

CAPÍTULO 22

EDUCAÇÃO DE TURNO INTEGRAL: ORGANIZAÇÃO E DESAFIOS METODOLÓGICOS

Fernanda da Silva Correa

Hildegard Susana Jung

1 INTRODUÇÃO

Ao final dos anos de 1800 uma reforma do ensino no Brasil foi apresentada por Ruy Barbosa, o qual já defendia uma proposta metodológica e curricular que atingisse uma educação integral. Ruy Barbosa criticava a pedagogia da memorização e da repetição. Seu principal objetivo era modernizar a sociedade. As propostas de Barbosa não foram aceitas pelos mentores da época, porém, de forma semelhante, em 1960, Anísio Teixeira apresentava e realizava em suas propostas um ensino abrangente e integral, sugerindo currículos que envolvessem o desenvolvimento social, artístico, e de iniciação ao trabalho (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 505).

No Brasil encontra-se a necessidade de jornadas escolares mais extensas e pensando nesta necessidade foi implantado em 2014 pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Mais Educação, que vai ao encontro da educação de tempo integral. Este programa considera as condições e espaços de cada escola e tem por objetivo propiciar uma educação que não está enquadrada no currículo tradicional. Entretanto, assim como ocorreu com Anísio Teixeira em 1962, o país sofre dificuldades financeiras que impedem a prática plena deste projeto. De acordo com Pinheiro, Pinheiro e Ferreira (2017), em pelo menos 14% das escolas que recebem os recursos do Programa Mais Educação houve a paralisação do repasse de verbas. A constatação feita é de que estava ocorrendo um funcionamento inadequado, como a falta de organização, profissionais insuficientes e um currículo inadequado.

Nos dados do MEC, atualizado pelas estatísticas do ano de 2008 até o ano de 2014, existe um progresso significativo nas matrículas de alunos frequentadores de uma jornada integral de ensino, como apresenta a figura 01.

Figura 01: Progresso das matrículas na jornada de turno integral



Fonte: MEC (2014).

No estado do Rio Grande do Sul, está sendo oferecido pela Secretaria da Educação o programa Escola em Tempo Integral. Os estudantes frequentam as escolas por no mínimo sete horas diárias nestas instituições de ensino, nos turnos da manhã ou da tarde, sendo oferecidas quatro refeições diárias, como está previsto nas diretrizes do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). A demanda de escolas da Rede Estadual funcionando em

Tempo Integral avançou de 46, no ano de 2015, para 104, no ano de 2016. Os números de estudantes atendidos eram de 9,9 mil e passou para 20,5 mil. Em sua proposta pedagógica, norteia-se as áreas do conhecimento de: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Ambiental e Direitos Humanos (RIO GRANDE DO SUL, 2018).¹¹

Percebemos que este esforço vem ao encontro do que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014. O PNE dispõe, em sua meta de número 6, “Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2014) até o ano de 2024, ano limite da vigência do atual Plano. De acordo com dados de 2017 do Observatório Nacional do PNE, ainda temos um caminho árduo até alcançarmos a meta, já que, até o ano de 2017, tínhamos apenas 15,3% de matrículas em regime de tempo integral na Educação Básica, conforme apresenta a figura 02.

Figura 02: Matrículas na rede pública em regime de tempo integral



Fonte: Observatório Nacional do PNE – Todos pela Educação (2017)¹².

De acordo com Paro (2009), no contexto escolar é o diretor que, de acordo com a lei, responde, em última instância, pelo bom funcionamento da escola onde se deve produzir um dos direitos sociais mais importantes para a cidadania. Segundo o mesmo autor, “a palavra direção pode ser utilizada indistintamente como sinônimo de chefia, comando, gestão, governo, administração, coordenação, supervisão, superintendência etc.” (PARO, 2009, p. 768). Neste sentido, normalmente é exigido que o diretor de escola tenha alguma formação complementar na área da gestão.

Desta forma, nota-se a necessidade de uma gestão escolar preparada, pois é ela quem toma a frente para as demandas educacionais de cada instituição. A educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Com isto, se faz necessário que os docentes e gestores tenham claro que “Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde o momento em que nasce” (PARO, 2009 p. 772).

No mesmo sentido, WERNECK (1992) explica que os alunos não podem ser feitos de cobaias de processos educacionais, pois necessitam receber da escola todo o apoio e ensino efetivo. O país, como tal, espera ter em breve pessoas conscientes e libertadas, não pessoas resultantes de processos *tapiogágicos* (segundo o autor, somatório de tapeação e pedagogia).

Dito isso, este estudo busca suscitar o debate sobre as condições necessárias para o desenvolvimento de escolas de turno integral, na perspectiva da gestão escolar. O cunho da pesquisa é qualitativo e a coleta de dados deu-se por meio de revisão de literatura na área. A relevância do estudo está atrelada à urgente demanda pela expansão das escolas de turno integral, de forma a atender a meta de número seis do PNE.

11 Dados da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>. Acesso em 14 jul. 2018.

12 Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/6-educacao-integral>. Acesso em 14 jul. 2018.

A arquitetura do artigo segue a seguinte estrutura: após esta introdução, trazemos o percurso metodológico do trabalho. Na sequência, o referencial teórico apresenta os três principais achados da pesquisa, iniciando pelo protagonismo da gestão e da docência. Em seguida consta a análise e discussão de dados, concluindo-se com as considerações finais e as referências que embasaram o estudo.

2 METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual Gil (2008) define como aquela em que há componente subjetivos em evidência. Com reação à coleta de dados, trata-se de um estudo bibliográfico, o qual Gil (2008) explica que “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo” (Gil, 2008 p. 69). Assim, a coleta de dados foi realizada em plataformas científicas, como Google acadêmico, bem como no acervo de biblioteca universitária e no acervo pessoal da autora-pesquisa e de sua orientadora.

Os passos da pesquisa seguiram as orientações de Gil (2002), cujo autor estabelece algumas etapas norteadoras para a investigação: a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Sendo assim, iniciamos pela escolha do tema no ano de 2017, ao trabalharmos em uma instituição que oferecia uma educação de turno integral. Fazendo uma reflexão sobre as metodologias aplicadas naquela escola, decidimos pesquisar e abordar este assunto no presente estudo. O levantamento bibliográfico preliminar se deu a partir da exploração da análise de dados oferecida pelo MEC, meta do PNE e sobre as demandas escolares e o Programa Mais Educação. A formulação do problema ocorreu ao notarmos as demandas de turno integral e a falta de preparação destas instituições. Na elaboração do plano provisório os seguintes questionamentos serviram de base: 1) Quais os perfis de educandos que utilizam o turno integral? 2) Gestores e professores estão preparados para este atendimento? e 3) Os ambientes e metodologias são adequados? Com o auxílio da orientadora, foram surgindo as primeiras fontes, seguidas de leitura e análise. Desta forma, foi possível ponderar e organizar os assuntos de acordo com a lógica desejada e, por fim, a redação do texto, o qual foi acrescido das demais fontes bibliográficas ao longo do percurso.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Não é de hoje que ouvimos falar em escolas de turno integral, e as demandas em busca de escolas de qualidade que oferecem uma educação de turno são amplas, porém, é necessário filtrar a essencialidade deste segmento educacional. Juntamente com Anísio Teixeira, Ruy Barbosa e demais autores, poderemos analisar a base necessária para as instituições que oferecem este acompanhamento integral.

Estar atento aos detalhes e direitos pode ser uma tarefa fácil, mas a organização para o cumprimento verídico vai além das informações rotineiras. É preciso buscar inspirações de resultados para buscar então o resultado cognitivo, pessoal e afetivo almejado. Gestores e professores são peças chave para o andamento e funcionamento de uma instituição escolar. Em um meio educacional no qual se deseja abranger turmas de turno integral é necessário que estes se façam cientes de alguns fatos, principalmente de que são responsáveis pela organização da escola e o que é propiciado aos alunos. De acordo com Lück (2009, p. 22),

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação

da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente. Para tanto, cabe-lhes promover a abertura da escola e de seus profissionais para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade. Sobretudo devem zelar pela constituição de uma cultura escolar proativa e empreendedora capaz de assumir com autonomia a resolução e o encaminhamento adequado de suas problemáticas cotidianas, utilizando-as como circunstâncias de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

No mesmo sentido versa o entendimento de Libâneo (2004), o qual refere que uma gestão escolar necessita de: direção, que organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais componentes do corpo docente, atendendo as leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. Um setor técnico administrativo, que responde pelas atividades do meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola. O setor pedagógico, que compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação organizacional, composta por coordenador pedagógico e supervisão escolar.

A escola com turno integral deve utilizar o tempo permanente nas dependências da escola para explorar e trabalhar muito além dos conteúdos. Mas para que isto ocorra de fato, é necessário que os profissionais estejam preparados e dispostos a realizarem suas tarefas com aptidão (PARO, 2009).

Os membros de uma gestão escolar devem ter como um de seus grandes objetivos o bem-estar dos docentes, pois eles serão os grandes executores dos métodos pensados ao quadro de alunos. O mal-estar gerado entre os docentes, é um dos fatos que podem causar empecilho para uma educação de qualidade. Em reflexão a isto, Esteves (1994) relata que o mal-estar está associado à descrição de efeitos permanentes de caráter negativo onde afetam a personalidade dos professores como resultado das condições psicológicas e sociais onde se exerce a prática da docência. Neste sentido, Silva (2015) explica que o gestor precisa ter uma escuta sensível com relação ao bem-estar dos seus docentes, de maneira a acolhê-los e promover uma gestão humanizadora.

Os desafios metodológicos e rotineiros, portanto, são constantes, e diversas vezes exigem algo a mais também por parte da docência. Timm, Mosquera e Stobaüs (2010) referem-se ao mal-estar como um sentimento de incapacidade de realizar um bom trabalho. Entretanto, segundo Picado (2009, p. 5) existe uma relação direta entre o bem-estar docente e o bem-estar discente, pois, “tendo em conta os fenômenos de modelação, o professor motivado e realizado tem uma maior probabilidade de ter alunos que também se caracterizam dessa forma”.

Anísio Teixeira é grande defensor da educação integral e do bem-estar docente. Para ele, a promoção do bem-estar se dá por uma gestão democrática, participativa, emancipatória, capaz de gerar igualdade de oportunidade para que todos possam se educar e se redistribuir pelas ocupações e profissões, de acordo com a sua capacidade e as suas aptidões (TEIXEIRA, 1956).

De acordo com Bonatto, Coelho e Menezes (2011) a educação integral vem sendo pensada há muito tempo. Ao lembrarmos o Brasil Imperial, vemos a Lei do Ventre Livre de 1871. Em 1879 todas as crianças nascidas livres, filhas de escravas, completariam oito anos. Com isto, seria gerado um problema ao Estado Imperial: onde colocar toda esta população, num país que queria ser considerado moderno e civilizado? Porém, o governo não pretendia ter uma estrutura que acolhesse a esta população, assim, as propostas de instrução e de constituição de associações em parceria com particulares para oferecer educação de tempo integral eram bem vistas (FONSECA, 2002).

Mais tarde, criticando a escola tradicional, Anísio Teixeira propôs, em 1960, por meio da Escola Parque um programa abrangente, integral: de quatro horas de educação intelectual e quatro de atividades práticas. A Escola Parque atendia a cerca de dois mil alunos durante dois turnos. As atividades eram de

Iniciação para o trabalho (para alunos de 7 a 14 anos), nas pequenas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em

couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) (PEREIRA e ROCHA, 2006, p. 505).

Atualmente se deve levar em consideração os espaços e ambientes oferecidos aos alunos frequentadores do turno integral para que, como meta de ensino, se possa obter o desenvolvimento do indivíduo. Segundo Tiriba (2008, p.38), “do ponto de vista das crianças, não importa que a escola seja um direito, importa que seja agradável, interessante, instigante, que seja um lugar para onde elas desejem retornar sempre”.

A educação integral propicia mudança de ambientes, espaços e tarefas, contudo, não pode se permitir que estes alunos passem seus dias sem explorar seu meio. Até mesmo porque a educação integral não é pensada somente para preencher o tempo. Coelho (2010) traz a educação como proteção social, e aponta para uma educação integral com princípios de proteção às crianças e adolescentes sobre os “perigos” que o ambiente social oferece.

Zabalza (1998) *apud* Horn (2007, p. 35), fala da diferença entre espaço e ambiente, apontando que: [...] o termo espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração”. Dessa forma, segundo o autor, o termo *ambiente* refere-se ao “conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem” (HORN, 2007, p. 35). Para Kehrwald (1996, p. 78),

O espaço de sala de aula é fruto de atos educativos vividos por professores e alunos; portanto, perpassado por um elo de humanidade: contém vários olhares do grupo, registros de relações, de descobertas, de experiências vividas. É um espaço construído, assim como a casa retrata como se vive. Portanto, não é possível povoá-lo de Mônicas, Patos Donalds e outros estereótipos desenhados pela professora. Possuir um espaço é instalar nele a sua história.

Também na opinião Tiriba (2008) será necessário buscar a parceria das crianças nas decisões sobre a organização e na decoração da escola, pois, se as crianças são sujeitos de conhecimento e também de desejo, se crescem e modificam seus interesses e possibilidades, também os espaços podem ser por elas permanentemente modificados.

A educação em período integral diz respeito à integridade do sujeito, pois trabalha com o ser humano de uma maneira mais ampla, vai além da racionalidade ou cognição. Dá importância para o olhar, para a estética, para as artes, à música, ela desenvolve dimensões afetivas, artísticas, espirituais, a saúde, o corpo, e os valores. A relação que a educação de turno integral tem com o espaço e o tempo é bem diferente da forma tradicional de educação que vemos na maioria das escolas públicas (PARO, 2009). De acordo com Brasil (2009),

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (BRASIL, 2009, p. 6).

Ruy Barbosa fez uma distinção entre educação e ensino integral na escola. Bonato, Coelho e Menezes (2011, p. 286) esclarecem que Barbosa enfatizava que “a questão não está presente na extensão do horário escolar, mas sim na importância de que, a cada aula, haja um intervalo que recompense o esforço despendido pela criança”. Já no Império, o ministro Leôncio de Carvalho dizia sobre o ensino integral que “deveria fornecer ao menino a capacidade de ver, de sentir, de esquadrinhar, executar, de inventar” (BONATO, COELHO, MENEZES, 2011, p. 286).

Nos últimos anos, de acordo com as necessidades geradas no país, o Brasil vem pensando em métodos que ofereçam uma educação integral para a população, como estabelece a já referida meta 6 do PNE (BRASIL, 2014). Com isto, surge o Programa Mais Educação, criado pela Portaria do MEC nº 1.144/2016. Porém, como também

já citado, devido a ajustes fiscais realizados pelo governo federal, ocorreu uma redução de verbas, incluindo este programa, comprometendo assim o cumprimento das metas previstas no PNE.

Para que a educação integral seja de qualidade, a inovação do currículo é extremamente necessária. Isto se deseja também no ensino regular, mas em instituições de turno integral o olhar deve ser mais atento para isto pela demanda de tempo em que os discentes permanecem nas escolas. Assim, ao criar o Programa mais educação, o Ministério da Educação (MEC) previu a necessidade de um currículo apropriado a estes estudantes, tendo como necessidade o

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 (MEC, 2010).

Lá na época do Império, Ruy Barbosa já pensava em disciplinas básicas para o sistema educacional brasileiro e os principais conteúdos e métodos para desenvolvê-las. Também selecionou conteúdos que, na sua opinião, melhor atendiam às finalidades de modernização do país e de formação das camadas populares. Conteúdos, portanto, “que correspondessem ao princípio da educação integral e fossem atestados pelos países mais civilizados” (SOUZA, 2000, p. 16).

Atualmente, Sacristán (1998) relata que

exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc., (SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Ainda sobre a meta 06 do PNE, afluem atividades essenciais a serem desenvolvidas, dentre elas constam as seguintes estratégias:

6.1) atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos 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) [...] construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral; 6.3) [...] 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; [...] 6.9) 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 (BRASIL, 2014).

Como foi possível perceber, as estratégias para o alcance da meta 6 do PNE, com relação à educação integral, incentivam a autonomia. Sobretudo, assim como Tiriba (2008) retrata “a criança como sujeito de conhecimento”, é preciso fomentar a autonomia dos discentes. Assim, a autonomia retrata-se pelo livre arbítrio de decisões e empoderamentos. Piaget (1948, p. 69) salienta que,

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades

autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido ao constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente.

Para Freire (1996, p. 58) a “Autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida”. Ainda sobre isto, a pedagogia da autonomia oportuniza ao educando o exercício desta vontade responsável, numa atitude solícita. Esta solícitude está intimamente ligada aos processos de humanização, do afeto e da acolhida (FOSSATTI, 2013).

Todo indivíduo que permanece em sociedade, assume responsabilidades ao bem comum. De acordo com Martins (2002), a autonomia educacional pode ser desvinculada de um contexto cultural econômico e político. Martins elucida que Rousseau (1712–1778) trazia a ideia de que a autonomia está aposta às discussões sobre a realização da democracia, sendo que o princípio sempre foi liberdade entendida como autonomia.

Notando a importância deste aspecto, um dos focos do MEC (2002) é a preocupação com a autonomia não somente com seu posicionamento enquanto discente, mas em seu percurso ao longo da vida. De certa forma, encontra-se implícita a condição de posicionamento dos estudantes como protagonistas da sociedade e também como agentes políticos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico trazemos os achados da pesquisa, analisados à luz da teoria e acompanhados das inferências da autora-pesquisadora.

4.1 Os gestores e seus professores: peças-chave para a escola integral

A gestão escolar, como vimos com Lück (2009), numa perspectiva democrática, compreende a participação de todos aqueles que compõem a comunidade educativa. Estes são: os profissionais que atuam na direção da escola, na vice-direção, na supervisão escolar, na orientação educacional, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os estudantes e seus pais ou responsáveis. Entretanto, quem de fato responde diretamente por tal gestão são aqueles que exercem a função de direção e vice-direção da escola, sendo assessorados pelos profissionais que atuam na Secretaria da Escola, na Supervisão Escolar e na Orientação Educacional. Cada um destes profissionais possui atribuições específicas, mas que se encontram inter-relacionadas no contexto da gestão da escola.

Numa escola de turno integral, sendo o convívio mais intenso, mais ainda, como vimos com Silva (2015), a escuta sensível da equipe gestora deverá estar aguçada, já que o bem-estar docente reflete no seu trabalho e, por consequência, na aprendizagem dos alunos. Estamos de acordo com autores como Libâneo (2004), Paro (2009), Lück (2009), Esteves (1994), Silva (2015) e outros, quando estes sinalizam o trabalho colaborativo e democrático como o melhor recurso para uma gestão exitosa na escola. Neste ponto é importante ressaltar que o êxito da gestão se encontra em linha direta com o êxito do trabalho docente, que é a aprendizagem dos alunos.

Portanto, os gestores e seus professores são peças-chave para o andamento de uma escola na qual se almeja instalar o turno integral. Neste sentido, Gadotti (2009) relaciona a formação continuada como saída para um trabalho cada vez mais qualificado.

4.2 Educação integral: potencializadora da atenção e desenvolvimento das crianças

A educação integral teve uma grande experiência no Brasil com Anísio Teixeira e suas Escolas Parque,

mostrando-nos que a teoria aliada à *práxis* é fundamental ao aprendizado. Neste sentido, porém, é importante que estejamos cientes de que as atividades precisam ser realmente significativas e não somente preencher o tempo para *tirar as crianças das ruas*.

Teixeira (1956) já alertava para a escola integral e a escola de tempo integral. Entendemos, como já referia este autor há mais de sessenta anos, que a escola deve ser integral no sentido da integralidade da formação, ou seja, uma formação integral e integradora. Nesta perspectiva, a criança, o jovem, precisa ser encorajado a desenvolver todos os aspectos de sua formação: afetivos, sociais, culturais e também cognitivos, e não somente estes últimos.

De acordo com pesquisa de Scheuermann, Jung e Canan (2017), há boas práticas Brasil afora no sentido desse desenvolvimento integral e integrador ao qual nos referimos por meio de escolas de turno integral. Precisamos, isto sim, incentivar essas práticas, ampliá-las e aperfeiçoá-las.

4.3 A escola de integral e o currículo: inovação e autonomia discente

É notória a necessidade da existência de escolas com educação de turno integral, porém, como já referimos, não podemos nos enganar com a carga horária de permanência dos alunos nas dependências institucionais com o real exercício do turno integral. Assim como Anísio Teixeira em 1960 já pensava em uma educação integral de qualidade, também Ruy Barbosa, no Brasil Imperial, preocupava-se explicando que a extensão de horário não é a questão, mas a importância do tempo ali permanecido, que deve recompensar o esforço da criança.

Acreditamos que hoje escolas de turno integral devem ser vistas como uma oportunidade ao desenvolvimento individual e coletivo. Estar mais de quatro horas em uma instituição deve ser a porta de entrada para fortalecer o conhecimento já adquirido e a oportunidade de vivências significativas e duradouras. Para que isto ocorra, inspirados em Teixeira (1956) precisamos de gestores dispostos a liderar e estimular suas equipes docentes, fomentando o bem-estar e a formação contínua.

Com relação ao estudante, tanto a organização curricular como a prática docente devem fortalecer a formação de sua autonomia. Como explica Jung (2018), a autonomia é um processo de vir a ser, de sustentabilidade social, ou seja, é *práxis*, uma vez que o próprio currículo deve privilegiar o protagonismo estudantil. Com a autora, acreditamos que a organização curricular que alcança este protagonismo é aquela que coloca o estudante no centro, como sujeito que tem a oportunidade de (auto)questionar(se) crítica e reflexivamente. Entretanto, este sujeito precisa também ser incentivado a propor hipóteses e sugestões de melhorias para os problemas sociais que o cercam para de fato exercer sua autonomia enquanto cidadão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possuir escolas com profissionais dispostos a cuidar dos alunos por um período prolongado é de fácil alcance, mas a educação integral não requer somente este tipo de atendimento. As escolas que venham a oferecer este serviço precisam do entendimento de que para os discentes todo o tempo de permanência nas dependências da escola deve ser bem aproveitado.

Os ambientes e espaços devem ser planejados para acolher os estudantes. As propostas pedagógicas precisam permear o conhecimento em sua amplitude, buscando suprir as necessidades de um ser que vive em sociedade, dar razão e sentido para vida individual e coletiva de cada um.

Portanto, os desafios docentes são extensos, mas uma organização real e uma gestão bem organizada, que pensa no bem-estar de todos os envolvidos pode ser a saída para muitos destes desafios. O bem comum não

pode ir de encontro aos afazeres para fortalecer uma gestão privada, ou cumprir protocolo. Em meio a uma carga horária integral, estão seres sedentos de conhecimento e profissionais em busca de estratégias que os levem a resultados positivos.

Desta forma, pensar em escola de turno integral vai muito além de dispor de espaços e de docentes. Pensar em educação de turno integral é estar com objetivos vivos de uma educação de qualidade, pois saber lidar com o essencial também faz parte do desenvolvimento educacional.

Com a finalização da pesquisa não se encerra o debate sobre as escolas de turno integral. Almejamos, com este estudo, suscitar a realização de novas pesquisas, talvez com componentes empíricos de boas práticas em uma educação integral e integradora de qualidade.

REFERÊNCIAS

- BONATO, N. M. C.; COELHO, M. C. C.; MENEZES, J. S. S. Educação Integral, ensino integral e tempo no pensamento de Rui Barbosa. **Revista HISTEDBR**, n. 44, p. 275-292, dez. 2011.
- BRASIL, **Manual de Educação Integral para Obtenção de Apoio Financeiro Através do Programa Dinheiro Direto na Escola** – PDDE. Brasília, 2009.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 12 jul. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2018.
- COELHO, L. M. C. C.; BRANCO, V.; MARQUES, L. M. **Políticas Públicas de educação e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença**. Anais do XV ENDIPE. Belo Horizonte, 2010.
- ESTEVES, J. M. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1994.
- FONSECA, M. V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil**. Bragança Paulista: EDUSE, 2002.
- FOSSATTI, P. **Perfil docente e produção de sentido**. Canoas: Editora Unilasalle, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25ª edição.1996.
- GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: Inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo. Uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: Artmed, 1999
- GOMES, de O. E. S. O “mal-estar docente” como fenômeno da pós-modernidade: Os professores no país das maravilhas. **Revista Ciências e Cognição**, 7, 27-41, 2006.
- HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

- JUNG, H. S. **Educação Básica e autonomia do educando**: Aproximações e distanciamentos entre Brasil e Chile. Tese (Doutorado em Educação). 229f. 2018. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle, Canoas, 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/tSsY7t>>. Acesso em 01 jun. 2018.
- KEHRWALD, I. P. **Espaço educacional e autoria social**. 1º edição Fates, 1996
- LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola – Teoria e pratica**. 5º edição, Goiânia 2004.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- MARTINS, Â. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 207-232, 2002.
- MEC. **PCN Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- PARO, V. **A educação, a política e a administração**: reflexões sobre a prática do diretor de escola. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.
- PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. F. Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral. *In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino da História da Educação, 2006.
- PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994 (1932).
- PICADO, L. **Ser professor**: Do mal-estar para o bem-estar docente, 2009. Disponível em: <www.psicologia.com.pt>. Acesso em 11 jul. 2018.
- PINHEIRO, M. D.; PINHEIRO, A. B. M.; FERREIRA, A. G. Programa mais educação: responsabilização e comprometimento coletivo para um desenvolvimento humano e sustentável. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 05, p. 117-121, 2017.
- RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da educação/ RS. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/escola-tempo-integral>>. Acesso em 13 jul. 2018.
- SCHEUERMANN, A. E.; JUNG, H. S.; CANAN, S. R. Educação de tempo integral no Brasil, passos e descompassos: de Ruy Barbosa e Anísio Teixeira aos dias atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, p. 422-439, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.8911>>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- SILVA, J. C. **A influência do gestor escolar na promoção do bem-estar docente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade la Salle. Canoas, 2015.
- SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 51, novembro/2000.
- TEIXEIRA, A. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.
- TIMM, E. Z, Mosquera, J. J. M. e Stobäus, C. D. (2010). O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, 10(3), 865-885.
- TIRIBA, L. **Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço**. **Organização: Zóia Prestes**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais ISSN: 1808- 6535 Publicada em junho de 2008. P.27-43.
- WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.