

## EDUCAÇÃO INTEGRAL, TEMPO INTEGRAL E PAULO FREIRE: OS DESAFIOS DA ARTICULAÇÃO CONHECIMENTO-TEMPO-TERRITÓRIO\*

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa\*

### RESUMO

A Escola em Tempo Integral tem sido considerada, em nossa sociedade, importante meio para uma educação de qualidade. Esta qualidade seria consequência da maior permanência das crianças e jovens na escola, bem como de um conhecimento que possibilitasse uma educação integral com a apropriação dos territórios e saberes da comunidade que envolvem a escola. Obviamente, uma educação integral traz importantes implicações ao campo do currículo, compreendido este como o “que-fazer’ na educação” (SAUL, 2008). O conceito de currículo inserido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental nos desafia a articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, permeados pelas relações sociais (BRASIL, 2010), sendo perfeitamente consoante com uma Educação Integral. No entanto, o conhecimento especializado que a escola leva para a sala de aula menospreza o potencial crítico-transformador do diálogo entre os saberes e, até mesmo, a curiosidade dos sujeitos da escola. Isso posto, uma proposta curricular, com base na pedagogia de Freire, tem importante colaboração para uma educação integral que proporcione o enfrentamento desta nova configuração do tempo-território escolar. O que pretendemos, neste artigo, é apresentar o potencial que a teoria freireana tem para o desenvolvimento de uma escola em tempo integral estabelecida sobre o paradigma de uma educação integral que possibilite a articulação entre os saberes, de forma crítica e dialógica. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com especial destaque à pesquisa-ação e à utilização de mapas mentais.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Educação Integral. Escola em Tempo Integral. Currículo.

---

\* Pós-doutor em Educação pela *Universität zu Köln*. Doutor em Educação (Currículo) pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. E-mail: [zanardi@pucminas.br](mailto:zanardi@pucminas.br)

**INTEGRAL EDUCATION, FULL-TIME AND PAULO FREIRE  
THE CHALLENGES OF THE ARTICULATION BETWEEN KNOWLEDGE, TIME  
AND TERRITORY**

**ZANARDI, Teodoro Adriano Costa \***

**ABSTRACT**

*The Full-Time School has been considered, in our society, an important path for a quality education. This quality would be the consequence of the increased permanence of children and youngsters in the school, as well as of a knowledge that would enable an integral education with the appropriation of territories and of the community knowledge that involves the school. Obviously, an integral education brings important implications to the field of curriculum, this referred to the “‘what-to-do’ in education” (SAUL, 2008). The concept of curriculum of the National Curricular Guidelines to Elementary School challenges us to articulate experiences and knowledge of the students with the knowledge historically accumulated, permeated by social relations (BRASIL, 2010), being perfectly consonant with an integral education. However, the specialized knowledge the school takes to the classroom underestimate the critical-transforming potential of the dialogue between different expertises, and even the curiosity of the school subjects. That said, a curricular proposal, based in Freire’s pedagogy, may give an important contribution to an integral education that would allow the confronting of this new configuration of the school’s time-territory. What we intend, in this article, is to present the potential that Freire’s theory has to the evolving of an integral school established over the paradigm of a full-time education that allows the articulation between different knowledges, on a critical and dialogical perspective. The methodology used was of qualitative nature, with special emphasis on action research and the use of mind maps.*

**Keywords:** Paulo Freire. Integral Education. Full-time School. Curriculum. Paulo Freire.

---

\* PhD in Education by the Universität zu Köln. Doctor in Education (Curriculum) by the Graduate program in Education of the Pontifical Catholic University of São Paulo. Professor of the Graduate Program in Education in the Pontifical Catholic University of Minas Gerais. E-mail: [zanardi@pucminas.br](mailto:zanardi@pucminas.br)

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral e a Escola em Tempo Integral foram trazidas para o Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014 – como meta (Meta 6) para que “crianças e adolescentes permaneçam na escola o tempo necessário para concluir este nível de ensino, eliminando mais celeremente o analfabetismo e elevando gradativamente a escolaridade da população brasileira” (BRASIL, 2014). O atendimento em tempo integral, assim, proporcionaria a orientação para cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada. Esta ampliação do tempo tem por objetivo, ainda de acordo com a Lei, proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem.

A Educação Integral tem sido um ideal presente na legislação educacional brasileira e nas formulações de nossos mais brilhantes educadores. Iniciativas diversas, em diferentes momentos da vida pública do país, levaram esse ideal para perto das escolas, implantando propostas e modelos de grande riqueza, mas ainda pontuais e esporádicos (MEC, 2009, p. 05).

O tempo integral nas escolas ganhou, a partir do Plano Nacional de Educação, um novo *status*, e a progressão das matrículas nos últimos anos tem crescido significativamente, o que se traduz em uma nova realidade para a educação escolarizada brasileira, marcada pelo período parcial. Houve um salto de matrículas em tempo integral na Rede Pública da Educação Básica, de 7,5% (3.211.811 – valor absoluto) em 2011, para 15,7% (6.395.102 - valor absoluto) (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2016).

Ocorre que o tempo integral, como indicado pela terminologia utilizada na Meta do Plano Nacional de Educação, deve ser compromissado com a Educação Integral como forma de proporcionar uma formação que possa ir além dos aspectos ditos científicos, privilegiados pelo currículo escolar tradicionalmente.

A Educação Integral pode ser entendida como:

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do

oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos. (MEC, 2015).

A ampliação do tempo na escola, no entanto, tem sido marcada por experiências que dicotomizam as atividades em curriculares e extracurriculares (turno e contraturno), desprezando a integração curricular. A questão a ser enfrentada é, portanto, que a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o “depósito” de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares.

É neste contexto que a proposta do presente artigo pretende apresentar o legado teórico de Paulo Freire como possibilidade para a construção, não somente de um currículo integrado, mas também de um projeto educativo dialógico e transformador, que possibilite um redimensionamento do conhecimento, do território e do tempo em uma Educação Integral. Assentado em uma compreensão emancipadora de Educação, buscamos contribuir para o redesenho do currículo para a Escola em Tempo Integral, a partir de um currículo crítico, tendo como alicerce a realidade existente e que necessita de transformação. Para o desenvolvimento desta proposta, faz-se necessário o diálogo em prol de um currículo que privilegie a autonomia e a transformação.

Fundada nessas premissas, é que foi realizada a pesquisa-ação em uma escola da Rede Pública Estadual Mineira, tendo como protagonistas educadores(as) e educandos(as) da escola, que elaboraram uma proposta fundada no diálogo e na pergunta como forma de: (a) apropriação de **conhecimentos** que possibilitem a compreensão e transformação do território em que se vive; (b) compreensão do **território** escolar como lugar de exercício da cidadania e da democracia tomando o espaço escolar como catalizador do diálogo necessário à transformação da realidade; e (c) busca de um redimensionamento do **tempo** escolar em razão de sua ampliação, o que implica em uma nova dinâmica que proporcione aos educadores(as) e educandos(as) os indispensáveis entusiasmo e curiosidade na busca pelo conhecimento.

Ressaltamos, ainda, que esta proposta encontra suas bases nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental:

Art. 9º O currículo do Ensino Fundamental é entendido, nesta Resolução, como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2010).

A pretensão é visibilizar como a teoria freireana possibilita e potencializa a articulação dos conhecimentos historicamente acumulados com os saberes e experiências em prol de uma proposta de Educação Integral.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Não é pretensão neste artigo fazer um estado da arte de como a Escola em Tempo Integral e a Educação Integral vêm sendo desenvolvidas no Brasil. Várias experiências ao longo de quase um século têm buscado a efetivação de uma Escola em Tempo Integral, devendo citar os projetos de Anísio Teixeira, nas décadas de 40 e 50 na Bahia<sup>†</sup>, e Darcy Ribeiro, na década de 80 no estado do Rio de Janeiro<sup>‡</sup>, como aqueles que possuem maior representatividade, ao lado do Programa Mais Educação<sup>§</sup> que, em 2007, passou a ser o indutor das políticas públicas para a Escola em Tempo Integral.

Objetivamos trazer a questão do currículo, que tem sido uma preocupação para a Educação Integral e para a Escola em Tempo Integral, como campo de diálogo em que seja possível o apossamento da realidade numa perspectiva crítico-transformadora. O currículo territorializa o conhecimento na busca pelas vivências e saberes de seus sujeitos e, neste sentido, vai para além da exclusividade do conhecimento dito científico. O currículo é espaço de diálogo pautado nas relações sociais que se desenvolvem em busca do “ser mais” e do “saber mais” em uma compreensão freireana de educar e aprender para além da Educação Bancária e reprodutivista.

A escola e a educação, para Freire, devem proporcionar aos homens e às mulheres o “ser mais”. Freire (2005c) defende que a concepção e a prática “bancária” de educação levam ao desconhecimento dos homens e das mulheres como seres históricos, enquanto a educação problematizadora parte justamente do caráter histórico e da historicidade destes. Freire reconhece, assim, os homens e mulheres “como seres que estão sendo, como seres

inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Ibid., p. 83).

Os homens e as mulheres, ao terem a consciência de sua inconclusão, acabam compreendendo a educação como um que fazer permanente, que se re-faz constantemente na práxis. Em razão da consciência de sua incompletude, homens e mulheres se dirigem ao ser mais e, para tanto, buscam saber mais.

Porém, como Freire (2005c, p. 86) afirma, essa busca do ser mais não pode se realizar no “isolamento, individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. O homem deve ser sujeito de sua própria educação e não objeto dela. Por isso, “ninguém educa a ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005c, p. 78).

Ora, o ato de conhecer decorre de um processo social em que o diálogo entre os sujeitos é o seu pressuposto. O conhecimento é produzido a partir de uma construção coletiva e este conhecimento historicamente acumulado deve se colocar a serviço da transformação social que se apresenta pelas vivências e experiências. E, desta forma, a Educação Integral é possibilitada por uma busca que tem a realidade, as vivências e as experiências, que não se fragmentam, como motor para esta empreitada.

Seja em tempo integral, seja em tempo regular, a escola tem se pautado pela sectarização, o que dificulta a compreensão da realidade em sua totalidade. Como Freire (2005c) afirma, a sectarização é sempre castradora e alienante. Devemos buscar a radicalidade criadora com sua criticidade no esforço de transformação da realidade concreta.

Assim, a educação para Freire não é o ato de depositar conhecimentos, mas o momento de partilha, de encontro entre sujeitos no mundo e com o mundo, que, através da **palavra**, pronunciam sua realidade. Desta forma, possibilita o conhecimento transformador e crítico, pois rompe com a alienação fragmentadora e bancária do currículo antidialógico.

A Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação. Como acentua Felício (2012, p. 05):

[...] a educação integral deve ser capaz de responder a uma multiplicidade de exigências, ao mesmo tempo em que deve objetivar a construção de relações na direção do aperfeiçoamento humano, o que comporta na oferta de possibilidades para que o indivíduo possa evoluir, plenamente, em todas as

suas dimensões (cognitiva, corpórea, social, cultural, psicológica, afetiva, econômica, ética, estética, entre outras).

Esta multiplicidade de exigências e de dimensões só tem condições de emergir através de uma ação dialógica. É com a articulação proporcionada pelo diálogo entre os sujeitos que se viabiliza o atendimento a esta orientação que fundamenta a concepção de uma Educação Integral.

Percebemos, por outro lado, e na esteira de nossa proposta, que território se vincula à proposta freireana de educação quando defendemos a necessidade da compreensão da realidade para a sua transformação. Da mesma forma, a ampliação da jornada traz uma nova reflexão sobre manutenção da curiosidade epistemológica e o ritmo adequado ao tempo integral.

Este novo desenho fundado no trinômio conhecimento-território-tempo desafia a Escola em Tempo Integral e traz um desafio complexo para fim da contradição entre a Escola em Tempo Integral e a Educação Integral.

Em *A Educação na Cidade*, Freire abordou esta questão:

A mim me interessa, [...], deixar claro ser impossível pensar a prática educativa, portanto a escola, sem pensar a questão do tempo, de como usar o tempo para aquisição de conhecimento, não apenas na relação educador-educando, mas na experiência inteira, diária, da criança na escola.

A escola progressista, séria, não pode estragar o tempo, botar a perder o tempo de a criança conhecer. (2005a, p. 46).

A ampliação do tempo deve ser entendida como um direito a educação de qualidade e que esta se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos(as), com a busca da integralidade do fenômeno epistemológico. Não pode se constituir em uma experiência castradora, em que se realize “mais do mesmo”, com o depósito de conhecimentos que não se relacionam com a realidade dos sujeitos.

Este novo tempo deve ter na manutenção da curiosidade dos educandos(as) um especial cuidado. No caso da Escola em Tempo Integral, é necessária a radicalização da opção pela curiosidade, pela busca do conhecimento e por uma nova dinâmica na organização das aulas, uma vez que a permanência prolongada em uma mesma atividade, seja intelectual ou física, dificulta a concentração, não só de educandos(as), mas de educadores(as).



Ainda é fundamental compreender o redimensionamento do espaço, no caso de uma proposta educativa integrada e dialógica, para a Escola em Tempo Integral com Educação Integral.

A escola como espaço de relações deve ser compreendida como catalizador de conhecimentos, que proporcionem o empoderamento dos sujeitos, possibilitando o apossamento da realidade. Em Freire (2005b), empoderar-se é tomar posse do real, tomar posse da vida e da consciência num processo de libertação que se desenvolve em uma relação dialética homem-mundo.

A questão é: como se apossar da realidade e trazê-la para o interior da escola? Sem dúvida, uma possibilidade é estimular e permitir a **palavra** dos educandos(as) para que a realidade e a experiência vivida por eles/elas sejam integradas aos conhecimentos escolares. Desta forma, teríamos uma expansão da compreensão de qual território cuida o conhecimento escolar e seu compromisso com a compreensão daquele para sua transformação.

A territorialização do currículo é, assim, tema fundamental para uma educação que integre a realidade vivida ao conhecimento escolar e sua proposta educativa, pois o principal legado da Educação é possibilitar aos educandos(as) a compreensão de sua realidade para o desenvolvimento de ações transformadoras, em um processo que humaniza os sujeitos.

Um currículo crítico busca romper com esse cenário no qual sujeitos apartados da realidade concreta das comunidades escolares desenvolvem matrizes curriculares homogêneas, desconsiderando as necessidades e contradições presentes em seu contexto sociocultural. Esse currículo, comprometido com a superação das contradições sociais, tem como objetivo formar o sujeito que, consciente de sua realidade social e política, atue na

tomada de decisões de maneira crítica, com a possibilidade de transformá-la. Consideramos como crítico o currículo fundamentado em práticas socioculturais construídas por todos os sujeitos – coletivamente – a partir de demandas, dando concretude aos problemas e contradições que se pretende superar a partir de fazeres comprometidos. (ALVES; GOMES, 2013, p. 01).

O conceito de território é valioso para a Educação Integral e, por isto, a jornada ampliada não pode ter como objetivo “tirar as crianças da rua”. Pelo contrário, a “rua”, neste caso, deve ser uma experiência compreendida e revivida dentro do espaço escolar. Como explicou Freire (*apud* MORIGI, 2014, p. 26), em seu discurso no II Congresso Internacional de Cidades educadoras em 1992, “a cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada”. A relação entre a educação e a cidadania não é postergada, ela deve acontecer no



processo educativo e não ser adiada para um futuro, como deseja a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao estabelecer que a Educação tem por finalidade o preparo para a cidadania.

O tempo é empregado para que crianças, jovens e adolescentes possam viver a experiência de ser cidadão, de participar da vida da cidade em suas várias manifestações, de usufruir de seus bens culturais, de se sentirem sujeitos de suas cidades. (LEITE, 2012, p. 69).

Lado outro, devemos nos preocupar com um espaço escolar que privilegie a solidariedade, a curiosidade e o diálogo, com a reestruturação das salas de aulas. Não é mais possível estimularmos, através da disposição das cadeiras e mesas das salas da forma tradicional, um espaço de monólogo, castração e individualismo, além do confinamento, muitas vezes com a utilização de grades nas salas de aula. Como território da cidadania, o espaço da sala de aula deve ganhar uma reconfiguração que potencializa a parceria entre os educandos(as), a pronúncia da **palavra** com a partilha do conhecimento.

### 3 O CAMPO E SUA METODOLOGIA

#### *3.1 A Escola e o Tempo Integral: especificidades*

Este trabalho está inserido na segunda edição do projeto de pesquisa *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção - análise de sistemas públicos de educação a partir dos anos 1990*, coordenado pela professora Ana Maria Saul da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa: Currículo crítico, Educação transformadora: políticas e práticas da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Através de uma pesquisa-ação, buscamos conjugar a produção de conhecimentos sobre possíveis contribuições do referencial freireano para o currículo da Escola de Tempo Integral, em uma rede pública de ensino, e ações de intervenção na realidade pesquisada, tendo em vista a sua transformação. A produção desse conhecimento e as ações realizadas se inserem no eixo Currículo do projeto de pesquisa já mencionado.

A proposta foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa. Foram produzidos termos de consentimento dos sujeitos da pesquisa com a concordância de que estes não seriam identificados. Da mesma forma, não será identificada a escola participante.

A Escola participante está localizada no bairro do Barreiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais. Fundada há mais de 40 anos, conta hoje com mais de 2 mil alunos, uma centena de funcionários (professores(as), secretárias, auxiliares de serviços gerais, supervisão, direção, bibliotecário) e funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), recebendo alunos na faixa etária entre 06 e 22 anos para o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano); Ensino Médio (1ª a 3ª série), modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, ainda, Projeto em Tempo Integral.

De acordo com o Documento Estratégico “Educação em Tempo Integral” da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o Projeto Escola em Tempo Integral (PROETI) tinha um objetivo comprometido com a Educação em Tempo Integral.

As múltiplas linguagens e as diversas formas de expressão deverão ser contempladas, de forma a garantir que a arte, a cultura, o esporte, as novas tecnologias, entre outras, façam parte da formação integral dos alunos. As atividades de Educação Integral requerem uma intencionalidade pedagógica com a integração de tempos, espaços e conteúdos. Todos os atores envolvidos precisam ter clareza sobre a aprendizagem que querem ofertar. (MINAS GERAIS, 2013, p.7).

O PROETI contava com 50 alunos(as) em 2014, exclusivamente do Ensino Fundamental II, e quatro professores, sendo os componentes curriculares do contraturno, Matemática, Português e Educação Física. Já é possível mencionar que a proposta ousada da Secretaria de Educação encontra na grade curricular um obstáculo para o seu desenvolvimento, pois esta privilegiava somente o reforço escolar e o lazer, como observamos.

No ano de 2015, houve a mudança no Governo Estadual e o PROETI foi extinto e substituído por um novo programa para o tempo integral. O “Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos” busca estabelecer novas referências para o desenvolvimento de uma Educação Integral, apresentando não somente as diretrizes que as escolas estaduais mineiras deverão adotar a partir de 2015, mas também uma nova proposta de componentes curriculares. Indica que esta proposta deverá ser aprimorada coletivamente com a participação de todos os entes da escola e da comunidade escolar.

A questão central, de acordo com o documento, é garantir uma educação básica de qualidade para os mineiros. Indica como propósito

[...] a construção de uma Política de Educação Integral que considere todas as dimensões formativas dos sujeitos, compartilhando a tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e diferentes atores sociais. Busca-se, assim, a diminuição das desigualdades educacionais, a valorização da diversidade cultural mineira, para ampliar a abrangência curricular e tornar a escola mais atrativa, contribuindo para a aprendizagem e a melhoria da qualidade na educação. (MINAS GERAIS, 2015).

Assim, foram definidos os seguintes conteúdos para a Educação em Tempo Integral: Cultura e Arte, Cibercultura, Segurança Alimentar Nutricional, Educação Socioambiental, Direitos Humanos e Cidadania e Educação Física. Estes conteúdos devem assegurar além dos conhecimentos formais, o desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções, das diferentes linguagens e o desenvolvimento integral do sujeito.

Esta mudança acarretou um novo quadro de disciplinas na escola participante da pesquisa, com a introdução de Artes e Direitos Humanos, bem como a manutenção de Português, Matemática e Educação Física. Além disto, todos os professores(as) foram substituídos, sendo agora cinco professores. As turmas se mantiveram multisseriadas, mas o atendimento foi ao Ensino Fundamental I com o mesmo número de alunos(as), qual seja, 50.

Tal alteração trouxe também obstáculos para o desenvolvimento do projeto, pois além da troca de professores(as), houve a interrupção, por três meses, do tempo integral (fevereiro-abril) em 2015. Cabe ressaltar que várias entrevistas realizadas durante todo o ano de 2014 tiveram que ser refeitas, já as observações não sofreram grande impacto com a mudança, haja vista que o cotidiano não teve poucas transformações.

### ***3.2 Opções metodológicas: a pesquisa-ação e os mapas mentais***

Com o entendimento de que desejamos promover o conhecimento de uma realidade (a proposta curricular atual) para em seguida, transformá-la, através da ação que se pretende coletiva. Temos como norteadores desta busca, três aspectos: a investigação, a ação e a participação. Estas três particularidades indicam que o caminho metodológico a ser seguido é a pesquisa-ação, por ser uma forma de “investigação colaborativa e coletiva auto-reflexiva conduzida por participantes a fim de resolver problemas práticos e melhorar a qualidade de algo em qualquer cenário social.” (MCKERNAN, 2009, p.143).

Michel Thiollent (2004, p. 20) traz um conceito importante para esta proposta de pesquisa:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Outros teóricos ressaltam que a pesquisa-ação é uma proposta político-pedagógica que busca realizar uma mudança (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 1983), através do conhecer e do agir sobre a realidade social (BALDISSERA, 2001).

A reflexão sobre o redesenho curricular auxiliou-nos a compreender que seguir o caminho da pesquisa-ação, como estratégia metodológica, seria a melhor forma de apreender a realidade e envolver os sujeitos das escolas pesquisadas, já que tínhamos como objetivo construir um quadro de referências curriculares que se torne real no universo pesquisado, e a efetiva participação dos envolvidos (educadores(as) e educandos(as)) foi crucial para a construção e realização desta proposta.

A investigação teve cunho qualitativo com a observação, pela equipe, das aulas durante um ano e meio, duas vezes por semana, com anotações em cadernos. Nos dois primeiros meses, as anotações eram livres, sendo que após reuniões da equipe de pesquisadores, foram realizadas as opções que permitiram estabelecer os principais focos:

1. Quais conhecimentos utilizados nas atividades do contraturno e as razões de sua escolha?
2. Como estes conhecimentos dialogavam com a realidade da comunidade?
3. Como educandos(as) se comportavam frente aos conhecimentos selecionados?
4. Como se realizou o revezamento entre os componentes curriculares?
5. O ritmo das aulas manteve a curiosidade dos educandos(as)?
6. Como as atividades se realizam em sala de aula?
7. Quais foram os espaços intramuros utilizados nas aulas para as atividades do contraturno?
8. Quais foram os espaços da comunidade utilizados?

Ainda na perspectiva investigativa, os mapas conceituais se revelaram importante instrumento para a emergência das utopias curriculares do educandos(as). Além de entrevistas, os educandos(as) foram instigados a produzir coletivamente mapas em que apresentassem sua proposta de conhecimento para a escola.

O mapa mental se constitui em uma importante ferramenta para a própria integração curricular, como acentua Beane (2003, p. 98):

Tendo em conta as noções anteriormente referidas, que aspecto terá a integração, como uma concepção do currículo [...] O tema central e os conceitos em seu redor envolvem problemas e questões que têm um significado pessoal e social no mundo real. As experiências e as actividades de aprendizagem em relação ao centro organizador são planeadas de modo a integrarem o conhecimento pertinente no contexto dos centros organizadores. O conhecimento é desenvolvido e utilizado para abordar o centro organizador actualmente em estudo em vez de preparar para qualquer teste ou nível escolar.

A opção pelos mapas como instrumento que busca captar o que é significativo para os sujeitos, rejeita a repetição mecânica da informação e privilegia o que é significativo, viabilizando a integração do conhecimento e a efetivação da transversalidade.

É possível traçar um mapa para uma única aula, para uma unidade de estudo, para um curso ou, até mesmo, para um programa educacional completo. A diferença está no grau de generalidade e inclusividade dos conceitos colocados no mapa. Um mapa envolvendo apenas conceitos gerais, inclusivos e organizacionais pode ser usado como referencial para o planejamento de um curso inteiro, enquanto que um mapa incluindo somente conceitos específicos, pouco inclusivos, pode auxiliar na seleção de determinados materiais instrucionais (ZANARDI, 2015).

O potencial do mapa mental para a pesquisa vai ao encontro dos três aspectos norteadores, pois viabiliza importantes dados para investigação, ação e participação.

Vale, por fim, trazer uma questão simples, mas de grande importância para educação que teve como ponto de partida uma provocação feita pela professora de Direitos Humanos. Em um dos encontros com os professores(as), esta indagou: “será que estas crianças sabem o que é uma Educação Integral?”

Como explica Freire:

[...] é preciso deixar claro, mais uma vez, que a nossa preocupação pela pergunta, em torno da pergunta, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta. O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

A partir desta referência freireana, entendemos ser necessária uma investigação tendo a pergunta como fundamento e recorremos a mais simples delas – o “por quê?” – como forma de as crianças terem condições de revelar com mais intensidade sua curiosidade epistemológica e o possível diálogo desta com a Educação Integral.

#### 4 UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Como já revelado, o campo trouxe algumas dificuldades para o desenvolvimento da ação em razão da descontinuidade do projeto e da manutenção da existência de turnos e contraturno de maneira segmentada. Além disto, a troca de professores(as), sem dúvida, traz prejuízo a qualquer projeto educativo.

No entanto, tivemos principalmente nos educandos(as), a participação e a presença da utopia epistemológica necessária a busca pelo conhecimento. Os dados coletados através das observações e entrevistas foram reveladores da distância existente entre a Educação Integral e as práticas existentes, com aulas de Matemática e Português, que se limitavam à revisão de conteúdos sem a menor preocupação com os diferentes níveis cognitivos dos alunos(as), e as de Educação Física, privilegiando somente o aspecto do lazer.

Nas entrevistas com os professores(as) destas áreas ficou evidenciado que a compreensão de Escola em Tempo Integral se restringe ao ato de “tirar as crianças das ruas”, como sintetiza a fala do professor(a) de Português:

*O projeto serve pra poder tirar o menino da rua... Pois qual que é o objetivo do Estado? Ele tem que zelar pela criança, os pais e Estado. O aluno não tem pai, muitos não têm pai nem mãe, quem tem não suporta. O pai não está dando conta, e o Estado tem consciência disso. A estatística mostra, a violência mostra. Os meninos vêm, a maioria vem porque quer, não é obrigado ficar no projeto. Aí a escola acaba virando um depósito. Eu, por exemplo, eu tô representando o Estado, enquanto o zelar da criança, porque a obrigação dele é tá me pagando para isso. Mesmo eu não desenvolvendo bem, igual eu quero, a minha parte pedagógica, mas eu tô fazendo o objetivo principal dele, que é zelar pela criança aqui. A gente fica*

*pajeando... pra ele não fazer arte, pra ele não machucar, pra ele não perturbar os outros. Pra eles (alunos), parece que ficou a ideia de divertir. (PROFESSORA A).*

Nas observações se evidenciou a mesma postura em todos os professores(as). Desta forma, nem mesmo a proposta de “mais do mesmo”, ou seja, das mesmas atividades que se realizavam no turno regular ocorriam no contraturno.

A reação dos alunos(as) frente a esta opção variava entre a indisciplina e a indiferença. Vale trazer uma das falas de uma aluna que, quando entrevistada, contou:

*Os professores não dão aula direito, só dá aula quando você tá aqui, e quando não está eles não fazem nada... só o professor de Educação Física que não faz isso. O professor de Matemática põe a gente pra assistir o filme, fala que vai contar, chega lá na sala ele senta e não discute o filme. (ALUNA A).*

Outro problema existente para o Projeto em Tempo Integral foi a escolha de somente três disciplinas, fato que deixava os alunos(as) rapidamente entediados com o mesmo assunto. Algumas vezes, ante a ausência de um dos professores, todo o turno se realizava com um único professor e uma mesma disciplina.

Outra questão importante para a nossa investigação foi compreender como os espaços da escola e do entorno eram utilizados. O que se constatou é que, apesar da escola possuir excelente infra-estrutura e equipamentos, estes não eram utilizados em sua totalidade. Laboratórios, horta, brinquedoteca, instrumentos musicais e material esportivo, auditório foram encontrados intactos, privando o acesso de toda a comunidade discente. A Diretora da Escola justificou, para nossa estranheza e indignação, que era para preservação do material.

Da mesma forma, a integridade física dos alunos(as) foi a justificativa para a opção de poucas e raras atividades extramuros. Uma delas foi uma excursão à cidade de Ouro Preto (MG) que se desenvolveu em forma de passeio, uma vez que nenhum debate ou produção sobre evento foi realizada nem antes, nem depois deste.

Em síntese, este foi o cenário encontrado em nossa investigação. No que tange a ação e a participação, foram realizadas 10 (dez) reuniões com o corpo docente e 5 (cinco) com o discente.

Nos encontros com os professores(as), inicialmente, foi percebida a ansiedade na apresentação de uma proposta pronta a ser desenvolvida, sendo explicado que não era esta nossa intenção. Houve também a lembrança de projetos que passaram pela escola como o da



Fundação Unibanco. Neste caso, o debate deixou claro como é importante a escola se apropriar de seus projetos, pois, como disse um dos professores, sendo uma Fundação, sendo uma Universidade, a permanência de “recursos e pesquisadores será sempre temporária”.

Mesmo provocados a falar sobre a proposta curricular de uma Educação Integral, os professores(as) se limitaram a reclamar das crianças e da indisciplina e dizer que as crianças não sabem para que serve a escola.

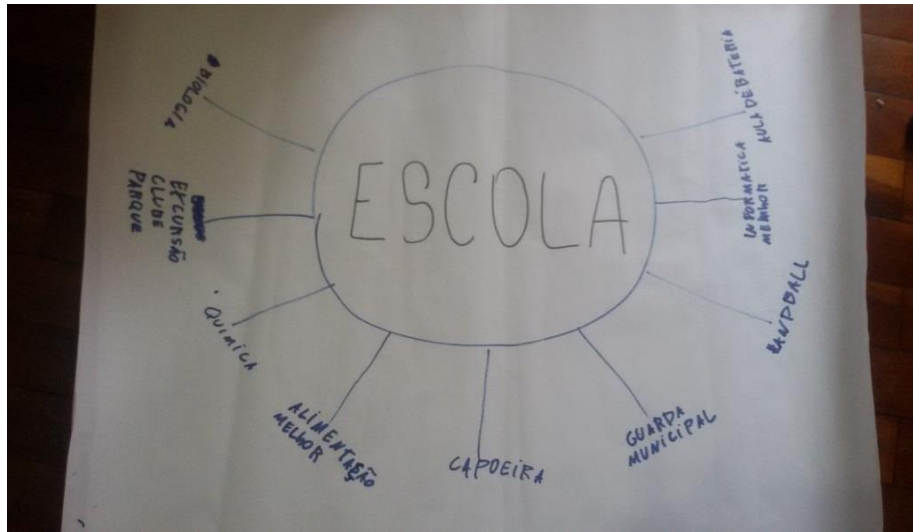
Freire (FREIRE; SHOR, 1986, p. 21) explica que “a educação é muito mais controlável quando o professor segue o currículo padrão e os estudantes atuam como se só as palavras do professor contassem”. É muito mais seguro o lugar da reprodução do que o da criação, apesar das frustrações reveladas.

Assim, “tornar concreto um sonho político, obriga-o a experiências arriscadas, mas se você não passa por essas experiências, então não permite que seus sonhos tornem realidade”, de acordo com Shor (FREIRE; SHOR, 1986, p.70).

Sem menosprezar a importância dos professores(as), nem esquecer que este sujeito é indispensável, compreendemos após as entrevistas com os alunos(as) que estes revelavam o potencial utópico para a construção de projeto curricular dialógico, crítico e contextualizado com a realidade vivida.

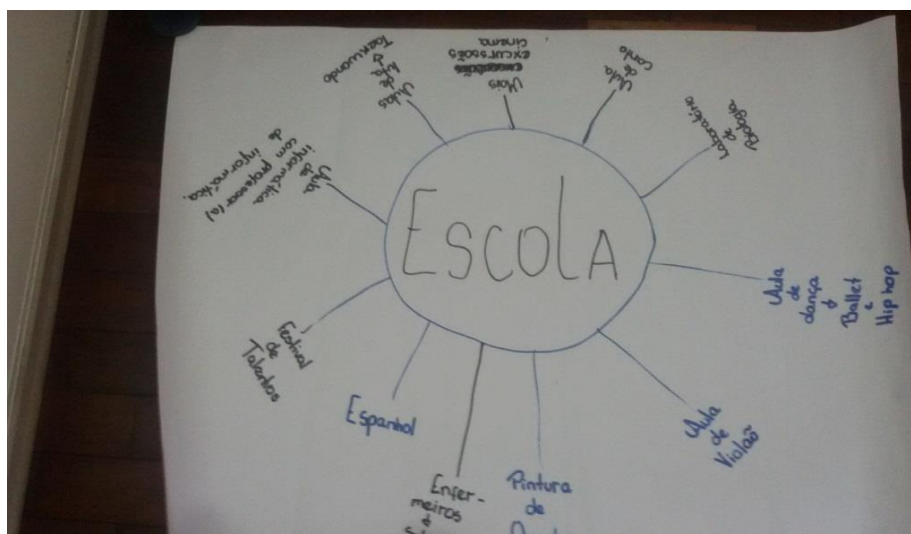
A utilização dos mapas mentais proporcionou a um só tempo a investigação e a participação, com o desvelamento de expectativas enraizadas nas vivências dos educandos(as). Esta metodologia potencializou a **palavra** das crianças e o anúncio do *por vir* que viabiliza a desejada articulação entre os conhecimentos historicamente acumulados e as experiências, vivências e saberes dos alunos.

No ano de 2014, os alunos, divididos em três grupos, foram provocados a elaborar mapas mentais que indicassem conhecimentos que poderiam se realizar na escolar. Daí, emergiram as seguintes proposições:



**Figura 1-** Mapa mental elaborado pelos alunos  
**Fonte:** Arquivo do autor

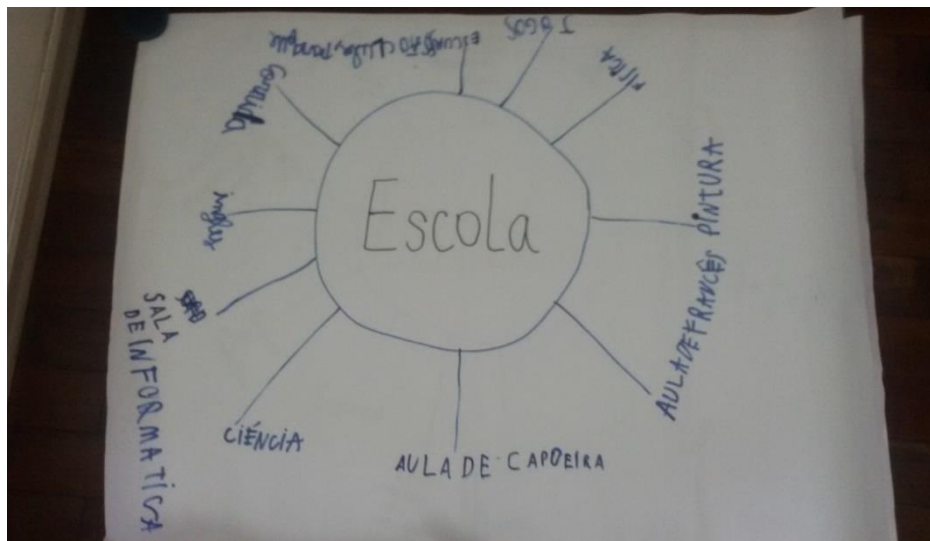
Os alunos(as) deste grupo apresentaram o desejo de aprender mais sobre plantas, animais e corpo humano de forma mais prática, alegaram que já fizeram “milhares de excursões para o zoológico, então queremos lugares diferentes”, por isso sugeriram clube e parque, queriam aprender a fazer misturas químicas de forma prática, queriam aula de informática tanto para uso de redes sociais e jogos, como também para aprender sobre informática. A capoeira, aula de bateria é um desejo de aprendizado, sem justificção específica.



**Figura 2 -** Mapa mental elaborado pelos alunos  
**Fonte:** Arquivo do autor

Neste grupo, as atividades, saberes, disciplinas, transformações escolhidas/sugeridas foram: aula de informática, festival de talentos, espanhol, enfermeiros e sala de enfermagem, pintura de quadros, aula de violão, aula de dança (Ballet e Hip Hop), Laboratório de Biologia, aula de canto, mais excursões para o cinema, aula de luta (*taekwondo*).

As alunas(os) desse grupo justificaram que desejam aulas específicas de informática com professor específico, preferencialmente (mas que continue os jogos e acesso às redes sociais), o festival de talentos seria para apresentações (de dança, teatro, música, mágica etc.), promovido pelos(as) alunos(as) do projeto e também para mostrarem o que estão aprendendo de forma artística, a presença de enfermeira e psicóloga (acrescentaram na fala ao dar a justificativa), pois há inúmeros casos de alunos(as) que se machucam e com problemas/dificuldades que gostariam de conversar com uma psicóloga, na escola. As demais atividades citadas são de desejo de aprendizado, sem justificativa específica.



**Figura 3-** Mapa mental elaborado pelos alunos

**Fonte:** Arquivo do autor

No terceiro grupo, as atividades, saberes, disciplinas, transformações escolhidas/sugeridas foram: aula de capoeira, Ciências, sala de informática, Inglês, corrida, excursão para clubes e parques, jogos, Física, pintura, aula de Francês.

Os(as) alunos(as) explicaram que querem conhecer melhor os animais, trabalhar com plantas (horta e também de forma geral com diversas plantas), dizem que querem fazer corrida, mas na fala dizem que queriam também aula de vôlei, peteca, futebol, jogos, pois estão cansados de ficar jogando só pingue-pongue. A aula de pintura, seja em tela, parede,

papel ou vaso, para poderem expressar a criatividade. As demais atividades sugeridas são pelo desejo puro de aprendizado.

A emergência dos temas nestes mapas mentais proporcionou a compreensão de que o conhecimento de interesse dos(as) alunos(as) não se distancia daquilo que é a função tradicional da educação escolarizada. A proposta da Secretaria de Educação e de documentos produzidos pelo Programa Mais Educação vão ao encontro dos anseios dos(as) alunos(as). No entanto, durante o período da pesquisa, estes não se materializaram.

A partir de uma perspectiva freireana, entendemos que:

As transformações do mundo necessitam tanto do sonho quanto a indispensável autenticidade deste depende da lealdade de quem sonha às condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. (FREIRE, 2000, p.53-54).

Apesar da riqueza dos mapas, buscamos também, através de “por quês?”, estimular a curiosidade epistemológica das crianças e sua busca pelo *saber mais*. É comum dizer que a ciência tem seu compromisso com a certeza. No entanto, o ponto de partida para um projeto político-pedagógico dialógico deve ser a pergunta, não a resposta.

Um primeiro momento na construção de um Projeto Político-pedagógico dialógico é o estímulo à curiosidade e a revelação da (cons)ciência de educandos(as) com o desvelamento de seu mundo que pode se apresentar de forma ingênua ou não.

Este momento foi realizado com os alunos(as) do Ensino Fundamental I que no ano de 2015 tiveram a oportunidade de frequentar a Escola em Tempo Integral.

Assim, ouve a emergência das seguintes questões:

- Por quê as ruas são pichadas?
- Por quê tem muito lixo nos rios?
- Por quê o mundo é poluído?
- Por quê a escola é pichada?
- Por quê se desobedece as leis?
- Por quê as pessoas não respeitam as leis?
- Por quê as pessoas falam mentira?
- Por quê as pessoas matam e fazem coisas erradas?
- Por quê temos que odiar a Dilma?
- Por quê temos que pagar impostos?

- Por quê as pessoas são presas?
- Por quê as pessoas jogam lixo no chão?
- Por quê as pessoas roubam?
- Por quê as pessoas morrem?
- Por quê animais aquáticos não respiram fora d'água?
- Por quê a lua brilha muito?
- Por quê as estrelas brilham?
- Por quê as pessoas roubam?
- Por quê muitos animais morrem?
- Por quê as pessoas morrem?
- Por quê quando as tartarugas nascem vão direto para o rio?
- Por quê há desmatamento?
- Por quê as pessoas brigam?
- Por quê o tempo muda para a noite?
- Por quê o mundo gira?
- Por quê passeio não é rua?
- Por quê a gente respira?
- Por quê quando o carro estraga sai fumaça?
- Por quê o vento balança as árvores?
- Por quê as plantas nascem?
- Por quê pessoas de outros países não falam português?
- Por quê tem moral da história?

As perguntas foram reveladoras de questões sensíveis às Ciências Biológicas, especialmente sobre o Meio Ambiente, e Ética. Elaboradas de forma até mesmo ingênua, os “por quês?” carregam o potencial crítico indispensável a um currículo que se pretende transformador, pois pretendem compreender o mundo vivido para possibilitar uma intervenção.

É possível, a partir deste universo temático, salientar questões integradoras que se banham na realidade vivida e encontram no conhecimento escolarizado importantes respostas que podem auxiliar a superação de uma consciência ingênua, na direção de uma consciência mais crítica e do desenvolvimento de ações transformadoras.

A pergunta e a dúvida se apresentam de forma assistemática e, por vezes, distante do conhecimento escolarizado. É neste momento que a capacidade dos educadores e educadoras deve decodificar o mundo vivido pelos educandos(as) para a sistematização e a articulação da realidade com o conhecimento escolar.

O que mais chama a atenção é o potencial da curiosidade das crianças e a materialização em seus mapas e perguntas de uma proposta curricular em tempo integral. Como destaque vale indicar as questões éticas e ambientais em um momento que estado de

Minas Gerais passa pelo maior desastre ambiental já ocorrido (o rompimento da barragem da mineradora Samarco, em Mariana). Deve-se atentar, também, que esta atividade foi antes do desastre ecológico

A pergunta, como potencializadora de um currículo dialógico, não pode ficar apenas a nível da pergunta pela pergunta, como nos ensina Freire (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Buscamos a ligação entre a pergunta e a resposta que a escola e seu currículo podem dar.

Apresentamos então, aos professores e professoras, os mapas mentais e as perguntas, passando ao desafio da sistematização e compreensão dos significados para áreas do conhecimento que aqueles temas apresentavam.

Foi possível constatar as limitações para o atendimento das várias atividades indicadas. Porém, foi desvelado que a mudança era necessária e urgente. Assim, assumindo a tarefa de educadores(as) na busca pelo protagonismo na construção curricular, os(as) professores(as), diante dos dados da investigação que foram apresentados, elegeram dois temas a serem utilizados como geradores nas aulas do próximo ano: Meio Ambiente e Ética.

Este foi o momento em que se realizou a escolha de situações que sintetizam as contradições vividas, como explica Delizoicov (1991). Educadores(as) assumiram, assim, seu papel de intelectual com a articulação de saberes e a curiosidade epistemológica com as explicações que fazem sentido para a compreensão e transformação dos sujeitos e da sociedade.

A utopia epistemológica, com a esperança pelo saber mais, trouxe uma nova perspectiva de desenvolvimento curricular em que a realidade vivida se sobrepõe ao conhecimento padrão desterritorializado e atemporal. Assim, em que pese a manutenção dos mesmos componentes curriculares, Português, Matemática, Educação Física, Artes e Direitos Humanos passam a ter como ponto de partida temas democraticamente selecionados.

No mesmo caminho desta proposição, emergiu o debate sobre a apropriação dos espaços escolares e não-escolares. Foi discutido que os educandos(as), como lhes é de direito, deveriam fazer uso de todos os espaços da escola, como auditório, brinquedoteca, laboratórios, cujo acesso lhes é vedado. Foi decidido que, primeiramente, a horta deveria ser apropriada para a realização de atividades relacionadas ao Meio Ambiente, e paulatinamente seriam realizadas atividades extramuros direcionadas às temáticas selecionadas.

A dialogicidade da proposta proporcionou, ainda, uma reorganização da sala de aula, com a possibilidade de trabalhos em grupo e círculos, nos quais os esses eram apresentados,



possibilitando superar alguns dos fatores que contribuem para o individualismo na sala de aula.

No tocante ao tempo, a permanência de um pequeno grupo de professores(as) e componentes curriculares não inviabiliza uma nova dinâmica, sendo inserido o conceito de ritmização das aulas em que as atividades físicas ou intelectuais não se prolongam por mais de 50 (cinquenta) minutos sem uma mudança significativa.

A proposição foi sintetizada pelo grupo de pesquisa e entregue à direção da escola como o fruto de um trabalho coletivo e dialógico, de forma a romper com as comunicações que caracterizam as pesquisas e documentos oficiais. Proposição essa que pretende concretizar o legado de Paulo Freire, especialmente quando ele afirma que “a educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (2005, p. 97).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa investigação possibilitou desvelar algumas questões que se colocam como obstáculos para realização da Educação Integral. É importante dizer que esta não deve se realizar somente na Escola em Tempo Integral, a Educação Integral deve ser uma busca constante no processo educativo, que deve ter na ampliação da jornada escolar um tempo privilegiado para acontecer.

Como o contraturno na Escola em Tempo Integral é uma realidade ainda distante de superação, foi dentro desta que a pesquisa se centrou no desenvolvimento de uma proposta dialógica de construção de um currículo. Foi com fundamento na utopia epistemológica dos educandos(as), que buscamos que proporcionasse um redimensionamento de tempo e um apossamento da realidade com a territorialização do conhecimento.

Os momentos com os(as)educandos(as) evidenciaram como seus sonhos e suas propostas convergiam para o desafio que o conceito de Educação Integral traz para a escola. O que emergiu, destes momentos, foi a necessidade de compreender o ambiente escolar como um lugar de construção de saberes e realização de utopias.

Neste sentido, ficou patente como o legado freireano se rejuvenesce com o surgimento de novos desafios educacionais. A Educação Integral não pode olvidar do potencial integrador



de uma educação problematizadora e dialógica, em que a pergunta e a realidade sejam fundamentos para o desenvolvimento do projeto curricular.

O legado freireano potencializa a territorialização do conhecimento que deve se banhar na temporalidade necessária à Educação Integral. O diálogo e a curiosidade epistemológicas, categorias centrais para Freire, merecem ser reinventadas na prática docente para que estimule as atividades coletivas, debates e apresentações em sala de aula, e um novo ritmo que auxilie o aprofundamento da postura crítica e curiosa dos educandos diante dos objetos de conhecimento

Com fundamento em Freire, é possível um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos educandos(as), como deseja a concepção de Educação Integral do MEC (2015).

No entanto, este projeto não pode ignorar que o currículo, em uma acepção freireana, é “a política, a teoria e a prática do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”, como explica Saul (2008, p. 120). Ele deve se debruçar sobre as questões temporais e territoriais que o envolve como forma de se empreender uma relação dialógica com estas dimensões, possibilitando e potencializando a curiosidade e crítica.

É necessário compreender a educação dialógica como fundamento de uma Educação Integral, uma vez que esta deve potencializar a criatividade, a autonomia, a criticidade e o desenvolvimento integral dos(as) educandos(as) em suas múltiplas dimensões. Isto significa um novo protagonismo destes sujeitos na articulação entre suas experiências e vivências com o conhecimento escolarizado, bem como a construção de um espaço escolar transformador. Esta educação deve ir além da preparação para a cidadania. Vamos educar na cidadania, exercendo-a na escola!

## REFERÊNCIAS

ALVES, Anaí Helena Basso; GOMES, Carla Garcia Santana. A construção curricular no contexto do ensino fundamental com base em critérios fundamentados no pensamento de Paulo Freire. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 36ª, Goiânia. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. p. 1- 9. Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_posteres\\_aprovados/gt13\\_posteres\\_aprovados/gt13\\_3023\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt13_posteres_aprovados/gt13_3023_texto.pdf)>. Acesso em: 01 dez. 2013.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do ‘conhecer’ e do ‘agir’. **Revista Sociedade em Debate**, Pelotas, v.7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, Pelotas, v. 3, n. 2, p. 91- 110, jul./dez. 2003.

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.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010.

DELIZOICOV, Demétrio. **Conhecimento, tensões e transições**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/6-educacao-integral/indicadores#porcentagem-de-matriculadas-na-rede-publica-em-tempo-integral-na-educacao-infantil-no-ensino-fundamental-e-no-ensino-medio>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integralna perspectiva da educação integral. **Revista e- Curriculum**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1- 18, abril, 2012.

FREIRE, PAULO. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005c.

\_\_\_\_\_.; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Educação Integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educ. rev.** [online], Curitiba n.45, p. 57-72, 2012.

McKERNAN, James. **Currículo e Imaginação: teorias do processo, pedagogia e pesquisa-ação**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

MEC (Ministério da Educação). **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, 2009.

MEC. **Educação integral**. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br>>. Acesso em 10 set. 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais. **Ofício Circular DIRE/DIVESP Nº 1/2013**. Operacionalização do Projeto Educação em Tempo Integral, Belo Horizonte, 2013. Mimeografado.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Subsecretaria de desenvolvimento da Educação Básica. Construção da Política de Educação Integral. **Documento Orientador das Ações de Educação Integral no Estado de Minas Gerais: ampliação de direitos, tempos e espaços educativos**. Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <[http://files.comunidades.net/alfabetizacaotempocerto/EDUCACAO\\_INTEGRAL\\_SEE\\_MG\\_14.04.2015\\_2\\_VERSAO.pdf](http://files.comunidades.net/alfabetizacaotempocerto/EDUCACAO_INTEGRAL_SEE_MG_14.04.2015_2_VERSAO.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2015.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983. p. 17- 33.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 120-121.



THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Classes multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Petersen a Freire. **Revista Cocar**, Belém, v. 9, n.17, p. 43-54, jan./jul. 2015.

**Artigo recebido em 15/01/2016.  
Aceito para publicação em 25/02/2016.**

---

\*Este artigo é fruto do Projeto de Pesquisa: “A recontextualização curricular na Escola em Tempo Integral”, financiado pela CAPES e FAPEMIG, com auxílio da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da PUC Minas.

† Anísio Teixeira criou o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro em Salvador. Inaugurado em 1950, a instituição foi pioneira na oferta da educação em tempo integral e profissionalizante para a população carente.

‡ Darcy Ribeiro foi o idealizador dos CIEPS (Centro Integrado de Educação Pública) que, na década de 80, oferecia, em tempo integral, um currículo regular e diversas atividades físicas culturais, além de refeições, atendimento médico e odontológico.

§ “O *Programa Mais Educação*, ofertado às escolas públicas de ensino fundamental, consiste no desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes”. (MEC, 2015).