



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

## Relatos de pesquisa em educação de tempo integral: os desafios para a efetivação de uma proposta freireana<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo apresenta relatos de uma pesquisa sobre educação em tempo integral e o desafio para se efetivar uma proposta educativa na concepção freireana. A pesquisa foi desenvolvida através da realização do projeto *A Escola de Tempo Integral como Política para o Enfrentamento das Desigualdades Sociais: um estudo dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (ProEMI)*. A abordagem metodológica utilizada no estudo foi a qualitativa. Foram entrevistados secretários de educação municipais, gestores, professores, monitores, alunos e pais de crianças matriculadas em escolas que ofertaram os programas no período de 2014 a 2016. Os resultados demonstraram que os programas de Educação Integral não

contribuem para a compreensão da educação verdadeiramente integral, visto que se oportuniza um tempo maior de atividades na escola ou em outros espaços destinados as oficinas, sem no entanto, desenvolver-se como proposta educativa. **Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação em tempo integral. Formação humana.

### RESUMEN

Este artículo presenta relatos de una investigación sobre la educación en tiempo integral y el desafío de implementar una propuesta educativa en la concepción freireana. La investigación se desarrolló a través de la realización del proyecto *La escuela en tiempo integral como política para enfrentar las desigualdades sociales: un estudio de los programas Más Educación y Bachillerato Innovador (ProEMI)*. El enfoque metodológico utilizado en el estudio fue cualitativo. Se entrevistó a secretarios municipales de educación, gerentes, docentes, monitores, alumnos y padres de niños matriculados en escuelas que ofrecieron programas de 2014 a 2016. Los resultados mostraron que los programas de Educación Integral no contribuyen a la comprensión de una educación verdaderamente integral, ya que más tiempo para las actividades se brindan en la escuela o en otros espacios para talleres, sin que, sin embargo, se desarrollen como una propuesta

<sup>1</sup> Artigo anteriormente publicado no livro **Paulo Freire culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender**, organizado por Roseane Maria de Amorim e

Eduardo Jorge Lopes, editor CCTA/UFPB, 2018.



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

educativa. **Palabras clave:** Paulo Freire. Educación en tiempo integral. Formación humana.

## Introdução

A educação integral, como perspectiva de mais tempos-espacos de educação, sobressai-se nos últimos anos como possibilidade de melhoria da qualidade da educação no país. A partir do final da década de 1990, mais especificamente através da promulgação da Lei 9394/96 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação no Brasil, o Governo Federal envidou esforços no sentido de ampliar a jornada escolar diária em instituições que ofertavam, sobretudo, o ensino fundamental. Tais esforços, possibilitaram que os entes federativos nacionais organizassem programas e projetos com o intuito de aumentar o período de atividades dos alunos na escola.

Destaca-se no cenário nacional a instituição dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, a partir de 2007 e 2009, respectivamente, como proposta do Ministério da Educação de *contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar* (Inciso II, Art. 2 da Portaria Normativa Interministerial N<sup>o</sup>- 17, de 24 de abril de 2007), além de aumentar as médias nas avaliações por resultados promovidos nacional e internacionalmente, que ditam, atualmente, a estrutura da organização escolar no país.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010, o qual promove a ampliação de



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. (TENDENCIAS PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2011, p. 14).

O Mais Educação, além de promover um ensino integral, buscava valorizar crianças e adolescentes que se encontravam em situações de vulnerabilidade, no intuito de propor-lhes conhecer, por meio das oficinas ofertadas no contraturno escolar, o mundo dos sons, das cores, dos números e das letras, de forma lúdica e criativa.

Ao ser instituída, a proposta do programa Ensino Médio Inovador - ProEmi - pretendia ampliar e reestruturar o currículo do ensino médio não profissionalizante através da Proposta de Redesenho Curricular,

com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (PORTARIA No- 971, DE 9 DE OUTUBRO DE 2009, ART. 2),

que possibilitem a contemplação das diversas áreas do conhecimento a partir do estabelecimentos de seus macrocampos considerados como *um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes.*

A escola deveria organizar suas ações a partir de três macrocampos de natureza obrigatória, *Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento*, e mais dois, escolhidos, conforme a necessidade e os interesses



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

da comunidade escolar a partir de cinco opções: *Cultura Corporal*; *Cultura e Artes*; *Comunicação e uso de Mídias*; *Cultura Digital*; *Participação Estudantil* (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 14).

O direito a uma educação de qualidade e que possibilite uma vivência digna é condição primeira para se pensar a escola. Por isso, neste texto, discutir-se-á como os programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador, propostos pelo Governo Federal, foram implementados e avaliados em escolas do brejo paraibano e que possibilidades nos apontam para a consecução de uma educação verdadeiramente integral, que promova a humanização e o diálogo como condição essencial à formação das crianças, jovens e adultos a partir dos pressupostos estabelecidos por Paulo Freire que, ao longo de seus ensinamentos, acreditava na escola como *lugar de gente*.

## Referencial teórico

Nos últimos anos, a educação no Brasil tem sido constituída em dois paradigmas principais e antagônicos: de um lado, temos uma corrente que defende o direito à educação e a escola entre os setores populares. Do outro, um grupo que defende a continuidade da organização curricular a partir da racionalidade cognitivo-técnico-instrumental, que afasta dos bancos escolares da escola pública as crianças, jovens e adultos. Discutir-se-á, nesta seção, os pressupostos de uma educação integral a partir da corrente que defende o direito de todos à educação.

Os educadores que foram responsáveis pelas ações do Ministério da Educação na última década, durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva e do primeiro



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

mandato da presidente Dilma Russef, propuseram a oferta de mais tempos-espços de educação para as crianças e jovens de origem popular. Arroyo (2012, p.33), levanta a hipótese de que *creceu nas últimas décadas a consciência de que o tempo de escola é muito curto. O direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola.*

Para atender a esta necessidade de tempo de educação, programas foram criados e implementados em escolas e redes de ensino. Após alguns anos de execução, porém, observa-se que mais tempo de educação não significou melhor educação, pois para muitas instituições o que ocorreu foi a ampliação do tempo da mesma escola já constituída, a qual vem, ao longo dos anos, contribuído para a exclusão de milhares de crianças e jovens, principalmente, das camadas populares. A interpretação de que ao aumentar o tempo de escola se ampliaria o tempo de educação, mostrou-se equivocada. Faz-se necessário, portanto, um retorno à concepção de tempo integral e educação integral.

Sobre Educação Integral, diversos autores brasileiros como Anísio Teixeira (1959), Darcy Ribeiro (1986) e Paulo Freire (1996), apresentam escritos importantes que datam da década de 1930 até os dias atuais. Entre estes autores, temos em Paulo Freire as pistas para a construção de *um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral* (ZANARDI, 2016, p. 85).

As categorias humanização e diálogo, desenvolvidas por Freire, são essenciais para o redesenho curricular proposto pelos programas de educação integral, por proporcionarem a elaboração de um currículo crítico, alicerçado na realidade existente em cada espaço e na constante necessidade de transformação. A proposta



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

de educação integral, nestes moldes, contempla uma formação intelectual, moral, física, artística e, sobretudo, política. É uma educação que pensa integralmente o ser, coerente e apto para viver e atuar na sociedade.

Ao afirmar que tanto a humanização como o seu oposto, a desumanização, são possibilidades de formação, Freire nos indica a humanização como uma vocação dos homens. Destaca que esta vocação também se fez historicamente negada, ou seja, foi negado ao homem, em sua formação social, humanizar-se e se reconhecer como ser inconcluso, ou ainda entender que a humanização é possível, assim como a desumanização.

Entender que a humanização, vocação dos homens, foi negada ao indivíduo, por nascer em uma sociedade desigual e de raízes culturais excludentes, é também entender que o sujeito desumanizado precisa retornar ao seu caminho de libertação e compreender, sobretudo, que a escola, também, tem papel importante nesse processo, o qual deve ser de enfrentamento da realidade, do reconhecer-se, do querer ser, de ser sujeito e não espectador de sua história. *A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável pela superação da contradição opressor-oprimido que é a libertação de todos.* (FREIRE, 2016, p.48).

Ainda sobre humanização, Calado (2008, p.225) afirma:

[...] entendemos como processo de humanização o conjunto de práticas e reflexões caracterizadas de uma sociabilidade alternativa ao sistema dominante, protagonizada por sujeitos coletivos e individuais, visando ao desenvolvimento das mais distintas potencialidades do ser humano, ser consciente de seu inacabamento e de seu caráter relacional, historicamente



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

condicionado, mas não determinado, por isso vocacionado à liberdade.

Ao reconhecer o processo de humanização proposto por Calado, entende-se que não é possível haver escola humanizadora sem o desenvolvimento de práticas coletivas e individuais promotoras das potencialidades do ser humano, do rompimento com a ideologia dominante e/ou com o modelo de sociedade atual a qual, historicamente, condiciona os sujeitos e, em contrapartida, também não determina e nem pode determinar o futuro desses sujeitos. Assim, é impossível, longe dessa ótica, uma escola humanizadora.

Uma escola humanizadora luta contra a negação à humanização individual, *mas que se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação*” (FREIRE, 2001, p.12). Constitui-se um espaço permanente de busca, atualização e luta em prol da libertação dos sujeitos que se empoderam de seus processos educativos, de modo a possibilitar questionamentos, inquietações e uma educação problematizadora, distante, portanto, da imobilista.

A perspectiva de humanização, apresentada por Freire, insere-se no conceito desenvolvido de educação *libertadora*. Para o autor, esta educação libertadora fundamenta-se nos verdadeiros princípios da formação integral, observando que no processo de formação do homem, faz-se necessário o reconhecimento de sua inconclusão e de sua atuação no mundo enquanto ser histórico. *Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em uma realidade de que sendo historicamente também é inacabado.* (FREIRE 2016, P.101-102)

Esta concepção de educação distancia-se de uma proposta de formação minimalista e imobilizadora do homem, que os fixam em seus lugares de oprimidos





Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

e opressores. Pelo contrário, ela rompe com essa relação de desigualdade e busca uma sociedade mais justa e igualitária, que orienta seus indivíduos para lutar e conquistar direitos como forma de mitigação das desigualdades sociais.

Um processo coletivo de formação dos homens enquanto ser que respeita o outro, que não anula o outro e que se dá longe de uma relação de opressão, é o que Freire denomina de busca do *ser mais*. *Esta busca pelo ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos* (FREIRE, 2016, p.105).

A formação humana, proposta por Freire, é mais do que necessária nos dias atuais, principalmente devido ao desemprego crescente e à situação de extrema pobreza de famílias esquecidas pelas políticas públicas e deixadas ao ostracismo educativo. O homem que está na busca do *ser mais* não olha apenas para si, na busca de lucros capitalistas, mas consegue olhar para o outro, solidarizar-se e conscientizá-lo de sua importância no mundo e de sua situação de opressão.

A formação em Freire exige do educador a esperança, a crença de que a classe trabalhadora pode sim exigir seus direitos e se afirmar como cidadão, pois

[...] quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com a libertação nem democracia. (FREIRE, 2011 p.38)

É necessário perceber que, na prática educativa problematizadora, deve haver a possibilidade de intervenção coletiva, a partir de uma conscientização individual, nas ações gerais desenvolvidas no mundo. Esta intervenção, não deve, contudo,





Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

ocorrer de cima para baixo, pois estaríamos então sempre vulneráveis aos interesses egoístas da classe dominante.

A situação de luta ou de busca ao qual se insere o contexto de uma educação problematizadora em muito tem a ver com a humanização do homem, pois Silva (2016) destaca, à luz de Freire, que

[...] humanizar significa concretizar a superação das estruturas opressoras, por meio de uma ação pedagógica, a qual oprime, discrimina, silencia e nega culturas, individualidades, etnias, relações equânimes entre os gêneros, os sexos e suas orientações e etc. (*sic*) (p.32).

Freire, ao pensar a educação, não resume o homem como ser entregue ao fatalismo das coisas, mas ver o homem como agente, como transformador, capaz, inclusive, de mudar culturas excludentes e discriminatórias. Como pensar uma educação integral se esta discrimina determinado grupo ou minorias presentes na sociedade? Não se pode dizer que está formando um indivíduo para atuar numa sociedade democrática, se este não consegue respeitar as diferenças individuais e coletivas entre os homens.

Freire deixa claro ser contra a todo e a qualquer tipo de discriminação ao escrever que a *prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia* (2013, p.37). Práticas dessa natureza, sejam individuais ou inerentes a uma instituição, jamais serão problematizadora, ou integralmente formadora, se forem discriminatórias e excludentes.



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

Percebe-se, portanto, ao levar em consideração os pressupostos de Freire de humanização e diálogo, que a educação integral deve se aproximar da prática educativa problematizadora. Tornando-se referência, através do caráter político, crítico e emancipador, em prol da superação das desigualdades sociais e educacionais.

### Caminho metodológico

A pesquisa foi desenvolvida através da realização do projeto *A Escola de Tempo Integral como Política para o Enfrentamento das Desigualdades Sociais: um estudo dos programas Mais Educação e Ensino Médio Inovador (ProEMI)*. Nesta seção, apresentar-se-á parte dos dados coletados na investigação. A abordagem metodológica utilizada no estudo foi a qualitativa, uma vez que para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Os sujeitos investigados foram secretários de educação municipais, gestores, professores, monitores, alunos e pais de crianças matriculadas em escolas que ofertaram os programas no período de 2014 a 2016. Conforme dados da Tabela 1, abaixo, que apresenta os sujeitos da pesquisa.

TABELA-1 SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

Gestor	Professor/ monitor	Coordenado do programa	Pais/ responsável	Aluno	Secretário de educação	Total
10	20	03	10	18	02	63

Fonte de pesquisa: Acervo dos pesquisadores em março de 2016.



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

O instrumento utilizado para coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada, definida em Rosa e Arnolde (2006) como um processo comunicativo de extração de informação por parte do entrevistador. Os municípios investigados foram: Belém, Bananeiras e Solânea.

Utilizou-se seis roteiros para as entrevistas, no intuito de atender às devidas especificidades dos sujeitos entrevistados. A análise dos resultados foi realizada a partir da categorização dos dados, enfatizando a fala dos sujeitos entrevistados diante do nosso objeto de estudo.

## **A educação integral a partir dos programas desenvolvidos em escolas do brejo paraibano**

O conceito de educação integral e as ações destinadas pelos programas que caracterizam uma educação integral serão as duas categorias trabalhadas nesta seção. Inicialmente, apresentam-se as narrativas dos sujeitos entrevistados referente ao conceito de educação integral. Em seguida, a avaliação das ações dos programas investigados.

G1 foi o pseudônimo utilizado para indicar as narrativas de um gestor que atua há quatro anos nessa função, tem formação superior em Ciências Agrárias e especialização em matemática. Ao ser questionado sobre o que entende de educação de tempo integral, respondeu: *Na maneira que eu vejo, eu acho que em minha opinião, é quando o turno manhã seria aula normal e no turno oposto, contrário, seria, é a aprendizagem desses alunos por meio das oficinas e reforço escolar.*



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

Na narrativa do entrevistado G4, que é gestor há dois anos, formado em Pedagogia e com especialização em Psicopedagogia, a Educação Integral *é muito difícil hoje em dia, porque tem que ter um espaço adequado e, infelizmente, a escola não dispõe desse espaço... E outra, o Mais Educação é um programa e não uma educação de tempo integral, porque todos os alunos deveriam passar o dia todo na escola.*

O entrevistado G3, que é formado em Pedagogia e atua há dezoito anos na mesma instituição, ao ser questionado sobre sua compreensão acerca da Educação Integral, respondeu: *É ótimo, né? É fundamental, porque além deles participarem das oficinas e aprenderem, evita de estarem no mundo, né? É uma boa estar na escola e desenvolver junto com os monitores e professores suas habilidades.*

O Art. 1º do Programa Mais Educação destaca como objetivo:

Art. 1º - Instituir o Programa Mais Educação com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças e adolescentes e jovens por articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal. E suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007)

A mãe de um aluno que participa do programa Ensino Médio Inovador e que tem o ensino básico completo, entende o referido programa como necessário, uma vez que *Eu acho muito bom porque ela não fica por aí, e nem passa o dia dormindo como ela faz. Ela se tranca no quarto, aí fica dormindo o dia e à noite fica no celular. Aí ela, lá, pelo menos está envolvida para aprender alguma coisa (P1).*



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

O pai do aluno que participa do programa Mais Educação (P2) concluiu o ensino fundamental anos iniciais, ao ser questionado sobre a importância do programa, disse: *Rapaz, não acho que seja importante não, porque se for só para desenhar é melhor ele está em casa que ele aprende tudo que quiser no YouTube. Ele tem que estudar outras coisas, não pintar e desenhar só.*

A partir da narrativa da mãe (P1), percebe-se que para esta o programa se configura como um espaço que vai afastar sua filha dos meios de comunicação (redes sociais) das quais aquela participa. Não atribui nenhum valor em particular. Em contrapartida, o pai (P2) é mais enfático na sua afirmação e indica que o ensino da pintura e do desenho não contribui para a formação acadêmica de seu filho.

Infere-se que o processo educacional poderá ser voltado para desencadear valores no sujeito em formação, porém, não se pode compreender um processo de formação desarticulados em turnos e contraturnos. Sem uma integralização curricular, organizada e vivenciada por toda comunidade escolar, a educação integral não se efetivará e nem proporcionará um aprendizado para a vida. E, desta forma, ficará incompreensível para toda comunidade escolar, conforme observado nas narrativas dos entrevistados, os quais o observará como descontextualizado e desarticulado. Percebe-se, nos relatos, a ausência de discussões sobre a implantação de um currículo para a educação integral, que contemple a diversidade presente nos contextos escolares.

Sobre a diversificação curricular que a Educação Integral possibilita, os autores, abaixo, propõem que esta seja balizada na concepção crítico emancipadora,

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

conjunto de atividades diversificadas que, integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (HORA; COELHO, 2004, p. 9)

A partir das narrativas objeto destas análises, apresentam-se as atividades desenvolvidas nos programas investigados. Algumas atividades serão relativas ao programa Mais Educação, outras ao Ensino Médio Inovador. Enfatiza-se, porém, que os dados serão comparados quanto ao atendimento dos objetivos dos programas.

Na entrevista com o gestor G2, formado em Pedagogia e com especialização em Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que atua em uma das instituições pesquisadas há quatro anos, informa, ao ser questionado, como são desenvolvidas as ações do Programa Mais Educação durante a semana:

As atividades são desenvolvidas da seguinte forma: assim, tudo vai se ajustando de acordo, assim, tem um calendário semanal, bimestral. Onde esse calendário semanal existe um horário para cada oficina, essas oficinas são realizadas tanto no horário da manhã quanto no da tarde e, eles ficam nessa, né? Desenvolvem atividade nessa turma, desenvolvem atividade em outra turma e, essas atividades, após serem desenvolvidas, eles têm a sexta-feira para se planejarem a cada quinze dias e analisarem o que foi desenvolvido enquanto atividade (G2).

Viñao-Frago (2001), ao refletir sobre o espaço escolar e a escola como constituidora do lugar de educar indica que [...] *esses lugares e tempos são*



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

*determinados e determinam uns ou outros modos de ensino e aprendizagem. [...]o espaço e o tempo escolares não só conformam o clima e a cultura das instituições educativas, mas também educam. Esses espaços não são neutros. Por isso a importância de pensar a ação educativa integrada. Como poderia a criança compreender seu processo de formação se, em um turno, este exerce suas atividades em um local, que mesmo com precariedade, foi instituído para a realização da ação educativa e em outro é realizado em garagens, casas paroquiais, galpões, terraços, em baixo de árvores, etc. sem a mínima estrutura para o desenvolvimento das atividades? Que informações esses espaços estão, implicitamente, transmitindo?*

O professor E1, graduado em pedagogia e que atua na mesma instituição há seis anos, ao ser questionado se as ações desenvolvidas na escola correspondem às expectativas do Programa Mais Educação, este afirma que sim, *porque todas as oficinas ministradas são na escola, quando acontece algum evento quem apresenta são os alunos do Mais Educação, que são alunos da escola, então assim, o Mais Educação é da escola e a escola é do Mais Educação, então sempre tem essa interação.*

O monitor M2, que é graduado em administração e atuou no programa por um ano e meio na oficina de redes sociais, discorda das colocações feitas pelo professor E1, diante da indagação se as ações desenvolvidas na escola correspondem às expectativas do Programa Mais Educação, o monitor comenta

Não, porque a escola, assim... os professores, porque com os professores não havia um engajamento. Uma relação dos professores da escola e osicineiros “que era o termo usado, não sei nem se é o termo correto utilizado pelo Mais Educação” e não tinha um diálogo não! Então eu creio que a relação do Mais Educação não era o que eles esperavam, o que eles entendiam, eles queriam que fosse uma coisa complementar no sentido de reforçar





Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

o que era dado, mas é o que de fato acontecia. Era que se fosse algo a parte mesmo, que era separado assim, porque assim, pelo fato de ser um anexo era visto como duas escolas.

De acordo com essas duas narrativas, percebem-se as contradições referentes ao Programa Mais Educação e Ensino Médio Inovador, no entanto, os mesmos, enxergam-nos como um complemento do ensino regular, não uma educação integral. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2015), a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor. Sua responsabilidade termina e acaba na sala de aula. A mudança dessa realidade pode ocorrer pela dotação de práticas participativas e democráticas. No ensino de tempo integral, professores, monitores/voluntários e alunos compartilham do mesmo espaço de ensino. Portanto, devem se relacionarem em prol de uma aprendizagem mútua e de significação, sendo o professor o responsável pela ação de educar e o monitor responsável pelo lazer, mas quando isso não ocorre, observa-se o distanciamento das ações educativas. Pois trata-se de um mesmo aluno, com duas perspectivas educativas diferentes. Uma vez que ao professor cabe o trabalho sério e responsável enquanto que ao monitor atribui-se a improvisação e a brincadeira.

Em algumas experiências de ampliação da jornada escolar implantadas pelo Brasil, ao professor cabe o trabalho docente, identificado muitas vezes com uma prática tradicional, presa à verbosidade e a atividades mecânicas e repetitivas; já aos sujeitos não docentes cabe o trabalho educativo, caracterizado como lúdico, participativo, compartilhado. Ao primeiro – ao docente – pertencem as atividades identificadas como do currículo prescrito, ou seja, as que se fundam nos conteúdos historicamente construídos; aos segundos, agregam-se as atividades complementares, diversificadas, ou como as denominem – aquelas



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

que promovem a autoestima do aluno. (COELHO; HORA, 2011, p. 11)

Em síntese, segundo os autores, a relação entre professores e monitor/voluntário, na maioria das vezes, não é de cooperação o que dificulta o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes que participam dessa ação que deveria ser integralizada. Em vista disso, como propor um ensino de qualidade se não existe um planejamento continuado dessas ações educativas tanto por parte dos professores quanto dos monitores? Nesse sentido, o processo é fragmentado e individual, não promovendo a humanização dos alunos.

## Considerações

A partir dos dados apresentados, constata-se que nos municípios pesquisados os programas de Educação Integral não contribuem para a compreensão da educação verdadeiramente integral, visto que se oportuniza um tempo maior de atividades na escola ou em outros espaços destinados as oficinas, sem no entanto, desenvolver-se como proposta educativa.

Por isso, é necessário pensar em uma Educação Integral e de Tempo Integral tendo como aporte as ideias de Paulo Freire que, sem dúvida, pensou em uma prática educativa que buscava uma formação ampla de seus sujeitos, não apenas depositando conteúdos nos educandos, mas discutindo, problematizando e adentrando num processo de busca pela humanização através do diálogo coletivo.

A Educação Integral, portanto, proposta para superação das desigualdades sociais e cidadã deverá ser balizada nas ideias de Freire assumindo, na prática



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

educativa, um caráter político, de conscientização dos homens e na busca de sua libertação.

## Referências

ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo viver. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011.

BRASIL, Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.org.br>  
Acesso em: 15 de setembro de 2017.

BRASIL, **Portaria Normativa Interministerial Nº- 17**, de 24 de abril de 2007.  
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/220/portaria-normativa-interministerial-n-17> Acesso em: 15 de setembro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria N- 971, de 9 de outubro de 2009**.  
[www.portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971](http://www.portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971) Acesso em: 15 de setembro de 2017.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)  
Acesso em: 15 de setembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador** - Documento Orientador <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos> Acesso em: 17 de setembro de 2017.

CALADO, Alder Júlio Calado. Rastreado fontes da Utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Calado (Org.). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Idéia, 2008. p.67-109.



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 15.ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2012.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. ANDRADE, Francisco Ari de. **Ensino Médio no Brasil: Análise a partir de um marco regulatório**. In. SANTOS, Jean Mac Tavares. PAZ, Sandra Regina. **Políticas, Currículos, Aprendizagem e Saberes**. Ed UECE, Fortaleza 2015, p. 27-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62.ed Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e terra. 2016.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: Ensaio** Paulo Freire. 5.ed. Cortez, São Paulo. 2001.

\_\_\_\_\_. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se complementam**. 52.ed. Cortez editora. 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 44.ed. Paz e Terra. 2013.

GIOLO, Jaime. **Educação de Tempo Integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate**. In MOLL, Jaqueline. **Caminho da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre. Penso, 2012, p.94-105.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurruceducint.doc>>. Acesso em 15 de setembro de 2017.

LIBÂNEO, J. C. ; OLIVEIRA, João F. ; TOSCHI, M. S. . **Educação Escolar: políticas, Estruturas e Organização** -. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2000. 544p

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.



Arthur Carlos da Silva, Ana Íris do Nascimento Silva, Ana Cláudia da Silva Rodrigues  
Universidade Federal da Paraíba

MOLL, Jaqueline. **A agenda da educação integral:** compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2011.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Educação Popular:** ressignificação e vigência no discurso latino-americano. Paco, 2016.

TENDÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL. -- São Paulo: Fundação Itaú Social – CENPEC, 2011.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. [Tradução de Alfredo Veiga-Neto]. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82 – 107 jan./mar.2016.

Recebido em 15 de abril de 2021  
Aprovado em 10 de setembro de 2021