

# REPENSANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL SOB A ÓTICA FREIREANA: IMPLICAÇÕES DA LEI 14.640/2023 NO TRABALHO DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

## RETHINKING COMPREHENSIVE EDUCATION FROM A FREIREA PERSPECTIVE: IMPLICATIONS OF LAW 14.640/2023 FOR THE WORK OF BASIC EDUCATION TEACHERS

Lucas Rocha de Brito Rodrigues<sup>1</sup>

Paula Aparecida Diniz Gomides<sup>2</sup>

*Recebido em 17/01/2024*

*Aprovado em 02/02/2024*

---

### RESUMO

A Educação Integral tem sido cada vez mais discutida no cenário social, sobretudo, em relação à ampliação das matrículas dos estudantes na modalidade em diferentes níveis de ensino. Seus principais objetivos versam sobre a diversificação formativa, trabalho com as competências socioemocionais e a asseguarção de uma educação de qualidade para todos. O presente artigo estabelece uma reflexão sobre os discursos de docentes da Educação Básica acerca da Educação Integral. Analisamos a percepção de seis docentes, a partir dos discursos de seis interlocutoras, utilizando a noção de *práxis* de Paulo Freire (2016). Objetivamos compreender, à luz das mudanças recentes na legislação que trata da Educação integral, como docentes, discentes e instituições de ensino têm recebido as prerrogativas e se adequado às necessidades formativas dos diferentes perfis de estudantes. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, pautada em entrevistas semiestruturadas e analisadas de acordo com a Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Nossos resultados apontam que não há um entendimento claro do propósito da Educação Integral para as professoras pesquisadas. Cabe a adoção de uma formação para a *práxis*, instrumentalização das instituições de ensino, visando atender os estudantes em sua integralidade, desvencilhando-se do assistencialismo, comumente associado à Educação Integral.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Discurso docente. Pedagogia Paulo Freire.

### ABSTRACT

Integral Education has been increasingly discussed on the social scene, especially in relation to the expansion of student enrollment in the modality at different levels of education. Its main objectives are to diversify education, work on socio-emotional skills and ensure quality education for all. This article reflects on the discourses of basic education teachers about Integral Education. We analyzed the perceptions of six teachers, based on the speeches of six interlocutors, using Paulo Freire's (2016)

---

<sup>1</sup> Pedagogo graduado pela Universidade Federal de São João del-Rei. Mestre e Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atua como coordenador pedagógico e professor de séries iniciais em redes públicas de Educação do interior de Minas Gerais. E-mail: rochalucas.r@gmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Especialista em Língua Brasileira de Sinais pela Faculdade Única de Ipatinga. Mestra em Educação pela Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ) e doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua desenvolvendo pesquisas relativas à perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, perspectiva decolonial e educação de surdos. E-mail: paulagomides@ufmg.br.

notion of praxis. We aimed to understand, in the light of recent changes in the legislation that deals with Integral Education, how teachers, students and educational institutions have received the prerogatives and adapted to the training needs of different student profiles. We carried out qualitative research, based on semi-structured interviews and analyzed according to Bardin's Content Analysis (2011). Our results show that the teachers surveyed do not have a clear understanding of the purpose of Integral Education. There is a need to adopt training for praxis, instrumentalization of educational institutions, in order to serve students in their entirety, moving away from the assistance commonly associated with Comprehensive Education.

**Keywords:** Integral education. Teacher discourse. Paulo Freire pedagogy.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A temática da Educação Integral tem sido pautada por diversos estudos e políticas públicas na atualidade. Em breve levantamento teórico, por exemplo, podem ser citados alguns trabalhos relevantes como os de Cavliere (2004), Silva (2018), Zucchetti e Ferreira (2019) e outros.

Uma política pública mais recente para a Educação Integral está na Lei 14.640 de 2023, que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral. De acordo com apresentação do Governo Federal:

O Programa Escola em Tempo Integral é uma estratégia para induzir a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica. [...] Sua finalidade é viabilizar o cumprimento da meta 6 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), política de Estado construída pela sociedade e aprovada pelo parlamento brasileiro. O programa visa ampliar em 1 milhão o número de matrículas de tempo integral nas escolas de educação básica de todo o Brasil já em 2023. Um investimento de R\$ 4 bilhões vai permitir que estados, municípios e o Distrito Federal possam expandir a oferta de jornada em tempo integral em suas redes. Depois, a meta é alcançar, até o ano de 2026, cerca de 3,2 milhões de matrículas. Além disso, a política inclui estratégias de assistência técnica para que a oferta de um projeto-pedagógico e currículo assegure o direito de crianças e jovens a uma formação integral de qualidade, ampliando e diversificando oportunidades educativas, socioemocionais, culturais, artísticas, científicas, tecnológicas e esportivas (Brasil, 2023a).

A referida Lei representa, certamente, um marco para a história da Educação Integral no Brasil e sua postulação nos serve para evidenciar o quanto a Educação Integral está em voga no contexto da sociedade atual. A definição daquilo que poderia ser entendido como Educação Integral, parte de uma discussão em ampla disputa teórico-conceitual no campo da educação. Estudos como o de Araújo (2021) apontam para uma Educação Integral que se encontre além da ampliação da carga horária de estudos, compreendida como uma proposição de formação dos sujeitos. Nas palavras da autora, o tempo integral:

[...] não deve ser entendido apenas como ampliação da carga horária de permanência das crianças e adolescentes nas unidades educacionais, mas proporcionar aos estudantes maiores possibilidades de alcançar a formação integral (Araújo, 2021, p. 14).

Em vista disso, analisamos a Educação Integral a partir dos discursos de seis docentes da Educação Básica, indagando o que elas pensam sobre o que é Educação Integral? A que referenciais teóricos recorrem quando discutem sobre este tema? A quais concepções de educação se direcionam quando debatem sobre a Educação Integral? Tencionamos compreender, à luz das mudanças recentes na legislação que trata da Educação integral, como docentes, discentes e instituições de ensino têm recebido as prerrogativas e se adequado às necessidades formativas dos diferentes perfis de estudantes.

Anunciamos a construção de uma pesquisa de natureza qualitativa, tipo exploratória e com a utilização de questionários. Foram aplicados questionários com professoras<sup>3</sup> de diferentes etapas da Educação Básica, como uma tentativa de ampliar nossa capacidade de acesso às informações referentes a forma como a Educação Integral tem sido conduzida. As principais evidências nos levam a destacar a importância da formação continuada e da educação emancipatória, tendo em vista o estímulo às potencialidades dos estudantes, com a promoção de sua autonomia e liberdade.

## EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: VEREDAS LEGISLATIVAS E EPISTEMOLÓGICAS

85

A Educação Integral, muitas vezes entendida apenas a partir do maior dispêndio temporal de crianças e jovens nas escolas, é apresentada nos documentos oficiais e pelas pesquisas que se ocupam dessa temática, como uma verdadeira oportunidade para a constituição dos sujeitos enquanto seres críticos, autônomos e capazes de se desenvolverem nos âmbitos físico, mental e social. Contudo, infelizmente, em decorrência da grande desigualdade que assola nosso país, essa oportunidade também se debruça em direção à proteção social, conforme abordam Andrade e Duarte (2023, p. 4):

Mas, pode-se encontrar também, diante da situação de pobreza e exclusão às quais muitas crianças e jovens em nosso país estão submetidos, a terminologia educação integral utilizada como alternativa de proteção social para a parcela da população infanto-juvenil, que vive em condições precárias de vida. Essa percepção associa o tempo integral a uma forma de afastar crianças e adolescentes da criminalidade, ou seja, de “retirá-los da rua”.

<sup>3</sup> Conforme será visto adiante, responderam ao questionário cinco mulheres e um homem. No entanto, a modo de posicionamento ideológico diante da maior quantidade de mulheres participantes e também diante do fato de que a grande maioria de docentes no Brasil são mulheres, a generalização utilizada no trabalho para se referir às participantes será “as professoras”, ou termos semelhantes no feminino, e não professores.

Desta maneira, de fato, a escola oportuniza condições para um atendimento mais amplo das famílias que não apresentam condições para cuidarem das crianças e jovens no contraturno. Contudo, muitos desses atendidos são, inclusive, estigmatizados, mediante essa alternativa. Assim, deixa-se de enfatizar os ganhos reais desta modalidade. “[...] a educação integral é a ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos, a ser realizada com a cooperação de todas as instituições sociais” (Andrade; Duarte, 2023, p. 3).

Historicamente, de acordo com Silva (2023), a educação em tempo integral teve seu início no Brasil na década de 1930, com a criação das Escolas Parque, por Anísio Teixeira (1900-1971). Essas escolas tinham como objetivo oferecer uma formação integral aos alunos, contemplando não apenas os conteúdos curriculares, mas também atividades culturais, esportivas e de lazer. No entanto, esse modelo de educação foi interrompido com a ditadura militar, que priorizava um ensino mais tradicional, voltado para a formação técnica.

Foi somente na década de 1990 que a educação em tempo integral voltou a ganhar destaque no Brasil. A Constituição Federal de 1988 já previa a oferta da educação em tempo integral como um direito da criança e do adolescente (Brasil, 1988). No entanto, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que o tema foi efetivamente regulamentado. A LDB estabelece que a educação em tempo integral deve ser oferecida preferencialmente na Educação Básica, visando o desenvolvimento integral do educando (Brasil, 1996).

Além da LDB, outras legislações também respaldam a educação em tempo integral no país. A Lei do Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), por exemplo, estabelece que parte dos recursos deve ser destinada à ampliação da jornada escolar (Brasil, 2020). Já o Plano Nacional de Educação (PNE), em vigor desde 2014, estabelece como uma de suas metas a ampliação da oferta de educação em tempo integral em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2014).

De acordo com Silva (2023, p. 2):

No decorrer do século XX, no Brasil, foram inúmeras as reflexões acadêmicas e iniciativas governamentais que tomaram como foco a questão da educação integral. Ora vinculada à proteção social e à expansão das jornadas escolares (Cavaliere, 2002; Moll, 2012), ora articulada com a reivindicação de uma agenda curricular mais plural capaz de garantir a multidimensionalidade formativa (Gabriel & Cavaliere, 2012; Silva & Silva, 2017), podemos afirmar que a educação integral continua na ordem do dia em nosso país. Longe de se constituir como um programa político de longa duração, estas políticas estiveram em evidência em, pelo menos, três grandes momentos do último século. Ampliação do tempo, democratização do acesso e diversificação pedagógica foram se constituindo como aspectos basilares daquilo que aprendemos a nomear, no contexto brasileiro, como políticas de educação integral.

Silva (2023) nos mostra que é salutar a busca pelo aperfeiçoamento dos indivíduos, uma vez que a educação em tempo integral favorece a diversificação pedagógica, tendo em vista as necessidades dos estudantes. Apesar das legislações favoráveis, a implementação da educação em tempo integral no Brasil ainda enfrenta desafios. Um deles é a falta de estrutura física adequada nas escolas, que muitas vezes não possuem espaços suficientes para a realização de atividades extracurriculares. Além disso, a formação e valorização dos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino também são questões que precisam ser endereçadas.

A Lei nº 14.640 de 2023 fomenta a assistência técnica e financeira, viabilizando novas matrículas em regime integral (período igual ou superior a sete horas diárias ou 35 horas semanais) e tem como foco principal os estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A destinação dos recursos governamentais visa abranger: i) o aprimoramento das redes; ii) reorganização curricular, de acordo com a Educação Integral; iii) diversificação dos materiais pedagógicos; e iv) desenvolvimento de índices de avaliação contínua (Brasil, 2023a).

De acordo com os dados do último Censo Escolar, realizado em 2022, cerca de 57% dos estudantes matriculados nas creches, vinculam-se aos estudos realizados em Tempo Integral. Na pré-escola, em 2018 o número de crianças assistidas passou de 11,3% para 12,8%. No Ensino Fundamental, “a proporção de matrículas de tempo integral na rede privada foi de 3,1% e de 14,4% na rede pública” (Brasil, 2023b). Por sua vez, no Ensino Médio, 19% dos estudantes permanecem na escola por até sete horas diárias, diferindo-se dessa razão nas instituições particulares, que representam apenas 9% da presença de estudantes do Ensino Médio no regime de Tempo Integral (Brasil, 2023b).

Os dados mostram que a necessidade da permanência em um período maior do dia nas instituições de ensino, apesar de não se lançar apenas sobre as instituições públicas, têm se destacado como uma preocupação essencial, em relação às instituições privadas. Esse entendimento pode ser gerado com a percepção do aumento do número de matrículas em ambos os tipos escolares. Contudo, é preciso considerar as estratégias curriculares capazes de atender às necessidades desses estudantes, sem cair no mero assistencialismo. Por esse motivo, a pesquisa em tela busca contribuir com as reflexões de docentes em escolas públicas e privadas, reforçando a importância da Educação Integral em todos os níveis de ensino.

## DA TEORIA À PRÁXIS: O PERCURSO DA PESQUISA

Delineamos o percurso da pesquisa realizada, pautando uma investigação de natureza qualitativa, interessada nas subjetividades, nas ideias, nas opiniões e fenômenos sociais. A pesquisa se caracteriza como exploratória, em vista da

atualidade da temática, representada pela Lei 14.640/2023. Essa lei configura-se como uma nova medida, voltada à Educação Básica, interferindo diretamente na forma como as instituições de ensino e o trabalho docente se organizam. Por fim, utilizamos como principal instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada.

De acordo com Gil (2019, p. 125), as entrevistas são elementos importantes na pesquisa qualitativa, uma vez que elas permitem uma aproximação às realidades dos participantes:

A entrevista é uma das mais importantes dentre as técnicas disponíveis para a coleta de dados em pesquisas sociais. É também uma das mais curiosas, pois caracteriza-se por uma relação social muito atípica: duas pessoas que não se conhecem falam por um tempo relativamente longo e depois se separam para provavelmente não se reverem. Mas é exatamente essa estranheza que torna a entrevista uma técnica tão produtiva. O fato de o pesquisador estar fora da vida social do pesquisado é o que o torna uma pessoa preparada para ouvir o que ele tem a dizer, até mesmo algumas de suas confidências.

As entrevistas foram realizadas de forma *online*, via plataforma *Google Met*, e possuía três perguntas, compromissadas à manutenção da objetividade da proposta: i) para você, o que é Educação Integral? ii) há quanto tempo você atua na Educação? e iii) Qual sua formação? Essas entrevistas foram realizadas ao longo do mês de outubro de 2023 e tiveram duração média de 40h. As respostas das participantes foram transcritas, com a intenção de possibilitar análises.

O quadro 1 elucida de maneira sistematizada o perfil das interlocutoras:

**Quadro 1: Perfil das participantes da pesquisa**

| PSEUDÔNIMO* | IDADE E GÊNERO                | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO | ETAPA DA EDUCAÇÃO E COMPONENTE CURRICULAR EM QUE ATUA           | TIPO DE REDE DE EDUCAÇÃO EM QUE ATUA |
|-------------|-------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Dália       | 49 anos.<br>Gênero feminino.  | 28 anos                      | Educação Infantil – Polivalente.                                | Rede pública                         |
| Girassol    | 50 anos.<br>Gênero feminino.  | 7 anos                       | Ensino Fundamental I e Ensino Médio – Polivalente e Sociologia. | Rede pública                         |
| Rosa        | 31 anos.<br>Gênero masculino. | 7 anos                       | Ensino Fundamental II – Arte.                                   | Rede privada                         |
| Petúnia     | 45 anos.<br>Gênero feminino.  | 10 anos                      | Ensino Fundamental I – Polivalente.                             | Rede pública                         |

|          |                                 |         |                                                                   |              |
|----------|---------------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------|--------------|
| Amarílis | 33 anos.<br>Gênero<br>feminino. | 6 anos  | Educação Infantil –<br>Polivalente.                               | Rede privada |
| Íris     | 34 anos.<br>Gênero<br>feminino. | 12 anos | Educação Infantil e<br>Ensino Fundamental I –<br>Educação Física. | Rede pública |

Elaboração própria (2024).

\*A proteção das identidades ocorre a partir de pseudônimos inspirados em tipos de flores.

A partir da leitura do quadro 1, indicamos que o grupo de participantes é formado por professoras com tempo de experiência na Educação Básica entre seis e 28 anos. Apenas uma professora e um professor do grupo, dentre os seis, atuam na rede privada de educação. Quatro dessas professoras são professoras polivalentes (atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, e possuem formações em cursos de licenciatura em Pedagogia, e/ou Normal Superior, e/ou Educação Infantil). Três das professoras lecionam componentes curriculares específicos (Sociologia, Arte, Educação Física). Consideramos que apesar da amostra enfocar apenas seis sujeitos, a abrangência entre as etapas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, favorece um reflexo daquilo que representa a Educação Integral em diferentes realidades formativas.

As entrevistas foram analisadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Essa metodologia é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, principalmente nas áreas das ciências sociais e humanas. Ela favorece em um conjunto de técnicas que visam identificar, categorizar e interpretar o conteúdo de um determinado material, seja ele escrito, oral ou visual. Por meio dessa análise, é possível extrair significados e compreender as representações sociais presentes no discurso dos sujeitos pesquisados.

Por sua vez, a noção de *práxis* de Freire (2016) é utilizada, com vistas a evidenciar os reflexos da Educação Integral na atuação das docentes. Essa noção está fundamentada na ideia de que a ação transformadora é essencial para a educação e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para Freire (2016), a *práxis* é a união indissociável entre a reflexão e a ação, em que os sujeitos se tornam agentes ativos na transformação da realidade em que estão inseridos. Ela, então, estabelece o “esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham” (Freire, 2016, p. 100).

A *práxis* de Freire (2016) encontra-se além da mera teoria, pois implica em uma ação concreta e transformadora. Ela envolve a conscientização dos sujeitos sobre sua realidade, a problematização das situações opressoras e a busca por alternativas de superação. Ela permite um processo de libertação e de construção de uma nova realidade, baseada na igualdade, na justiça e na participação ativa dos



indivíduos. “[...] através de uma práxis verdadeira superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da história”. (Freire, 2016, p. 216). Encaminhamos algumas considerações sobre a *práxis* indicada pelas docentes que participaram de nossa investigação.

## TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM AS PROFESSORAS?

A partir da Análise de Conteúdo, embasada nos discursos das participantes, foram definidas três categorias: i) acesso a ocupação e reforço escolar de atividades da escola regular (uma interlocutora); ii) acesso à assistência e cuidado enquanto responsáveis pelos alunos trabalham (duas interlocutoras); e iii) acesso a atividades distintas daquelas da escola regular (três interlocutoras).

Iniciamos com o debate sobre a primeira categoria, apresentando as considerações da professora de Educação Física Íris. Ela destaca em sua fala a Educação Integral como ocupação e reforço dos conteúdos escolares para os estudantes no período de contraturno da escola regular:

[...] eu acredito que o tempo integral é um período em que a criança fica na escola no contraturno escolar e, ao meu ver, tem por objetivo ocupar o tempo ocioso da criança. É ofertar refeição, e ainda assim, como objetivo geral, oportunizar essa criança a ter uma aula, entre aspas, de reforço, um auxílio nas tarefas escolares, de forma que ela aprenda um pouco mais e se desenvolva de forma integralmente (Íris, Educação Física, rede pública, 2023).

A ideia do reforço escolar remete a uma proposta tradicional presente nas escolas. Contudo, tal proposta tem sido problematizada por diversos estudantes e docentes. Eles questionam, sobretudo, se os espaços de reforço escolar seriam espaços verdadeiramente de superação ou apenas de manutenção das dificuldades escolares (Zibetti; Pansini; Souza, 2012). Zibetti, Pansini e Souza (2012) investigaram práticas de reforço escolar em duas escolas e concluíram que, embora em uma escola o reforço tenha sido um momento de reprodução das dificuldades escolares, em outro local, essa era vista como uma oportunidade de reinvenção coletiva:

[...] por isso é tão importante que o espaço escolar seja constituído como um espaço de elaboração, experimentação e consolidação de novas formas de atuação, gestadas, implementadas e avaliadas coletivamente como garantia de produção de novos saberes e aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas a serviço dos aprendizes. Porém, essa articulação coletiva dificilmente ocorre no espaço escolar. A fragmentação do trabalho docente no interior da escola, a inexistência de projeto pedagógico coletivo, a ausência de metas claras para a progressão das aprendizagens têm gerado práticas altamente excludentes, tanto em relação aos alunos, quanto às próprias docentes. Entretanto, as escolas são locais de contrastes e, embora na maior parte delas as ações de reforço escolar tenham sido desenvolvidas de forma rotineira e mecânica, em outra a apropriação do horário de planejamento e reforço e a sua transformação em instrumentos a



serviço das necessidades das crianças e das próprias docentes têm feito surgir formas novas de atuação que passam a inserir os sujeitos em contextos formativos mais contributivos para a aprendizagem. Isso evidencia que apenas por meio de uma organização coletiva dos educadores é que será possível superar práticas inadequadas (Zibetti; Pansini; Souza, 2012, p. 245).

No fragmento acima são reconhecidas as possibilidades e limitações das propostas de reforços escolares. Tal apontamento situa minimamente os meandros das propostas de reforço escolar dentro da Educação Integral.

A segunda categoria demarca uma posição de cuidado, elaborada a partir das respostas de Girassol e Dália, que destacaram em suas falas o papel social e assistencial da Educação Integral. Para Dália, por exemplo,

[...] a educação integral propõe uma questão ligada à área social e que exige da escola (gestores e profissionais) um olhar ainda mais humano e de um trabalho fortemente ligado com a família (Dália, pedagoga, rede pública, 2023).

Por sua vez, Girassol definiu a Educação Integral como um 'recurso' para estudantes de baixa renda, que não contam com os cuidados dos pais no contraturno escolar. Nas palavras da interlocutora:

[...] para mim, como educadora, educação integral é um recurso. É um recurso para os professores e para os familiares dos alunos. O que muitas vezes acontece é dos alunos ou de baixa renda, ou de situação em que o pai e a mãe trabalha e também não tem o tempo de dar a total assistência e eles na questão do ensino. Então eu acredito nisso, que a educação integral, o conceito dela é esse. É como se fosse uma política pública de acesso a alunos que realmente precisam de um ensino com um tempo maior e ao mesmo tempo é uma troca para muitos familiares que não tem esse tempo de estar educando em casa. E como a escola é a segunda instituição, então eu vejo essa opção que o governo colocou. Vejo também o ensino integral uma questão, é claro que é o educativo, mas eu vejo mais pelo lado social. Pela questão de, assim, no contra turno estarem tirando os alunos, os filhos, de não estarem sozinhos, por ter uma situação de não poderem pagar uma determinada pessoa para ficarem com eles e para eles estarem integrados mesmo [...]. Eu vejo educação integral mais isso, como uma questão social do que como uma questão educacional (Girassol, pedagoga rede pública, 2023).

As falas das interlocutoras demonstram atenção para a dimensão de assistência social da prática educativa. Neste ponto, cabe refletir sobre os limites e responsabilidades da escola no cuidado das crianças e jovens. Contudo, cabe questionar: quais expectativas são depositadas na escola quando se fala dessa assistência a sua comunidade? É certo que a escola não deve se eximir do dever de assistir sua comunidade. No entanto, essa assistência deverá ter como ponto principal a realização de uma prática educativa, formadora. Essa prática formadora deve representar uma prática de formação integral, na qual a modalidade de Educação Integral pode se inserir com potencialidade.

Inspirados nos preceitos de Freire (2016) indicamos que a Educação Integral pode contribuir para a identificação das contradições e os desafios presentes nas representações sociais, possibilitando uma reflexão crítica e uma ação transformadora embasada em evidências. A noção de *práxis*, por sua vez, contribui para que os sujeitos envolvidos na pesquisa se tornem agentes ativos na transformação da realidade, utilizando o conhecimento produzido como uma ferramenta de libertação e de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Finalmente, indicamos nossa terceira categoria nas falas de Rosa, Petúnia e Amarílis, que evidenciam a Educação Integral para além da abordagem de conteúdos curriculares. Para elas, o objetivo está em uma concepção de formação humana mais ampliada, como o acesso ao “conhecimento de outras habilidades, como música, teatro e dança [...], higiene e nutrição” (Rosa, Licenciatura em Artes, rede privada, 2023). Petúnia e Amarílis apresentaram respostas mais complexas, nas quais expõem compreensões semelhantes sobre a Educação Integral:

Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (Petúnia, pedagoga, rede pública, 2023).

[...] como Educação Integral eu entendo que a gente vai atuar para além da dimensão da formação educacional intelectual desse sujeito. A gente vai partir de um ponto mais amplo, indo para dimensão social, intelectual, emocional [...] (Amarílis, pedagoga, rede privada, 2023).

92

Ramos (2016) escreveu sobre a Educação Integral, utilizando como referencial teórico a Pedagogia de Paulo Freire. Ela enfatiza a importância de uma escola de formação integral, contrapondo-se à ideia simplista de um mero espaço escolar que forneça esse tipo de vivência. Para a autora, não é o tempo dentro da escola, o fator definitivo para uma formação integral, mas o tipo de proposta educacional, seria capaz de definir o tipo de formação a qual os educandos têm acesso. Uma Educação Integral autêntica deve negar os processos de mercantilização da educação, assim como as culturas de desempenho e de competência de origem neoliberais.

Ramos (2016, p. 34) considera, portanto, que:

[...] pensar a ampliação da jornada escolar significa nos empenharmos na construção de uma escola significativa, que é, em primeiríssimo lugar, significativa para o aluno; um ambiente que, por princípio, deve ser de expansão da capacidade criativa, do pensamento e da interação. Significativa é a escola em que o aluno se sente acolhido, reconhecido e pertencente, na qual ele se realiza pelo que aprende e pelas interações que estabelece.

As falas das interlocutoras nessa terceira categoria são consonantes com os apontamentos de Ramos (2016) e nos oferecem possibilidades para encarar a

Educação Integral, enquanto espaços de formação humana para a criação e autonomia. Desta maneira, para além do viés assistencialista, é preciso buscar a combinação entre a teoria e a prática, fomentando as intervenções sociais possíveis, pautadas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A libertação “não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2016, p. 93).

As falas das interlocutoras nos trazem expressões de suas leituras de mundo acerca do papel da Educação Integral. Essas leituras estão encharcadas de suas vivências na prática do chão da escola, e por isso, merecem pauta de atenção e reflexão. Seguramente, as falas destacadas nos dão pistas acerca das nuances que envolvem a discussão sobre Educação Integral. Para melhor análise, as falas foram categorizadas em três categorias distintas. No entanto, percebemos que os sentidos das falas não são estanques. Ao contrário, elas se relacionam, de modo que o esforço em sistematizá-las foi feito apenas à guisa de organização textual.

A maioria das docentes entrevistadas atribui destaque para a contribuição da família no processo educativo dos alunos. Fato este que aponta para a necessidade de um trabalho coletivo entre a instituição escolar e as famílias. Além disso, as educadoras rejeitam o papel da Educação Integral como redentora dos problemas educacionais. Há também a ênfase nas falas para a dimensão social da Educação Integral, o que nos traz indícios sobre uma provável percepção acerca da vulnerabilidade social que testemunham em seus cotidianos escolares – o que aponta para a real necessidade de assistência social das camadas populares no contexto em que estamos inseridos enquanto país.

Freire (2016, p. 85) nos fala acerca da relação entre educação e opressão social e nos aponta que a situação dos sujeitos oprimidos é a de negação e de desumanização, na qual pessoas são ‘coisificadas’:

[...] é que para eles [os opressores], a pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isto ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos”.

A situação de opressão social, na perspectiva freireana, pode ser vencida por meio da luta e da reivindicação coletiva, utilizando-se como instrumento a palavra ou a ‘palavramundo’. Nesse projeto de transformação social, a escola tem um papel extremamente estratégico. Entretanto, ainda não é perceptível a adoção de uma educação para a liberdade, algo que tem preocupado as docentes que participaram deste estudo.

Mas, que tipo de escola vem sendo delineada para a Educação Integral em nosso país? As falas das interlocutoras dos dados que produzimos nos deixam indícios que Ramos (2016, p. 30) problematiza:

[é preciso que] o horário expandido amplie as oportunidades e situações capazes de gerar aprendizagens significativas e emancipadoras. E isso não se pode fazer com um tempo que apenas reproduza “mais do mesmo”, ou que potencialize as já precárias condições educacionais com as quais diariamente convivem professores e alunos.

Embora a ampliação do tempo escolar possa beneficiar muitas famílias, apenas ampliar o tempo dentro da escola administrando-lhes ‘cuidados’ não apresenta-se como suficiente para propiciar uma formação integral dos sujeitos. É preciso, portanto, ampliar, com base em políticas públicas, uma formação integral que reconheça e envolva a complexa teia de conhecimentos que constitui a existência humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação em Tempo Integral no Brasil possui um histórico marcado por avanços e retrocessos. No entanto, as legislações atuais e a crescente valorização dessa modalidade de ensino indicam um caminho promissor para o desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros. Cabe aos gestores educacionais e à sociedade como um todo investir na implementação e aprimoramento dessa política educacional, visando garantir uma formação de qualidade para as futuras gerações.

Essa modalidade possibilita uma educação mais completa e integrada. Ao ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola, é possível oferecer uma variedade de atividades que estimulam o desenvolvimento de habilidades e competências não apenas acadêmicas, mas também sociais, culturais e emocionais. Nesse sentido, ela se alinha com os princípios freireanos, pois proporciona espaços e momentos para que os estudantes possam refletir sobre sua realidade, questionar, debater e buscar soluções para os problemas que os cercam.

A vivência de diferentes experiências dentro e fora da sala de aula amplia o repertório dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica e consciente, potencializando maior aproximação entre alunos e professoras, criando vínculos mais sólidos e favorecendo uma relação de confiança e respeito. A partir dessa relação, os educadores podem atuar como mediadores do conhecimento, estimulando a curiosidade, o diálogo e a participação ativa dos estudantes.

No entanto, é importante destacar que a implementação da Educação em Tempo Integral requer investimentos significativos por parte do Estado e da sociedade. É fundamental garantir uma infraestrutura adequada, profissionais qualificados e

recursos pedagógicos diversificados. Além disso, é preciso assegurar que a educação em tempo integral seja acessível a todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica. Por esse motivo, pesquisas futuras podem contribuir para ilustrar a realidade da Educação Integral, a partir de pesquisas *in loco*, bem como, a partir da apresentação da modalidade pelos próprios estudantes.

A Educação em Tempo Integral, quando aliada à perspectiva freireana, proporciona uma educação mais abrangente, participativa e emancipadora. Ao ampliar o tempo de convívio dos estudantes na escola e proporcionar atividades que estimulem o protagonismo e a reflexão crítica, esse modelo educacional contribui para a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. No entanto, é necessário que haja um comprometimento efetivo por parte dos governos e da sociedade para garantir a efetivação desse modelo em todas as escolas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o programa de Escola Integral**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

RAMOS, Bruna Sola da Silva. "Mais tempo para a criança na escola!": do slogan às provocações para (re)pensar o tempo-escola. In: CARVALHO, Levindo Diniz; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos (Org.). **Educação (em tempo) integral: diálogos entre a universidade e a Educação Básica**. 1. ed. Belo Horizonte: Fino traço, 2016.

SILVA, Maria Cristiani Gonçalves **A educação integral na escola de Tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de educação integral como direito no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2018.

ZIBETTI, Malí Lúcia Tonatto; PANSINI, Flávia; SOUZA, Flora Lima Farias de. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 2, 2012.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; FERREIRA, António Gomes. Da escola em tempo integral à educação integral: as circunstâncias e o ideal do desenvolvimento humano. In José Leonardo Rolim de Lima Severo e Elisa Gonsalves Possebon (Org.), **Fundamentos e temas em Pedagogia social e Educação não escolar**. Editora UFPB, João Pessoa, 2019.