografia está presente em quase todos os momentos, quando relacionada às tecnologias, vivências coletivas. Tudo isso nos permite colocar novos desafios e saberes onde a Geografia se encaixa de forma dialógica.

Concluindo as discussões sobre os desafios e possibilidades do ensino de Geografia nas escolas de tempo integral, buscamos apresentar na próxima seção a discussão da concepção dos professores sobre as dinâmicas nas escolas escolhidas para o desenvolvimento da pesquisa.

A Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam discussões sobre o que é ensinado efetivamente. Assim a escola é e pode ser importante espaço para promover a discussão e a avaliação desse conhecimento, deve-se conhecer a Geografia escolar para submetê-la a análise crítica, compreendendo seus fundamentos sua origens: análise a ser feita pelo conjunto de professores (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

## SEÇÃO 4 - A REALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL ESCOLHIDAS PARA A PESQUISA: DINÂMICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Realidade Reflexos  
Integral Escola  
Ensino GREs  
Médio  
Teresina  
Currículo  
Desafios  
Professores  
Sala

Curriculo Teresina Desafios  
Escola Integral Aula  
Sala Ensino  
Professores  
Reflexos GREs Médio  
Piauí

#### 4 A REALIDADE DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL ESCOLHIDAS PARA A PESQUISA: DINÂMICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Esta seção contempla a apresentação das informações obtidas mediante a aplicação de entrevistas. Na perspectiva de melhor organizar o raciocínio diante da interpretação dos resultados, optou-se pelo uso de quadros e figuras. A seção segue uma estruturação oportuna à contextualização das questões-problema e hipóteses suscitadas na pesquisa.

É oportuno esclarecer que a interpretação das entrevistas deteve-se ao conteúdo expresso pela resposta dos professores. Desta forma, destaca-se que a amplitude das respostas obtidas variou de sujeito para sujeito. Assim sendo, alguns professores apresentaram respostas mais concisas e mais contextualizadas a partir das questões colocadas. Por outro lado, outros professores apresentaram respostas menos esclarecedoras perante as questões apresentadas, dificultando maiores considerações.

##### 4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES REFERENTE AO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ETIS

Ao todo, a aplicação das entrevistas contemplou uma amostra de quatro (4) professores de Geografia (Quadro 10). Ao longo da análise, serão apresentados os resultados desta investigação. Essa etapa possibilitou a revelação de diferentes resultados.

Quadro 10 – Faixa etária dos sujeitos

Faixa Etária	Professor A	Entre 41 e 50 anos
	Professor B	Entre 41 e 50 anos
	Professor C	Entre 31 e 40 anos
	Professor D	Entre 31 e 40 anos

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Para a análise do perfil dos professores das ETIs é interessante observar que 50% destes estão entre 31 e 40 anos, os demais 50% estão entre 41 e 50 anos. Constatou-se que nenhum dos sujeitos pesquisados possui idade inferior a 31 anos, refletindo que os professores que estão atuando nas ETIs são professores jovens. Faz-se oportuno destacar a formação destes professores (Quadro 11).

Quadro 11 – Formação complementar dos sujeitos

Você possui pós-graduação? Qual?	Professor A	Sim. Especialização em Geografia e ensino; Educação dos Direitos Humanos.
	Professor B	Sim. Especialização em Docência do Ensino Superior.
	Professor C	Sim. Especialização em Meio Ambiente.
	Professor D	Não possuo pós-graduação.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Conforme evidencia o Quadro 11, três dos quatro professores afirmaram que possuem alguma pós-graduação, enquanto apenas um professor (D) afirmou que não fez ainda por falta de tempo, pois estava se dedicando aos seus assuntos. Cabe observar que, quando questionado sobre seu interesse em fazer alguma especialização futuramente, o professor D manifestou interesse, afirmando que estava se preparando para tentar uma seleção de pós-graduação.

A formação complementar é muito importante, pois essa atualização deve ocorrer constantemente, tendo em vista que possibilita que o contexto onde a formação está sendo inserida (escola) seja um local de construção de saberes. Os professores mais bem qualificados colaboram melhor com a formação dos alunos, compreendendo a complexidade da diversidade dos saberes e incentivando discussões pertinentes no ambiente escolar.

Em continuidade, o Quadro 12 informa sobre o tempo de docência dos professores pesquisados.

Quadro 12 – Tempo de docência profissional

Quanto tempo de docência profissional?	Professor A	Mais de 8 anos
	Professor B	Mais de 8 anos
	Professor C	Mais de 8 anos
	Professor D	Mais de 8 anos

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Como se observa no Quadro 12, a totalidade dos professores entrevistados possui mais de 8 anos de experiência, caracterizando uma considerável experiência na docência profissional. O Quadro 13 informa sobre o tempo de docência no âmbito particular das ETIs.

Quadro 13 – Tempo de docência profissional nas ETIs

Quanto tempo de atuação em escolas de tempo integral?	Professor A	Entre 2 e 3 anos
	Professor B	Mais de 8 anos
	Professor C	Mais de 8 anos
	Professor D	Entre 4 e 5 anos

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

De acordo com as informações apreciadas no Quadro 13, metade (50%) dos professores tem mais de oito (8) anos de atuação nas ETIs. Deste modo, pode-se inferir que os sujeitos pesquisados possuem uma considerável experiência no contexto das escolas de tempo integral.

Depreende-se, assim, que esses professores estão trabalhando com as escolas desde a sua implantação, conhecendo, portanto, todo o histórico das ETIs, o que valida a sua importância no contexto da pesquisa. Os demais 50%

têm entre dois (2) e três (3) anos e entre quatro (4) e cinco (5) anos, representando um perfil profissional diferenciado, tendo ingressado recentemente e adaptando-se à escola com uma carga horária maior.

Na perspectiva de avançar na discussão dos resultados, o Quadro 14 destaca a resposta dos professores entrevistados sobre os cursos oferecidos pelas escolas no tocante à formação continuada.

Quadro 14 – Cursos de formação continuada nas ETIs

Existe algum curso de formação continuada em Geografia para o professor atuar em escola de tempo integral? Se tiver, comente.	Professor A	Sim. Curso chamado de chão da escola.
	Professor B	Não.
	Professor C	Não.
	Professor D	Sim, existem vários projetos desenvolvidos ao longo do ano pela escola e uma formação continuada aplicada em um dia de cada semana para avaliar vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem da escola, bem como o andamento da mesma.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Quando questionados sobre a existência de cursos de formação continuada nas respectivas escolas onde trabalham, dois professores afirmaram que não existe nenhum curso ofertado, ao passo que outros dois afirmaram que existem vários cursos e que ocorrem semanalmente na escola.

Neste propósito, um dos entrevistados citou o nome de curso intitulado “Chão da escola”, direcionado semanalmente a todos os professores da escola, os quais se reúnem para discutirem o que ocorreu na semana e o que pode ser melhorado para que na semana subsequente tudo ocorra de forma satisfatória.

Em complemento aos quadros, utilizar-se-ão a seguir outras formas de ilustração, com destaque para as nuvens de palavras. O emprego desse recurso ajuda a melhor caracterizar e compreender a percepção dos entrevistados em relação à disciplina de Geografia nas ETIs. Na ocasião, destaca-se a percepção dos professores acerca da carga horária da disciplina Geografia (Quadro 15).

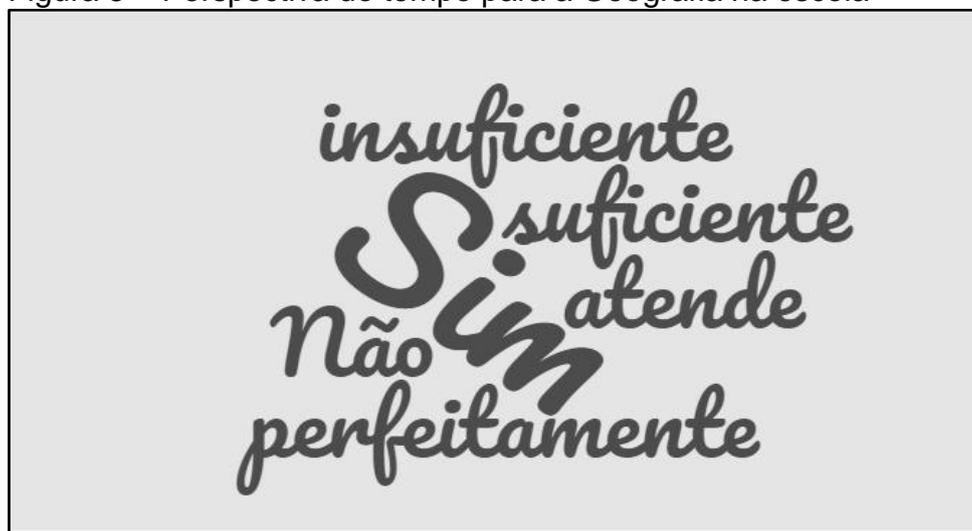
Quadro 15 – Perspectiva do tempo para a Geografia na escola

Pergunta	Entrevistados	Resposta
A carga horária da disciplina de Geografia é suficiente para o ensino de Geografia em sala de aula?	Professor A	Nas séries de 1° e 3° ano a carga horária é suficiente, porém o 2° ano a carga horária é insuficiente, pois tem apenas 2 aulas semanais e não dá para suprir as necessidades acadêmicas.
	Professor B	Sim são suficientes: turmas de 1° e 2° ano 3 aulas semanais, e 3° ano 4 aulas semanais.
	Professor C	Não, são apenas duas aulas semanais.
	Professor D	Sim, atende perfeitamente a necessidade.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

O Quadro 15 destaca a fala literal dos entrevistados, onde os professores emitem suas opiniões acerca da carga horária da Geografia nas escola de tempo integral. A Figura 5 ilustra as respostas apresentadas.

Figura 5 – Perspectiva do tempo para a Geografia na escola



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Com base na Figura 5 e no Quadro 15, constata-se que existem divergências em relação à adequabilidade da carga horária. Alguns professores afirmam que a carga horária não é suficiente e ainda relatam que a carga horária

foi reduzida no 2º ano do ensino médio, posto que, onde se tinham 3 aulas semanais, passou-se para 2 aulas.

Podemos destacar que mesmo com o aumento da carga horária escolar nas ETIs, a disciplina de Geografia não teve a sua carga horária aumentada, alguns professores discorrem que em algumas séries houve a diminuição de uma aula.

Conforme os professores afirmam, eles se dedicam muito ao planejar as aulas, que não tem condições de serem aplicadas em sala de aula por conta do pouco tempo de aula na escola, gerando desconforto. Os professores ainda relatam que ficam sem apoio para executar um bom trabalho, pois eles ficam engessados com essa nova proposta de ensino que é aplicada nas escolas de tempo integral, onde a gestão da escola influencia muito e quando questionados sobre a possibilidade de colocar algumas aulas extras, pois eles afirmam algumas dificuldades por aulas extras.

Diante da fala dos professores, precisa-se destacar que a Geografia vai muito além da carga horária, pois existe um conjunto de ações que dificultam o ensino de Geografia, não apenas a quantidade de horas que se passa em sala de aula, como exemplo associar a Geografia como uma disciplina estática que não exista uma dinâmica, onde se concebe que a disciplina seja apenas teoria esvaziada de aplicabilidade.

Concordando com essa concepção de ensino de Geografia, Gebran (2003, p. 82) compreende que:

[...] valoriza a exigência da memorização de inúmeras informações e de meras descrições, ao mesmo tempo em que deixa de lado a generalização, o estabelecimento de relações e a explicação e desvelamento dos fenômenos geográficos [...].

Nesta perspectiva, precisamos entender que a Geografia não é apenas uma disciplina pautada na simples descrição e memorização, devemos, enfim, considerar a construção e a troca de conhecimentos como base da disciplina, fundamentando a percepção sobre todos os aspectos do mundo, desde o ambiental até o cultural. Neste tocante, Castrogiovanni (2007, p. 42) acrescenta ainda que:

[...] muitos ainda acreditam que a Geografia é uma disciplina desinteressante e desinteressada, elemento de uma cultura que necessita da memória pra reter nomes de rios, regiões, países, altitudes, etc. [...].

Nesse sentido, precisa-se desmistificar que a Geografia seja uma disciplina desinteressante, enfatizando sua importância para os alunos melhor contextualizarem seus conhecimentos a respeito do seu cotidiano, oferecendo-lhes instrumentos teóricos e práticos para uma inserção mais crítica e reflexiva na sociedade.

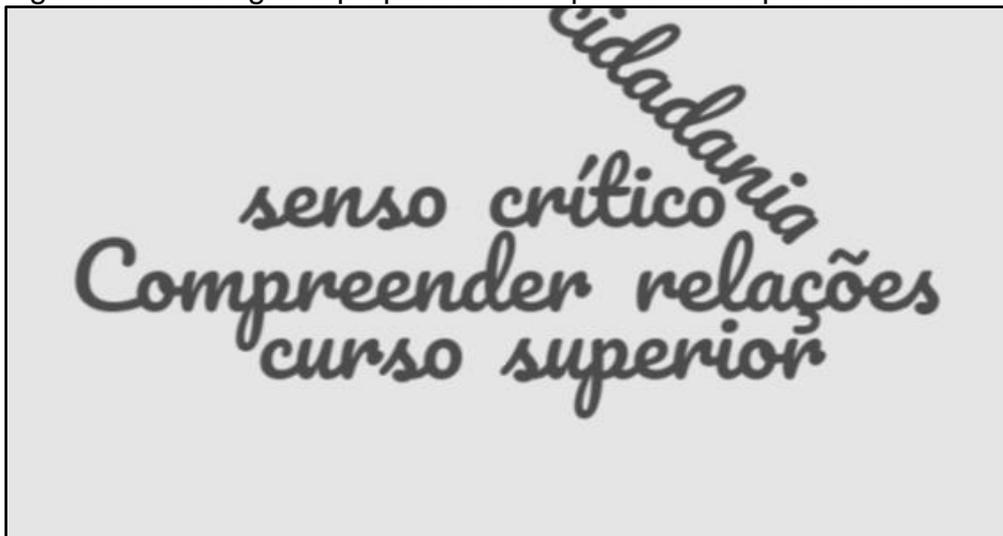
Em continuação, os professores foram questionados se a Geografia na escola de tempo integral prepara o aluno para o futuro profissional, se a ampliação do tempo escolar pode ser entendida como possibilidade de formação integral dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem na escola (Quadro 16).

Quadro 16 – A Geografia prepara o aluno para o futuro profissional?

Pergunta	Entrevistados	Resposta
Como a disciplina de Geografia na escola de tempo integral prepara o futuro profissional para o mercado de trabalho?	Professor A	Prepara para a cidadania, e para o ingresso do aluno no curso superior que eles almejam. Desperta senso crítico.
	Professor B	A escola tem como objetivo a aprovação no Enem, direcionando para um curso superior.
	Professor C	Através do ensino de geografia podemos auxiliar o aluno na melhor compreensão de mundo e do espaço vivido, compreender as relações que nele acontece, os fatos atuais, e as possibilidades de inserção no mundo do trabalho.
	Professor D	A geografia é trabalhada de forma a despertar nos alunos o seu senso crítico, preparando-os para diversas formas de trabalho que vem se alterando profundamente ao longo dos últimos anos. Buscando compreender relações existentes na sociedade.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Figura 6 – A Geografia prepara o aluno para o futuro profissional?



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

A partir da Figura 6 depreende-se que algumas expressões são destacadas, a exemplo o “senso crítico”, mediante o qual o aluno tem a possibilidade de se posicionar perante a realidade. Assim, a Geografia deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento do senso crítico, deve estimular capacidade de compreensão e reflexão da sua vivência, e elaborar um raciocínio geográfico que potencialize as oportunidades para uma pessoa mais participativa e mais crítica.

Em decorrência, cita-se também a mobilização de outros valores, tais como “cidadania”, onde se entende por uma construção coletiva onde cada um deve cumprir deveres perante a comunidade, e que os valores devem ser incorporados à nossa cultura agindo em prol do bem de todos. Conforme Cavalcanti (2005, p. 47):

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovens compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Na sequência também foi citado na Figura 6 “compreender relações” existentes no espaço, tendo em vista que a Geografia possibilita compreender diversos tipos de relações. Podemos citar entre elas as relações sociais, ambientais, culturais e econômicas.

Logo em seguida, evidencia-se o termo “curso superior”, no qual os professores identificam a importância da disciplina Geografia para o ingresso no nível superior, independente da área de formação.

Entende-se que a Geografia é uma disciplina interdisciplinar que reúne conhecimentos de diversas áreas, somando e enriquecendo saberes teórico-práticos para o ensino e aprendizagem na educação básica.

Quando indagados sobre a interdisciplinaridade no ensino de Geografia, alguns professores citaram que existe sim a interdisciplinaridade ou pelo menos a tentativa. Neste aspecto, desponta a palavra “projetos” (Quadro 17).

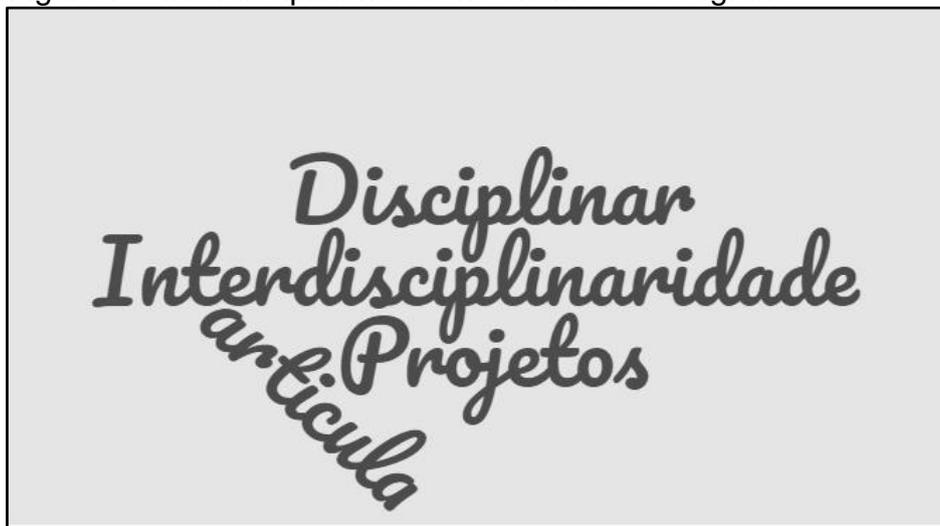
Quadro 17 – Interdisciplinaridade no ensino de Geografia

Pergunta	Entrevistados	Resposta
A interdisciplinaridade é um conceito muito discutido na escola de tempo integral. Como o ensino de Geografia realizado na escola se articula com as outras disciplinas da estrutura curricular da escola?	Professor A	Sim. Pois desenvolvemos projetos que são de forma interdisciplinar, onde todos os professores se envolvem buscando promover a interdisciplinaridade.
	Professor B	Através dos projetos desenvolvidos na escola, como o CEMTI SAÚDE, onde todas as disciplinas das escolas estão envolvidas, projetos de Geografia e espanhol tentando articular a interdisciplinaridade tão comentada.
	Professor C	Não há interdisciplinaridade entre as disciplinas. As disciplinas são trabalhadas individualmente em caráter disciplinar mesmo.
	Professor D	Isso ocorre de maneira frequente na escola, vários projetos são trabalhados ao longo do ano envolvendo busca articula a Geografia com as demais disciplinas.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Assim, sobre a articulação da Geografia com as demais disciplinas, os professores citaram com recorrência o uso de projetos como forma de possibilitar uma maior inter-relação entre a Geografia e as demais disciplinas (Figura 7).

Figura 7 – Interdisciplinaridade no ensino de Geografia



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Nos projetos citados pelos professores, busca-se uma relação entre as disciplinas, promovendo debates, a fim de criar conexões e possibilidades para a melhor articulação desses projetos.

A partir dos relatos acerca das possibilidades de articular a Geografia com outras disciplinas é possível ir além da aula descritiva e distante, exigindo um esforço do professor para trazer para realidade do aluno aquilo que está sendo estudado. Para ir além das descrições – sejam elas aulas expositivas realizadas pelo professor, escritas no livro didático ou apresentadas nos mapas – quando procura estudar o porquê do espaço se apresentar de um ou de outro modo (CALLAI, 1998).

Destaca-se que um dos professores mencionou que na escola em que ele atua, durante a realização dos projetos citados, não existe a interdisciplinaridade, pois cada disciplina desempenha um papel isoladamente, embora em um mesmo projeto coexistam várias disciplinas.

O fato é que, conforme apontam Kleiman e Moraes (2002, p. 24), alguns professores se sentem inseguros com a interdisciplinaridade, já que eles não

conseguem “[...] pensar interdisciplinarmente porque toda a sua aprendizagem realizou-se dentro de um currículo compartimentado”.

Pensando nesta perspectiva, trabalhar de forma interdisciplinar não é fácil, precisa-se pensar em uma aproximação de todas as disciplinas e principalmente a contribuição de todas para a formação do aluno.

Sobre as condições ideais para o ensino de Geografia, três dos quatro professores indicaram que as escolas em que atuam possuem estrutura satisfatória para desenvolver o ensino de Geografia (Quadro 18 e Figura 8).

Quadro 18 – Condições ideais para o ensino de Geografia

Pergunta	Entrevistados	Resposta
Apresente, considerando a escola em que você trabalha as condições ideais para o ensino de Geografia na escola de tempo integral.	Professor A	A escola dispõe de recursos satisfatórios, tecnologias que ajudam a desenvolver um bom trabalho de forma prazerosa.
	Professor B	Todos os recursos que preciso estão disponíveis. A escola tem uma boa estrutura e disponibiliza tecnologias.
	Professor C	Boa estrutura física (salas climatizadas, biblioteca, laboratórios); recursos didáticos suficientes; boa quantidade de alunos por sala; Projetos, tempo pertinente para aulas e projetos; acesso às tecnologias.
	Professor D	Sem dúvidas uma melhoria na infraestrutura da escola contribuiria de maneira decisiva para o ensino de melhor qualidade e contribuir para melhores projetos.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Figura 8 – Condições ideais para o ensino de Geografia na escola



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Quando tratamos sobre qual seria a condição ideal para o ensino de Geografia, foram citados com certa recorrência os “recursos” didáticos, onde os entrevistados citam que na escola existem muitos recursos que auxiliam no ensino de Geografia, como laboratórios, bibliotecas e salas climatizadas. De forma geral, as escolas pesquisadas oferecem uma estrutura provida de ambientes climatizados, bibliotecas com acervo atualizado e ainda refeitórios.

Em todas as escolas pesquisadas são disponibilizados recursos multimídia, com destaque para o projetor multimídia para auxiliar os professores em sala de aula. Os professores apontam o uso da tecnologia para impulsionar as aulas.

Entre os aspectos negativos, os professores citam o pouco envolvimento dos alunos, pois não querem interagir entre si e nem com os professores, pois eles estão acostumados a se comunicar no mundo virtual, e quando estão em grupos eles têm dificuldades de interação, e a partir dessa realidade os professores tentam chamar a atenção dos alunos com atividades em sala de aula, usando a tecnologia de forma positiva para ensino de Geografia.

Vale destacar em que todas as escolas investigadas ofertam laboratórios de informática, mas em sua maioria não são subutilizados, pois quando há a necessidade de utilizar essas salas sempre existe alguma dificuldade, pois geralmente os computadores não estão em pleno funcionamento e com isso as salas ficam sem uso, constituindo uma situação desestimulante para os alunos e também para os professores que anseiam utilizar essas salas.

Em relação aos materiais didáticos, os mesmos estão disponíveis em quantidade suficiente para todos os alunos e professores. Foi amplamente destacado pelos professores que o índice de evasão escolar é quase nulo.

Quanto às metodologias pensadas para o ensino de Geografia nas ETIs, podemos observar, conforme o Quadro 19 e a Figura 9, que os projetos interdisciplinares aparecem com mais frequência.

Quadro 19 – Metodologias para o ensino de Geografia

Pergunta	Entrevistados	Resposta
Quais metodologias são pensadas para o ensino de Geografia na escola de tempo integral?	Professor A	Pesquisa de campo, projetos interdisciplinares, simulados, seminários.
	Professor B	Aulas dialogadas, usos de projetos interdisciplinares, uso do laboratório de informática, pesquisa de campo.
	Professor C	Não. O planejamento das atividades é feito de forma individual e as metodologias que mais utilizo são pensadas de acordo com a realidade da turma e de acordo com o conteúdo.
	Professor D	Existem várias metodologias, desde aulas teóricas onde o aluno será avaliado por aquilo que lhe foi ensinado levando em consideração sempre aspectos qualitativos como prioridade em relação aos quantitativos, provas escritas, simulados, seminários, aulas práticas de campo.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Figura 9 – Metodologias do ensino de Geografia nas ETIs



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Neste contexto, admite-se que a ciência geográfica pode contribuir de diversas formas para a realização de práticas interdisciplinares em escolas de tempo integral, como a realização de eventos e feiras interdisciplinares com a participação de alunos e professores, juntamente com a comunidade, entre outras nas quais podem ser feitas diversas intervenções favorecendo o ensino da Geografia e de outras disciplinas para os alunos.

Assim sendo, destacam-se as múltiplas possibilidades a partir das quais a Geografia pode ser relacionada com as outras disciplinas presentes no currículo escolar, oportunizando ao professor ir além da aula descritiva e distante da realidade do educando, exigindo, para isto, “um esforço do professor para trazer à realidade do aluno aquilo que está sendo estudado” (CALLAI, 1998, p. 60).

Acerca do rendimento dos alunos no contexto da disciplina Geografia, o Quadro 20 e a Figura 10 ilustram a percepção dos professores.

Quadro 20 – Aproveitamento dos educandos na disciplina Geografia

Pergunta	Entrevistados	Resposta
O que pode ser percebido no rendimento escolar do aluno na disciplina de Geografia na escola de tempo integral?	Professor A	Sentimos um pouco de resistência no que se refere à leitura, a fundamentação teórica. Rendimento piorou.
	Professor B	No início os alunos provenientes da rede privada de ensino têm rendimento maior que os alunos das escolas públicas conseguem acompanhar. Rendimento Regular.
	Professor C	Ótimo rendimento dos alunos ao longo dos anos, fato que ocorreu devido à mudança no sistema de avaliação.
	Professor D	Eles têm um rendimento melhor porque o professor está sempre na escola e no caso de dúvidas, assim como os alunos que passam o dia na escola e têm um contato maior com o professor aumentando essa interação entre professor e aluno, o que facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Figura 10 – Aproveitamento dos alunos em Geografia



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Conforme os entrevistados, o aproveitamento dos alunos apresentou um salto qualitativo, em virtude da existência de outras atividades extracurriculares, as quais favorecem uma avaliação mais diversificada. Os alunos têm mais contato com os professores por conta da ampliação de horas na escola, influenciando positivamente na relação aluno-professor.

Em relação ao aproveitamento qualitativo, os professores ressaltam alguns pontos a serem melhorados, uma vez que a participação dos alunos em sala de aula ainda ocorre de forma tímida.

Acerca das sugestões para a melhoria do ensino de Geografia nas ETIs, os professores sugerem um planejamento coletivo mais efetivo, pois os mesmos afirmam que o planejamento ocorre de forma individual.

Assim, deve-se avançar na elaboração das propostas de atividades, considerando de forma mais efetiva o desejo coletivo, definindo as intenções de cada proposta e estabelecendo o compromisso de todos em executar as metas que possibilitem a formação integral do aluno (Quadro 21 e Figura 11).

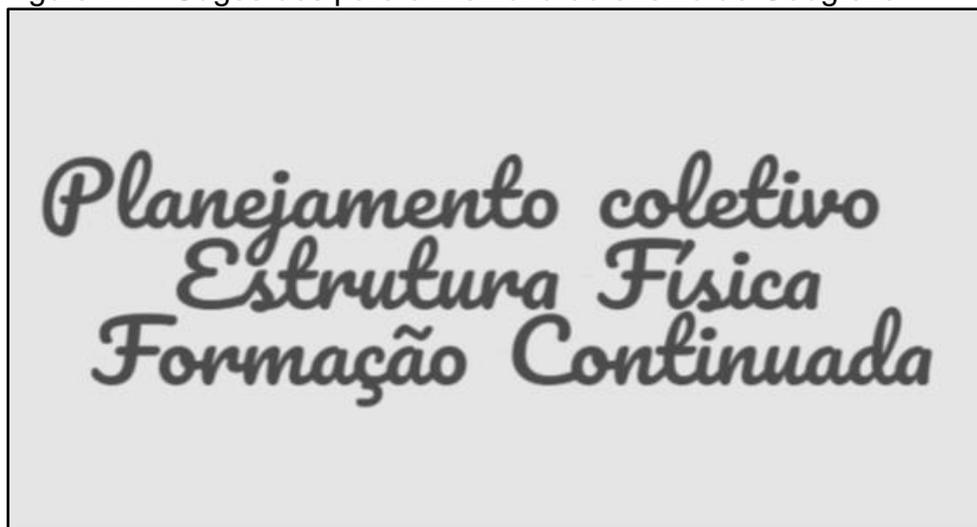
Quadro 21 – Sugestões para a melhoria do ensino de Geografia

Pergunta	Entrevistados	Resposta
Que sugestões você daria para o ensino de Geografia na escola de tempo integral?	Professor A	Planejamento coletivo e dinamização e maior valorização por parte do próprio sistema e envolver aspectos culturais com mais ênfase e os demais aspectos sempre de forma crítica e participativa. Investimento em formação continuada.
	Professor B	Nenhuma sugestão, pois estou satisfeito com a escola de tempo integral.
	Professor C	A princípio seria necessário um curso de formação sobre o ensino de Geografia no Ensino Médio e em Tempo Integral com formação continuada. Planejamento coletivo com as demais disciplinas. Melhorar a estrutura física da escola.
Continua na próxima página.		

Continuação do Quadro 21.	
Professor D	Maior disponibilidade de tempo para planejamentos coletivos para que seja possível organização de atividades de forma interdisciplinar. Melhorar a estrutura física da escola.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Figura 11 – Sugestões para a melhoria do ensino de Geografia



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Entre as sugestões, citam-se: melhorar a infraestrutura da escola para atender todas as atividades ofertadas, mas essa estrutura física deve ser potencialmente educativa e não apenas ilustrativa, como vem sendo abordado em algumas propagandas midiáticas. O professor B disse que não daria nenhuma sugestão, pois a escola em que ele trabalha atende perfeitamente suas necessidades para ensinar a Geografia.

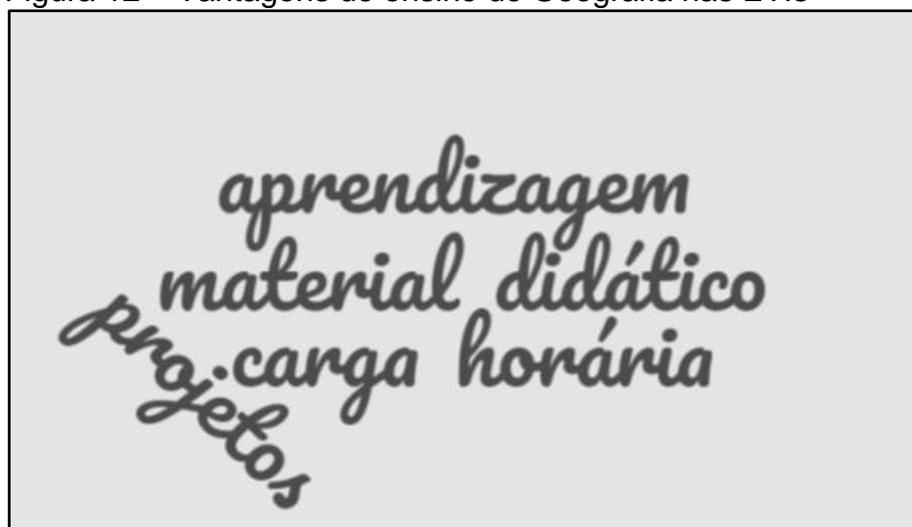
Sobre as vantagens das ETIs, todos os professores apontaram a criação de projetos em razão da carga horária estendida, que facilita a produção desses projetos, pois assim eles têm mais tempo na escola (Quadro 22 e Figura 12).

Quadro 22 – Vantagens do ensino de Geografia nas ETIs

Pergunta	Entrevistados	Resposta
Quais as principais vantagens e desvantagens de ensinar Geografia na escola de tempo integral para você?	Professor A	<b>Vantagens:</b> Carga horária, condições cabíveis para o desenvolvimento de projetos e o desempenho do processo de ensino e aprendizagem. <b>Desvantagens:</b> Não tem apoio logístico e recurso financeiro para a realização dos projetos, melhoria na estrutura física.
	Professor B	<b>Vantagens:</b> carga horária suficiente, material didático disponível. <b>Desvantagens:</b> não tem.
	Professor C	<b>Vantagens:</b> maior tempo de convivência com os alunos, o que me permite mais vínculos e trabalho extraclasse, material didático. <b>Desvantagens:</b> pouco tempo para participar de cursos de formação. Estrutura física deve ser melhorada.
	Professor D	<b>Vantagens:</b> é você trabalhar na mesma escola sem precisar está se deslocando para várias escolas para completar a carga horária, além de um maior contato com os alunos, execução de muitos projetos, aprendizagem melhor. <b>Desvantagens:</b> você fica preso na escola, não tendo tempo às vezes para resolver outros problemas.

Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Figura 12 – Vantagens do ensino de Geografia nas ETIs



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Outro aspecto positivo citado correspondeu à carga horária estendida, pois existe um maior contato aluno-professor, favorecendo uma maior convivência e permitindo a construção de um processo de aprendizagem mais proveitoso, melhorando, assim, o desempenho dos alunos.

Sobre as desvantagens, os professores destacam a necessidade de melhoraria na estrutura física, afirmando que os espaços escolares devem ser adequados à permanência de estudantes e profissionais em tempo integral, tanto para as atividades curriculares como para o desenvolvimento de outras propostas feitas com base no currículo amplo e integrado. Além disso, é preciso espaço para reuniões, apresentações, lazer e descanso, conforme apresentado na Figura 13.

Figura 13 – Desvantagens do ensino de Geografia



Organização: Ana Beatriz Ribeiro dos Santos (2018).

Ainda sobre as desvantagens relacionadas ao aumento da carga horária, os professores citaram que não são liberados da escola, por exemplo, para participar de um curso de formação para seu aperfeiçoamento enquanto professor. Desta maneira, faz-se necessária a existência de condições de trabalho adequadas para que os docentes tenham dedicação a uma única unidade escolar.

Os professores ressaltam ainda que desde o início dos trabalhos na escola de tempo integral não houve aumento de bônus no seu salário. Em comum, eles afirmam que deixaram de trabalhar em várias escolas e como

ficam em apenas uma escola saem perdendo financeiramente, pois o bônus ficou congelado sem a possibilidade de aumento.

#### 4.2 PRÁTICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

Para potencializar as práticas de ensino de Geografia no ensino médio, lançam-se aqui algumas sugestões de estratégias metodológicas para o ensino de Geografia na escola de tempo integral.

Sugere-se a criação de um jornal escolar onde os alunos vão divulgar as atividades que acontecem no âmbito escolar, não apenas da disciplina de Geografia, mas das demais disciplinas, promovendo a aproximação e interação com todo o corpo discente e docente da escola, buscando exercer a interdisciplinaridade tão anunciada e pouco praticada nas ETIs.

Faz-se premente estimular os alunos quanto à importância da coletividade, evidenciando, assim, a importância deste jornal. Para Rodrigues (2005), é pensando no material de análise e discussão de textos e na transdisciplinaridade que o jornal produz, reproduz e contextualiza que acreditamos ser necessário levar este veículo de comunicação para o âmbito da sala de aula.

Nesta acepção, o aluno se apresenta como um verdadeiro participante de sua realidade, interagindo na construção da mesma e visando à comunicação e também à construção de saberes onde o senso de cidadania se expresse de forma ativa.

Para o educador francês Celestin Baptistin Freinet (1896-1966), o jornal escolar é um exemplo vivo da potência da nova perspectiva pedagógica. Essa perspectiva pedagógica precisa ser impulsionada. No modelo sugerido, o jornal não será na forma impressa e sim *online*. Com essa ideia queremos conservar o meio ambiente e ter mais praticidade no acesso dos estudantes, caracterizando o incentivo das novas tecnologias de informação a favor do ensino.

Não devemos pensar a educação apenas como transmissão de conhecimentos prontos, precisamos de novas maneiras de ensinar, em que

se sobressaem a construção, a interação e a discussão. Neste ponto, Libâneo (2008, p.30) pondera que:

O ensino exclusivamente verbalista, a mera transmissão de informação, a aprendizagem entendida como acumulação de conhecimentos não subsistem mais. É preciso que o professor medie a relação ativa do aluno com a matéria, levando em conta as experiências e os significados que os alunos trazem para sala de aula, o potencial cognitivo, capacidades, interesses, modo de pensar e de trabalhar.

Partimos da ideia conforme a qual o aluno precisa se sentir como sujeito do processo de ensino, ficando no primeiro plano, trabalhando com todas as suas convicções e concepções culturais, emocionais e intelectuais.

Nesta perspectiva, Casasanta (1939, p. 40-41) discorre sobre a importância do jornal escolar, enfatizando que:

a) A escola deve ser uma família, devendo predominar aí o espírito coletivo. O jornal alimenta esse espírito, promove a cooperação, estimula as iniciativas. É o traço de união entre seus membros. b) As atividades escolares, como, aliás, todas as atividades sociais, requerem estímulo e incitamento. A publicidade é um meio de êxito e sucesso. O jornal escolar pode manter vivas as atividades, incentivando o entusiasmo entre os alunos, levando-os a empregar nelas todo o esforço e toda a atenção. c) O jornal une a escola à sociedade, pondo-a constantemente a par de sua vida e de suas realizações. Estabelece, assim, um entendimento recíproco, interessando o povo na obra escolar. d) O jornal leva aos pais, aos ex-alunos e a todos as notícias da escola. Matem-se, dessa forma, sempre vivo o interesse daqueles que viveram na escola e cujas notícias lhes são particularmente gratas. e) As notícias da vida escolar, de suas iniciativas e atividades, suscitarão iguais procedimentos a outros estabelecimentos. f) Não se poderá dizer que o treino do aluno no jornal escolar seja indício de que, mais tarde, se trone um jornalista [...], entretanto o exercício que o jornal escolar facilita, poderá ser o ponto de partida da revelação de uma tendência.

O jornal escolar é uma proposta por meio da qual algumas características pessoais dos alunos podem ser realçadas, como a liderança e a desenvoltura para escrever. O jornal seria uma forma de estabelecer uma ligação entre todos que estão na escola, de registrar a história da escola, de propagar as atividades que estão ocorrendo na escola.

O grêmio estudantil também está entre as sugestões desta pesquisa de mestrado. De forma geral, acredita-se que os grêmios podem estimular a participação de forma efetiva dos alunos e a criação de atividades que contribuam para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem da Geografia como numa formação cidadã.

Os grêmios permitem que os alunos discutam e criem várias atividades de ação, estimulando a convivência de todos os alunos no mesmo local, incentivando rodas de conversas e leituras, favorecendo a aprendizagem dos alunos, suscitando a reflexão e discussão de ações na escola e também na comunidade do entorno.

É importante destacar a importância do grêmio estudantil, as ações devem ser articuladas com as necessidades de acordo com a realidade que os alunos estão inseridos, considerando que:

Os Grêmios Estudantis compõem uma das mais duradouras tradições da nossa juventude [...] cumpriram sempre um importante papel na formação e no desenvolvimento educacional, cultural e esportivo da nossa juventude [...]. As atividades dos Grêmios Estudantis representam para muitos jovens os primeiros passos na vida social, cultural e política (PARANÁ, 2012, p. 7).

O protagonismo estudantil está bem evidenciado nos grêmios, na medida em que os alunos podem promover reflexões das ações do grêmio com a direção e com a coordenação da escola. Neste entendimento, Costa (2000) destaca que o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos.

Groisman (2004, p. 82), ponderando sobre a importância da participação do grêmio estudantil, afirma que:

Seria bom, por exemplo, se a juventude participasse de uma forma mais efetiva a luta pela educação... Repensar a escola também é fundamental. Dar ao aluno mais responsabilidade pelo próprio destino e a chance de se auto-avaliar e avaliar seus professores. Reformular o sistema de avaliação e transformar a escola numa atividade de prazer: trazer para dentro dos colégios os temas da atualidade... A juventude deve, acima de tudo, saber desconfiar das verdades

absolutas. Desconfiar sempre é curioso, pesquisador, renovador [...].

Assim sendo, a partir dos grêmios podemos articular e colocar em prática a formação crítica do aluno, onde a Geografia tem um papel de destaque ao estimular o papel de cidadão dos alunos, uma vez que “[...] a democracia não pode ser imposta: tem que ser cotidianamente construída, ensinada e aprendida ao longo da vida das pessoas e sociedades” (SOUZA, 2003, p. 19). Quanto às atribuições do grêmio estudantil, cabe sublinhar que:

O grêmio estudantil, que não tem fins lucrativos, deve representar os estudantes, defender seus direitos, estreitar a comunicação dos alunos entre si e com a comunidade escolar, promovendo atividades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais. Também é função do Grêmio realizar intercâmbio de caráter cultural e educacional com outras instituições. Assim, entendemos o Grêmio como um espaço privilegiado para empreender o espírito democrático e desenvolver a ética e cidadania na prática (GALINA; CARBELLO, 2008, p. 18).

Por conseguinte, o grêmio tem um papel bastante ativo no ensino e aprendizagem dos alunos, na medida em que:

O Grêmio é um espaço apropriado para a aprendizagem do por quê, para quê, como e com quem na participação social, sendo o local de desenvolvimento da consciência crítica que permite refletir sobre os erros e acertos nas relações sociais, políticas, educacionais e de poder que se estabelecem dentro das escolas, é experimentando o uso da voz e da vez e a respeitar os outros que se efetiva a participação condição necessária ao processo de democracia (BIANCO; JUNIOR, 2008, p.17).

Nestes espaços os debates serão feitos de forma que haja mudanças em alguns paradigmas já instalados na educação, onde se pode questionar e ter uma observação mais atenta das coisas que ocorrem na escola, formando grupos de leituras onde perpassa a construção de novos saberes, preparando os alunos para um desempenho democrático, ético e solidário.

Sugere-se ainda uma rede social educacional chamada “EDMODO”, por intermédio da qual o professor utiliza as ferramentas de tecnologia para

agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem. A citada rede social facilitaria a aprendizagem de forma criativa.

As principais características são que os professores e alunos interagem em um ambiente virtual seguro, possibilita o uso eficaz das redes sociais, mobiliza as novas tecnologias em favor da educação, possibilita a atribuição de trabalhos e avaliações pela *internet*. É, em suma, uma plataforma gratuita e disponível para os professores se cadastrarem e criarem uma disciplina virtual, compartilhar documentos em um espaço de intensa troca de ideias.

O EDMODO foi desenvolvido pelos mesmos mantenedores do *LinkedIn*, estando disponível em português. O programa é gratuito e não tem limite de alunos. Outra maneira de trocar ideias e experiências é através das comunidades temáticas existentes na própria rede EDMODO. Estas são classificadas por áreas de conhecimento, estando a Geografia contemplada.

Com esse recurso complementamos a essência da Geografia, compartilhando a ideia de Santos e Moro (2007, p.132), no âmago da qual:

[...] ensinar Geografia hoje é auxiliar o aluno a compreender o mundo em que vivemos: enfocar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza, oportunizando aos alunos a interpretação de textos, fotos, mapas e paisagens. Entende-se que é por esse caminho que a geografia escolar vai sobrevivendo e, até mesmo, ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. Para isso, o professor necessita criar, ousar, aprender ensinando.

Neste íterim, os professores devem estar sempre buscando atualizar-se, pois existem várias propostas educacionais na atualidade, conforme expõe Libâneo (2008, p.29-30):

[...] as novas exigências educacionais pedem a universidade um novo professor capaz de ajustar a sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria no mínimo, adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidades de articular as aulas com as mídias e multimídias.

Por sua vez, Oliveira (2012) afirma que a plataforma EDMODO é uma ferramenta bem dinâmica e atrativa para os alunos e professores, visto que:

[...] o EDMODO é uma plataforma de rede social educativo de acesso livre baseado na tecnologia *microblogging* disponível em vários idiomas, inclusive o português e com espaços customizados para a interação de professores, estudantes e a família dos estudantes.

O EDMODO possibilita, enfim, a interação, ou seja, alunos e educadores podem interagir e compartilhar recursos educacionais como fotos, músicas, textos e vídeos. Desta forma, pode favorecer o desenvolvimento do processo de produção de conhecimento dinâmico e atrativo para os alunos.

Essas alternativas apresentadas são para colaborar com o ensino não apenas de Geografia, mas também das demais disciplinas na escola de Tempo Integral, estabelecendo relações teóricas e práticas e construindo, assim, pensamentos críticos e construtivos no ambiente escolar.

Insisto: os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim da falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel da nossa ciência. Ou a geografia se torna útil para os "não geógrafos" (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída com mera "ocupação" dos alunos com informações diversas. Uma espécie de "programa de variedades" que fala todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto (KAERCHER, 2009. p. 230).

## REFLEXÕES FINAIS

Realidade Reflexos Escola Integral Ensino Médio Teresina Professores Desafios Currículo

Curriculo Escola Integral Professores Reflexos Piauí Sala Professores Teresina Desafios Aula Ensino Médio

## REFLEXÕES FINAIS

A contribuição do estudo é inegável, pois precisamos conhecer o ensino na escola de tempo integral, tendência hoje na educação básica do Brasil. A compreensão do que está sendo feito no ensino de Geografia do ensino médio é de fundamental importância para os avanços e proposições a serem feitas no campo da Geografia escolar. Acreditamos que o ensino de Geografia pode ser aperfeiçoado nas escolas de tempo integral, contribuindo para uma melhor formação dos alunos. Pode ainda possibilitar explorar outros conteúdos e metodologias de ensino, como conteúdos procedimentais e atitudinais, e as metodologias de trabalho em grupo e de projetos.

O estudo discutiu as possibilidades do ensino de Geografia na escola de tempo integral de ensino médio. Identificamos através das entrevistas que permanecer mais tempo na escola não é a resposta para melhorar a qualidade na educação e no ensino de Geografia, pois apenas o aumento de tempo na escola não basta, na medida em que toda educação, independente de ser em escola de tempo integral ou não, deve possibilitar uma educação integral que beneficie os alunos da educação básica. Dessa forma, o tempo que alunos e professores permanecem na escola deve ser preenchido com diversos saberes e conhecimentos construídos no âmbito familiar e escolar.

Nesse sentido, a escola de tempo integral deve romper as barreiras da disciplinaridade do ensino de Geografia que ainda persistem na escola, com conteúdos fragmentados e desconectados do cotidiano vivenciado pelos alunos. A compartimentação do saber deve dar lugar à aproximação da escola com a comunidade, deixando de lado tempos recortados e desconectados e contemplar tempos contínuos, onde todas as disciplinas que compõem o currículo atuem de forma complementar, contribuindo para a efetivação da interdisciplinaridade na escola, criando uma rede de informações com todos os participantes que compõem a escola, desde a direção até a comunidade do entorno da escola, trazendo as práticas realizadas na escola para o conhecimento de todos.

Os professores não devem se limitar apenas às concepções apresentadas no currículo, devendo propor e organizar várias situações que envolvam os alunos, levando em consideração o cotidiano e as bagagens

culturais desses dos mesmos, para que possam se sentir como parte da escola. Os alunos podem desenvolver uma criticidade pautada em discussões e reflexões, repensando as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Confirma-se a hipótese estabelecida na pesquisa, conforme a qual ainda persiste a dificuldade no ensino de Geografia na educação básica, embora muitos professores procurem estratégias inovadoras, variando seus métodos, procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços fora de sala de aula, praticando ou tentando praticar a interdisciplinaridade a partir de diferentes recursos, de forma mais contextualizada com o mundo do aluno, superando o formalismo e a abordagem excessivamente teórica.

Por que a Geografia tem que estar na escola? A Geografia tem um papel ativo na formação do indivíduo para seu entendimento do espaço que é reproduzido, e de todas as ações que acontecem no mundo. Confirmando a sua importância, discutindo além as diferentes possibilidades que a Geografia nos traz, a importância, de aprender Geografia na educação básica vem da leitura do mundo, da vida e do espaço vivido com auxílio da Geografia enquanto disciplina escolar, possibilitando a tomada de consciência que devemos renovar e refazer, buscando ligar a vivência de cada aluno com o que está sendo tratado em sala de aula.

Não devemos pensar a educação e o ensino tão somente como transmissão de conhecimentos. Precisamos de novas maneiras de ensinar, colocando os alunos em primeiro plano para que eles se sintam sujeitos ativos na escola. As escolas devem se preparar para receber os alunos, não se preocupando apenas com quantidade, devem primar pela qualidade de ensino e exercitar a coletividade com uma autonomia a partir de diálogos estabelecidos entre todos da escola, visando à formação e o desenvolvimento intelectual, cultural e social dos alunos, ampliando tempo e espaços de aprendizagens – tudo isso de forma organizada e articulada entre escola e comunidade, ultrapassando, enfim, os limites da escola.

A necessidade de reflexão do ensino de Geografia no campo escolar se torna bastante preocupante, pois a Geografia ainda é considerada por muitos alunos como uma disciplina a ser memorizada, como se pouco contribuísse para sua formação, desvalorizando na vivência escolar e cotidiana desses alunos.

Fazem-se necessárias medidas que afirmem a importância da Geografia, para que esta tenha mais destaque em sala de aula.

Os projetos pedagógicos devem efetivamente responder às necessidades locais dos estudantes, devem abordar todas as disciplinas que existem nas escolas, articulando toda a comunidade escolar, estimulando o desenvolvimento de vários projetos e contemplando as particularidades de cada disciplina no sentido de evitar a fragmentação do conhecimento científico.

O ensino de Geografia é desafiador, tem um campo de conhecimento muito vasto, onde se pode trabalhar de várias formas, entre elas pode-se aliar com as atividades complementares, como as atividades culturais, as gincanas, feiras nas escolas, as quais podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, de forma que interligue a Geografia com as demais disciplinas, criando laços mais fortes em toda a comunidade escolar, tornando o ambiente escolar um lugar de conhecimento contínuo.

Para que os alunos possam ficar quase que o dia todo na escola, torna-se oportuno que as escolas ofereçam a estrutura necessária para acolher os alunos. Mostra-se necessário, enfim, a adoção de medidas para aperfeiçoar e complementar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, contemplando atividades recreativas, esportivas e culturais.

Para isso, buscou-se sugerir possíveis metodologias que os professores podem trabalhar, tornando as atividades atrativas. Nesse escopo, sugeriu-se o uso de *website*, *folder*, grêmios estudantis, sugestões estas que colocam o aluno na centralidade, o protagonismo juvenil tornando uma interação bem forte entre aluno-professores-escola-comunidade, onde o aluno se sinta ativo e responsável pela construção de conhecimentos juntamente com o professor, conhecimentos que ele vai levar tanto para sua formação social, mas também na sua vida profissional.

Através dessa pesquisa e possíveis atividades propostas haverá oportunidade de se ampliarem as possibilidades de permanência do educando sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular, considerando o desenvolvimento de técnicas mais efetivas no ensino de Geografia na escola de tempo integral.

Ao longo dessa pesquisa foram destacados alguns desafios do ensino de Geografia na educação básica, que precisam ser repensados, mas existem também várias possibilidades para a efetivação desse ensino na escola de tempo integral, ficando uma abertura para futuras pesquisas sempre buscando melhorar a discussão sobre o ensino de Geografia e descobrir medidas que contemplem os alunos e a escola.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Joana Darc Moreira. Escola de tempo integral: uma reflexão sobre suas contribuições e seus desafios, considerando a diversidade e a inclusão. **Itinerarius Reflectionis**, v. 7, n. 1, 2011.

ANDRADE, Manuel Correa. **Geografia: ciência sociedade**. São Paulo: Atlas, 1987.

APLLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **A base nacional comum curricular (BNCC)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. **Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**. Brasília: Congresso Nacional, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília/DF. Seção 1, p.18, 14 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**: dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado, 1990.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**: aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do

Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Publicação: Diário Oficial da União, 2017.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial, nº 17, de 14/04/2007.** Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília-DF, 2007.

\_\_\_\_\_. **Programa ensino médio inovador documento orientador.**

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&itemid=30192)>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil:** estudo qualitativo. 2009. Disponível em: <[https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educacao.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf)>. Acesso em: jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação – PNE.** Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2010.

\_\_\_\_\_. **Programa novo mais educação.** Disponível em:

<<https://novomaiseducacao.caeddigital.net/#!/home>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Projeto de lei do senado Nº 234/2006.** Diário Oficial. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/78571>>. Acesso em: fev. 2018.

CALLAI, Helena Copetti. A articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. IN: SILVA, Aínda Maria Monteiro; MACHADO, Laêda Bezerra; MELO, Márcia Maria de Oliveira; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. (Org.). **Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos:** desafios para a inclusão social. Recife, 2006.

\_\_\_\_\_. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra livre**, n. 16, São Paulo-AGB, 2001.

CASASANTA, Guerino. **Jornais escolares.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 32, 1939.

CASTANHO, M. I. S.; MANCINI, S.G. Educação integral no Brasil: potencialidades e limites em produções acadêmicas sobre análise de experiências. **Ensaio**, v.24, n.90, p.225-248, jan./mar.2016.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTROGIOVANNI, A, C. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

\_\_\_\_\_. Subir aos sótãos para descobrir a geografia. In: MARTINS, Rosa. E. M. W. (Org.). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino**. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, INEP, v.22, n.80, p.51-64, 2009.

\_\_\_\_\_. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, 2007.

\_\_\_\_\_. Educação Integral: uma nova identidade para a escola Brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COSTA, Antonia Flavia Moraes. **A prática do coordenador no contexto da escola de tempo integral: desafios da educação integral e integrada**. 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2015.

COSTA, A.C.G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, Leônia Eulália Dantas Luz; BARBOSA, Sylvya Suzane Ribeiro. O Programa Mais Educação nas escolas públicas da rede estadual do Piauí: experiência de educação integral em processo de construção. In: ARAÚJO NETO, Gerson. Albuquerque.; CARVALHÊDO, Josania Portela. (Org.). **Reflexões acerca da educação integral**. Ed. UFPI: Teresina, 2012.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV: INL, 1971.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **A trajetória da Escola de Tempo Integral**: Revisão histórica. [s.d]. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. **Práticas interdisciplinares na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALINA, Irene de Fátima; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Gestão democrática e instâncias colegiadas. In: CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves (Org.). **Gestão escolar**. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Universidade Estadual de Maringá, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GEBRAN, Raimunda Abou. A Geografia no Ensino Fundamental – Trajetória histórica e Proposições Pedagógicas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.1, n.1, p. 81-88, jul./dez., 2003.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, J. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Tese de Doutorado em Geografia Humana. São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. A geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num *fast food*? **Terra Livre**, ano 23, v. 1, n. 28, jan./jun., 2007.

\_\_\_\_\_. **O gato comeu a Geografia Crítica?** Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. São Paulo: Contexto, 2009.

KLEIMAN, Angela Bustus.; MORAES, Elizabeth. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In. BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral.** Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissionais docentes. São Paulo: Cortez, 2008.

LUDKE, Menga., ANDRÉ Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Educação integral e tempo integral.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.80, Brasília, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** Pesquisa qualitativa em suade. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MORAES, Roque. Cotidiano no ensino de Química: superações necessárias. In: GALIAZZI, M. (Org.). **Aprender em rede na educação em ciências.** Ijuí: UNIJUÍ, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensinar geografia “não podemos perder o bonde da história”: Discutindo Geografia. **Escala Editorial**, ano 2, n.11. São Paulo.

OLIVEIRA, Ariovaldo. Umbelino. **Para onde vai o ensino de Geografia?.** 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, L. Ainda sobre percepção, cognição e representação em Geografia. In: MENDONÇA, F.; KÖZEL, S. (Org.). **Elementos de Epistemologia da Geografia contemporânea.** Curitiba: Editora UFPR, 2002.

OLIVEIRA, Francisco Kelsen; OLIVEIRA, Orlando Silva. **EDMODO:** uma Rede Social Educacional. Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação:

Comunidades e Aprendizagem em Rede, Sertão Pernambucano, v.4, p.1-16, 2012.

PARANÁ. **Manual do Grêmio Estudantil**. SEED, 2012. Disponível em: [http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio\\_estudantil/manualgremio.pdf](http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gremio_estudantil/manualgremio.pdf). Acesso em: 13 set. 2018.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 2. ed. Caixas do Sul: Educus, 2008.

PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **Filosofia da escola nova: do ato político ao ato pedagógico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Niterói: Eduff, 1986.

REIS, Maria Regina Martins. **Currículo Escolar: algumas reflexões**. 2010.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. **Carta 15: O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995.

\_\_\_\_\_. **O Livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 27. ed. Petropolis: Vozes, 2002.

ROVAI, Esméria. **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

RUDIO, Franz. Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

SALES, Marcea Andrade. Estudos em Geografia: um desafio para licenciando em Pedagogia. **Terra Livre**. v.1, n.28, p.149-162 jan./jun., 2007.

SANTOS, W.T.P; MORO, P.R. in: NADAL, B.G. **Práticas pedagógicas nos anos iniciais: concepções e ação**. Ponta Grossa. Editora UEPG. 2007.

SILVA, Daniele Dutra; OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva de. **A prática docente reflexiva: o currículo na educação infantil**. Artigo (Especialização em Administração, Supervisão e Orientação Escolar). Centro Universitário Redentor, Três Rios, Rio de Janeiro, 2011.

SOUZA, M. E. A. S.; CHIAPETTI, R. J. N. O ensino de Geografia como um caminho para o desenvolvimento de competências. In: TRINDADE, G. A.; CHIAPETTI, J. N. (Org.). **Discutindo Geografia: doze razões para se (re) pensar a formação do professor**. Ilhéus: Editus, 2007.

SOUZA, V. **Juventude, solidariedade e voluntariado**. Salvador: Fundação Odebrecht; Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2003.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2006.

SUERTEGARAY, D. M. A. Pesquisa e Educação de professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002. p. 109-114.

SUGAI, André. **Quatro sites para criar nuvem de palavras**, 2016. Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: fev. 2018.

TAVARES, Keilla Mara Soares Tavares; SILVA, Rita de Cássia Melém. Currículo na educação infantil: um diálogo entre propostas e práticas. **Revista Artíficos**, v. 8, n.5, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. Plano de Construções Escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, 1961.

\_\_\_\_\_. Variações sobre a liberdade humana. **Revista Brasileira de estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 69, p. 3-18, jan./mar. 1958.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VESENTINI, José. William. **O Ensino da geografia no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2004.

## **APÊNDICES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGEO



### Entrevista com os professores de Geografia

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:

**Título: ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO EM TERESINA/PIAUÍ: DE QUE REALIDADE ESTAMOS FALANDO?**

**Objetivo/Observação:** Esta pesquisa tem como objetivo analisar o ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina, Piauí considerando as concepções dos professores das escolas escolhidas para a pesquisa.

**Público-alvo da pesquisa:** Professores de Geografia das Escolas de Tempo Integral

**Mestranda:** Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

**Orientador:** Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos: a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; c) sua identidade será mantida em sigilo; d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

---

Assinatura do (a) Responsável

---

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**ENTREVISTA 1 – Nº \_\_\_\_\_**

### **CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES**

01. Idade:

- ( ) Entre 21 - 30 anos; ( ) Entre 31 - 40 anos; ( ) Entre 41 – 50 ;  
( ) Entre 51-60 ; ( ) Acima de 60 anos

02. Gênero:

- ( ) Masculino ( ) Feminino

03. Renda familiar:

- ( ) Menos de 1 salário mínimo  
( ) Entre 1 e 3 salários mínimos  
( ) Entre 3 e 5 salários mínimos  
( ) Acima de 5 salários mínimos

04. Você possui Pós-Graduação? Qual?

---

---

---

---

05- Quanto tempo de docência profissional?

- ( ) entre 0 – 2 ano ( ) entre 2 – 4 anos ( ) entre 4 – 6 anos  
( ) entre 6- 8 ( ) mais de 8 anos

4- Quanto tempo de atuação em escolas de Tempo Integral?

- ( ) entre 0 – 1 ano ( ) entre 2 – 3 anos ( ) entre 4 – 5 anos  
( ) entre 6- 7 ( ) mais de 8 anos

06- Existe algum curso de formação inicial em Geografia para professor na escola que você trabalha? Se tiver comente.

---

---

---

07- Existe algum curso de formação continuação em Geografia para professor atuar em escola de Tempo integral? Se tiver comente.

---

---

---

### PERGUNTAS ESPECÍFICAS

07- A carga horária da disciplina de Geografia é suficiente para o ensino de geografia em sala de aula?

---

---

---

---

08- Quais metodologias são pensadas para o ensino de geografia na escola de tempo integral?

---

---

---

---

09- O que pode ser percebido no rendimento escolar do aluno na disciplina de geografia na escola de tempo integral?

---

---

---

---

10- Apresente, considerando a escola em que você trabalha as condições ideais para o ensino de Geografia na escola de tempo integral?

---

---

---

---

11-Quais as principais vantagens, e desvantagens, de ensinar a geografia na escola de Tempo integral para você?

---

---

---

---

12. Como a disciplina Geografia na escola de tempo integral prepara o futuro profissional para o mercado de trabalho?

---

---

---

---

13- A interdisciplinaridade é um conceito muito discutido na escola de tempo integral. Como o ensino de geografia realizado na escola se articula com as outras disciplinas da estrutura curricular da Escola?

---

---

---

14- Que sugestões você daria para o Ensino de Geografia na Escola de Tempo Integral?

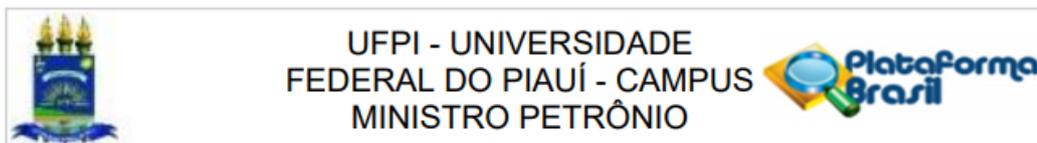
---

---

---

**Obrigada por sua participação!  
Agradecemos sua atenção.**

# **ANEXOS**



### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino de Geografia nas escolas de Tempo Integral no Ensino Médio em Teresina/Piauí: de que realidade estamos falando?

**Pesquisador:** Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

**Versão:** 1

**CAAE:** 93599218.4.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 078247/2018

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto Ensino de Geografia nas escolas de Tempo Integral no Ensino Médio em Teresina/Piauí: de que realidade estamos falando? que tem como pesquisador responsável Ana Beatriz Ribeiro dos Santos, foi recebido para análise ética no CEP UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela em 12/07/2018 às 14:24.

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS  
MINISTRO PETRÔNIO



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Ensino de Geografia nas escolas de Tempo Integral no Ensino Médio em Teresina/Piauí: de que realidade estamos falando?

**Pesquisador:** Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 93599218.4.0000.5214

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

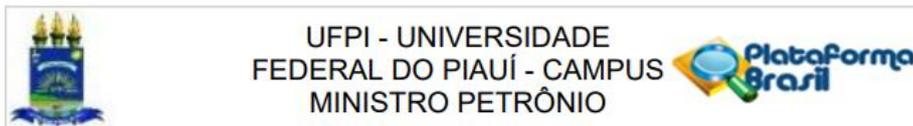
#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.847.282

#### Apresentação do Projeto:

O ensino de Geografia faz parte do currículo de ensino fundamental e médio e, tem como intuito, desenvolver a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade tendo em vista a sua transformação. A Escola de Tempo Integral atua na organização do currículo para a integração dos conhecimentos a partir de abordagens interdisciplinares, transdisciplinares e transversais e propõe-se a articulação curricular como meio de contemplar o conhecimento de forma ampla. O estudo apresenta como objetivo geral analisar o ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina, Piauí considerando as Propostas Pedagógicas, a dinâmica particular de cada escola e quais têm sido os reflexos dessa modalidade de ensino. E os objetivos específicos são: identificar as Práticas Pedagógicas em escolas de Ensino em Tempo Integral com foco em ensino de Geografia; discutir a percepção dos sujeitos envolvidos ( PROFESSORES) no sentido de compreender como a modalidade de tempo integral tem refletido no processo de ensino e aprendizagem; sugerir metodologias que despertem a realização de práticas interdisciplinares nas escolas de tempo integral com vista ao ensino de Geografia. Os pressupostos teóricos fundamentam-se em: Cavalcanti (2003), Callai (2006),

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.847.282

Vesentini (2004), Castrogiovani (2007), Esnquinsani (2016), Gadotti (2009), Gonçalves (2006), Libâneo (2014), Moll (2012) Cavaliere (2002), entre outros

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar o ensino de Geografia em escolas de Tempo Integral na cidade de Teresina, Piauí considerando as Propostas Pedagógicas, a dinâmica particular de cada escola (funcionamento) e quais têm sido os reflexos dessa modalidade de ensino.

Objetivo Secundário:

a) identificar as Práticas Pedagógicas em escolas de Ensino em Tempo Integral com foco sobre o ensino de Geografia; b) discutir a percepção dos sujeitos envolvidos ( professores), no sentido de compreender como a modalidade de tempo integral tem refletido no processo de ensino e aprendizagem; c) sugerir metodologias que despertem a execução de práticas interdisciplinares nas escolas de tempo integral com vista ao ensino de Geografia

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

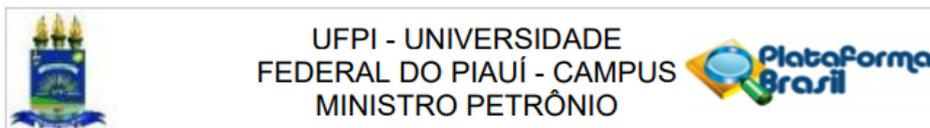
Riscos:

Risco de constrangimento durante uma entrevista ou uma observação; risco de dano emocional. Visando atenuar esses possíveis riscos pode afirmar que as respostas serão confidenciais; a entrevista não será identificada pelo nome para que seja mantido o anonimato; os indivíduos receberão esclarecimento prévio sobre a pesquisa; a entrevista poderá ser interrompida a qualquer momento; leitura do TCLE, autorização legal quando sujeito for vulnerável, assistência psicológica se necessária; privacidade para responder a entrevista; garantia de sigilo; participação voluntária e consideração de situação de vulnerabilidade, quando houver.

Benefícios:

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir no plano teórico o seu desenvolvimento e da pesquisa, pois esta pressupõe uma aplicação prática, indicando a indispensabilidade das discussões e de que as mesmas sejam fundamentadas no

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.847.282

conhecimento exigido a partir das interações dos sujeitos para a evolução das ciências humanas e, primordialmente, para a manutenção do respeito à dignidade da pessoa humana.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação obrigatória foram anexados

**Recomendações:**

Nenhuma

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

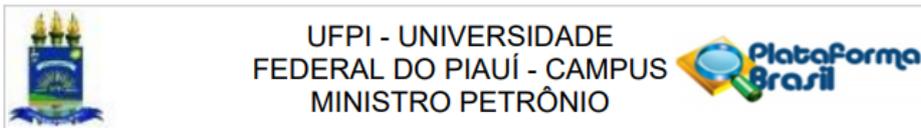
Projeto apto a ser desenvolvido

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1146632.pdf	12/07/2018 11:20:27		Aceito
Outros	COLETA_DADOS.docx	12/07/2018 11:20:01	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Outros	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.jpg	12/07/2018 11:18:50	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	06/07/2018 21:53:26	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_C.pdf	06/07/2018 21:52:08	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_B.pdf	06/07/2018 21:51:15	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_A.pdf	06/07/2018 21:49:31	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Outros	Curriculo_lates.pdf	06/07/2018 21:46:15	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Outros	carta_encaminhamento.pdf	06/07/2018 21:38:55	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.docx	16/06/2018 11:44:37	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Município:** TERESINA  
**Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 2.847.282

Folha de Rosto	FOLHA.pdf	16/06/2018 11:16:21	Ana Beatriz Ribeiro dos Santos	Aceito
----------------	-----------	------------------------	-----------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TERESINA, 27 de Agosto de 2018

Assinado por:

**Maria do Socorro Ferreira dos Santos**  
(Coordenador)

**Endereço:** Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa  
**Bairro:** Ininga **Município:** TERESINA **CEP:** 64.049-550  
**UF:** PI **Telefone:** (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br