



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

18018 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT26 - Educação do Campo

CONTEXTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DO CAMPO

Higro Souza Silva - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Arlete Ramos dos Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

CONTEXTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EM ESCOLAS DO CAMPO

## 1. INTRODUÇÃO

O presente estudo se trata de um recorte de pesquisa de mestrado intitulada “Desdobramentos da Educação Integral em Tempo Integral nas Escolas do Campo do município de Andaraí-Ba”, cuja localização está na região central do Parque Nacional da Chapada Diamantina fazendo fronteira com os municípios de Mucugê, São Domingos e Nova Redenção. Situa-se a 37 km a Sul-Oeste de Vera Cruz a maior cidade nos arredores e a 431,7 km de da capital do estado, Salvador.

Tendo em vista o avanço de propostas de implantação e implementação de políticas de ampliação da jornada escolar seja em escolas localizadas em áreas urbanas ou em áreas rurais, este estudo tem como objetivo identificar quais foram as transformações vivenciadas pelas escolas do campo após a construção da política de educação integral em tempo integral.

As anátes realizadas partiram do contexto histórico em torno das temáticas e experiências de ampliação de jornada escolar no país, da dialética em torno dos conceitos e concepções do termo educação integral e da materialização dessas vertentes dentro dos espaços e vivências dos povos camponeses.

Para entrar em contato direto com o objeto, foi realizada uma visita ao município com o intuito conhecer as diversas realidades através de levantamento dos dados em rodas de conversas e entrevistas semiestruturadas tendo como participantes sujeitos que atuam nas escolas desde o início de todo o processo de ampliação da jornada escolar, sendo estes, coordenação pedagógica, gestora escolar, professoras,

estudante e mãe de estudante.

Para a escolha do local da pesquisa levamos em consideração o fato de o município de Andaraí-BA desenvolver, já há alguns anos, a proposta de educação integral em tempo integral nas escolas municipais, destacando-se nesse contexto a inclusão também das escolas do campo nesta implementação, pois ainda que elevada à condição de política de Estado através do Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010 assinado pelo governo Lula, a Educação do Campo continua vulnerável e dependente de políticas públicas capazes de proporcionar caminhos e meios de contrapor as realidades de opressão, desrespeito e desvalorização dos povos camponeses.

## 2 DESENVOLVIMENTO

O contexto histórico da ampliação de jornada escolar no Brasil, o debate conceitual e de concepções da educação integral, bem como as diversas experiências nesse campo surgem entre as décadas de 20 e 30, de forma mais acentuada com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, o qual trazia como bandeira de luta a defesa da escola totalmente pública, que fosse essencialmente gratuita, mista, laica e obrigatória, que rompesse com o processo educacional elitista e excludente existente no país, proporcionando oportunidades na perspectiva da igualdade e equidade abolindo todo e qualquer tipo de privilégio.

Assim, vale destacar o pensamento de Ghiraldelli Jr. sobre o Manifesto quando diz que “apesar de representar tendências diversas de pensamento [...], compunha uma autêntica e sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até formulações pedagógico-didáticas, passando pela política educacional” (Ghiraldelli JR., 2015, p. 51).

Essas ideias se propagaram e a pauta da Educação Integral no país tomou corpo ampliando o respaldo político e pedagógico através das Escolas-Parques, idealizadas por Anísio Teixeira, um dos pioneiros do Manifesto, em trabalho realizado no Rio de Janeiro, Bahia, e, posteriormente, em Brasília, culminando na criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), idealizados por Darcy Ribeiro.

Podemos assim afirmar que tal proposta educacional, desde as experiências anteriormente citadas, sempre esteve em discussão no país, seja através de iniciativas em esfera municipal, estadual ou federal como é o caso da criação do Programa Mais Educação que foi uma estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino ampliando a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias.

Ainda na esteira das experiências vivenciadas no Brasil, vale destacar que o país passa, assim podemos dizer, pela sua segunda proposta como instituição de nível federal que é o Programa Escola em Tempo Integral. Instituído pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no seu terceiro mandato, em 31 de julho de 2023 através da Lei nº 14.640 (Brasil, 2023).

A proposta tem como objetivo ampliar o número de matrículas em

perspectiva de jornada ampliada em escolas de educação básica trazendo um conjunto de estratégias e ações, coordenadas pelo Ministério da Educação, com o intuito de favorecer o alcance da meta 06 do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Partindo para uma abordagem conceitual, epistemológica e da concepção do termo da educação integral, propriamente dito, trazemos alguns autores que fundamentaram o nosso posicionamento no que se refere a qual perspectiva as propostas de ampliação de jornada escolar devam estar ancoradas.

Aristóteles (2008) aponta que “educação integral é uma educação que abrange todas as potencialidades do ser humano, sendo este um ser de múltiplas dimensões”. Já Marx (2007), se refere à educação integral como uma educação “omnilateral”.

Em Marx (1989),

[...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgão que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (Marx, 1989b, p. 197).

Nesse sentido,

em Marx, a formação integral do ser humano, ou seja, omnilateral, está alicerçada nas condições materiais em um dado desenvolvimento da história em que a divisão do trabalho presente na sociedade capitalista seja superada por meio de uma revolução dirigida pelo proletariado (Silva, 2015, p. 223).

A concepção de educação integral apresentada pelo autor parte do princípio do termo omnilateral, ou seja, homem total que inserido em todas as realidades e relações humanas usa de todos os órgãos e dimensões da sua individualidade para se apropriar da realidade que está inserido, observando suas múltiplas determinações para compreendê-las e transformá-las.

É importante aqui destacar também a ideia de educação integral que Paulo Freire (1921-1997) defendia como “uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora” (Freire, 1979).

Observa-se que esse contexto nos traz uma visão de que os sujeitos envolvidos em conhecimentos em suas múltiplas dimensões, em sua omnilateralidade serão capazes de transformar as realidades postas promovendo cidades, em seu sentido amplo, cada vez mais educadoras.

Silva e Flach (2017) trazem o conceito de educação integral como um “processo educacional que possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas potencialidades, de forma a satisfazer tanto as suas inclinações individuais quanto as sociais”.

Ainda em torno dos conceitos e concepções da educação integral, também tomamos como fonte de reflexão dialética as ideias de Pistrak (1981), que dialogam com as abordagens feitas até aqui sobre conceito e concepção de educação integral.

Pensar na perspectiva de educação integral que atue em todas as dimensões dos sujeitos é entender que:

1-A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida.

2- Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente.

3- Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções (Pistrak, 1981, p. 75-6).

Assim, “entende-se que esse percurso configura-se pela busca incessante de uma escola pública de qualidade e de acesso a todos, considerando o ser humano em suas múltiplas dimensões” (Moll, 2013).

Para Moll (2020), pensar educação integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “proveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora.

De acordo com a autora, a educação integral descarta termos como exclusão e seleção pois traz a perspectiva de oportunidades e fortalecimento. Ao invés de retirar sujeitos do processo, os sujeitos se tornam protagonistas do processo. Ao invés de escolher os “melhores”, fortalece o coletivo partindo do princípio da integralidade.

O diálogo em torno do conceito e concepção de educação integral não pode ser confundido única e exclusivamente com as diversas práticas de ampliação da jornada escolar que vem sendo desenvolvidas no país.

Para Gadotti (2009), “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”.

Tendo em vista a conjuntura histórica, a materialização das experiências de ampliação de jornada escolar ora postas nesta discussão e a concepção do termo

educação integral apresentadas pelos diversos autores aqui citados, nos ancoramos nesses pressupostos e adotamos a terminologia Educação Integral em Tempo Integral para nos referirmos a propostas de ampliação da jornada escolar fundamentada na formação humana, omnilateral e emancipatória.

Paro (2009) afirma que “o termo Educação Integral em Tempo Integral já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral, ou extensão de tempo de escolaridade, com educação integral”.

Dadas as abordagens, cabe uma reflexão observando em sua totalidade os diferentes contextos e vivências outras em um aspecto de amplitude e de abrangência desta política pública e de sua materialização nas diferentes realidades, nos diferentes espaços, nas diferentes escolas e diferentes sujeitos.

Como o objeto de estudo deste trabalho também perpassa pela materialidade e realidades de escolas no campo, se faz necessária uma pequena contextualização desta vertente frente ao processo de ampliação de jornada escolar.

Ao longo da história do Brasil, tivemos (e ainda temos) um contexto de educação do campo marcado pela ideia de que nos centros urbanos se encontra tudo que é tido como bom e o campo tido como referência do que não presta, do que está ultrapassado e do que não é civilizado.

Assim, partimos do contexto históricos como aponta Soares (2022) ao afirmar que “a educação dos espaços rurais, no Brasil, é historicamente marcada pela exclusão que até os dias atuais deixam marcas. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites agrárias, sendo inacessível para grande parte da população rural”.

Além disso, percebe-se uma imposição do currículo, das práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como dos calendários, dos projetos e até mesmo da utilização dos livros didáticos utilizados nas escolas urbanas em escolas localizadas nos espaços “rurais”, tirando e eliminando todos os aspectos e vivências próprias desses povos.

Nesta perspectiva, destacamos que a educação do campo se apresenta como uma modalidade que leva em consideração o meio em que os sujeitos vivem, as experiências vivenciadas, os contextos do cultivo da terra, do clima e do tempo.

## **2.1 Resultados e discussão da pesquisa**

Tendo em vista a contextualização histórica e epistemológica apresentada, trazemos três falas de uma estudantes, duas falas da mãe da estudante, duas falas da gestora escolar, uma fala da coordenadora pedagógica e uma fala de uma professora do Ensino Fundamental Anos Iniciais com o intuito de nos aproximarmos do objetivo desse estudo.

### Quadro 1: Falas dos participantes

PERGUNTAS	FALAS DOS PARTICIPANTES
Você gosta de estudar em sua escola? Por quê?	Eu acho bom porque aqui tem diversidade, a pessoa tem com contato com a horta, ter acesso à quadra, tem as oficinas e o lado, tem informática, laboratório de robótica, várias coisas que no outro colégio não tinha e aqui a gente tem acesso.
Os seus familiares gostam que você estude em uma escola de tempo integral? Por quê?	Eles gostam! Porque aqui a pessoa não tem como... como que se diz... aqui a gente tem tudo. Não falta nada, em casa também não, mas também é ruim porque ajudo minha mãe em casa, aí ela sente falta às vezes quando ela sai.
Qual atividade que sua mãe mais gosta que você participa aqui na escola?	Na horta! Porque ela adora horta e planta, lá mesmo ela tem. Não aguenta ver a chuva que já tá na roça. Ajudo plantar, ajudo fazer horta, no quintal.
O que você acha do seu (a) ... ficar na escola de manhã e de tarde?	É bom! Porque é... em vez deles estarem na rua passam o tempo todo na escola.
Seus filhos gostam da escola?	De ficar o dia todo, não. Porque fica preso, e aí eles não gostam não. E também, tinha que ter outras atividades na escola. Na verdade, tinha que ter outras atividades para eles quererem ficar mesmo na escola.
Qual a sua opinião sobre atuação, engajamento e desenvolvimento das atividades em se tratando de uma escola em tempo integral?	É uma escola que ela não aceita menos do que ela merece. Ela não aceita menos diretor, menos coordenador, menos nada. E a gente, a gente tem educado a nossa comunidade, nossos alunos para isso mesmo, para não aceitarem menos do que eles merecem. Então se tem aula tudo é discutido com eles e se tem algo que eles estão vendo que olha, por exemplo, horário de banho a gente estava discutindo com os pais rotina de banho e os pais dizendo... “não é melhor colocar o banho nesse horário porque depois do almoço...” aí eles participam de tudo.
Em sua opinião, o que deve ser feito para que a proposta de Educação Integral em Tempo Integral dê certo na escola?	Então, antes de começar as aulas, é mostrar o ambiente aos pais e hoje esse assentamento aqui é o que mais abraça a educação integral, não 100% viu gente porque nós temos desafios.
Como você avalia a atuação e engajamento das famílias no dia-a-dia da escola?	As famílias daqui elas são muito mais presentes, isso é bem nítido. Quando a gente faz uma assembleia de pais, não dá para colocar todos os pais aqui, aqui não dá. A gente faz a reunião por segmento por mais que nosso auditório seja grande, o auditório não comporta todos os pais para reunião. Para mim, é uma das principais diferenças de uma escola tempo integral da sede e da zona rural.
Você se sente preparado (a) para atuar em uma escola com a política de Educação em Tempo Integral? Por quê?	Então, assim... Eu Sempre busquei me preparar e o município nesse sentido deu todo suporte para a gente porque a gente sempre vê formação continuada, a gente nunca ficou desassistido, assim, essa preparação a gente tem e eu me sinto preparado hoje, sim, nessa questão de eu já ter se convívio com os meninos de já ter esse conhecimento.

Partindo das falas dos participantes, evidenciamos uma construção envolta de complexidades e contradições como por exemplo as três primeiras falas da estudante que demonstra gostar da nova proposta de educação e compara com outra escola que estudou e não desenvolvia tal política e também aponta a satisfação de seus pais diante da atuação da escola.

Ao trazer a fala da família já evidencia-se a contradição em relação a aceitação dos filhos em estarem mais tempo na escola e, aparentemente não estarem satisfeitos com as atividades desenvolvidas. O que nos traz uma reflexão e questionamento sobre quais tipos de propostas e concepções estão sendo desenvolvidas na ampliação da jornada escolar. Estariam tais propostas relacionadas com a “dimensão qualitativa” sinalizada por Gadotti (2009), anteriormente?

Nas falas dos demais participantes percebe-se envolvimento das famílias e equipe escolar no desenvolvimento da proposta. Entretanto, a partir do cruzamento dos dados, evidencia-se que ainda existem realidades a serem superadas no intuito de se chegar, de fato, em transformações necessárias das práticas desenvolvidas nas escolas do campo ao trazer a perspectiva da educação integral em tempo integral.

### 3 CONSIDERAÇÕES

Este estudo trouxe uma análise reflexiva em torno do contexto histórico das estratégias de ampliação da jornada escolar no país, da concepção do termo educação integral e uma análise, partindo das falas dos participantes da pesquisa sobre as possíveis transformações vivenciadas pelas escolas do campo diante da ampliação da jornada escolar.

Ao tentarmos identificar quais foram as transformações vivenciadas pelas escolas do campo, após a construção da política de Educação Integral em Tempo Integral, não há como negar que um fator importante e preponderante foi a realização de investimentos financeiros para as reformas e/ou construções realizadas para o desenvolvimento desta proposta. Contudo, apontamos para a necessidade da compreensão de todos os sujeitos envolvidos na nova proposta, sobre a concepção de Educação Integral em Tempo Integral fundamentada na formação humana, omnilateral e emancipatória.

Assim, portanto, defendemos um projeto de Educação Integral em Tempo Integral em escolas do campo, partindo dos autores que apontem para o direcionamento de propostas que o foco não seja somente as aprendizagens matemáticas e linguísticas visando atender aos sistemas e índices no país, defendendo única e exclusivamente a ampliação do tempo, mas que trilhe pela lógica da integralidade dos sujeitos, nas múltiplas dimensões que viabilize a transformação das realidades postas.

### REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas: Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília: 2010.

BRASIL. **Lei n.14640 de 31 de julho de 2023.** Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2009.

GHIRALDELLI JR., P. O ódio verbal contemporâneo. **Espaço Ética: Educação, Gestão e Consumo**, [S.l], v. 5, p. 34, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844.** Lisboa: edições 70, 1989b.

MARX. K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** São Paulo: Alfa-Ômega, 2007.

MOLL, J. A escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, out./dez 2020.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2013.

PARO, V. H. **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processos.** Ligia Martha C. da Costa Coelho (org.). Petrópolis, RJ: DP et alii, FAPERJ, 2009.

PISTRAK, E. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, P. A. D. **Omnilateralidade e as Concepções Burguesas de Educação Integral.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 65, p.218-227, out 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/985d/74de107a72dd2d934fc64b2c5c5fefdc7e03.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

SOARES, J. S. **Avanços e Desafios da Educação do Campo com a Implementação do Plano de Ações Articuladas (Par) no Território Sertão Produtivo-BA.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2022.