



Eixo Temático: Ensino de Ciências e Matemática

CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA VIVÊNCIA DOCENTE

CONCEPTIONS, PRACTICES, AND CHALLENGES IN INTEGRAL EDUCATION: AN ANALYSIS BASED ON TEACHING EXPERIENCE

¹Leandro Blanke Martinelli Abegg

²Danusa de Lara Bonotto

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo compreender as concepções de educação integral e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em escolas de tempo integral. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, tendo como procedimento técnico de Análise de Conteúdo. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras das redes públicas municipais da Associação dos Municípios da Fronteira Noroeste AMUFRON. A análise evidenciou três categorias principais: (1) concepções de educação integral, (2) práticas pedagógicas em escolas em tempo integral no tempo integral e (3) desafios e potencialidades da implementação das escolas em tempo integral. Os resultados indicam que as docentes compreendem a educação integral como formação do sujeito em sua totalidade, porém as práticas ainda oscilam entre perspectivas formativas e assistencialistas. Conclui-se que, embora existam avanços, ainda há necessidade de formação continuada e maior integração pedagógica.

Palavras-chave: Educação Integral; Práticas Pedagógicas; Análise Docente; Concepções de Educação Integral.

ABSTRACT

This study aims to understand the conceptions of integral education and the pedagogical practices developed by teachers working in full-time schools. The research is characterized as qualitative, using Content Analysis as its methodological procedure. Data were collected through semi-structured interviews with three teachers from the municipal public school systems of the Association of Municipalities of the Northwest Frontier (AMUFRON). The analysis revealed three main categories: (1) conceptions of integral education; (2) pedagogical practices in full-time schools; and (3) challenges and potentialities of implementing full-time schools. The results indicate that the teachers understand integral education as the holistic formation of the subject, but practices still oscillate between formative and welfare-oriented perspectives. It is concluded that, although there is progress, there is still a need for continuing education and greater pedagogical integration.

Keywords: Integral Education; Pedagogical Practices; Teacher Analysis; Conceptions of Integral Education.

INTRODUÇÃO

O debate sobre a educação integral (EI) nas redes públicas de ensino brasileiras tem se intensificado na última década, impulsionado por legislações e planos educacionais que

¹Mestrando, Leandro blanke Martinelli Abegg (Universidade Federal da Fronteira Sul).
leandroblankemartinelliabegg@gmail.com.

²Doutora, Danusa de Lara Bonotto (Universidade Federal da Fronteira Sul). danusalb@uffs.edu.br.



preveem a ampliação da jornada escolar. Contudo, essa temática exige uma diferenciação conceitual entre a simples extensão do tempo cronológico de permanência do estudante na escola, a chamada Escola em Tempo Integral (ETI), e a efetiva formação multidimensional do sujeito, conceituada como EI. Historicamente, teóricos como Anísio Teixeira já defendiam a escola como um espaço de vida e de formação global, onde a educação não se restringiria ao intelecto, mas abrangeria a saúde, a socialização e a formação cidadã do indivíduo.

Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (Teixeira, 1994, p. 63).

Enquanto isso, Jaqueline Moll (2009) alerta que a ampliação do tempo não garante, por si só, o desenvolvimento das esferas cognitiva, física e social.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempos e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global. [...] de nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente, esse espaço. (Moll, 2009, p. 18)

Observando as concepções de Teixeira (1994) e Moll (2009), evidencia-se uma perspectiva pedagógica que compreende a EI para além da ampliação do tempo escolar, articulando a formação humana, experiências sociais e o território em que a escola se insere. Nesse mesmo horizonte, Arroyo (1988) tensiona esse debate ao destacar que a educação integral, foi historicamente associada ao enfrentamento das desigualdades sociais. Como afirma o autor, “Se a pobreza é expressão de degradação moral do espírito, da vontade, dos valores e hábitos, a educação integral será seu remédio” (Arroyo, 1988, p. 6). Dessa forma, ao articular essas perspectivas, compreende-se que a EI se situa entre um projeto formativo emancipador, defendido por Anísio Teixeira e Jaqueline Moll e uma estratégia de enfrentamento e mitigação da pobreza, o que exige uma análise crítica de sua materialização nas práticas educativas.

De acordo com a Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023 o Governo Federal por meio do Ministério da Educação instituiu o Programa Escola em Tempo Integral com a finalidade de fomentar a criação de novas matrículas na educação básica de tempo integral em todas as redes e sistemas de ensino. A política engloba estratégias de assistência financeira e técnica aos estados e municípios, abrangendo também a reorientação curricular para a verdadeira EI e o aprimoramento das avaliações.

Diante desse cenário, o presente estudo problematiza: quais as concepções de educação integral e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em escolas de tempo integral? A



relevância desta pesquisa reside na necessidade de dar voz a quem operacionaliza a política pública no "chão da escola", compreendendo as tensões entre a utopia pedagógica e a realidade das instituições públicas. Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar as concepções de EI e as práticas pedagógicas desenvolvidas por três professoras que atuam em ETI. A pesquisa busca investigar como a formação em sua totalidade é traduzida no cotidiano, identificando as tensões entre as perspectivas formativas e as demandas assistencialistas presentes na comunidade, bem como os desafios estruturais, de planejamento conjunto e de formação continuada que permeiam a atuação docente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa. O campo educacional, dada a sua complexidade e a multiplicidade de variáveis que envolvem as relações entre ensino e aprendizagem, demanda metodologias que valorizem os significados e as intencionalidades dos sujeitos. De acordo com Lüdke e André (2013, p. 11), "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento". Essa abordagem permite que o investigador capte os fenômenos de maneira holística, respeitando as forças contextuais e o quadro referencial das próprias entrevistadas, sem a pretensão de quantificar realidades, mas de compreendê-las em profundidade.

Os dados foram produzidos via entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas com a ajuda da ferramenta de gravação "Tactiq". O roteiro semiestruturado foi escolhido por garantir que os tópicos centrais da pesquisa fossem abordados, ao mesmo tempo em que conferiu liberdade para que as participantes expandissem suas narrativas. A pesquisa contou com a participação de três professoras da educação básica da rede pública, as quais são denominadas por D1, D2 e D3:

Docente 1 (D1): 43 anos, possui 15 anos de atuação na docência e trabalha na ETI desde a sua implementação em 2018. Atua no ensino fundamental e leciona os componentes de Meio Ambiente e Ciências.

Docente 2 (D2): 34 anos, licenciada em Geografia, com especialização e mestrado em andamento, atua há seis anos na docência e há dois anos na ETI. Trabalha com ensino fundamental e ministra componentes nas áreas de Ciências, Matemática e Robótica.

Docente 3 (D3): 51 anos, formada em Pedagogia e Psicopedagogia, possui uma longa trajetória de 30 anos na docência, atualmente se dedica somente ao ensino fundamental, sendo este o seu



primeiro ano de experiência no ensino público e no tempo integral. Atua com Língua Portuguesa e Matemática.

Os procedimentos analíticos são pautados na Análise de Conteúdo, conforme a proposição teórico-metodológica de Bardin (2006). A autora define o método como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2006, p. 37).

Para o tratamento do *corpus* da pesquisa (as transcrições literais das entrevistas), percorreram-se rigorosamente os três polos cronológicos estabelecidos pela metodologia de Bardin (2006):

1. Pré-análise: Fase de organização. Realizou-se a “leitura flutuante” das transcrições, momento de contato exaustivo com o material para apropriação do contexto das falas. Nessa etapa, os documentos foram sistematizados e elaboraram-se os primeiros indicadores e formulações de hipóteses, assegurando que o material respondia aos objetivos do estudo.
2. Exploração do Material. As falas foram codificadas e fragmentadas em unidades de contexto (temas, frases e recortes de sentido), permitindo a classificação dos dados brutos. A partir do agrupamento semântico, emergiram categorias que organizaram a análise.
3. Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação: Os dados categorizados, foram submetidos a uma reflexão crítica. O sentido das mensagens foi inferido, confrontando as narrativas empíricas das professoras com o referencial teórico da área, o que permitiu clarificar as contradições, as potencialidades e as lacunas no contexto da EI nas escolas investigadas. As três categorias analíticas, emergentes da AC depreendida estão apresentadas, a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A AC permitiu reconhecermos três categorias. O Quadro 01, a seguir, apresenta a síntese das categorias e subcategorias que emergiram da análise do *corpus* da pesquisa:

Quadro 1: Categorias e Subcategorias emergentes da AC

Categoria	Subcategorias	Síntese dos Resultados
1. Concepções de Educação Integral e as Tensões Assistencialistas	Distinção Conceitual: Educação Integral x Escola em Tempo Integral. Tensões Assistencialistas: Vulnerabilidade econômica e o papel da escola.	As docentes compreendem a educação integral como a formação plena, mas a vulnerabilidade do entorno força a escola a assumir papéis assistencialistas (creche/assistência social).
2. Práticas Pedagógicas: Investigação, Protagonismo e Contextualização	Estratégias de ensino participativas: Investigação e protagonismo estudantil. Ação Territorial: Conscientização crítica e ambiental. Uso de materiais multissensoriais: Uso de elementos concretos.	O contraturno utiliza projetos de pesquisa baseados no interesse dos alunos e conexões com a realidade territorial e materiais concretos.



Categoria	Subcategorias	Síntese dos Resultados
3. Desafios e Potencialidades da Implementação Sistêmica	Potencialidades: Proteção integral e segurança alimentar. Desafios Estruturais: Infraestrutura e laboratórios. Desafios Pedagógicos: Falta de formação continuada e isolamento docente.	O tempo integral garante proteção e alimentação, mas sofre com vácuo formativo e resistência ao planejamento colaborativo.

Fonte: os autores

Categoria 1: Concepções de Educação Integral e as Tensões Assistencialistas

A primeira categoria de análise debruça-se sobre como as professoras significam o seu próprio fazer e a política de ampliação da jornada escolar. Evidenciou-se que as docentes possuem uma solidez conceitual, compreendendo a EI não como mero esticamento da carga horária, mas como a formação do sujeito em sua totalidade.

A professora D2 demarca a diferença entre as nomenclaturas ressaltando que a EI atua no sentido "de formar o aluno plenamente" e de "integralizar todas as partes do ser, né, não algo separado". Em contrapartida, ela conceitua a ETI como uma visão engessada que "pensa no tempo que o aluno tá na escola e não no que está, digamos, entregando para esse aluno".

Esse tensionamento questiona o que a escola de fato "entrega" ao aluno. Embora a educação integral exija um currículo articulado focado na emancipação do sujeito, essa promessa frequentemente esbarra nas lacunas da formação docente. Sem capacitação continuada específica para o tempo estendido e sem espaços para o planejamento colaborativo, os professores assumem de forma isolada, a complexidade da prática pedagógica. Como resultado, o tempo adicional corre o risco de ser preenchido por práticas conteudistas ou absorvido pelas necessidades assistencialistas.

Essa mesma linha de raciocínio crítico é compartilhada por D3, que entende a EI como o ato de olhar para a criança de forma ampla, englobando sobretudo seu aspecto socioemocional. Ela critica a visão restrita da ampliação de jornada, que muitas vezes assume um viés puramente assistencial, comparando-a a instituições do passado onde os estudantes ficavam apenas para que "os pais deixarem o filho naquele tempo [...] porque não tem com quem deixar". Para ela, a escola integral verdadeira é aquela onde se enxerga "o emocional dele [...] Às vezes um aluno não está bem, a gente ter esse olhar atento". D1 também converge para a concepção de integralidade e emancipação: "É o integral, é o todo. Desenvolver todas as habilidades do aluno, no meu ver. É integrar tudo: ele ter autonomia, gerenciamento dele, se organizar".

No entanto, a pesquisa revela a interferência da vulnerabilidade econômica do entorno, que tenciona essas concepções formadoras e empurra a escola para o assistencialismo. D1 expressa essa angústia ao afirmar que as condições de pobreza extrema exigem posturas que extrapolam



o pedagógico: "a maioria das nossas famílias necessita do Auxílio Brasil/Bolsa Família. Então é muito assistencialismo às vezes. Às vezes a escola não é escola, a gente é creche, é lugar de deixar o aluno, é Conselho Tutelar". A professora D3 ecoa essa sobrecarga invisível do trabalho docente no tempo estendido: "Às vezes a gente é pai, a gente é mãe, a gente é psicólogo, a gente é tudo aqui para eles o dia inteiro".

A convergência dos dados evidencia que o cotidiano escolar atua como um território de tensões entre o ideal pedagógico e as urgências sociais. Os relatos de assistencialismo (D1) ilustram o risco de a ampliação da jornada ser reduzida ao mero acolhimento, não visando a formação humana plena.

As propostas modernas de EI incorporam os desafios da “sociedade do conhecimento” e da inclusão social. Arroyo (2012) afirma que reconhecer o direito à EI implica reorganizar os tempos e espaços escolares para promover um “viver digno e humano”.

Nesse sentido, Moll (2012) argumenta que a EI vai além da ampliação do tempo escolar, propondo uma formação que contemple todas as dimensões do ser humano — intelectual, física, emocional, social e cultural — em uma perspectiva emancipadora.

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes estende-se para, no mínimo, sete horas diárias, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo abrange o debate da educação integral— consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico - motor, espiritual, entre outros - no qual a categoria ‘tempo escolar’ reveste - se de relevante significado, tanto em relação a sua ampliação quanto em relação à necessidade de sua reinvenção no cotidiano escolar. (Moll, 2012, p.144-145).

Categoria 2: Práticas Pedagógicas — Investigação, Protagonismo e Contextualização

Nesta segunda categoria, os resultados indicam como as concepções teóricas se traduzem metodologicamente. Observou-se um esforço das docentes para romper com o modelo de educação bancária (Freire, 1987) buscando metodologias participativas que deem sentido ao tempo estendido.

As professoras têm clareza de que o contraturno não pode ser "mais do mesmo". D1 frisa que "a prática pedagógica do tempo integral ela tem que ser diferente da normal, do professor de sala de aula de todo dia. Porque se for igual, vai se tornar uma coisa repetitiva e eles não vão gostar". Para fomentar o interesse, ela aposta no protagonismo estudantil em atividades investigativas, questionando os alunos no início do ano: "O que que vocês querem estudar esse ano em Meio Ambiente?". Essa abertura dialógica gerou projetos de pesquisa sobre temas do interesse discente, como o estudo sobre dinossauros no oitavo ano, onde "trouxeram livros,



bonecos, fizemos as pegadas”, além de aulas práticas com microscópio, que transformaram a sala de aula: "meu Deus, foi o auê. É burburinho, é conversa, é legal de dar aula assim".

D2 adota posturas semelhantes, apostando em metodologias participativas, seminários e em uma abordagem voltada para a conscientização crítica e territorial, elementos essenciais na EI contemporânea. Ela procura sempre integrar "a realidade deles ao que vai ser colocado". Destaca-se em sua prática o desenvolvimento da consciência ambiental vinculada à ação comunitária, como o episódio em que os estudantes se mobilizaram ativamente no entorno da escola: "Esse ano a gente só saiu com os sacos na rua juntando... 20 sacos de lixo. [...] Então eles têm que se conscientizar que aquele é o lugar deles".

A professora D3, atuando com componentes mais abstratos como a Matemática, adota o uso de materiais manipuláveis. Ela busca romper com a abstração dos números trazendo a realidade cotidiana para dentro da sala de aula. Ao lecionar o complexo tema das frações, utilizou elementos concretos do universo infantil: "Para eles entender fração, eu pedi para eles trazer bolo, trazer barra de chocolate". O mesmo ocorreu no estudo de geometria: "Nós trabalhamos os sólidos geométricos, daí a gente trabalhou com palito, com aquelas guloseimas, as jujubas". Ela relata que essa conexão com a prática gera a aprendizagem mais contextualizada e ligada ao cotidiano, expressa no alívio cognitivo dos estudantes: "Quando eles falam 'Ah, agora eu entendi', quando eles falam isso eu fico assim ó, muito feliz".

Categoria 3: Desafios e Potencialidades da Implementação Sistêmica

A terceira categoria aglutina as reflexões sobre os avanços alcançados e as barreiras que ainda limitam o sucesso pleno da política educacional nas escolas investigadas.

No campo das potencialidades, a pesquisa atesta o valor da escola para a proteção integral de crianças e adolescentes. D3 destaca, com surpresa positiva, o afastamento da alienação digital propiciado pela longa jornada: "o que mais me chamou a atenção [...] é eles ficarem longe das telas. [...] Então não é aquele vício de estar sempre ligado em alguma coisa". A segurança alimentar, fundamental para o desenvolvimento cognitivo, também é garantida por meio de um cardápio variado elaborado por nutricionistas, que inclui "feijão, inclui lentilha, carne, três tipos de carne: tem frango, tem carne de gado, tem peixe". Em termos de aprendizagem, D2 atesta que os alunos da matriz integral "têm um rendimento melhor" e desenvolveram expressivamente sua autonomia, perdendo o "medo de falar o que pensavam".

Por outro lado, a consolidação da política de EI esbarra em gargalos estruturais, de articulação, de política e de pessoal. A questão da infraestrutura é uma demanda apontada por D1 e D2, que



carecem de espaços específicos, como laboratórios ou uma "sala maker" para guardar materiais de robótica.

Todavia, os desafios pedagógicos parecem ser ainda mais severos. A ausência de formação continuada ofertada aos docentes é um ponto que requer atenção. Questionadas sobre terem recebido capacitação específica para atuar no tempo integral, as respostas revelam uma lacuna formativo. D1 afirma: "Não foi feita nenhuma formação em nível de município para nós". D2 reitera: "Eu, olha, posso estar enganada, mas acho que a gente não teve nenhuma formação".

Paralelo a isso, emerge a dificuldade de integração pedagógica e planejamento colaborativo. A EI pressupõe interdisciplinaridade, mas esbarra na cultura do isolamento docente. A professora D3 relata sua imensa frustração ao tentar estabelecer planejamentos conjuntos utilizando ferramentas digitais colaborativas (Drive): "nem todos os professores concordam com isso. [...] Tipo, de não querer também compartilhar o seu planejamento. [...] cada professor coloca no seu planejamento da forma que ele entende. Isso para mim eu não acho válido". Esse depoimento evidencia que, sem instâncias institucionais que forcem ou incentivem a ação colaborativa na prática e na teoria pedagógica, os currículos da manhã e da tarde correm o risco de caminhar em paralelo, fragmentando a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, amparado pela Análise de Conteúdo e sustentado por referenciais consolidados no campo da EI permitiu lançar luz sobre a arquitetura que sustenta o cotidiano da EI na perspectiva docente. Ficou evidenciado que as professoras entrevistadas possuem conhecimento conceitual sobre EI: compreendem a EI como direito inalienável do estudante ao seu desenvolvimento humano pleno: cognitivo, social e emocional, distanciando-se discursivamente da visão simplista de escola como mero equipamento de guarda.

As práticas pedagógicas mapeadas refletem esforço de resistência contra metodologias passivas e transmissivas. Por meio de projetos investigativos (como a pesquisa sobre temas de interesse dos alunos), do desenvolvimento da autonomia, da ação territorial (projetos ambientais comunitários) e da materialização dos saberes lógico-matemáticos (frações com alimentos), as docentes conseguem ofertar um currículo vivo e dinâmico, garantindo que a ampliação do tempo resulte, de fato, em ampliação de aprendizagem a partir do olhar para o seu território.

Não obstante, a pesquisa também revela as fraturas na implementação dessas políticas públicas. Ficou evidente que as práticas formativas das docentes competem com exigências assistencialistas geradas pela desigualdade socioeconômica de parte expressiva das



comunidades atendidas, sobrecarregando o professor com atribuições que muitas vezes esbarram nas redes de assistência social.

Ademais, conclui-se que o chão da escola tem sustentado o tempo integral, sobretudo, através da criatividade individual e do esforço dos seus educadores. Os relatos apontam uma carência de espaços de formação continuada específicos para esse novo formato de escola e uma cultura profissional que ainda resiste ao planejamento integrado e colaborativo entre seus pares.

Portanto, para que a EI transcenda o plano das intenções e do compromisso individual dos professores, faz-se necessária a formulação de políticas públicas que não apenas edifiquem refeitórios e ampliem o turno, mas que invistam maciçamente nas condições de trabalho e na formação do professor. Isso inclui a provisão de infraestrutura pedagógica adequada e, sobretudo, a destinação de tempo remunerado para a formação em serviço e para a consolidação de uma verdadeira cultura de trabalho interdisciplinar. Apenas com essas premissas as redes de ensino poderão ofertar não apenas mais horas de escola, mas sim, uma escola para o tempo integral da vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito ao tempo de escola**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (65): maio 1988.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Escola “cidadã”: o projeto político-pedagógico da educação básica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2006.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera as Leis nºs 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e 14.172, de 10 de junho de 2021. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2013.

MOLL, Jaqueline. **Um paradigma contemporâneo para Educação Integral**. Revista Pátio. Porto Alegre, nº51, p. 12-15, ago/out 2009.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral e escola de tempo integral: concepções e práticas nas políticas públicas brasileiras**. 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: Ed. UFRJ, 1994 (Original publicado em 1957).