EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DO ENSINO NAS ESCOLAS INTEGRAIS EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I À LUZ DE PAULO FREIRE E KARL MARX

Márlon Henrique Cunha[1]
Cristina Freire dos Santos Souza[2]
Luciana de Araújo[3]
Altina Abadia da Silva[4]

RESUMO: A Escola Integral em Tempo Integral é uma nova modalidade de ensino, que está em processo de expansão em todo país. O Ministério da Educação (MEC) lançou em maio deste ano o Guia para redes e escolas de educação básica, como um documento norteador para essa categoria de ensino. O referencial teórico deste Guia, é a obra Pedagogia do Oprimido do nosso patrono Paulo Freire. Foi importante termos iniciado este estudo analisando a influência de Karl Marx sobre seu o pensamento e sabermos até que ponto eles estariam sintonizados, para então avançarmos. A partir do estudo de revisão sistemática, objetiva-se refletir sobre a formação dos professores que estão ou vão atuar nessa modalidade de ensino e se estes têm clara sua epistemologia e referenciais teóricos que conduzem esse processo que visa a formação omnilateral dos alunos. Os resultados, sugerem que urge a necessidade de formações que formem professores conscientes de seu papel mediador de uma educação humanizada, crítica, dialógica e emancipadora.

PALAVRAS-CHAVE: Epistemologia; Karl Marx; Paulo Freire; Escola integral em tempo integral; Formação de professores.

ABSTRACT: The full-time school model is a new educational approach currently expanding across the country. In May of this year, the Ministry of Education (MEC) released a guide for basic education networks and schools to serve as a foundational document for this category of

[1] Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Endereço: Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1.120 - Setor Universitário – Catalão, GO – Brasil. CEP: 75704-020. Fone: (64) 3441-5366. E-mail: marlon.cunha@discente.ufcat.edu.br

[2] Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Endereço: Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1.120 - Setor Universitário – Catalão, GO – Brasil. CEP: 75704-020. Fone: (64) 3441-5366. E-mail: cricafrei@gmail.com

[3] Doutora em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca (UNIFRAN). Docente em cursos de graduação e pós-graduação no Centro Universitário de Minas Gerais (UniMG). Endereço: Rua Vereador Nelson Ferreira de Resende Nº 391, Bairro Loteamento Vale do Sol, Coromandel, Minas Gerais, Brasil. CEP:38.553-020 E-mail: luciana.araujo@unimg.edu.br

[4] Pós-doutora em Avaliação Externa em Larga Escala na Educação Infantil no Grupo de Pesquisa em Política e Gestão Educacional - GPPGE na Universidade Federal de Campina Grande - UFCG/PB. Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Docente na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Endereço: Avenida Dr. Lamartine Pinto de Avelar, nº 1.120 - Setor Universitário – Catalão, GO – Brasil. CEP: 75704-020. Fone: (64) 3441-5366. E-mail: tina_silva@ufcat.edu.br

schooling. The theoretical framework of this guide is rooted in the work *Pedagogy of the Oppressed* by our patron, Paulo Freire. It was essential to begin this study by analyzing Karl Marx's influence on Freire's thought—and the extent to which their ideas aligned—before proceeding further. Based on a systematic review, this study aims to reflect on the training of teachers currently working (or preparing to work) in this model, and to determine whether they clearly understand the epistemology and theoretical frameworks driving a process designed to foster the students' omnilateral development. The results suggest an urgent need for training programs that prepare teachers to be conscious of their role as mediators of an education that is humanizing, critical, dialogic, and emancipatory.

KEY-WORDS: Epistemology; Karl Marx; Paulo Freire; Full-time comprehensive school; Teacher training.

1. INTRODUÇÃO

Embora o Plano Nacional de Educação (PNE) possa parecer uma iniciativa recente, a concepção de educação integral já estava presente no Movimento da Escola Nova e foi explicitamente defendida no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 (Cavaliere, 2010). Desde então, diferentes experiências e propostas educacionais buscaram ampliar a concepção de formação dos estudantes, destacando-se, posteriormente, as experiências de Anísio Teixeira com a educação integral e em tempo integral. Algumas tentativas em alguns estados, até chegar ao Programa do Governo Federal Mais Educação, que mais poderia ser definido com um contraturno com oficinas, mas, não como na proposta apresentada pela Portaria 2.036/23.

> A Portaria Nº 2.036, de 2023, define desenvolvimento integral como “processo singular, historicamente situado, contínuo e ao longo da vida, de ampliação, aprofundamento e diversificação das dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito” (Brasil, 2023).

Como a Educação caminha a passos lentos, demorou-se muito para a implementação das Escolas Integrais em Tempo Integral, sendo que ela já estava contemplada no PNE 2014/2024 (Brasil, 2014). Todavia, embora a educação em tempo integral já estivesse prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, por meio da Meta 6 (Brasil, 2014), sua expansão e implementação nas redes de ensino têm demandado processos de adaptação das escolas e dos sistemas educacionais. esse processo, as instituições passam a lidar com novos desafios relacionados à permanência dos estudantes por períodos mais extensos no ambiente escolar, que podem compreender, no mínimo, sete horas diárias, conforme as regulamentações e os modelos adotados pelas diferentes redes de ensino. Nesse contexto, é

fundamental compreender que a educação integral não se restringe à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. O caráter integral está relacionado à formação do estudante em suas múltiplas dimensões, enquanto a expressão tempo integral diz respeito, especificamente, à ampliação da jornada escolar.

Tertuliano e Silva (2025) esclarecem que o tempo integral está relacionado à ampliação das horas de permanência dos alunos na escola, enquanto a educação integral deve estar associada a uma proposta pedagógica diversificada, que contemple diferentes atividades, metodologias e experiências de aprendizagem.

De acordo com Moura, Colares e Barbosa (2024) os principais entraves quanto à organização das escolas integrais são: carência de formação continuada; gestão gerencial focada em resultados; precarização na infraestrutura das escolas, esvaziamento da gestão democrática; falta de autonomia das escolas, dentre outros.

As escolas integrais têm uma proposta mais complexa do que o ensino regular, tendo em vista o tempo que os alunos permanecem nas escolas, além de uma formação omnilateral dos educandos numa perspectiva emancipatória, que visa prepará-lo para ser cidadãos críticos e colaboradores na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Tertuliano; Silva, 2025).

Considerando esse contexto, surgem alguns questionamentos importantes: Como está sendo planejado e organizado o currículo da escola integral? A extensão do tempo em que os alunos permanecem na escola estão sendo planejados com intencionalidade? Como estão sendo conectadas as diversas propostas de desenvolvimento integral do educando? Os professores dos componentes curriculares estão tendo formações adequadas para alcançar os objetivos propostos? Como se deu a formação para iniciar a nova modalidade nas instituições? Professores das disciplinas regulares estão conseguindo conectar suas práticas com os professores das disciplinas diversificadas? Como está a formação política dos professores que atuam no ensino integral?

Essas perguntas foram o ponto de partida para se realizar essa revisão sistemática, que vai explicar para onde o “Guia para redes e escolas de educação básica” pretende nos conduzir, até que ponto Karl Marx influenciou Freire e onde suas teorias se bifurcam, e assim, chegarmos ao problema central que trata da formação dos professores que atuam nessa modalidade.

Diferenciar os pensamentos desses dois filósofos tem uma relevância indispensável para se se compreender a complexidade do processo de formação dos professores que atuam

nessa categoria de ensino, tendo em vista os objetivos e os resultados propostos pelo próprio guia.

Diante do exposto, por ser a implantação das escolas integrais em tempo integral algo recente, o interesse pela temática justifica-se pela possibilidade de reflexão de modo a suscitar ações para que essa política pública consiga se aproximar ao máximo de uma educação que, mais do que humanizada, realmente contemple a proposta de formação omnilateral e de instrumento de transformação social dos educandos atendidos por ela.

2. METODOLOGIA

Para responder às questões anteriormente listadas de modo a contribuir para solucionar a diversidade de desafios dessa modalidade de ensino, optamos pela revisão sistemática, de natureza qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritiva, com recorte temático a epistemologia e a metodologia da Escola Integral em Tempo Integral no Ensino Fundamental I e a formação inicial, continuada e permanente dos professores que nela atuam.

A presente pesquisa seguiu um roteiro elaborado por (Costa; Zoltowski (2014) que sugere: 1. delimitação da questão a ser pesquisada; 2. escolha das fontes de dados; 3. eleição das palavras-chave para a busca; 4. busca e armazenamento dos resultados; 5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão; 6. extração dos dados dos artigos selecionados; 7. avaliação dos artigos; 8. síntese e interpretação dos dados, para facilitar o processo.

No processo de coleta de dados, utilizamos inicialmente a base de periódicos CAPES, as palavras chaves foram: epistemologia, Paulo Freire e Karl Marx. Na primeira busca, foram localizados 39 artigos. Foi utilizado o filtro para delimitar o recorte temporal de 2020 a 2025ocorrendo uma redução no quantitativo para apenas 19 artigos. Aplicamos novo filtro para apenas produções nacionais e, foram recuperados 12 artigos. Após leitura criteriosa dos resumos, excluímos os que não se relacionavam diretamente com o assunto estudado, elegendo apenas 03 artigos que atenderiam nosso propósito

Numa segunda busca, utilizamos o repositório da Revista Educação & Formação (REDUFOR) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE) - por meio das seguintes palavras-chave: Formação de professores, escola integral, epistemologia e metodologia. Nesse repositório selecionamos por títulos de interesse 05 artigos, totalizando nas duas buscas 08 artigos para análise na presente revisão.

Assim, a presente pesquisa fundamentou-se nos estudos de Alves (2023), Henning (2023), Araújo (2025), Moura, Colares e Barbosa (2024), Ribeiro, Marques e Lima (2024),

Silva e Castro (2022), Soares (2020), Sousa, Colares e Sartor (2025). Mediante análise dos artigos, claramente as perguntas norteadoras foram sendo respondidas.

O estudo fez um percurso epistemológico sobre o ensino das Escolas Integrais em Tempo Integral, compreendo um breve caminho até sua implementação, a análise do Guia para redes e escolas de educação básica e seu referencial teórico a partir da obra Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, a influência de Karl Marx sobre este, até chegarmos à formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir são descritos os estudos selecionados para compor o *corpus* de análise dessa revisão.

Quadro 1 – Descrição dos artigos selecionados

Artigos Selecionados - CAPES				
Título do Artigo	**Autores Ano**	**Objetivos**	**Metodologia**	**Resultados**
A influência do pensamento humanista de Karl Marx na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire	HENNING, Vanessa (2023)	Mostrar a influência do humanismo filosófico de Karl Marx na construção de uma pedagogia crítica em Paulo Freire	Revisão bibliográfica.	Necessidade uma educação problematizadora, uma vez que será ela capaz de afirmar a dignidade humana,
Paulo Freire: Marxista ou Marxisizante?	ALVES, Daniel Cardoso (2023)	Provocar outras e novas perguntas acerca das relações (ou não) entre a teoria da educação de Paulo Freire e a Teoria social de Karl Marx	Revisão de literatura à luz de uma abordagem qualitativa de pesquisa.	Há rupturas e continuidades entre os objetos de estudo do filósofo da educação e do filósofo do mundo trabalho, respectivamente, O que revela uma simpatia do primeiro com os postulados do segundo, sendo exagerado e conflitante com a própria concepção de homem em Freire encerrá-lo em qualquer definição ortodoxa.
Princípios sobre a formação humana integral a partir das perspectivas de estudiosos brasileiros	RIBEIRO, Roberta Daiane; MARQUES, Welisson LIMA;Adriano Elias Geraldo Gonçalves de. (2024)	Demonstrar como as ideias desses autores, influenciadas pelos pensamentos de Karl Marx, Friedrich Engels e Antônio Gramsci oferecem uma visão crítica e emancipatória para a educação, promovendo a formação de sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade social em que vivem.	Revisão Bibliográfica	Revela os desafios e as oportunidades relacionadas à implementação de uma educação integral em um contexto socioeconômico dominado pelos interesses do capital, destacando a importância de posturas educacionais inclusivas e transformadoras.
Artigos Selecionados - REDUFOR				
Título do Artigo	**Autores/ano**	**Objetivos**	**Metodologia**	**Resultados**

A formação política do professor da Educação Básica mobilizada pela formação dialética: aspectos da Alfabetização Didático-Científica	ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de (2025)	Ampliar as discussões sobre a formação política do professor, tendo como base epistemológica o desenvolvimento da Alfabetização Didático-Científica no contexto da formação dialética.	Abordagem qualitativa	Apontou a ausência do saber político no fazer pedagógico dos professores, evidenciando a necessidade de formações permanentes que instiguem a formação política articulada à Alfabetização Didático-Científica.
Análise da produção científica da região Norte e Nordeste acerca da Educação Integral e em Tempo Integral no Ensino Médio (2020-2022)	MOURA, Kaila Pricila da Silva; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BARBOSA, Ledyane Lopes (2024)	Compreender o que as revistas científicas do Norte e Nordeste do Brasil estão veiculando sobre a Educação Integral no Ensino Médio em Tempo Integral de 2020 a 2022.	Revisão sistematizada, de natureza qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritiva	Descreve a tendência em direção a uma educação cada vez mais instrumental, utilitarista e mercadológica em detrimento da formação integral e omnilateral dos jovens para atender às demandas da economia capitalista.
Desafios da educação integral na Amazônia paraense: o papel da formação de gestores	SOUSA, Eriane Oliveira COLARES; Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTOR, Leandro (2025)	Analisar a educação em tempo integral, considerando aspectos relacionados ao trabalho dos gestores, a circulação de informações estratégicas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento e a comunicação como elementos essenciais para garantir essa modalidade de ensino.	Análise bibliográfica e documental	Conclui-se que a educação em tempo integral evidencia a necessidade de uma gestão educacional que promova e desenvolva ações coletivas nas escolas, fundamentadas em políticas públicas e legislação específica.
Formação inicial e atuação docente: uma investigação histórico-cultural com professores de 5º ano de Porto Velho/RO	SILVA, Epifânia Barbosa da CASTRO, Rafael Fonseca de (2022)	Investigar como docentes de turmas de 5º ano do ensino fundamental de Porto Velho, Rondônia, percebem sua atuação docente em relação com sua formação inicial.	Método dialético para analisar os dados	Necessidade de intensificar o debate sobre as relações formação/atuação docente visando à práxis pedagógica pelos professores do ensino fundamental.
Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental	SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra (2020)	Analisar os alcances e limites da formação permanente de professores para a prática pedagógica comprometida com a construção de uma escola democrática.	Investigação é de natureza qualitativa, com estudo bibliográfico, pesquisa de campo e documental.	Revelam que há uma forte presença de dimensões da formação permanente, materializando princípios como a escuta, o diálogo, a participação e o movimento de ação-reflexão-ação, evidenciado nos documentos, entrevistas realizadas, observações, encontros de formação e reunião de pais e mestres.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Paulo Freire tem uma trajetória inspiradora por sua resiliência após o golpe de 64. E, é justamente neste contexto em que ele precisou ficar exilado no Chile que, foi potencializada a influência humanista de Karl Marx em sua pedagogia, em que essa influência pode ser percebida ao longo da obra Pedagogia do Oprimido.

De acordo com Henning (2023), baseando-se nessa concepção, Freire constrói uma pedagogia que visa a libertação do oprimido de seu opressor. Assim como Marx, ele entende que esse movimento de libertação acontece na práxis, já que a realidade é produto da ação dos homens; e, como produto, são eles que produzem essa realidade, condicionando-se a ela, transformando-a em uma realidade opressora.

Para Paulo Freire, o diálogo entre educador e educando é o ponto de partida para a construção de uma educação humanizada, crítica, respeitosa e emancipadora.

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 2005, p. 44).

A educação para ser libertadora da opressão das classes dominantes, precisa dessa mediação por meio do diálogo, em que os educandos, se expressam para compreender a realidade na qual estão inseridos, precisam investigar, refletir para então agir e, assim transformar suas realidades.

Muito se fala sobre a influência do pensamento marxista sobre o mestre, contudo é indispensável compreender que mesmo sendo muito mais convergente, existem alguns pontos muito fortes que expressam rupturas que vão distanciar alguns aspectos do pensamento destes dois teóricos. Alves (2023) nos chama a atenção de que, não raro, nos depararmos com estudiosos, inclusive do campo da filosofia e da educação, pecarem analiticamente por evidenciar apenas as confluências entre a teoria da educação de Freire e a teoria social de Marx, negligenciando, com isso, os distanciamentos epistemológicos.

Compreender esses distanciamentos epistemológicos é um caminho importante para se construir metodologias potentes a serem desenvolvidas nas Escola Integrais.

Marx e Freire debruçaram-se sobre objetos de estudo distintos - trabalho e educação, respectivamente -, mas que se intercruzam no processo analítico que eles suscitam, que é a questão da alienação como substância de um sistema que sobrevive da superexploração do homem pelo trabalho e do homem pelo processo educativo adestrador (Alves, 2023). Esses

dois objetos de estudo, estão intimamente ligados, é a consciência crítica do materialismo histórico-dialético que possibilitará a emancipação.

> Como garantir a possibilidade de outra educação se quem a oferta é o sistema capitalista? Parece-nos que tem uma questão que vem antes de qualquer proposta de outro modelo de educação potencialmente contrário ao poder hegemônico vigente. Essa questão é o foco de Marx. Ou seja, em uma análise radical, a educação é ponto de chegada, ao passo que a questão das relações sociais engendradas pelo trabalho alienado é ponto de partida. Com isso, enquanto Marx concentra-se no ponto de partida, Freire, ainda que reconheça esse ponto, debruça-se sobre o ponto de chegada (Alves, 2023 p. 341).

Marx, centrado no materialismo histórico-dialético, enfatiza que o trabalho é a essência do ser humano, porque é por fazer parte da natureza que ele a transforma e transforma-se a si mesmo. Engendrado por essa premissa, ele compreende que a educação também se torna produto numa sociedade capitalista, e esta, pode estar a serviço da perpetuação da alienação e desigualdade social. Alves (2023) aponta, que nesse aspecto, a teoria social marxista revela-se fundamental para a compreensão do fenômeno educativo como produto das relações sociais mediadas pela categoria trabalho.

Embora Paulo Freire reconheça, se opõe a ideia da educação como mercadoria. Ele defende uma educação como prática para a liberdade por meio do diálogo, da reflexão a partir do que o aluno carrega em si de sua própria história, e, como um ato de amor que vai sendo desenvolvido por meio da consciência crítica e coletiva e mediada pela escuta respeitosa educando e educador. Identificados esses pontos divergentes, Alves (2023) aponta que as discussões de Freire preparam o terreno para a consolidação, no campo discursivo, da pedagogia histórico-crítica (PHC), desenvolvida por outro filósofo e educador, Dermeval Saviani.

Por ora, não adentraremos na questão da Pedagogia Histórico Crítica, nosso objetivo aqui é elucidar que mesmo Paulo Freire tendo sido muito influenciado pelos pensamentos marxistas, existem percursos diferentes no que diz respeito à educação entre os dois pensadores e, que essa vertente precisa ficar clara nas formações de professores.

3.1. O Guia e a formação dos professores das Escolas Integrais em Tempo integral

A proposta do Guia para redes e escolas de educação básica, é que sejam consideradas as vivências dos alunos, que o currículo seja construído de forma democrática e que o protagonismo estudantil seja uma das características dessa modalidade.

A parte pedagógica requer como primeiro passo uma Gestão Democrática.

> Na dimensão da gestão democrática, indica-se que a escola deve promover a escuta ativa dos estudantes em decisões pedagógicas e organizacionais, incentivando a formação de grêmios, conselhos mirins ou outras instâncias participativas, envolvendo-os, com mediação pedagógica, na gestão dos tempos e espaços da escola (Brasil, 2025, p. 12).

A formação omnilateral em tempo integral dos alunos, que tem como estratégia a formação da conscientização crítica para transformação estrutural de uma sociedade injusta e desigual, requer o protagonismo de profissionais comprometidos com a função social da escola. Seguindo o referencial teórico do guia que o norteia, é necessária a consciência de que a educação é um ato político.

Ao analisar a educação em tempo integral, conforme Sousa, Colares e Sartor (2025), evidencia-se que não depende apenas da expansão física das vagas, mas também da qualidade do trabalho imaterial realizado nas escolas. A formação dos gestores, a circulação de informações estratégicas e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento e a comunicação são elementos essenciais para garantir que a educação em tempo integral contribua efetivamente para a transformação social e o desenvolvimento humano integral.

Professores sobrecarregados com a carga horária e que não conseguem fazer o planejamento de forma adequada, porque geralmente são profissionais que estão completando sua carga horária com as disciplinas diversificadas, falta de formação adequada, e principalmente um problema que persiste ao longo dos anos: a dicotomia entre a teoria e a prática.

Falar sobre Escola Integral em Tempo Integral e a formação dos professores que nela vão atuar, atrai outras temáticas como: currículo, hora atividade, avaliações, permanência dos alunos, protagonismo, mediação, organização do tempo cronológico e do tempo pedagógico, dentre outros.

A formação dos professores, coordenadores e Gestores é algo que precisa ser pensado com base nas propostas do programa para que possam ser desenvolvidas práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares para que estas, assegurem que a função social da escola possa de fato acontecer.

Os objetivos das escolas integrais em tempo integral visam desenvolver aulas com formação cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito e que despertem a consciência crítica nos educandos, mas para isso, o professor precisa ter consciência de classe, predisposição à pesquisa, ao planejamento e intencionalidade para organizar aulas e ações que

propiciem uma proposta tão complexa e que realmente resulte em transformações sociais por meio da educação.

Sobre a formação destes professores, percorremos por três caminhos diferentes: formação inicial, formação continuada e formação permanente.

> É fundamental que os profissionais dominem as metodologias diferenciadas da educação integral para que o trabalho resulte em avanços pedagógicos significativos. O resultado esperado é o fortalecimento de uma comunidade escolar engajada, onde o protagonismo estudantil floresça em um ambiente seguro, transparente e favorável à excelência educativa (Cristalina, 2026, p. 5).

Em se tratando da formação inicial, nos estudos de Silva e Castro (2022), eles abordam a questão dos dilemas e problemas que influenciam na formação docente e defendem a necessidade de identificar na ciência uma base epistemológica que sustente a formação de professores.

Temos prestes a aposentar a última geração que teve em sua formação o extinto Técnico em Magistério e que posteriormente fizeram sua licenciatura em Pedagogia ou disciplinas específicas, depois a geração intermediária que só fez licenciatura e a terceira geração que em grande parte vem das formações de Educação à distância (EADs), cada uma com suas peculiaridades e influência sociopolítica que ora focavam em modelos culturais políticos, ora em modelos pedagógico-didático, mas, culturalmente na dicotomia entre teoria e prática.

Silva e Castro (2022) realizaram uma pesquisa com 54 professores que atuam no 5º ano do ensino fundamental. Ela revela que:

> Em relação à avaliação da sua formação inicial para a atuação nos anos iniciais do EF, 18 (33%) professores revelaram considerar "Excelente" ou "Ótima" a formação que receberam; 19 (35%) afirmaram ter sido "Boa" ou "Muito boa"; para seis (11%) deles, a formação foi avaliada como "Mediana"; para quatro (8%), "Dentro do esperado"; para cinco (9%), "Razoável"; e para dois (4%), "Ruim". Entre os 42 (75%) professores que avaliaram de forma positiva (excelente/ótima, boa/muito boa e dentro do esperado) sua formação inicial, cinco (12%) atribuíram esse mérito aos bons professores que tiveram na graduação, à base teórico-prática que receberam e ao fato de terem adquirido conhecimentos importantes para desempenhar a profissão (Silva; Castro, 2022, p. 10).

Contudo, mesmo com os resultados apontarem para uma avaliação positiva na formação inicial os autores encontraram contradição analisando os dados com as entrevistas. A formação inicial pode ter propiciado a esses profissionais diferentes abordagens de como eles concebem essa relação. Ainda assim, percebemos essa contradição no cotidiano escolar materializada no discurso de professores que distanciam a base teórica da atuação em sala de

aula, o “chão da escola”. A partir dessa contradição, doravante, devemos buscar mecanismos de superação da compreensão que uma parcela considerável de professores possui acerca da relação teoria-prática (Silva; Castro, 2022).

Nessa primeira etapa de nossa análise ficou comprovada que mesmo que os entrevistados tenham achado a formação inicial satisfatória, a dificuldade em identificar a epistemologia dessa formação, se embasar em referenciais teóricos que sustentem a prática docente ainda é uma grande dificuldade na educação brasileira.

Há que se considerar que a modalidade ainda está em processo de expansão, contudo, ainda há muito a se refletir e mudar concepções sobre gestão democrática, a escuta ativa dos alunos e o incentivo ao protagonismo. Para isso necessita-se de formações continuadas para os professores como também repensar as propostas curriculares.

O protagonismo estudantil, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve ser compreendido como um processo intencional, progressivo e mediado pelas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem, capazes de participar, expressar opiniões, compartilhar experiências e contribuir para decisões relacionadas ao cotidiano escolar. O desenvolvimento do protagonismo infantil está relacionado à construção da autonomia e às oportunidades de participação oferecidas às crianças nos contextos sociais e educativos (Pires; Branco, 2008; Olegário; Cunha; Silva Filho, 2025).

Nessa etapa da escolarização, é importante considerar que as crianças estão desenvolvendo gradualmente sua autonomia, sua capacidade de organização e seu senso de responsabilidade. Por isso, a participação estudantil não deve ser confundida com a transferência das responsabilidades dos adultos para as crianças, mas compreendida como uma oportunidade de aprendizagem que requer orientação, escuta e acompanhamento docente. A valorização da participação infantil depende, entre outros aspectos, das práticas pedagógicas e das condições oferecidas para que as crianças expressem suas ideias e participem das decisões que lhes dizem respeito (Pires; Branco, 2008).

Além disso, o planejamento da rotina escolar precisa considerar as necessidades próprias da infância, incluindo o tempo destinado às brincadeiras, ao descanso e à convivência familiar. A organização das experiências educativas deve buscar equilíbrio entre as atividades escolares e as demais dimensões da vida infantil, de modo a favorecer o bem-estar e o envolvimento dos estudantes. Nesse sentido, cabe à escola desenvolver estratégias

pedagógicas que considerem os interesses das crianças, valorizem suas experiências e promovam uma participação significativa no processo de aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também oferece subsídios para essa discussão ao estabelecer, em sua Competência Geral 7, a importância de argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, formular e defender ideias e decisões, respeitar os direitos humanos e desenvolver a consciência socioambiental e o consumo responsável. A competência prevê, ainda, o posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta, aspectos que podem ser trabalhados desde os anos iniciais por meio de experiências pedagógicas que estimulem o diálogo, a cooperação e a participação responsável (Brasil, 2018).

No que se refere à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, é importante considerar não apenas a duração da jornada escolar, mas também a qualidade das experiências educativas oferecidas. A Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025, estabelece diretrizes para a Educação Integral em Tempo Integral e contempla dimensões como o acesso e a permanência com equidade, a articulação intersetorial e a integração com os territórios e as comunidades. A norma também prevê a diversificação das práticas pedagógicas, a valorização da convivência democrática e a articulação de atividades educativas com diferentes espaços e agentes sociais (Brasil, 2025).

A transformação das práticas educativas, entretanto, exige reflexão sobre o trabalho docente e investimento na formação dos professores. Soares (2020), ao discutir a formação permanente de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, destaca a necessidade de processos formativos articulados às demandas reais do contexto escolar e aos desafios vivenciados pelos educadores. Essa perspectiva reforça a importância de promover oportunidades de formação que contribuam para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e para a construção de alternativas adequadas às necessidades dos estudantes (Soares, 2020).

Nesse sentido, a superação de práticas pedagógicas tradicionais e a construção de propostas mais participativas podem ser compreendidas como processos que exigem planejamento, formação continuada e envolvimento da comunidade escolar. Mais do que promover mudanças pontuais, trata-se de desenvolver, gradualmente, práticas que favoreçam a participação dos estudantes, a autonomia, a cooperação e a aprendizagem significativa.

Nem sempre as mudanças necessárias na educação acontecem de forma rápida, o ensino tradicional é bem mais fácil e menos trabalhoso, mas, os movimentos de formação e transformação precisam ser iniciados. Sob a perspectiva de Soares (2020, p. 153),

> As transformações contínuas da sociedade contemporânea produzem impactos no cenário educacional, provocando nos(as) educadores(as) incertezas e inseguranças em relação ao que se exige de um novo perfil docente para enfrentar os desafios do momento atual, como formação continuada, autonomia, trabalho coletivo, capacidade de interagir com os alunos, produzir conhecimentos sistematizados e formar cidadãos críticos, criativos, participativos, dentre outros. Por sua vez, os conhecimentos adquiridos com o processo de formação docente não podem ficar cristalizados, especialmente na realidade atual, marcada por contínuas transformações.

A hora atividade ainda se configura como um ideal normativo ainda não materializado. No Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação (Brasil, 1996), está determinado "que os sistemas de ensino devem assegurar aos docentes tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação, incluído na sua jornada de trabalho." Contudo, é comum que os professores acabem por não cumprir na instituição, mas em casa (jornada livre), e nesse caso, de acordo com a consciência e comprometimento de cada um, já que a maioria costuma trabalhar em mais de uma instituição e o ritmo frenético não possibilita essa agenda. O ideal seria um tempo programando para que professores das disciplinas regulares pudessem se encontrar para planejar de forma transdisciplinar com os professores das disciplinas diversificadas.

Os componentes curriculares das aulas diversificadas da Escola Integral não são aulas de reforço, devem ser aulas integradas às aulas da base comum, ou seja, não podem ser fragmentadas, mas, são uma junção de propostas que possibilitam o desenvolvimento intelectual, com o social, emocional, físico e cultural para a formação integral do aluno. É uma nova visão que estabelece o turno único e integral.

Quando o professor está bem-preparado, o currículo toma uma nova forma, um novo olhar, que faz com que o que é ensinado seja crítico, e não reprodutivista das desigualdades sociais. E é nessa parte curricular que precisamos estar atentos, para não transformar oportunidades em atividades vazias e que de nada vão mudar a realidade de nossos alunos.

Na perspectiva de Paulo Freire sobre a formação do professor, esta não pode ser limitada a certificação que o habilite a exercer sua função docente, ele vê o ser humano como um ser inacabado, e, que está incessantemente em processo de formação, em busca de sua vocação ontológica.

Corroborando com Freire (2005), Soares (2020) afirma que, formar professores na perspectiva permanente contribui para a educação problematizadora, capaz de formar sujeitos que consigam fazer uma leitura crítica do mundo, do contexto, buscando superar a concepção de formação docente que reduz a autonomia do(a) professor(a) sobre o seu trabalho, sua

capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido(a). Contribui também para a construção de uma escola democrática.

Por fim, para encerrar essa parte sobre a formação de professores, não poderíamos deixar de enfatizar que a educação não é neutra, portanto, os professores precisam ter uma formação política, até porque no Guia existe a proposta de formação política do aluno, e é impossível um professor sem sua consciência crítica, questionadora dar esse tipo de formação aos seus educandos.

Por ainda estarmos vivendo uma polarização alienante no país, é importante deixar claro que não estamos falando sobre política partidária. Mas, em formação que ensine nossos alunos a questionar sobre políticas públicas que promovam mais dignidade, a identificar a exploração e manipulação para que por meio do conhecimento, por meio dessa formação integral, possamos ter uma sociedade melhor para todos e não apenas para os detentores do capital.

> Professores apolíticos não denunciam as mazelas do processo de ensino e aprendizagem. Em vista disso, ainda não está alfabetizado didático-cientificamente. Para tal fim, é necessário que o docente esteja preparado para denunciar e ir contra toda ação formativa e pedagógica que propague a submissão, o silenciamento, a passividade e a acriticidade (Araújo, 2025, p. 15).

Ficou evidenciado no Guia a questão do currículo, do protagonismo, da mediação, da formação dos professores, os desafios de estrutura física e da organização pedagógica das atividades. Diante do que foi exposto, precisamos ainda pensar na sistematização do conhecimento científico, como algo que precisa ser refletido, repetido, fixado, porque são saberes complexos. Numa perspectiva de formação omnilateral, a elaboração do conhecimento não pode acontecer de forma frenética e desordenada.

Essa mediação do professor é fundamental para que esse protagonismo aconteça de forma coerente. Cabe ao professor estruturar o currículo para que esse protagonismo, esteja alinhado aos objetivos pedagógicos de forma clara e em sintonia às competências previstas. Esse processo precisa, ser gradativo, sendo construído com estratégias para que os alunos à medida que avançam de turmas passem a agir de forma natural e organizada, para que essa construção os torne capazes de ser protagonistas na vida adulta.

Em conformidade com o Guia, “no Brasil, o Escolas 2030 reúne 100 organizações educativas que, anualmente, desenvolvem ciclos de pesquisa-ação focados em cinco aprendizagens: empatia, colaboração, criatividade, protagonismo e autoconhecimento. O programa parte da compreensão de que estudantes e educadores são agentes de transformação,

que aprendem coletivamente ao enfrentar problemas reais de suas comunidades" (Brasil, 2023, p. 09). Essa proposta com atenção ao desenvolvimento integral dos alunos, parte do saber que os alunos trazem para o que é construído coletivamente no espaço escolar em colaboração com os profissionais da educação.

Esse não é um processo fácil, todas as ações precisam estar alinhadas com intencionalidade e coerência para que esse protagonismo cumpra sua ação formativa em todas as áreas propostas pela educação integral, ou seja, cognitivo, social e emocional, caso contrário, essa autonomia será vazia de propósitos e poderá deixar arestas na aprendizagem.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender que a educação tem uma base epistemológica guiada por referenciais teóricos que vão conduzir o caminho que se pretende chegar, tem uma relevância indispensável, porque somente por meio dessa compreensão poderemos conectar a teoria com a prática.

A prática sem teoria, é senso comum, mas a prática fundamentada pela teoria, gera o conhecimento científico e resultados satisfatórios.

Percorrer o caminho para compreender a influência de Marx sobre Paulo Freire e que as concepções de educação deles, mesmo com perspectivas de formação crítica e emancipadora da realidade de opressão e exploração, em algum momento tomam direções diferentes.

A formação inicial de professores no Brasil, ainda não contempla uma base epistemologia clara para que os professores consigam fundamentar sua prática. Ainda existem muitas confusões em relação aos referenciais teóricos mais adequados para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e formar os estudantes em sua integralidade. Prevalece muitas vezes o senso comum em detrimento da sistematização de aulas que tenham suas práxis fundamentadas numa base teórica que as sustente e a afaste de práticas de ensino vazias e imediatistas que priorizam a memória imediata em vez da consolidação de aprendizagem que se potencializam com a constância e a disciplina.

Mesmo que o Guia contemple muitas questões problematizadoras, as formações de professores ainda precisam ser aprimoradas para que os próprios professores tenham mais consciência crítica sobre sua própria formação e como planejar intencionalmente as atividades na Escola Integral em Tempo Integral para que possam traçar estratégias de consolidação da formação omnilateral e emancipatória.

Percebemos que epistemologicamente o guia parte de uma influência humanista que valoriza experiências, territórios e múltiplas aprendizagens, enquanto na perspectiva de Marx, como base o materialismo histórico-dialético defende-se o saber científico produzido historicamente, onde o currículo não pode se desviar de sua função principal.

> Todavia, é importante sintetizar que os reiterados ataques ideológicos a Freire e Marx têm em comum a aversão ao despertar da consciência crítica das pessoas, isto é, à tomada de consciência da realidade a partir da valorização do contraditório como processo histórico de compreensão dos fenômenos sociais, o que é central nas abordagens de ambos os teóricos e se contrastam com uma sociedade em que não faz parte da cultura nacional aceitar facilmente a crítica às mazelas sociais, às desigualdades e ao status quo, na qual, tranquilamente, discursos ideológicos pautados na inexistência da crítica ganham uma massa de adeptos susceptíveis (Alves, 2023, p. 336).

O Guia com a proposta de formação integral que propõe uma variedade de atividades pedagógicas que contemplam as dimensões cognitiva, física, social, emocional, cultural e política do sujeito com ciclos de pesquisa-ação focados em cinco aprendizagens: empatia, colaboração, criatividade, protagonismo e autoconhecimento tem uma perspectiva de educação crítica e emancipatória, mas, diante de uma formação tão ampla, não podemos perder o foco do conhecimento científico que, além de ser atividade fim, também é instrumento de libertação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Daniel Cardoso. Paulo Freire: marxista ou marxisizante? **Revista Educação e Ciências Sociais**, [*S.l.*], v. 6, n. 10, 2023. http://doi.org/10.38090/recs.2595-9980.v6.n10.16588. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/cienciassociais/article/view/16588. Acesso em: 4 out. 2026.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. A formação política do professor da Educação Básica mobilizada pela formação dialética: aspectos da Alfabetização Didático-Científica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.10, e15390, ago. 2025. https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e15390. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/e15390. Acesso em: 4 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394compilado.htm. Acesso em: 2 out. 2026.

BRASIL. 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 out. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Avaliação na Educação Integral**: guia para redes e escolas de educação básica. Brasília, DF, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/acl_users/credentials_cookie_auth/require_login?came_from=https%3A//www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/arquivos/guiaavaliao.pdf Acesso em: Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 nov. 2023, p. 33. Disponível em: http://www.abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4532/portaria-mec-n-2.036 Acesso em: 20 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 1º de agosto de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 ago. 2025. https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2023/09/Resolucao-CNE-CEB-07.pdf. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne. Acesso em: 21 out. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/. Acesso em: 20 set. 2026.

CRISTALINA (GO). Prefeitura Municipal de Cristalina, Gestão 2025-2028. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Trabalho**: Escola de Tempo Integral – Rede Municipal de Educação de Cristalina-GO. Cristalina, 2026. Disponível em: https://cme.cristalina.go.gov.br/wp-content/uploads/sites/4/2026/03/Plano-de-Trabalho-Tempo-Integral_compressed-1.pdf Acesso em: 20 set. 2026.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (orgs.). **Manual de produção científica.** Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55-70. Disponível em: https://www.ispsn.org/sites/default/files/documentos-virtuais/pdf/manual_de_producao_cientifica_silvia_h._koller_etc._z-lib.org_.pdf. Acesso em: 21 out. 2026.

HENNING, Vanessa. A influência do pensamento humanista de Karl Marx na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. **Revista Alamedas**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 8-22, 2023. DOI: http://doi.org/10.48075/ra.v11i1.30726 Acesso em: 4 set. 2026.

MOURA, Kaila Pricila da Silva COLARES; Maria Lília Imbiriba Sousa; BARBOSA, Ledyane Lopes. Análise da produção científica da região Norte e Nordeste acerca da Educação Integral e em Tempo Integral no Ensino Médio (2020-2022). **Educação e**

Formação, Fortaleza, v. 9, e12416, 2024. https://doi.org/10.25053/redufor.v9.e12416 Acesso em: 20 set. 2026.

OLEGÁRIO, Damiana Carla da Cunha e Silva; CUNHA, Patrícia Regina da; SILVA FILHO, Luzimar Teixeira da. Práticas pedagógicas focadas na formação do protagonismo de alunos dos anos iniciais. **Revista Educação Contemporânea**, [S.l.], v. 2, n. 2, 2025. Disponível em: https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/434. Acesso em: 21 out. 2026.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia**: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 24, n. 4, p. 415-421, out./dez. 2008. https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/7H7sZbZJt9jQJj8j8QJ8J8J/?lang=pt. Acesso em: 21 out. 2026.

RIBEIRO, Roberta Daiane MARQUES, Welisson, LIMA, Adriano Elias Geraldo Gonçalves de. Princípios sobre a formação humana integral a partir das perspectivas de estudiosos brasileiros. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 01-16, 2024. https://doi.org/10.23900/2359-1552v13n2-265-2024 Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12416 Acesso em: 20 set. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 13. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2025. (Coleção Educação Contemporânea)

SOARES, Magda P. S. B. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 151-171, jan./abr. 2020. https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271. Acesso em: 21 out. 2026

SILVA, Epifania Barbosa da; CASTRO, Rafael Fonseca de. Formação inicial e atuação docente: uma investigação histórico-cultural com professores de 5º ano de Porto Velho/RO. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 7, e9373, 2022. https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e9373. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/9373. Acesso em: 4 set. 2026.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151-171, jan./abr. 2020 https://doi.org/10.25053/redufor.v5i13.1271 Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1271. Acesso em: 20 set. 2026.

SOUSA, Eriane Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTOR, Leandro Desafios da educação integral na Amazônia paraense: o papel da formação de gestores. **Educação & Formação,** Fortaleza, v. 10, e14187, 2025. https://doi.org/10.25053/redufor.v10.e14187 Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14187. Acesso em: 20 set. 2026.