



# REVISTA HOMEM, ESPAÇO E TEMPO

Revista do Centro de Ciências Humanas - CCH  
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

## **GEOGRAFIA E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE DOCENTES VERIFICADOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL BDTD**

## **GEOGRAPHY AND FULL-TIME EDUCATION: CHALLENGES AND TEACHERS' PERCEPTIONS IDENTIFIED IN THESES AND DISSERTATIONS FROM THE BDTD PORTAL**

## **GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN DE TIEMPO COMPLETO: DESAFÍOS Y PERCEPCIONES DOCENTES A PARTIR DE TESIS Y DISERTACIONES EN EL PORTAL BDTD**

Solimara Aparecida Tertuliano<sup>1</sup>  
Henrique Manoel da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A educação em tempo integral vem sendo implementada por todo território brasileiro nos últimos anos, objetivando ampliar a jornada escolar e promover o desenvolvimento humano integral. O presente artigo teve como objetivo conhecer, por meio de pesquisas *strictu sensu*, o posicionamento e visão de professores de Geografia nas escolas de tempo integral. A metodologia teve como base a pesquisa bibliográfica de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), entre os anos de 2015 e 2025. A partir dos trabalhos encontrados, foi realizada uma análise qualitativa dos dados com foco nas diversas experiências relatadas por docentes de Geografia por diferentes regiões do Brasil. Os resultados apontam que mesmo os docentes entendendo a relevância da Educação Integral e o papel da Geografia nas formações crítica e cidadã dos alunos, também enfrentam dificuldades para exercer sua prática docente, como falta de recursos e desafios na adaptação curricular às especificidades das escolas de tempo integral. Consideramos que as percepções dos docentes são fundamentais para o aprimoramento desse modelo de ensino, o que torna necessário realizar melhorias no ensino de Geografia em escolas de tempo integral.

**Palavras-chave:** História da Educação. Políticas Públicas. Educação Integral.

### **ABSTRACT**

<sup>1</sup> Mestre em Ensino das Ciências Ambientais pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2020).  
E-mail: [solitertuliano@gmail.com](mailto:solitertuliano@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3093-9196>

<sup>2</sup> Professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da mesma universidade. E-mail: [hmslepreux@gmail.com](mailto:hmslepreux@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2977-036X>

**GEOGRAFIA E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE DOCENTES VERIFICADOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL BDTD**

Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2 - ISSN: 1982-3800



Full-time education has been implemented throughout Brazil in recent years, aiming to extend the school day and promote comprehensive human development. This article aims to examine, through *stricto sensu* research, the positions and perspectives of Geography teachers working in full-time schools. The methodology was based on a bibliographic review of dissertations and theses available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) between 2015 and 2025. From the studies found, a qualitative analysis of the data was conducted, focusing on the various experiences reported by Geography teachers from different regions of Brazil. The results indicate that, although teachers recognize the relevance of full-time education and the role of Geography in fostering students' critical and civic formation, they also face significant challenges in their teaching practice, such as lack of resources and difficulties in adapting curricula to the specificities of full-time schools. It is considered that teachers' perceptions are essential for improving this educational model, which highlights the need to enhance Geography teaching in full-time education settings.

**Keywords:** History of Education; Public Policies; Full-Time Education.

## RESUMEN

En los últimos años, la educación de tiempo completo se ha implementado en todo el territorio brasileño con el objetivo de ampliar la jornada escolar y promover el desarrollo humano integral. Este artículo tuvo como objetivo analizar, a través de investigaciones *stricto sensu*, las percepciones y posturas del profesorado de Geografía en las escuelas de tiempo completo. La metodología se basó en una investigación bibliográfica a partir de tesis y disertaciones disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), publicadas entre los años 2015 y 2025. A partir de los trabajos encontrados, se realizó un análisis cualitativo de los datos, centrado en las distintas experiencias relatadas por docentes de Geografía de diferentes regiones de Brasil. Los resultados indican que, aunque el profesorado reconoce la relevancia de la Educación Integral y el papel de la Geografía en la formación crítica y ciudadana del alumnado, también enfrenta dificultades en su práctica docente, como la falta de recursos y los desafíos de adaptación curricular a las especificidades de las escuelas de tiempo completo. Se considera que las percepciones del profesorado son fundamentales para el perfeccionamiento de este modelo educativo, lo que hace necesario impulsar mejoras en la enseñanza de la Geografía en las escuelas de tiempo completo.

**Palabras clave:** Historia de la Educación. Políticas Públicas. Educación Integral.

## INTRODUÇÃO

Percebe-se, no Brasil dos últimos anos, uma crescente onda de escolas que começaram a adotar a modalidade de educação integral, ensino integral, escola de tempo integral ou outros termos similares, que se referem a jornadas escolares com tempo ampliado e ensino diversificado, com propostas para contemplar o desenvolvimento humano de forma integral. No entanto, iniciativas com propostas parecidas não são novidade no Brasil, conforme veremos neste artigo.

As propostas de educação em tempo integral da última década aumentaram principalmente a partir de 2014, ano em que entrou em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), determinando o prazo de um ano após sua aprovação para que Distrito Federal, estados e municípios produzissem ou adaptassem seus planos de educação de forma alinhada aos propósitos das metas nacionais. Segundo o Plano Estadual de Educação do Paraná (PEE), este documento foi elaborado após audiências públicas, contando com a “participação da sociedade, representada por entidades públicas e privadas, correspondentes às etapas e modalidades de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior, envolvendo todos os aspectos relacionados à educação” (PARANÁ, 2015, p. 14).

*A priori*, dentre as estratégias listadas no documento estadual para que a educação integral em tempo integral seja efetivada, estão a implantação de carga horária mínima de sete horas ou mais de permanência diária dos alunos na escola; inclusão de escolas do campo, quilombolas e indígenas; adequação de estrutura física e mobiliários; propiciar o acesso a esta modalidade de educação às pessoas com deficiência; e ofertar formação continuada, como cursos de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduação aos professores e demais profissionais da educação.

Vale frisar que tais mudanças abrangem estados e municípios em âmbito nacional, assim como as diversas disciplinas da educação básica, incluindo a Geografia. Diante disso, este artigo tem por objetivo conhecer, por meio de pesquisas *strictu sensu*, o posicionamento e visão de professores a respeito da docência de Geografia nas escolas de tempo integral. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de trabalhos acadêmicos publicados entre 2015 e 2025, para conhecermos algumas experiências de pesquisa *strictu sensu* envolvendo a temática em

diferentes estados brasileiros, que poderiam dar aporte ao nosso objetivo, conforme explicitado na metodologia deste artigo.

Nessa perspectiva, na organização deste artigo, temos a presente introdução, com breve explanação sobre as discussões deste trabalho. Na sequência, apresenta-se o capítulo de metodologia, no qual serão abordados os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, tem-se o capítulo de revisão bibliográfica por meio do qual serão apresentadas algumas discussões teóricas sobre educação integral e ensino de Geografia, e também sobre o resultado da análise de trabalhos encontrados em pesquisa na BDTD de acordo com nosso objetivo. Por fim, tem-se o tópico de considerações finais, no qual é feito o fechamento das discussões aqui abordadas.

## **EDUCAÇÃO INTEGRAL NA TRAJETÓRIA ESCOLAR BRASILEIRA**

No campo das políticas públicas, a Educação Integral desponta como uma jovem em pleno desenvolvimento, ainda em seus primeiros passos. Mas engana-se quem pensa que sua trajetória se inicia neste século. Sua gestação começa em experiências inovadoras, como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizado por Anísio Teixeira em Salvador, em 1950, também conhecido como Escola-Parque. Já desde 1931, Anísio Teixeira defendia um modelo educacional que ia além da mera instrução. Para ele, a escola deveria ser um espaço de formação integral, onde os alunos aprendessem não apenas conteúdos curriculares, mas também habilidades essenciais para a vida em sociedade (PINHO; PEIXOTO, 2017).

Ao longo das décadas seguintes, a ideia de uma educação que abrange múltiplas dimensões do desenvolvimento humano começou a ganhar força e reconhecimento. A visão de Anísio Teixeira foi pioneira ao propor uma abordagem que considerava as necessidades intelectuais, emocionais e sociais dos alunos. Esse conceito de formação integral buscava promover uma educação que preparasse os indivíduos não só para o mercado de trabalho, mas para a vida em comunidade, estimulando a cidadania e a participação social.

É relevante analisar a concepção *anisiana*, pois ela fundamentou importantes experiências no Brasil, como o Centro Educacional Carneiro Leão durante os anos 1950. Esse centro educacional tornou-se uma referência na implementação de um projeto educativo baseado na integralidade formativa. Anísio Teixeira, compreendendo a realidade da educação

primária para poucos na sociedade brasileira, estabeleceu o horário integral nesse centro. Além disso, a filosofia da escola visava oferecer às crianças um retrato da vida em sociedade, com atividades diversas e um ritmo de “preparação” e “execução”. Não se tratava apenas de reproduzir a comunidade humana, mas sim de elevá-la a um nível superior ao existente no país (BARÃO; JACOMELI; GONÇALVES, 2019).

Além da experiência acima citada, outras mais foram se desenvolvendo nas décadas seguintes. Sob essa ótica, nos anos 1980, com o fim do governo militar no Brasil, novas propostas de políticas públicas foram estabelecidas, atingindo também a educação. Segundo Cavalcante e Teles (2017), os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) foram um exemplo dessas mudanças. Tais centros, idealizados pelo então secretário do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, foram construídos inicialmente no Rio de Janeiro e posteriormente em outros pontos do país. Tinham como propósito propiciar atendimento integral com alimentação, parte educativa, atividades esportivas e culturais e atendimento médico.

Ademais, já na década de 1990, novas iniciativas voltadas para a educação integral foram pensadas. Então, foram implantados pelo Governo Federal em vários estados os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) e o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), com implantação no estado de São Paulo e em algumas cidades do sul do Brasil, como Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS).

Outrossim, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 marcou um novo capítulo na história da Educação Integral no Brasil. A lei, que rege a educação brasileira até os dias atuais, reconhece a importância da modalidade e aponta como horizonte da política educacional o aumento progressivo da jornada escolar, a valorização de ações educativas além do currículo e a articulação entre escola e sociedade (PINHO; PEIXOTO, 2017). Esta lei previa a ampliação progressiva da permanência de alunos nas escolas, como podemos ver em seus artigos:

Art. 34º. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. [...]

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...]

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral. (BRASIL, 1996, p. 24, 52).

Vale ressaltar que essa nova legislação representou um avanço significativo, refletindo uma mudança de paradigma na compreensão do papel da educação na formação cidadã. A valorização das atividades extracurriculares e a integração com a comunidade começaram a ser vistas como componentes essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. As escolas foram incentivadas a expandir seus horizontes, promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e abrangente, onde o aprendizado se estendesse além das salas de aula, favorecendo a construção de competências socioemocionais e a participação ativa dos estudantes na sociedade.

Ainda, juntamente com a LDB, outras leis, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria Constituição Federal, consolidam a Educação Integral como direito social fundamental. Em 2007, o Governo Federal deu um passo importante para a implementação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras com a criação do Programa Mais Educação, instituído pelo Decreto nº 7.083 (PINHO; PEIXOTO, 2017). O Programa Mais Educação, regulamentado pelas Portarias Normativas Interministeriais nº 17 e 19, de 24 de abril de 2007, tem como objetivo central “fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar” (BRASIL, 2007, p. 13).

## **A GEOGRAFIA E SUA IMPORTÂNCIA NA COMPREENSÃO DE MUNDO**

A Geografia tem como uma de suas funções ajudar as pessoas a reconhecerem sua identidade e seu lugar no mundo globalizado, caracterizado por constante fluidez, uniformidade técnica, convergência dos momentos e uma direção única. Logo, para se reconhecer neste mundo globalizado, é preciso que o ser humano entenda alguns aspectos, sendo o primeiro a capacidade de implementar tecnologias em diversas partes do mundo; já o segundo é a rapidez nas comunicações nos serviços oferecidos; e o terceiro é orientação centralizada com que o mercado e o capital são atendidos pelas empresas (SANTOS, 1994; 2006).

Nesse cenário, a interdependência entre sociedade e natureza torna-se evidente, exigindo uma abordagem educacional que vai além dos conteúdos tradicionais. Assim, a

***GEOGRAFIA E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE DOCENTES  
VERIFICADOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL BDTD***

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800*



educação precisa ser um espaço de reflexão crítica a partir da qual se promovam debates sobre sustentabilidade, justiça social e diversidade cultural. A escola deve atuar como um agente transformador capaz de questionar e desconstruir as práticas padronizadas, fomentando uma consciência crítica que permita aos alunos compreenderem e agirem sobre as complexidades do mundo contemporâneo.

É imperioso lembrar que, nos tempos atuais, a Educação enfrenta desafios na luta contra padronização imposta por grupos sociais, além de necessitar ampliar discussões sobre problemas socioambientais, tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em geral. Os autores Sousa e Leite (2018) afirmam que a Educação:

[...] incorpora a responsabilidade de promover a reflexão sobre o que é e não é adequado a um determinado local. Deste modo, um dos desafios que se impõe à Educação diz respeito à formação de capacidades críticas de lidar, de maneira propositiva, com rapidez com que estão estabelecidos novos padrões de conduta e com a formação um cidadão participativo (SOUSA; LEITE, 2018, p. 12).

Ao refletirmos sobre os problemas ocasionados pelas questões socioambientais, constatamos sua relevância em diferentes contextos, tanto no âmbito local quanto global. Nesse sentido, Lastória e Mello (2008, p. 31) afirmam que:

[...] pensar o lugar como espaço que está intimamente relacionado com o global – glocalidade – é compreender a existência de uma tensão dialética entre aquilo que se entende por mundo e como o próprio se mostra nos diversos lugares do globo. É crer o local como muito mais que uma aldeia fechada em si mesma, mas uma aldeia que lê o mundo de sua forma e devolve ao mundo a sua leitura apropriada, específica, é ainda, creditar valor planetário a uma dimensão que até então era menosprezada pelos geógrafos.

Elucida-se, então, que a Geografia, por sua vez, assume um papel fundamental no ensino e desenvolvimento do raciocínio geográfico por meio de seus conteúdos, concebidos como ferramentas para o aprimoramento dessa habilidade analítica e prática. Portanto, a disciplina contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e críticos do mundo que os cerca. Sob essa ótica, Cavalcanti (2012) afirma que a abordagem geográfica:

[...] não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem, um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio,



uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico. Então, por trás dos conteúdos, fundamentando-os e direcionando-os, está a busca de ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade, sobre seus diferentes aspectos. [...], pois o que se afirma é que os conteúdos, os temas, são apresentados ao aluno em situações de ensino como meios de ajudá-lo a formar um pensamento peculiar sobre a realidade, na convicção de que esse pensamento contribui para suas práticas sociais. [...] Trata-se de aprender a analisar a realidade em que se vive por meio dos conteúdos, com a contribuição desses conteúdos, que são, nesse caso, tomados como meios, como instrumentos, como ferramentas simbólicas mediadoras da relação do sujeito-aluno com a realidade (CAVALCANTI, 2012, p. 135-136).

A interação entre a Geografia escolar e a prática docente permite a compreensão dos fenômenos do espaço geográfico, pois segundo a autora:

[...] a escola e as práticas de ensino em Geografia têm o papel de promover a formação geral das crianças e jovens para atuar na sociedade, buscando desenvolver nos alunos capacidades de pensar e agir de modo autônomo, de resolver problemas e tarefas cotidianos, estabelecendo as próprias metas [...] para atender às suas necessidades. O cumprimento dessa tarefa depende, entre outros fatores, da atuação dos professores em sala de aula, [...] (CAVALCANTI, 2012, p. 89).

Dessa forma, observa-se que a atuação dos professores de Geografia é um elemento crucial que contribui para a construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, moldando o saber geográfico. Neste processo, os conteúdos e conhecimentos são os elementos a serem interpretados e, simultaneamente, construídos e reconstruídos na interação dialética entre professor e aluno. Portanto, os conhecimentos geográficos precisam ser efetivados dentro do contexto do ensino-aprendizagem escolar (SOUSA; SILVA, 2021).

Sob esse prisma, a prática docente em Geografia exige uma constante reflexão e adaptação das metodologias empregadas para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivo e significativo. A interação dialética entre professor e aluno mostra-se essencial, pois é por meio desse diálogo que os conhecimentos geográficos são continuamente construídos e reconstruídos. Esse dinamismo na construção do saber demanda uma investigação epistemológica rigorosa, a fim de explorar as múltiplas facetas dos conceitos geográficos e suas aplicações práticas. Assim, ao alinhar teoria e prática, o ensino de Geografia não apenas contextualiza os conteúdos na realidade cotidiana dos alunos, mas também abre espaço para novas abordagens que enriqueçam a experiência educacional tanto presencial quanto online.



Com esse alinhamento entre teoria e prática, o ensino de Geografia torna-se ligado ao cotidiano dos indivíduos que vivenciam a realidade.

Não apenas em relação ao ensino de Geografia, mas à educação em geral, há aspectos que demandam atenção, especialmente no que tange ao enfoque quantitativo e orientado por resultados. A educação predominante, historicamente, e ainda hoje, é individualista, promovendo a competição, classificando os alunos e recompensando com base nos resultados. Hodiernamente, quem não atinge uma produção suficiente (sob o aspecto quantitativo) é considerado incompetente. Sob essa visão, o conhecimento passa a ser visto como um objeto, um produto, uma mercadoria. Em contrapartida a essa lógica produtivista, a essência da escola é a formação integral do aluno, promovendo sua emancipação e contribuindo para a constituição de um cidadão crítico, ético e ativo na sociedade (XAVIER; MOURA, 2019).

Ademais, essa tensão entre uma abordagem quantitativa e produtivista da educação é uma perspectiva mais holística e emancipadora, a qual destaca a necessidade de uma transformação profunda no sistema educacional. A Geografia, com seu potencial para estimular uma compreensão crítica e politicamente engajada do espaço, pode servir como um campo exemplar dessa mudança. Em vez de ver o conhecimento como mera mercadoria, devemos promover uma educação que valorize as experiências e trajetórias individuais dos alunos, incentivando um aprendizado que seja ao mesmo tempo pessoal e socialmente relevante. Ao focar na formação integral e na colaboração, a escola pode se tornar um espaço de desenvolvimento crítico e ético, rompendo com a lógica da competição e do individualismo exacerbado.

Diante dessa situação conflitante pela qual o sistema de educação tecnicista prioriza o individualismo, enquanto a Geografia recomenda fomentar um pensamento geográfico que liberte o espaço de seus significados antigos e o relacione a novos contextos com maior potencial político, surge o desafio no nível microssocial da escola. É necessário mobilizar e criar estratégias que possibilitem aos estudantes expressarem suas vozes a partir de suas diferentes experiências espaciais e participarem criticamente dos espaços de aprendizagem, construindo um ambiente colaborativo em vez de competitivo (SANTOS; MOURA; 2021).

Neste aspecto, a educação integral aplicada à disciplina de Geografia busca não apenas transmitir conteúdos específicos, mas também desenvolver uma compreensão crítica e

abrangente do mundo em que vivemos. Isso envolve incentivar os alunos a explorarem as interações complexas entre espaços físicos, sociais, culturais e políticos. Ao promover atividades que integrem diferentes áreas do conhecimento e valorizem as experiências de vida dos estudantes, a Geografia pode facilitar uma formação mais completa e significativa.

Deve-se salientar que, por meio de projetos colaborativos, estudos de campo e debates sobre questões atuais, os alunos são encorajados a conectar teorias geográficas com a realidade cotidiana, favorecendo a construção de um pensamento crítico, ético e transformador. Dessa forma, a Geografia torna-se uma ferramenta poderosa para a educação integral, preparando cidadãos mais conscientes e ativos na sociedade. Essa discussão será explorada no tópico seguinte.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e qualitativa, tendo como objetivo conhecer o posicionamento e a visão de professores de diferentes estados brasileiros a respeito da docência de Geografia em escolas de tempo integral.

A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008), é aquela que se utiliza de material bibliográfico para se analisar diferentes posições sobre um mesmo assunto. A pesquisa qualitativa busca explicar:

o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CORDOVA, 2009, p. 32).

Desta forma, este trabalho foi desenvolvido a partir de leitura bibliográfica de teses e dissertações encontradas em busca realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que abordavam os temas “ensino de Geografia e educação integral”. Para isso, foi escolhido o período entre 2015 e 2025, visando conhecer pesquisas *stricto sensu* desenvolvidas e publicadas recentemente sobre o assunto.

Ademais, para a localização dos materiais na BDTD, utilizamos os termos de pesquisa “geografia” e “educação integral” no campo de busca. Foram encontrados três trabalhos (Quadro 1), sendo duas dissertações e uma tese, os quais foram analisados em um primeiro momento por meio de leitura informativa, na qual:

o pesquisador deve certificar-se da existência ou das informações que procura, além de obter uma visão global das mesmas [...] permitindo ao pesquisador selecionar os documentos bibliográficos que contêm dado e informações [...] dar uma visão global do assunto focalizado, visão indeterminada, mas indispensável para progredir no conhecimento (CERVO; BERVIAN, 1996, p. 76).

Mesmo com pequeno número de trabalhos, foi possível perceber a relevância temática das teses e dissertações encontradas, visto que discutiam o ensino de Geografia no contexto da educação integral e tinham recortes geográficos abrangendo os estudos realizados em diferentes estados brasileiros, gerando uma análise ampla e suficiente da temática. Esses trabalhos foram analisados com o objetivo de conhecermos as visões dos professores de Geografia de alguns estados a respeito de tal disciplina escolar dentro das propostas de educação integral.

**Quadro 1 – Produções acadêmicas selecionadas**

<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2018	Dissertação	Ronaldo Costa Barbosa	Ação docente e ensino de Geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no programa ensino integral
2023	Dissertação	João Paulo Medeiros da Cunha	A escola em tempo integral e o currículo Potiguar para o ensino médio: perspectivas a partir da visão de docentes da Geografia
2023	Tese	Lidiane Almeida Costa	(Des)caminhos da “escola da autoria” (MS) no dizer dos professores de Geografia das escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados (MS)

Fonte: Elaborado pelos autores.

É necessário enfatizar que o reduzido número de trabalhos encontrados na pesquisa bibliográfica evidencia a baixa produção de teses e dissertações sobre o ensino de Geografia e as propostas de educação integral. Isso reforça a relevância desta pesquisa, dado que apenas três trabalhos foram encontrados na BDTD. Embora haja a limitação de três produções, destacamos a relevância desses trabalhos para a compreensão das percepções e práticas dos professores de Geografia em escolas de tempo integral, permitindo a análise qualitativa proposta de forma detalhada, contextualizada e fundamentada para o desenvolvimento do estudo. As discussões relacionadas a essas análises estão apresentadas no tópico a seguir.

## ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos trabalhos encontrados na pesquisa na plataforma BDTD, fizemos análise dos principais resultados obtidos e dos pontos elencados pelos professores de Geografia participantes das referidas pesquisas pertinentes à investigação deste estudo. Então, Barbosa (2018, p. 20) buscou “analisar a implementação e o desenvolvimento do currículo de Geografia no Ensino Fundamental e Médio de escolas do Programa Ensino Integral (PEI), a partir das percepções dos docentes e sua prática pedagógica na sala de aula”. Para isso, trabalhou com entrevistas semiestruturadas e questionários com cinco professores de Geografia de três escolas do município de Araçatuba- SP. Por meio das entrevistas, identificou nas pontuações dos professores que alguns atuam segundo um paradigma mais conservador, enquanto outros que seguem um paradigma mais inovador. Outra característica destacada pelo autor foi a presença de elementos caracterizados como facilitadores e dificultadores para o desenvolvimento do currículo de Geografia.

Precipuamente, com relação ao grupo mais conservador, este atuava de forma mais conteudista, desenvolvendo com os alunos prática parecidas com as que experimentaram como alunos, com foco na reprodução de conteúdo, com dificuldade em vincular o ensino de Geografia à realidade dos discentes, trabalhando o currículo de maneira com o fito de somente contemplar o que precisa ser repassado. Já o grupo atuante, segundo Barbosa (2018), a partir de práticas inovadoras, buscava desenvolver a criticidade dos alunos com a preocupação de associar os temas da Geografia a fatos cotidianos, mudanças recentes, dentre outros aspectos da realidade, de modo a desenvolver o currículo de forma mais significativa. Outra observação feita pelo autor foi que os professores voltados para o paradigma conservador eram os formados em Geografia; já os alinhados ao paradigma inovador eram os professores com formação em História e habilitação para ministrarem aulas de Geografia.

Outrossim, quanto aos elementos dificultadores, Barbosa (2018) destaca que um ponto em comum identificado na fala dos professores foi a existência de inúmeras burocracias, como a exigência constante de relatórios sobre suas práticas docentes, o que evidenciou uma insatisfação entre os professores por terem que provar com frequência o que estão fazendo em sala de aula. Além disso, ocorrências, como mandar aluno para a direção, chamar os pais ou alunos estarem com muitas notas baixas, faziam o professor perder pontuação no “Programa

Educação Integral” (PEI), o que responsabiliza o professor pelo fracasso da escola. A extensa quantidade de habilidades e conteúdos a serem trabalhados semanalmente e o cansaço dos alunos pelo longo período na escola (apesar do uso de metodologias ativas) também forçavam o professor de Geografia a priorizar alguns conteúdos em detrimento de outros, ou seja, apenas cumprir com o currículo determinado e não ter uma má avaliação no PEI.

Vale lembrar que, com relação aos facilitadores, um ponto destacado pelos docentes de Geografia foi a possibilidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares, devido à ampliação da jornada de trabalho dos professores no PEI. Ademais, observa-se que o modelo possibilita conversas e trocas entre os docentes, como também a criação de proximidade e vínculos mais fortes entre educadores e educandos. Isso ocorre porque, nas escolas de tempo integral (PEI), o professor atua em regime de dedicação exclusiva e as disciplinas contam com o acompanhamento de um coordenador de área, diferentemente de escolas regulares,, nas quais o professor divide seu tempo entre diferentes instituições e o coordenador pedagógico atua em todas as turmas e disciplinas.

Cunha (2023), em sua pesquisa de mestrado, buscou “analisar o processo de implementação do tempo integral e do currículo a partir das percepções de 11 professores de Geografia das escolas estaduais de Ensino Médio de Natal, RN” por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. A partir desses meios, identificou na fala dos professores de Geografia que atuavam no ensino integral uma insatisfação devido à modalidade ter sido implementada de forma impositiva, sem diálogo com a comunidade escolar, como também há ressalva sobre o despreparo quanto à estrutura das escolas, o que não contribuiu para um bom aproveitamento de espaços diversificados e salas temáticas.

Outro apontamento dos professores destacado por Cunha (2023) foi o grande número de pedidos de transferência, seja porque os alunos não se adaptavam à extensa carga horária da escola, ou porque precisavam trabalhar para ajudarem suas famílias, fato este que está relacionado ao que os professores destacaram como uma prática assistencialista sem inclusão social, pois muitos alunos, em situação de vulnerabilidade, precisavam trabalhar em contraturno. Além disso, a distância das comunidades mais vulneráveis também exclui alguns discentes, uma vez que muitos deles não têm condições de pagar um transporte para ir até a escola, que fica numa região central. Vale lembrar que uma sugestão de alguns professores

que participaram da pesquisa foi a concessão de uma bolsa, para que esses alunos pudessem se manter e ficar em período integral na escola.

No tocante ao trabalho dos professores, muitos deles relataram, conforme Cunha (2023), que os ambientes da escola não contribuíam para o desenvolvimento efetivo das propostas do ensino integral, visto que os alunos passavam muito tempo nas salas de aula e a estrutura não contava com salas ou outros espaços com recursos diferenciados. Alguns professores também destacaram que a cobrança por atuarem com componentes da grade diversificada da educação integral é um grande desafio, além de ser desgastante, já que muitos desses novos componentes não são da área de formação do docente. Por fim, quanto ao ensino de Geografia dentro da educação integral, os professores relataram que os docentes de Geografia eram convocados a criarem disciplinas eletivas, com propostas diversificada de cunho interdisciplinar, para serem escolhidas pelos alunos semestralmente, com o fito de desenvolverem projetos. Em sua maioria, os professores tentaram desenvolver as eletivas de sua formação em Geografia, trabalhando temas, como Música e Geografia e/ou Geografia para o ENEM. Todavia, nem sempre as eletivas e projetos foram desenvolvidos como idealizados, pois esse processo “depende de muitos fatores que fogem ao controle dos docentes, a exemplo de precariedades estruturais e de condições de trabalho” (CUNHA, 2023, p. 138).

Costa (2023) buscou analisar a implantação da educação em tempo integral no estado do Mato Grosso do Sul a partir da visão dos professores de Geografia, e para isso, realizou entrevistas com 09 docentes de Geografia de algumas escolas de ensino médio do estado, pioneiras nesta iniciativa, sob o título de “Escolas da Autoria”, com uma “incorporação da base discursiva que se sustenta na presença do docente como orientador, o tempo todo, e do professor como facilitador da aprendizagem por meio de práticas inovadoras que são as “metodologias ativas”, orientadas pela própria SED/MS” (COSTA, 2023, P. 251) que é a secretaria de educação do estado, por meio de formações realizadas por empresas parceiras.

Ainda, em relação às parcerias de instituições com as escolas estaduais para o desenvolvimento do programa, observou-se que elas geravam muita insegurança nos professores quanto às mudanças na forma de trabalho e outras regulamentações da escola. Conforme aponta Costa (2003, p. 248):

A preocupação quando há trocas desses parceiros é real, pois essa rotatividade impacta na organização e na rotina da escola, uma vez que cada parceiro apresenta uma organização de trabalho, muitas vezes, diferente da realidade da escola.

Além disso, os professores apontaram mudanças perceptíveis, como, por exemplo, a cobrança de uma formação mais voltada para o mercado do trabalho.

Destarte, Costa (2023, p. 250) elucida que as mudanças nas políticas educacionais:

estão alinhadas às atuais mudanças no mundo do trabalho, ameaçando o futuro de várias disciplinas, como as da área de Ciências Humanas, especificamente a disciplina de Geografia e a Ciência Geográfica com a despolitização das massas.

Nesse contexto, a implementação da educação integral pode ser compreendida como um dos reflexos dessas mudanças. A diminuição na carga horária de Geografia, segundo Costa (2023), foi um dos pontos relatados pelos professores, os quais enfatizaram que para completarem a carga horária, precisavam pegar outras disciplinas, com as quais não tinham afinidade ou formação para atuar, como também havia a necessidade de dedicação a projetos, o que causava sobrecarga e esgotamento, o que refletia no trabalho com os alunos, visto que a ampla carga diminuía o tempo de preparo para o trabalho em sala. Quanto à Geografia como contribuinte para o entendimento da realidade socioespacial, alguns professores afirmaram que procuravam abordar o componente em todas as suas práticas, inclusive nas disciplinas distintas em que atuavam. Em contrapartida, outros relataram que isso dificilmente acontecia, por conta da carga horária reduzida ou da ausência de experiências que possibilitassem contextualizar tal aprendizagem.

Perante o exposto, pode-se observar que, embora as propostas de educação integral tragam vantagens – como maior proximidade entre professores e alunos e a possibilidade de desenvolvimento de projetos interdisciplinares –, os apontamentos dos professores explicitam inúmeras barreiras nessa modalidade de ensino. Entre elas, destacam-se a falta de estrutura para diversificação de atividades e ambientes; as inúmeras burocracias e relatórios para comprovação da prática docente; a imposição de tal modalidade de ensino sem diálogo com a comunidade escolar; a distância das escolas em relação a comunidades mais vulneráveis – o que exclui a participação de alunos em situação de vulnerabilidade social–; o cansaço dos alunos diante da extensa carga horária; as mudanças na organização do trabalho docente em



função das instituições parceiras; e a necessidade de os professores atuarem em disciplinas diferentes de sua formação, o que aumenta o desgaste e a pressão sobre eles.

Tais considerações, extraídas das falas de professores de Geografia de três estados diferentes, demonstram que a educação integral da forma como implementada ainda precisa de muitas melhorias, pois a maioria dos pontos acima citados interferem negativamente na prática docente tanto dos professores de Geografia, quanto de outras disciplinas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, foi possível observar que a implementação da educação integral em diversos estados do Brasil está longe do ideal. A partir dos relatos de professores de Geografia analisados nos trabalhos consultados, constatou-se que, embora existam pontos positivos elencados, há uma expressiva insatisfação desses profissionais com o modelo, motivada por questões que perpassam desde limitações estruturais até a organização do trabalho docente.

Destarte, considerando a discussão apresentada, observa-se que a disciplina de Geografia se mostra como importante componente curricular para a formação de alunos como críticos e cidadãos, contribuindo para a reflexão sobre questões socioambientais, culturais e econômicas na sociedade contemporânea. Em contrapartida, os professores revelam que sua prática docente é comprometida por falta de recursos, pela formação continuada fragilizada e pelas dificuldades de adaptação curricular às especificidades das escolas de tempo integral.

Portanto, reforça-se a importância das percepções dos docentes para o aprimoramento da educação integral. Espera-se, por fim, que as reflexões apresentadas neste trabalho possam contribuir para as futuras discussões sobre a temática, possibilitando novas investigações acerca dos desafios e possibilidades na melhoria do ensino de Geografia nas escolas de tempo integral no Brasil.

## **AGRADECIMENTOS**

Nossos agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa, essencial para o

desenvolvimento deste trabalho, e também ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PGE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), pelo suporte acadêmico e pelas contribuições significativas que enriqueceram a realização deste estudo.

## REFERÊNCIAS

BARÃO, George de Oliveira Dias; JACOMELI, Maria Rita Marques; GONÇALVES, Luiz Sérgio. A educação para todos e a política pública de educação integral no Brasil: estreitando as relações de dependência. In: SPIGOLON, Nídia Isabel et al. (Orgs.). **Educação integral: movimentos, lutas e resistências**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.29388/978-85-53111-62-6-0-f.45-64>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BARBOSA, Rafaela Cristina. **Ação docente e ensino de geografia: limites e possibilidades para a aplicabilidade do currículo no programa ensino integral**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <<http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1128>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/mais-educacao>>. Acesso em: 08 jun. 2025.

CAVALCANTE, T. .; TELES, G. A. . ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL E ENSINO DE GEOGRAFIA EM FORTALEZA/CE: VIVÊNCIAS PRÁTICAS E DESAFIOS COTIDIANOS. **Revista GeoUECE**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 57–82, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/GeoUECE/article/view/6863>.. Acesso em: 08 jun. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1996.

COSTA, Lidiane Almeida. **(Des) caminhos da “Escola da Autoria” (MS) no dizer dos Professores de Geografia das Escolas de tempo integral de Campo Grande e Dourados (MS)**. 2023. 307 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2023.

**GEOGRAFIA E ENSINO EM TEMPO INTEGRAL: DESAFIOS E PERCEPÇÕES DE DOCENTES VERIFICADOS A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DO PORTAL BDTD**

*Revista Homem, Espaço e Tempo, nº 19, volume 2, - ISSN: 1982-3800*



CUNHA, José Paulo Martins. A escola em tempo integral e o currículo Potiguar para o ensino médio: perspectivas a partir da visão de docentes da geografia. 2023. 172 f. **Dissertação** (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/34142>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LASTÓRIA, André Cezar; MELLO, Renato Costa. Cotidiano e lugar: categorias teóricas da história e da geografia escolar. **Universitas**, Fernandópolis, v. 4, p. 27-34, 2008. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/57401581/COTIDIANO-E-LUGARCATEGORIAS-TEORICAS-DA-HISTORIA-E-DA-GEOGRAFIA-ESCOLAR>>. Acesso em: 08 jun. 2025.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2015. Disponível em: <[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-08/pee\\_lei\\_18492\\_2015.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf)>. Acesso em: 08 jun. 2025.

PINHO, Maria José; PEIXOTO, Eliane Regina Barros. A educação integral diante do novo paradigma: perspectivas e desafios. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2017. DOI: <<https://doi.org/10.33871/22386084.2017.6.10.197-216>>. Acesso em: 08 de junho de 2025.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Renato da Silva; MOURA, José Damião de Paula. As metodologias ativas no ensino de geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 82, p. 70–88, 2021. DOI: <<https://doi.org/10.14393/RCG228255765>>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SILVEIRA, Denise Terezinha; CÓRDOVA, Fernando P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Terezinha (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOUSA, Ana Silvia; SILVA, João da Silva. A teoria da aprendizagem significativa no ensino de geografia: uma abordagem das pesquisas no Brasil. **Revista Signos Geográficos**, [s.l.], v. 3, p. 1–23, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/71206>>. Acesso em: 08 jun. 2025.

SOUSA, Vânia Lúcia C. A.; LEITE, Cláudia Maria C. (Org.). **Ensinar e aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos**. Brasília/DF: GEAF, 2018.

XAVIER, Ricardo Gomes; MOURA, José Damião de Paula. Ambivalência nas avaliações em concursos públicos para professores de Geografia do Estado do Paraná. **Geografia (Londrina)**, [s.l.], v. 28, n. 2, p. 217–232, 2019. DOI: <<https://doi.org/10.5433/2447-1747.2019v28n2p217>>. Acesso em: 08 jun. 2025.