

## FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: Suas múltiplas dimensões e sentidos nas práticas pedagógicas Integrais

Nadja Regina Sousa Magalhães<sup>1</sup>

Lucas Martini<sup>2</sup>

Andressa Grazielle Brandt<sup>3</sup>

### Resumo

Considerando a importância e a relevância da Educação Integral, em âmbito teórico e prático, para a formação de alunos críticos e curiosos na perspectiva da formação integral, o presente artigo emerge da análise de questionários preenchidos por 14 docentes participantes de um minicurso desenvolvido no III Seminário Mineiro de Educação Integral (Semei) e ministrados pelas pessoas autoras do texto. O objetivo geral consiste na produção de sentidos compreendidos nos discursos de pessoas docentes durante a participação em um minicurso de Educação Integral. Para atingir o objetivo, utilizamos a Análise de Discurso franco-brasileira, no viés de Eni P. Orlandi (2012, 2017), como fundamentação teórica e metodológica para a produção dos sentidos que movimentam esta pesquisa. Em relação à Educação Integral, as discussões dialogam com autores como Cavaliere (2009) e Parente (2010). Os sentidos emergentes apontam para os diversos desafios enfrentados pela realidade docente para a concretização da perspectiva da Educação Integral.

**Palavras-chave:** Educação Integral. Aprender. Tempo de escolarização.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão (Uema), com especialização em Educação Especial e Transtornos Globais de Desenvolvimento pela Faculdade Dom Alberto/RS. Docente de Educação Especial no Instituto Federal do Paraná - *Campus* Irati. Contato: nadjamagalhaes78@gmail.com. Currículo lattes: . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Educação Matemática pela UFPR, graduado em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal Catarinense - *Campus* Camboriú. Professor de Matemática na Rede Estadual de Ensino do Paraná, na Escola Alfredo Parodi, em Curitiba. Contato: lucasmartini@ufpr.br. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/5566709384454237>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8542-4261>.

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Educação pela UFSC, graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), graduada em Administração pela Fundação Educacional Machado de Assis (FEMA). Professora da Licenciatura em Pedagogia, da Licenciatura em Matemática e do Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC) - *Campus* Camboriú. Contato: andressa.brandt@ifc.edu.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5766947022430917>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8176-1930>.

### **Abstract**

Considering the importance and relevance of Integral Education in a theoretical and practical scope for the formation of critical and curious students in the perspective of integral formation, this article emerges from the analysis of questionnaires filled out by fourteen professors participating in a mini-course developed in the III Seminar Mineiro de Educação Integral (SEMEI) by the authors of the text. The general objective is to produce meanings understood in the speeches of teachers regarding participation in a mini-course on Integral Education. To achieve the objective, we used the Franco-Brazilian Discourse Analysis in the bias of Eni P. Orlandi (2012, 2017) as a theoretical and methodological foundation for the production of meanings that move this research. Regarding Integral Education, the discussions dialogue with authors such as Cavaliere (2009) and Parente (2010). The emerging meanings point to the different challenges faced by the reality of teachers to achieve the perspective of Integral Education.

**Keywords:** Integral Education. Learn. Schooling time.

### **LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL:**

#### **Sus múltiples dimensiones y significados en las prácticas pedagógicas Integral**

### **Resumen**

Considerando la importancia y pertinencia de la Educación Integral en el ámbito teórico y práctico para la formación de educandos críticos y curiosos en la perspectiva de la formación integral, este artículo surge del análisis de cuestionarios llenados por catorce profesores participantes de un minicurso desarrollado en el III Seminario Mineiro de Educação Integral (SEMEI) por los autores del texto. El objetivo general es producir sentidos entendidos en los discursos de los docentes en torno a la participación en un minicurso de Educación Integral. Para alcanzar el objetivo, utilizamos el Análisis del Discurso Franco-Brasileño en el sesgo de Eni P. Orlandi (2012, 2017) como fundamento teórico y metodológico para la producción de sentidos que mueven esta investigación. En cuanto a la Educación Integral, las discusiones dialogan con autores como Cavaliere (2009) y Parente (2010). Los significados emergentes apuntan a los diferentes desafíos que enfrenta la realidad de los docentes para alcanzar la perspectiva de la Educación Integral.

**Palabras clave:** Educación Integral. Aprender. Tiempo de escolarización.

## INTRODUÇÃO

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (Freire, 2002, p. 25).

A epígrafe de Paulo Freire que abre este trabalho leva-nos à reflexão acerca dos diversos desafios que compõem o processo de ensino-aprendizagem na ótica da superação de um sistema escolar pautado em gaiolas epistemológicas (D'Ambrósio, 2016), que isolam os conhecimentos da humanidade e os centralizam visando à transmissão de conteúdos que, em vias da transposição didática, são frutos da descontextualização, da descontemporização e da despersonalização (Macedo; Lopes, 2011).

Em meio a esses desafios, observamos a importância e a relevância da Educação Integral em um âmbito teórico e prático como um dos caminhos a serem trilhados em direção a um processo formativo (curso de formação) que desenvolva alunos críticos e curiosos por meio da formação integral. Com isso, torna-se importante discorrer sobre os desafios e as concepções que permeiam as pessoas docentes da Educação Básica brasileira.

Esta pesquisa analisa um conjunto de discursos emitidos a partir da realização de um minicurso voltado para as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas escolares em uma perspectiva de Educação Integral, ministrado no III Seminário Mineiro de Educação Integral (Semei), pelas pessoas autoras do texto, para 50 docentes, das mais diversas modalidades da Educação Básica e do Ensino Superior, bem como para aquelas que se interessam e/ou estudam a Educação Integral. Após o término do minicurso, disponibilizamos um questionário para ser respondido pelos participantes, com o qual conseguimos obter as respostas de 14 pessoas docentes, que são utilizadas ao longo deste texto como objeto de pesquisa.

Para tanto, delimitamos como objetivo geral a produção de sentidos compreendidos nos discursos de pessoas docentes durante a participação em *Periferia*, v. 16, p. 1-20, 2024, e78155

um minicurso de Educação Integral em que puderam externar suas apreensões acerca da formação humana na perspectiva da Educação Integral do sujeito, a partir do cotidiano escolar que experienciam.

Para análise dos discursos dos sujeitos, visando atingir este objetivo, utilizamos a Análise de Discurso franco-brasileira, no viés de Orlandi (2012, 2017), como fundamentação teórica e metodológica. De forma conjunta, o artigo se apoia nas discussões sobre a Educação Integral pautadas por Cavaliere (2009), e Gadotti (2009), Coelho e Hora (2009), Coelho e Sirino (2018). As discussões realizadas a partir desse aporte teórico-metodológico contribuíram para as análises desta pesquisa, realizadas durante o referido evento, que dialogou com a temática proposta por esta investigação.

Os tópicos seguintes se debruçam sobre as condições de produção dos discursos docentes, acompanhando discussões que dialogam com o contexto da Educação Integral, convergindo olhares para os discursos e sentidos emergentes do contato com o minicurso, isto é, as apreensões tecidas durante todo o processo de discussão e desenvolvimento dos sujeitos participantes.

### **CONDIÇÕES DE SENTIDO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

O presente trabalho traz reflexões acerca das práticas de professores, com foco nos desdobramentos e nas implicações de um minicurso realizado pela Universidade Federal do Triângulo, como parte do III Semei, refletindo sobre as experiências educacionais trilhadas pelos sujeitos participantes durante o encontro, que foi realizado na plataforma digital Google Meet, no dia 13 de agosto do ano de 2020.

No intuito de compartilhar saberes com aqueles que atuam nessa área, além de somá-los a estudos e pesquisas que nos acompanham desde durante nossas vidas acadêmica e profissionais em educação, desenvolvemos, portanto, outras proposições, com a ideia de lançar o olhar para como se concebe a formação continuada de professores e seus múltiplos atravessamentos políticos, econômicos, históricos e culturais, em vários espaços/tempos e contextos que vêm sendo impulsionados ao longo da última década,

Essas perspectivas produzem inúmeras outras políticas, concepções, metodologias docentes e modos outros de (re)elaborar saberes e fazeres, que colocam o sujeito em busca de uma formação humana integral, considerando as demandas e necessidades que emergem continuamente em diferentes momentos da sociedade.

Neste artigo, apontamos tanto o sentido etimológico da expressão ‘educação integral em tempo integral’ quanto seu sentido ontológico, respaldados pelas discussões travadas por autores da área, em diálogo com conceitos dos próprios pesquisadores, que investigam a temática desde os anos 2000. Falar deste conceito se tornou um paradoxo, devido aos vários julgamentos inter-relacionados ao tempo e à jornada ampliada, que se consolidaram, em alguns casos, diferentemente de uma prática de formação humana integral.

Podemos dizer que nem toda educação integral requer tempo integral. Mas uma educação em tempo integral poderá ser uma educação integral? De que forma? Qual o perfil de professor deve ser formado para atender a essa modalidade? Nesse sentido, a formação humana integral a partir de uma educação de qualidade poderá ocorrer também em tempos e espaços do aprender ampliados.

O adjetivo ‘integral’ faz referência à necessidade de contemplar todas as dimensões do sujeito, sejam elas sociais, históricas, psicológicas, físicas, emocionais e familiares, bem como de pensar a educação na sua completude. O termo se aplica não só à necessidade de enxergar o sujeito em sua integralidade mas também à importância de unir a educação a tudo o que ocorre na vida daquele que é educado no cotidiano ou no contexto escolar.

Na percepção de Thiesen (2015, p. 47), “[...] a educação formal com a adjetivação ‘integral’, esta sim, constitui uma agenda moderna, emergida como desafio de superação dos limites nas configurações da sociedade e de escola”. São meios de compreender como o contexto escolar desenvolve a formação do sujeito e do mundo em plena transição para uma sociedade moderna.

Em uma compreensão sócio-histórica, Coelho e Sirino (2018) afirmam que a educação integral está consubstanciada e uma compreensão de formação humana integral. Segundo as autoras:

Oriunda do pensamento moderno, sua ‘integralidade’ se estabelece a partir de um conjunto formado pelas diferentes dimensões humanas [...]. Constituindo-os e consolidando-os, crescem-se elementos sociais, psíquicos, culturais, econômicos que, de certa forma, balizam o ser humano em busca pelo conhecimento e pelo seu ser-estar no mundo. (Coelho; Sirino, 2018, p. 139).

Gadotti (2009, p. 99) destaca que a educação integral “[...] implica a formação integral, integrada e integradora da realidade. Por isso, é também uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural”. Isso aponta para um conceito holístico, vinculado às práticas culturais e sociais que os sujeitos experenciam na vivência da realidade. No contexto escolar, a formação humana em uma perspectiva de educação integral se dá na “[...] instituição formal de ensino - a escola - [em] que esse ‘todo’ vai se constituindo, por meio de atividades que o compoem de forma integrada” (Coelho; Hora, 2009, p. 177).

Quando analisamos a educação integral, pensamos na formação de um sujeito múltiplo, complexo, histórico, que faz parte de uma determinada cultura e apresenta necessidades e potenciais específicos.

Com relação ao tempo, o que podemos dizer? No que diz respeito ao ‘tempo integral’ a partir de uma jornada ampliada organizada nos contextos educativos, a visão desse conceito se desenvolve no “[...] fortalecimento da unidade escolar, com mudanças em seu interior pela atribuição de novas tarefas [...] e profissionais com formação diversificada, pretendendo propiciar a alunos e professores uma vivência institucional de outra ordem” (Cavaliere, 2009, p. 53).

No âmbito escolar, o tempo é assim classificado: “[...] tempos de escola, tempos de escolarização e tempos na escola”, de acordo com (Parente, 2010, p. 144). Para a autora, a primeira concepção de tempo anteriormente abordada significa

[...] o que convencionamos ser o início da escolarização. Um questionamento central incita a reflexão: existe um tempo específico para ir à escola? Se existe, quais são os determinantes dessa construção? [...] durante a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna, havia certo consenso de que a educação escolar, ou aquela sob a responsabilidade do Estado, deveria iniciar-se entre 5 e 7 anos de idade, após o período de educação familiar. A partir dessa idade, a criança estaria apta ao aprendizado das letras, a ingressar na escola primária. De certa forma, pode-se afirmar que a Antiguidade, a Idade Média e a Idade Moderna articulavam a idade dos sujeitos aos tempos e às formas de educar. (Parente, 2010, p. 146).

Essas formas de educar perpassam pela construção histórica da educação, nos mais diversos momentos e movimentos políticos-culturais, aos quais correspondem determinadas concepções sobre as formas de ensinar e aprender, que se consubstanciam nas formas de conceber a educação em dado período.

Em uma visão de educação tradicional, o tempo aponta para conhecimentos recortados e saberes compartimentados, isto é, aqueles cuja construção é desvinculada das realidades dos sujeitos. Já a perspectiva educacional crítico-reflexiva “[...] significa desejar que os tempos escolares sejam construídos por meio de um olhar mais atento aos sujeitos das práticas educativas” (Parente, 2010, p. 136).

*No tempo de escolarização, podemos salientar*

[...] a ordenação do ensino em graus e classes, hierarquizando os conteúdos e as etapas do ensino [...]. A estreita e necessária associação entre tempos de vida e tempos de formação, no entanto, nem sempre é considerada na montagem da organização escolar. A organização escolar brasileira, contemplando-se sua diversidade, convive com uma ordenação que, de modo geral, não se vincula aos tempos de vida dos sujeitos da educação. A fragmentação da educação básica em séries escolares, por exemplo, não tem como pressuposto o respeito às temporalidades dos sujeitos. (Parente, 2010, p. 148-149).

No modo de educação contemporânea, a diversidade dos sujeitos deve ser respeitada como função primeira da escola, pois a ampliação do tempo na educação necessita estar aliada a um projeto de formação humana em que a construção/produção do conhecimento tenha significado basilar na vida dos sujeitos.

Na escolarização de ensino uniforme, todos os sujeitos são tratados da mesma maneira; devem desenvolver o mesmo ritmo de aprendizagem escolar; são obrigados a realizar as mesmas tarefas que os demais, entre as quais provas e exames que quantificam quem é o melhor ou pior para os índices das avaliações interna e externa.

Em um pensamento dialético, a construção do tempo de escolarização faz com que os sujeitos pensem dialeticamente, a fim de que, por meio do confronto de ideias e proposições, possam construir uma nova etapa de pensamento e venham a desenvolver novos conhecimentos.

Ao pensar nas formas de organização curricular e pedagógica e nas tessituras do cotidiano e dos espaços escolares, destacamos como funcionam e o que são os *tempos na escola*: “[...] que outros tempos surgem e são construídos pelas instituições escolares para que seus objetivos educacionais sejam cumpridos?” (Parente, 2010, p. 151). E, sobretudo, nesse tempo, analisamos como o docente é formado. Portanto, os tempos na escola tornam-se um desafio para uma formação humana integral e provocam o docente a pensar no ensino a partir das dimensões do não aprender discente, relacionando as interfaces existentes entre discente-mundo, mundo-escola e escola-discente.

A análise aqui empreendida busca uma educação que visa inserir os sujeitos no mundo atual por meio da sociedade do conhecimento e sintonizar o que é ensinado pela escola e pelos docentes, reconhecendo o valor do que se ensina para o discente, para que ele possa entender não só o passado mas também o presente. Por isso,

Nas tentativas de superar as incongruências da organização da escolarização e da própria organização escolar, novos tempos escolares são criados, pluralizando culturas, valores, concepções e olhares. Parte-se do pressuposto de que plurais são os sujeitos e, portanto, plurais devem ser as práticas e os tempos escolares. Por isso, é importante analisar os tempos escolares como resultado da interseção de políticas públicas e de práticas escolares. (Parente, 2010, p. 151).

Parente (2010, p. 152-153) ressalta ainda:

Cada vez mais as escolas, como instituições sociais que possuem sua própria cultura criam novos tempos em resposta aos seus objetivos específicos. Tempos pedagógicos relativos aos tempos dos professores e dos alunos, tempos para reuniões pedagógicas, tempos de encontros de formação, tempos de participação na gestão escolar, tempos de planejamento coletivo. Agrupamentos e enturmações flexíveis com base em diferentes propostas e que mexem com tempos de alunos e professores. Ampliação da jornada escolar, integrando-se ou não com outras instituições ou espaços sociais, conduzindo à educação em tempo integral.

Na interface com uma educação integral para a formação dos sujeitos, o tempo mostra que o cotidiano tende a considerar a diversidade cultural na escola, em busca da superação da lógica do não aprender, por meio do enfrentamento dos seguintes desafios:

FIGURA 1 - Os desafios de uma educação integral na dimensão do aprender



Fonte: autora principal (2019).

Esses desafios emergem desde a constituição histórica dos saberes e fazeres pedagógicos, que interferem na formação do sujeito em educação integral, nas dimensões cultural, social, psicológica e política.

Nessa direção, a fim de compreender as discussões aqui apontadas, apresentamos alguns questionamentos iniciais, a saber: como a formação continuada de professores se tece no cotidiano, mediada pelas políticas e pela (des)fragmentação curricular no bojo dos acontecimentos atuais, na perspectiva da formação do sujeito integral em uma escola de tempo integral? Quais implicações tem a formação dos docentes numa educação integral em tempo integral que preze pela construção de uma formação humana integral

dos sujeitos, no contexto da sociedade atual? E quais os desafios e as perspectivas que podem ser enfrentados pela formação, profissionalização e organização do trabalho docente no contexto das políticas públicas educacionais contemporâneas?

Apresentaremos a seguir os discursos entrelaçados durante o desenvolvimento do minicurso realizado.

## DISCURSOS, SENTIDOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERSPECTIVA

Os discursos emergentes da pesquisa representam respostas fornecidas por 14 pessoas docentes, que possuem diversas titulações: uma com curso em nível médio, 8 graduadas, 4 mestres e uma doutora, de áreas variadas, como ciências humanas, matemática, língua portuguesa, pedagogia e educação. Referente ao tempo de atuação, tivemos a participação de quatro pessoas com até cinco anos; de três com até dez anos; de cinco com até 20 anos; e de duas com mais de vinte anos. Destas, mesmo no contexto do seminário voltado para a educação integral, apenas seis pessoas afirmaram ter familiaridade com o tema.

Utilizamos a Análise de Discurso, expressão em que a proposição *de* aponta uma relação-sentido que tem como foco a análise de um discurso que não é uniforme ou imediato, estabelecendo uma dinâmica em que “[...] as palavras falam com outras palavras. Toda palavra sempre faz parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros” (Orlandi, 2020, p. 43).

O questionário foi elaborado e aplicado com o auxílio do Google Forms. Dos 14 discursos obtidos com as respostas dos docentes, selecionamos 3, que abordam pontos pertinentes para diálogos com a perspectiva da formação integral, promovendo uma costura dos desafios enfrentados pela Educação Integral perante as visões dos participantes. Para tanto, utilizamos deslizamentos metafóricos; “[...] na perspectiva discursiva, [a metáfora] é ‘uma palavra por outra’. É a metáfora a responsável pelo deslizamento de sentidos, pela deriva, pela transferência”, de acordo com Orlandi (2017, p. 154). A autora (2017) enfatiza que essa troca de palavras por outras

**Periferia, v. 16, p. 1-20, 2024, e78155**

semelhantes possibilita a mudança do efeito dos sentidos. Nesse contexto, indagamos os participantes sobre as suas concepções de Educação Integral após a participação no minicurso, analisando a resposta (I) *construindo deslizamentos metafóricos* e tecendo as devidas considerações.

- I. Resposta 1: uma *tentativa de* humanizar a educação, mas sempre levando em consideração a emancipação crítica dos alunos diante das desigualdades sociais;
- II. Deslizamento: Uma *ação com fins incertos visando* humanizar a educação, mas sempre levando em consideração a emancipação crítica dos alunos diante das desigualdades sociais;
- III. Não dito 1: a educação atual não é plenamente humanizada;
- IV. Não dito 2: a educação atual nem sempre considera a emancipação crítica dos alunos diante das desigualdades sociais.

O primeiro deslizamento (II) realizado coloca em destaque a utilização do verbo ‘tentar’, que aponta para uma concepção de Educação Integral permeada por fins incertos, isto é, nessa concepção não se atribui a possibilidade de forma incisiva. Também utilizamos a construção dos não ditos, afinal, ao considerarmos o “[...] dispositivo teórico da análise de discurso, [estes] nos indicam que o dizer tem relação com o não dizer” (Orlandi, 2012, p. 82).

O primeiro não dito (III) aponta para a instituição escolar como um ambiente que pode ser, em algum nível, mais humanizado. Enquanto o segundo não dito (IV) pressupõe a relevância de considerarmos a emancipação crítica e as desigualdades sociais como objetos importantes de serem problematizados no processo de ensino-aprendizagem. Esses pontos dialogam fortemente com a percepção da formação integral perante a função da escola, uma vez que “[...] não pode interessar à escola contribuir para o rebaixamento da percepção das contradições sociais para naturalizar a pobreza e a pouca aprendizagem, para louvar o aumento do desejo de consumo da população” (Sampaio; Galian, 2015, p. 37).

Partindo da mesma indagação, apresentamos a segunda resposta (V), com suas devidas costuras:

- V. Resposta 2: formação *mais completa* dos sujeitos, que abrange vários aspectos, além do cognitivo;
- VI. Não dito 1: a formação que a Educação Integral não abrange se mostra uma formação menos completa.

Nessa resposta, destaca-se uma concepção de Educação Integral como *possibilidade* de abranger uma formação ampliada dos alunos, a qual, por sua vez, pode abranger um conjunto de elementos, que vão além do cognitivo. Essa concepção converge com os apontamentos feitos por Sampaio e Galian (2015) quando mencionam os múltiplos aspectos da educação: éticos, culturais, artísticos e físicos, para além do aspecto cognitivo. As autoras ainda mencionam a importância da aprendizagem intra ou extraescolar dentro dessa concepção de Educação Integral que vem sendo focalizada em diversas discussões, tanto em âmbito legal quanto em âmbito acadêmico.

Nesse sentido, em concordância com Nóvoa e Alvim (2022), compreendemos ser a capilaridade educativa o que liga o trabalho dentro e fora da escola (nas famílias, nas cidades, na sociedade), por isso a valorização do espaço público da educação é fundamental para inscrever toda a sociedade no esforço de educar por meio das cidades educadoras.

Quando propusemos o seguinte questionamento: “Como você relaciona a perspectiva de uma formação humana Integral à sua prática?”, a maioria das pessoas tiveram dificuldade em fornecer uma resposta incisiva, e boa parte mencionou os desafios que enfrenta. Dentre as respostas, destacamos a terceira (VII), que dialoga com um conjunto de elementos a partir da Educação Integral:

- VII. Resposta 3: entendendo que *a escola é apenas mais um* dentre tantos espaços educativos e, para que o ser humano tenha *uma formação integral, precisa participar ativamente em todos os processos educativos* nos quais se ver envolvido. Ele não é objeto de manipulação de outrem, o ser humano é um ser social que aprende na companhia de outros seres sociais;

- VIII. Deslizamento: *a escola é pequena perto de tantos espaços educativos e, para que o ser humano tenha uma formação integral, precisa participar ativamente em todos os processos educativos* nos quais se ver envolvido;
- IX. Não dito: o ser humano *nem sempre* participa ativamente dos processos educativos;
- X. Não dito: a formação integral é *dependente* de outros espaços formativos;
- XI. Não dito: a *escola é insuficiente* para o desenvolvimento da formação integral;
- XII. Deslizamento: o *ser humano precisa* participar ativamente para ter uma formação integral;
- XIII. Deslizamento: o *educando precisa* participar ativamente para ter uma formação integral;
- XIV. Deslizamento: o *educando deve* participar ativamente para ter uma formação integral;
- XV. Ausência: o papel da figura docente.

Indagado sobre a possibilidade de uma prática escolar, o autor dessa resposta forneceu elementos que *minimizam* o potencial da escola (VIII) como espaço de Educação Integral, atribuindo essa função a outras instituições educativas não escolares (X) e projetando a escola como um ambiente insuficiente para o desenvolvimento de uma formação integral (XI). Ao observar esse movimento, que minimiza o potencial da escola como ambiente formativo, Pereira e Ribeiro (2017) destacam elementos que atravessam uma cultura de culpabilização e problematização das relações existentes entre o espaço escolar e a família, na perspectiva do filho/aluno. Essa cultura da culpabilização constitui um processo de redução do potencial da escola, que, conforme os autores (2017), pode promover um ambiente em que a escola culpabiliza a família pelas condições de trabalho docente e o comportamento dos educandos. Essa lógica revela

O predomínio do ideário de estudante calado, disciplinado e obediente enfatiza que a escola é reprodutora da opressão, conflito e violência advindos dos mecanismos sociais e culturais. Faz-se

necessário olhar para essa instituição escolar como sendo ela própria produtora desses mecanismos, pois transforma seu corpo de atitudes em anomalias. (Pereira; Ribeiro, 2017, p. 107).

Seguindo nessa direção, tornam-se importantes as discussões que permeiam a cultura escolar com foco nos desafios enfrentados pela escola e família para a efetivação e o reconhecimento do ambiente escolar como um potente mecanismo para a concretização de uma formação integral. Em suma, a educação para um futuro de emancipação intelectual, mesmo difícil de prever, será aquela em que

O mais importante é a construção de ambientes educativos coerentes, que permitam concretizar o que, há muito, dizemos [PH1] que é preciso fazer: envolvimento e participação dos alunos, valorização do estudo e da pesquisa, aprendizagens cooperativas, currículo integrado e multitemático, diferenciação pedagógica, etc. (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 20).

Ainda quanto a esse aspecto de racionalidade e culpabilização, a resposta analisada (VII) dialoga com os ideários dos educandos, ao condicionar um processo de ensino e aprendizagem que estimule o afastamento de uma *latente* postura passiva (IX), atribuindo ao ser humano suscetível de formação integral (XII) - isto é, ao educando (XIII) - o *dever* (XIV) de participar ativamente. Quando nos debruçamos sobre as discussões acerca do papel do educando, “[...] não deve parecer estranho afirmar que o aluno é uma construção social criada pelos adultos” (Parente, 2010, p. 146). Nesse sentido, a postura dos alunos passa a ter relação direta com a construção social e escolar que os antecede, portanto, quando atribuímos aos educandos o *dever* de participar ativamente, temos, de forma imbricada, a importância do papel do contexto social e escolar que circunscreve as racionalidades que aí são desenvolvidas. Esse ponto converge para a consideração de

[...] que as diferentes infâncias consolidem diferentes escolas; que a compreensão dessas diferentes infâncias seja fator preponderante na montagem dos tempos escolares; que as necessidades histórico-sociais das diferentes infâncias sejam consideradas na organização dos tempos escolares. (Parente, 2010, p. 145-146).

Paralelamente aos elementos postos pela postura dos alunos, destaca-se a ausência (XV) da figura docente. Essa ausência se estrutura pelo esquecimento enunciativo, isto é, “[...] ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro [...] o modo de dizer não é indiferente aos sentidos” (Orlandi, 2012, p. 33). O próprio movimento de atribuir um dever aos educandos, e não aos educadores, leva-nos a explorar, nas vias desse esquecimento enunciativo, importantes relações imbricadas com a formação integral. Sobre essa questão, destaca-se a importância de um trabalho coletivo entre as pessoas envolvidas na Educação Básica para a transformação do processo pedagógico, uma vez que, segundo Sampaio e Galian (2015, p. 35),

Na construção de um processo sob esta lógica da inovação e criação fica evidente que educadores, educandos e suas famílias são as únicas pessoas que conseguem fazer com que a escola possa caminhar na reconstituição de seu espaço como lugar de vida, de crescimento, de apropriação de saberes, de criação de soluções para garantir a aprendizagem dos alunos.

As autoras (2015) ainda destacam que esse movimento requer um currículo que torne possíveis a experiência e o aprendizado permeados pela reflexão, pela compreensão e pela problematização, visando domínios de linguagens e códigos direcionados pelo trabalho e pela produção da vida na sociedade, em prol de condições sociais mais justas para todas e todos.

Outro ponto digno de destaque é o fato de que apenas seis pessoas afirmaram terem vivenciado práticas na perspectiva da Educação Integral, acontecimento que, aliado às respostas analisadas, promove o potente *sentido da dificuldade de efetivação prática da Educação Integral nas instituições escolares*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A caminhada percorrida para a construção da temática deste artigo se alimentou dos diferentes momentos e espaços que compõem a trajetória profissional, acadêmica e pessoal dos pesquisadores. Isto é, desde a graduação, passando pelo Mestrado, até chegar ao Doutorado em Educação, bem como na nas relações e experiências cognitivas e afetivas que vivenciaram, assim como em sua busca por reconhecimento, os valores formativos da escola e os caminhos para uma Educação Integral sempre estiveram presentes. E ambos os fatores, como parte do contexto histórico, conversaram com os conteúdos desta pesquisa e fomentaram reflexões e diálogos que nos direcionaram criticamente para uma compreensão dos processos sociais como atos que se constroem a partir da inter-relação entre “cidadania, democracia e educação” (Paro, 2001, p. 9).

Isso implica assumir que, durante o desenvolvimento da pesquisa, como ressalta Paro (2001), os sujeitos e os pesquisadores puderam ser reconhecidos como seres históricos, a fim de reinventarem-se na transcendência com a natureza e com a cultura, por meio de relações e de modos sociais experimentados em companhia dos demais seres, tendo como premissas a cidadania, a democracia e a educação integral.

Ficou evidente, nos discursos das pessoas professoras acerca de suas próprias práticas, uma educação de qualidade, que é essencial tanto na formação inicial quanto na continuada, para gerar outros saberes e construir novos conhecimentos. Isso acrescentaria ao processo do fazer pedagógico uma formação humana integral e sinalizaria uma nova perspectiva de emancipação, com relação também à trajetória de vida, que permite a todos alcançarem um lugar como sujeitos de direito.

Portanto, foram vislumbres que nos ajudaram a pensar em outros elementos da cultura como centrais para produzir outros conhecimentos e informações inventivas para a emancipação pessoal e a constituição da cidadania integral, conforme Paro (2009).

Podemos observar também como a política de formação de professores se realizava no cotidiano escolar, com suas concepções e práticas pedagógicas. Essas observações foram imprescindíveis para que constatássemos a relevância da Educação Integral no âmbito educacional. Com as leituras, os diálogos e as discussões, compreendemos que é preciso “[...] investir num conceito de educação integral que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar” (Paro, 2009, p. 19).

Por meio do minicurso, voltado para as múltiplas dimensões das práticas pedagógicas escolares em uma perspectiva de Educação Integral, ministrado no III Semei, e do questionário fornecido e preenchido por 14 pessoas docentes, construímos o objeto de pesquisa e empreendemos sua análise a partir do objetivo delineado, a fim de proporcionar aos participantes (pessoas docentes) a troca de experiências, a partilha de conhecimentos, de aprendizados e, conseqüentemente, desempenharmos, como diz Nóvoa (1997, p. 26), “o papel de formador e de formando”.

Na perspectiva da humanização, focalizar o pensamento coletivo em torno de uma formação integral implica perceber os sujeitos como seres em constante mudança, responsáveis por suas histórias pessoais e pela sociedade, por suas culturas e pela natureza de onde se originam, isto é, indivíduos que se constroem, recriam suas vidas nos ambientes socioculturais e vivenciam as subjetivações que os tornam sujeitos.

Nesse sentido, visando produzir sentidos compreendidos nos discursos de pessoas docentes durante a participação em um minicurso de Educação Integral, utilizamos a Análise de Discurso franco-brasileira, no viés de Eni P. Orlandi (2012, 2017), como fundamentação teórica e metodológica, centralizando as visões docentes no que diz respeito às suas concepções acerca da Educação Integral como possibilidade teórica e prática de atuação.

Portanto, a partir dos sentidos compartilhados pelas pessoas docentes, concluímos que a perspectiva de Educação Integral carece de ser concretizada nas propostas, nos projetos e nas práticas pedagógicas que emergem do cotidiano escolar. Ou seja, compreendemos que a retomada de uma política educacional acerca da Educação Integral faz-se de suma importância no nosso

país, para que a concepção de formação humana omnilateral possa ser concretizada nas escolas brasileiras. Assim, a escola se assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral de crianças e jovens (Nóvoa, 2022).

Nesse sentido, precisamos continuar um diálogo que construa caminhos para reivindicarmos uma formação humana integral como direito subjetivo, por meio das práticas cotidianas no cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

CAVALIÉRE, Ana Maria. Escola de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. e-ISSN: 2176-6673. Disponível em: <<https://bit.ly/2Oulzl0>>. Acesso em: 20 set. 2018.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempo integral e currículo. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, MS, n. 27, p. 177-192, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/34vstnh>>. Acesso em: 20 set. 2018.

COELHO, Lígia Marta Coimbra da Costa; SIRINO, Marcio Bernardino. Concepções de educação integral, gestão do tempo integral e projeto(s) de sociedade: um debate (mais do que) atual. In: FERREIRA, Antonio Gomes; BERNADO, Elisângela da Silva; MENEZES, Janaina Specht da Silva (org.). **Políticas e gestão em educação em tempo integral: desafios contemporâneos**. Curitiba: CRV, 2018. p. 137-161.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

D'AMBROSIO, Ubiratan. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/2872>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MACEDO, Elizabeth; LOPES, Alice C. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

NÓVOA, Antônio (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Escolas e professores, proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digitalfevereiro-2022.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, Eni P. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2017.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000200007>>. Acesso em: 20 set. 2018.

PEREIRA, Anderson C.; RIBEIRO, Carme S. J. A culpabilidade pelo fracasso escolar e a interface com os “problemas de aprendizagem” em discurso. **Educação e Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 95-110, 2017. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/138>>. Acesso em: 13 nov. 2018.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a Modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2009. p. 13-20.

SAMPAIO, Maria das Mercês F.; GALIAN, Cláudia V. A. Escola, tempo e currículo. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juares S.; MOHR, Adriana (org.). **Projetos formativos em educação integral. Investigações plurais**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 13-42.

THIESEN, Juares S. Educação integral: metanarrativa da utopia social assumida como agenda contemporânea na formação escolar. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juares da Silva; MOHR, Adriana (org.). **Projetos formativos em**

Recebido em: 30/07/2023

Aprovado em: 23/04/2024

Publicado em: 24/05/2024