# EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: ENTRE A AMPLIAÇÃO DO TEMPO E A FORMAÇÃO PLENA DO SUJEITO

TAÍS FERNANDA NASCIMENTO DA VISITAÇÃO

RESUMO
A educação integral no Brasil configura-se como uma proposta que busca superar a visão tradicional de ensino centrada na transmissão de conteúdos, ao defender a formação plena do sujeito em suas dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais. O presente artigo tem como objetivo analisar a educação integral a partir de seus fundamentos teóricos, de suas bases legais e de suas implicações na prática pedagógica. Fundamenta-se nas contribuições de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lev Vygotsky, evidenciando que a educação integral está diretamente relacionada a projetos de sociedade e à formação crítica dos sujeitos. Além disso, analisa os marcos legais brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular, que consolidam a educação integral como um direito. Conclui-se que, embora haja avanços no campo das políticas públicas, ainda existem desafios relacionados à efetivação dessa proposta no cotidiano escolar, exigindo a construção de práticas pedagógicas intencionais, contextualizadas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação integral; formação humana; políticas públicas; desenvolvimento infantil; prática pedagógica.

## INTRODUÇÃO

A educação integral no Brasil tem se consolidado como um tema central no debate educacional contemporâneo, especialmente diante das crescentes demandas por uma formação que vá além da mera transmissão de conteúdos. Em um país historicamente marcado por desigualdades sociais, econômicas e educacionais, pensar a educação implica considerar não apenas o acesso à escola, mas a qualidade das experiências vividas em seu interior e sua capacidade de promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Nesse cenário, a educação integral emerge como uma proposta que busca romper com a lógica fragmentada do ensino tradicional, ao compreender o indivíduo em sua totalidade — envolvendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais, culturais e físicas. No entanto, apesar de sua relevância teórica e política, ainda persiste, no senso comum e em muitas práticas institucionais, a redução da educação integral à simples ampliação da jornada escolar, desconsiderando sua complexidade e intencionalidade pedagógica.

Essa contradição evidencia a necessidade de aprofundar a discussão sobre o conceito de educação integral, compreendendo suas raízes históricas, seus fundamentos teóricos e suas implicações práticas. Nesse sentido, autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lev Vygotsky oferecem importantes contribuições ao defenderem uma educação comprometida com a formação humana integral, com a valorização das experiências dos sujeitos e com a transformação social. Paralelamente, os marcos legais brasileiros têm incorporado essa concepção ao reconhecer a educação integral como um direito, orientando políticas públicas que buscam ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas. Contudo, a materialização dessas diretrizes no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere às condições de trabalho docente, à organização curricular e à coerência entre teoria e prática.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação integral no Brasil, articulando seus fundamentos teóricos, suas bases legais e suas expressões na prática pedagógica. Busca-se, assim, compreender em que medida essa proposta tem se efetivado como uma perspectiva de formação plena do sujeito ou se tem sido reduzida a uma ampliação quantitativa do tempo escolar, desprovida de sentido formativo mais amplo.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A concepção de educação integral no Brasil tem raízes em propostas históricas que defendem uma escola pública demo-

crática e comprometida com a formação ampla dos indivíduos. Anísio Teixeira foi um dos principais defensores dessa perspectiva, ao propor uma escola que integrasse diferentes dimensões da vida social e cultural dos estudantes. Cavaliere (2010) explica que,

No Brasil, a compreensão da maneira pela qual a concepção de educação integral se desenvolve passa obrigatoriamente pelo estudo do pensamento educacional das décadas de 20 e 30 do século XX. A educação integral, significando uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais, esteve presente nas propostas das diferentes correntes políticas que se delinearam naquele período. As correntes autoritárias e elitistas a encampavam com o sentido de ampliação do controle social e dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos nos segmentos hierarquizados da sociedade. O extremo dessa tendência expressou-se na concepção de educação integral da Ação Integralista Brasileira. Já as correntes liberais encampavam a educação integral com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só poderia se dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e a participação. Entre os liberais, destaca-se o nome de Anísio Teixeira, por sua signifi-i cativa elaboração teórica e técnica, visando à ampliação das funções da escola e o seu fortalecimento como instituição.

Nesse contexto, é possível compreender que a educação integral, desde suas origens no cenário brasileiro, não se constituiu como uma proposta neutra, mas esteve diretamente vinculada a diferentes projetos de sociedade. Cavaliere (2010) evidencia que a ampliação das funções da escola pode assumir sentidos distintos, ora voltados ao controle social, ora comprometidos com a democratização das relações sociais e com a formação crítica dos sujeitos.
É nesse segundo sentido que podemos analisar a contribuição de Anísio Teixeira, cuja proposta de educação integral estava fundamentada na defesa de uma escola pública, laica e democrática, que fosse capaz de promover o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Para o autor, a escola deveria ultrapassar a função restrita de transmissão de conteúdos, constituindo-se como um espaço de vivências culturais, sociais e formativas, articulando diferentes experiências educativas.
Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, ao compreender a educação como um processo que envolve a formação crítica e a participação ativa dos sujeitos na sociedade. A educação integral, nesse sentido, não se limita à ampliação do tempo ou das atividades escolares, mas implica uma concepção de educação comprometida com a emancipação humana e com a transformação social. Barbosa, Richter e Delgado (2016) no artigo" Educação Integral: Tempo integral ou educação integral", explicam que,

A oferta de educação integral em um contexto educacional demanda observação das vidas das crianças, compreendendo suas necessidades, possibilidades e desejos e, a partir do observado, pensar em propostas abrangentes que dialoguem com conhecimentos que ultrapassem a barreira da educação formal/escolar e possam dar sustentação a uma prática pedagógica comprometida com ações nas quais os diferentes campos da formação humana estejam presentes, sem hierarquias.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a educação integral exige um deslocamento no modo como se pensa e se organiza o trabalho pedagógico. Não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, mas de qualificar esse tempo por meio de experiências que façam sentido para suas vidas, considerando suas múltiplas dimensões de desenvolvimento. Nesse sentido, as contribuições de Barbosa, Richter e Delgado (2016) reforçam a necessidade de uma prática pedagógica que reconheça a criança como sujeito ativo, portador de saberes, desejos e potencialidades. A proposta de educação integral, portanto, implica uma escuta sensível por parte do educador, que deve observar atentamente o cotidiano das crianças para planejar ações que dialoguem com suas vivências e promovam aprendizagens significativas.
Essa perspectiva também se aproxima das ideias de Lev Vygotsky, ao destacar

que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais. Assim, a escola, enquanto espaço privilegiado de convivência, deve favorecer situações de troca, cooperação e construção coletiva do conhecimento, ampliando as possibilidades de aprendizagem para além dos conteúdos formais. Além disso, pensar a educação integral implica reconhecer a indissociabilidade entre cuidar e educar, especialmente no contexto da Educação Infantil. Os momentos de alimentação, higiene, descanso e brincadeira deixam de ser compreendidos como ações meramente assistenciais e passam a ser entendidos como experiências educativas fundamentais para o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, a educação integral se concretiza no cotidiano escolar por meio de práticas que valorizam o brincar, as interações, as múltiplas linguagens e a organização de ambientes que favoreçam a autonomia e o protagonismo infantil. Trata-se de construir uma proposta educativa que não hierarquize saberes, mas que integre diferentes formas de aprender e de se relacionar com o mundo. Portanto, ao considerar a criança em sua totalidade, a educação integral se apresenta como um caminho para a construção de uma educação mais humana, inclusiva e significativa, capaz de responder às complexidades da sociedade contemporânea e às necessidades reais dos sujeitos que dela fazem parte.

## BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

No Brasil, a educação integral está respaldada por importantes marcos legais que evidenciam seu caráter de direito e de compromisso do Estado com a formação ampla dos sujeitos. O artigo 34, §2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que "o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino", indicando a ampliação da jornada escolar como uma diretriz a ser implementada. Em consonância com essa orientação, o Plano Nacional de Educação define metas específicas para a oferta de educação em tempo integral, reforçando o compromisso com a ampliação das oportunidades educativas, especialmente para crianças e jovens das camadas populares.

Nessa perspectiva, Moll (2012, p. 33) contribui para a compreensão do sentido político dessa ampliação ao afirmar que tais programas "coincidem na oferta de mais tempos-espaços de educação para a infância e adolescência populares", evidenciando o dever do Estado em garantir não apenas o acesso à escola, mas também a ampliação das experiências formativas. O autor destaca, ainda, que essa ampliação implica reconhecer e articular os diferentes tempos e espaços de vida dos sujeitos, ampliando o papel da escola e do sistema educacional na promoção do desenvolvimento humano.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular reforça a necessidade de promover o desenvolvimento integral dos estudantes, ao considerar competências que ultrapassam o campo cognitivo, incluindo dimensões socioemocionais, culturais e éticas (BRASIL, 2017). Conforme o próprio documento explicita,

> o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes (BNCC, 2017, p. 14).

A partir dessa definição, evidencia-se que a BNCC coloca o sujeito no centro do processo educativo, ampliando o entendimento de educação integral para além do acesso e da permanência na escola. Trata-se de garantir experiências de aprendizagem que dialoguem com a realidade dos estudantes, reconhecendo suas múltiplas formas de existir, suas culturas e seus contextos sociais.

Nesse sentido, o documento propõe uma ruptura com modelos homogêneos de ensino, ao reconhecer a diversidade de infâncias e juventudes presentes no contexto brasileiro. Tal perspectiva exige a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e contextualizadas, capazes de valorizar as identidades culturais e promover o respeito às diferenças.

Ao enfatizar competências que envolvem dimensões cognitivas, sociais e emocionais, a BNCC reforça a necessidade de uma formação que prepare os sujeitos para os desafios da sociedade contemporânea. Isso implica ir além da transmissão de conteúdos, promovendo

o desenvolvimento de habilidades relacionadas à convivência, à autonomia, ao pensamento crítico e à participação social.
Outro aspecto fundamental refere-se à intencionalidade pedagógica, uma vez que a educação integral não se concretiza apenas pela ampliação do tempo escolar. É necessário que as experiências educativas sejam planejadas de forma articulada, com objetivos claros, de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento pleno dos estudantes.
Dessa forma, os marcos legais brasileiros evidenciam avanços significativos na consolidação da educação integral como direito. Contudo, também revelam desafios importantes para sua efetivação, sobretudo no que se refere à garantia de condições estruturais, à formação docente e à organização de práticas pedagógicas coerentes com essa concepção.
Assim, a educação integral, respaldada pela legislação, configura-se como um compromisso com a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e significativa, capaz de responder às demandas sociais e de promover o desenvolvimento humano em sua totalidade.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao analisar a educação integral no contexto da prática pedagógica, observa-se um distanciamento significativo entre o que é proposto nos documentos oficiais e o que, de fato, se concretiza no cotidiano das instituições escolares. Embora a legislação e os referenciais teóricos defendam uma formação ampla e integrada, na prática, muitas experiências de educação integral têm se reduzido à ampliação da jornada escolar, sem a devida reorganização das propostas pedagógicas.
Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 36) contribui de forma crítica ao afirmar que "essa observação nos leva a uma exigência: repensar como prioridade a maneira como vemos e pensamos a infância-adolescência populares", destacando a necessidade de reflexão sobre as concepções que orientam o trabalho educativo. Para o autor, antes mesmo de organizar atividades ou ampliar o tempo escolar, é fundamental que gestores e educadores revisitem seus olhares sobre os sujeitos atendidos, suas realidades e suas condições de vida.
À partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a fragilidade na implementação da educação integral não está apenas na organização do tempo, mas na ausência de um olhar sensível e crítico sobre os educandos. Quando não há essa reflexão, corre-se o risco de estruturar propostas que desconsideram as vivências das crianças e adolescentes, resultando em práticas pouco significativas e desarticuladas de suas realidades.
Nessa mesma direção, Moll problematiza a formação docente ao questionar: "incorporar nos currículos de formação docente e pedagógica análises sociológicas avançadas [...] como foco nas questões sociais que afetam de maneira tão radical o viver a infância-adolescência-juventude popular [...]?". A autora evidencia que tais questões estão presentes no cotidiano escolar e interpelam diretamente o trabalho dos educadores. Desconsiderá-las, segundo a autora, expõe a fragilidade dos processos formativos e limita a capacidade de atuação crítica dos profissionais da educação.
Ao incorporar essa reflexão, compreende-se que a efetivação da educação integral passa, necessariamente, pela qualificação da formação docente. Não basta ampliar o tempo ou diversificar atividades se os educadores não dispõem de instrumentos teóricos e práticos para compreender a complexidade social que atravessa a vida dos estudantes. A ausência dessa base pode resultar em práticas superficiais, que não dialogam com as reais necessidades das crianças e jovens.
Além disso, essa lacuna formativa se articula com as condições concretas de trabalho, que muitas vezes inviabilizam a construção de propostas pedagógicas consistentes. A sobrecarga docente, a falta de tempo para planejamento e a ausência de espaços de reflexão coletiva contribuem para a reprodução de práticas fragmentadas, reforçando a lógica de mera ocupação do tempo escolar.
Dessa forma, pensar a educação integral na prática pedagógica exige um movimento articulado entre formação, condições de trabalho e revisão de concepções. Trata-se de construir um fazer pedagógico que reconheça os sujeitos em sua totalidade, considerando suas

dimensões sociais, culturais e afetivas, e que seja capaz de promover experiências educativas significativas.
Portanto, a educação integral, para além de uma diretriz legal, deve se constituir como uma prática intencional, crítica e contextualizada. Somente assim será possível superar sua redução a uma imposição institucional e avançar na construção de uma educação que, de fato, contribua para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para a valorização do trabalho docente.

## DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A consolidação da educação integral no Brasil, embora respaldada por referenciais teóricos consistentes e por marcos legais significativos, ainda enfrenta desafios concretos que dificultam sua efetivação no cotidiano escolar. Entre esses desafios, destacam-se as desigualdades estruturais entre as redes de ensino, a precarização das condições de trabalho docente e a fragilidade na articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas.
Um dos principais entraves refere-se à compreensão equivocada da educação integral como sinônimo de ampliação do tempo escolar. Tal interpretação reduz a proposta a uma dimensão quantitativa, desconsiderando sua essência formativa e seu compromisso com o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Como discutido ao longo deste artigo, ampliar o tempo sem ressignificar as práticas pedagógicas contribuem para a manutenção de um modelo tradicional de ensino, apenas estendido em duração.
Além disso, a ausência de investimentos adequados em infraestrutura, formação continuada e valorização docente compromete a qualidade das experiências educativas. A implementação da educação integral exige não apenas reorganização curricular, mas também condições materiais e humanas que sustentem práticas inovadoras e contextualizadas.
Por outro lado, é importante reconhecer as possibilidades que emergem quando a educação integral é compreendida em sua dimensão mais ampla. Experiências que valorizam o protagonismo dos estudantes, a integração com o território, o uso de múltiplas linguagens e a articulação entre cuidar e educar demonstram que é possível construir práticas significativas, mesmo em contextos desafiadores.
Nesse sentido, a escuta sensível dos sujeitos, o planejamento coletivo e a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico se apresentam como caminhos fundamentais para a construção de uma educação integral efetiva. A escola, ao se abrir para o diálogo com a comunidade e reconhecer as múltiplas dimensões da vida dos estudantes, amplia suas possibilidades de atuação e fortalece seu papel social.
Portanto, pensar os desafios e as possibilidades da educação integral implica assumir um compromisso com a transformação das práticas educativas e das condições em que elas se realizam. Trata-se de um processo contínuo, que exige intencionalidade, reflexão e ação coletiva, na perspectiva de garantir uma educação que seja, de fato, integral, significativa e socialmente comprometida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permite afirmar que a educação integral no Brasil se configura como uma proposta potente, porém ainda marcada por tensões entre sua concepção teórica, sua regulamentação legal e sua materialização na prática pedagógica. Ao contrário de uma compreensão simplificada, a educação integral não se reduz à ampliação do tempo escolar, mas pressupõe uma mudança profunda na forma de pensar a escola, o currículo e o próprio processo educativo.
As contribuições de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Lev Vygotsky evidenciam que a educação integral está intrinsecamente relacionada à formação humana em sua totalidade e à construção de uma sociedade mais democrática. Nesse sentido, a escola é chamada a assumir um papel que ultrapassa a transmissão de conteúdos, tornando-se um espaço de experiências, relações e produção de sentidos.
No âmbito das políticas públicas, observa-se que documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação e a Base Nacional Comum Curricular representam avanços importantes ao consolidarem a educação integral como direito. No entanto, tais avanços ainda não se traduzem, de maneira plena, em práticas pedagógicas coerentes com essa concepção, revelando lacunas entre o que

é normatizado e o que é vivenciado nas escolas.

A análise da prática pedagógica evidenciou que, em muitos contextos, a educação integral tem sido implementada de forma limitada, frequentemente reduzida à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem a necessária reorganização das propostas educativas. Soma-se a isso a ausência de condições adequadas de trabalho, formação docente e planejamento, o que contribui para a reprodução de práticas fragmentadas e pouco significativas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar a educação integral a partir das realidades concretas dos sujeitos envolvidos — estudantes e educadores —, reconhecendo suas demandas, seus contextos e suas condições de existência. A efetivação dessa proposta requer investimento em formação continuada, valorização docente e construção coletiva de práticas pedagógicas que sejam intencionais, contextualizadas e integradoras.

Assim, mais do que uma política de ampliação do tempo escolar, a educação integral deve ser compreendida como um projeto formativo e social, que exige compromisso ético, político e pedagógico. Somente a partir dessa perspectiva será possível avançar na construção de uma educação que, de fato, promova o desenvolvimento pleno dos sujeitos e contribua para a transformação das desigualdades que marcam a realidade brasileira.

REFERENCIAS


BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação integral: tempo integral ou educação integral? Revista Educação, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 101-108, 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MOLL, Jaqueline. Educação integral e formação de professores: desafios contemporâneos. In: MOLL, Jaqueline (org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.