

ESCOLA INTEGRAL E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: DIFERENCIAÇÕES, PROPÓSITOS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO SUJEITO

*INTEGRAL EDUCATION AND FULL-TIME SCHOOLING:
DIFFERENCES, PURPOSES, AND CHALLENGES IN THE
FORMATION OF THE SUBJECT*

Reinaldo Reis Pimentel¹

<http://lattes.cnpq.br/9421487748253899>

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar as distinções conceituais e pedagógicas entre a educação integral e a escola de tempo integral, destacando como esta última pode contribuir para a formação do sujeito e para o desenvolvimento de práticas educativas integradas ao cotidiano escolar. A pesquisa, de natureza qualitativa e abordagem teórica, fundamenta-se em autores como Cavaliere (2009), Coelho (2014), Moll (2012) e Freire (1996), cujas contribuições permitem compreender a escola de tempo integral como espaço formativo e não apenas organizacional. A discussão evidencia que, enquanto a educação integral se configura como um princípio filosófico voltado à formação humana plena, a escola de tempo integral representa uma proposta institucional que, quando articulada a práticas pedagógicas significativas, pode favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante. Argumenta-se que a efetivação dessa modalidade depende da formação docente, da gestão participativa e da integração curricular, de modo que o tempo ampliado se converta em oportunidade de formação crítica e emancipadora. As reflexões apresentadas reafirmam a importância de compreender o tempo integral como espaço de humanização, diálogo e transformação social, aproximando-se da perspectiva da educação popular e da sustentabilidade. Conclui-se que a escola de tempo integral, ao valorizar a convivência, o protagonismo estudantil e a interdisciplinaridade, constitui um caminho possível para uma educação pública mais equitativa e integradora.

1 Servidor efetivo da Prefeitura Municipal de Morrinhos - GO, atuando como professor pedagogo na Educação Básica. Possui experiência consolidada no magistério, com ênfase no ensino de Ciências e Biologia em escolas da rede pública estadual de Goiás, além de já ter exercido funções de coordenação de turno, prestando suporte pedagógico e organizacional às atividades escolares.

Palavras-chave: escola de tempo integral; educação integral; formação do sujeito; práticas educativas; educação popular.

Abstract: The article aims to analyze the conceptual and pedagogical distinctions between integral education and full-time schooling, highlighting how the latter can contribute to the formation of the subject and to the development of educational practices integrated into the school's daily life. The research, qualitative in nature and theoretical in approach, is based on authors such as Cavaliere (2009), Coelho (2014), Moll (2012), and Freire (1996), whose contributions allow for understanding full-time schooling as a formative, rather than merely organizational, space. The discussion shows that while integral education is configured as a philosophical principle aimed at comprehensive human development, full-time schooling represents an institutional proposal that, when articulated with meaningful pedagogical practices, can foster learning and holistic student development. It is argued that the effectiveness of this modality depends on teacher training, participatory management, and curricular integration, so that extended time becomes an opportunity for critical and emancipatory formation. The reflections presented reaffirm the importance of understanding full-time schooling as a space for humanization, dialogue, and social transformation, approaching the perspective of popular education and sustainability. It is concluded that full-time schooling, by valuing coexistence, student protagonism, and interdisciplinarity, constitutes a possible path toward a more equitable and integrative public education.

Keywords: full-time schooling; integral education; subject formation; educational practices; popular education.

1 Introdução

A ampliação da jornada escolar e a busca por uma formação humana mais ampla e significativa constituem pautas centrais nas políticas públicas de educação no Brasil nas últimas décadas. Inspiradas em concepções de educação integral defendidas por pensadores como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, essas políticas expressam o desejo de formar sujeitos capazes de compreender criticamente o mundo, agir de forma ética e participar da vida social de maneira ativa e transformadora. Nesse contexto, a implementação de escolas de tempo integral no ensino fundamental tem se consolidado como uma estratégia de reestruturação da

prática educativa, buscando conciliar tempo, espaço e currículo em favor do desenvolvimento integral do estudante.

A partir do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), o ensino em tempo integral passou a ser considerado prioridade, especialmente nas redes públicas. Diversos programas, como o Mais Educação e o atual Programa Escola em Tempo Integral (PETI), foram criados para ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola e promover experiências formativas diversificadas. Contudo, a efetivação dessas políticas enfrenta inúmeros desafios, que vão desde a infraestrutura escolar até a formação docente, revelando tensões entre a ampliação quantitativa do tempo e a qualidade das práticas pedagógicas que o preenchem (Cavaliere, 2009; Coelho, 2014; Moll, 2012).

Nesse cenário, a distinção entre educação integral e escola de tempo integral torna-se fundamental. Embora ambas as concepções estejam associadas à ideia de formação plena do ser humano, diferem quanto aos seus fundamentos e objetivos. A educação integral corresponde a uma filosofia educacional orientada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do sujeito - intelectual, emocional, social, ética e estética -, enquanto a escola de tempo integral configura-se como uma organização pedagógica e institucional voltada à ampliação da jornada e à diversificação de experiências formativas. A confusão entre esses conceitos tem gerado interpretações reducionistas, nas quais a ampliação do tempo escolar não é acompanhada de uma reformulação curricular e metodológica coerente com a proposta de formação integral (Oliveira, 2019).

Compreender essas diferenças é essencial para o avanço das discussões no campo da educação, sobretudo porque muitas experiências de tempo integral, apesar de bem-intencionadas, ainda se limitam à inclusão de atividades complementares, sem integração efetiva com o projeto pedagógico da escola. Nesses casos, corre-se o risco de transformar a escola de tempo integral em um espaço meramente compensatório, que oferece mais tempo de permanência, mas não necessariamente mais oportunidades de aprendizagem significativa e emancipadora. Essa problemática demanda uma reflexão crítica sobre os sentidos atribuídos ao tempo, à escola e à formação humana, bem como sobre os caminhos que possibilitam uma prática pedagógica articulada com a realidade dos estudantes e suas comunidades.

Partindo dessas considerações, este artigo tem como objetivo geral

analisar as distinções conceituais e pedagógicas entre a escola integral e a escola de tempo integral, destacando como esta última pode contribuir para a formação do sujeito e para o desenvolvimento de práticas educativas integradas ao cotidiano escolar. Como objetivos específicos, buscase: a) contextualizar historicamente a proposta de educação integral e sua incorporação nas políticas educacionais brasileiras; b) identificar as diferenças estruturais e metodológicas entre a educação integral e a escola de tempo integral; e c) discutir como o modelo de tempo integral pode favorecer a formação humana integral, considerando a perspectiva da educação popular e da sustentabilidade socioambiental.

O estudo ancora-se na linha de pesquisa Educação Popular e Letramentos, por compreender que a formação integral do sujeito implica o reconhecimento de suas experiências culturais, de seus saberes prévios e de sua inserção no mundo. Assim, o debate aqui proposto articula os princípios da educação integral, a função social da escola de tempo integral e a importância da educação ambiental como dimensão formativa e prática interdisciplinar.

O artigo está organizado em três seções principais: a primeira discute as concepções de educação integral e escola de tempo integral, analisando suas origens, fundamentos e diferenciações; a segunda reflete sobre a formação do sujeito nesse contexto, enfatizando a importância das práticas interdisciplinares e da formação docente; e a terceira aborda a educação ambiental e as oficinas escolares como espaços de aprendizagem colaborativa e de promoção da sustentabilidade no ambiente educativo.

2 Concepções de Educação Integral e Escola de Tempo Integral

A presente seção tem como propósito discutir os fundamentos históricos, filosóficos e conceituais que sustentam a ideia de educação integral e suas implicações na constituição da escola de tempo integral no Brasil. Parte-se da compreensão de que tais concepções, embora frequentemente utilizadas como sinônimos, apresentam sentidos distintos, tanto em suas finalidades quanto em seus modos de organização. Assim, serão exploradas as origens da educação integral como projeto de formação humana plena, as políticas públicas que fomentaram a ampliação da jornada escolar e, por fim, as diferenças estruturais e pedagógicas entre educação integral e escola de tempo integral, destacando suas repercussões

para a prática educativa.

2.1 Fundamentos e trajetórias da educação integral

A ideia de educação integral pode ser rastreada historicamente a partir dos movimentos pedagógicos do século XX, com inspiração na Escola Nova, que propunha uma formação do indivíduo em todas as dimensões - cognitiva, social, estética, ética - e não apenas focada no conteúdo escolar. Nomes como Anísio Teixeira tornaram-se referências na defesa de uma escola que vá além da simples transmissão de conhecimentos. Em seus escritos, Teixeira articulava uma “educação para a vida” que não dissociasse o saber técnico do saber humano e social.

No Brasil, a concepção de educação integral passou a ganhar força nas décadas posteriores com Darcy Ribeiro, ao pensar uma escola que articulasse não apenas o tempo de sala de aula, mas todo um universo de vivências culturais, esportivas e comunitárias. Essa trajetória mostra que a “integração” educativa - no sentido de integrar diferentes modos de aprender, contextos e dimensões do ser - sempre esteve no centro desse ideal.

Entretanto, ao longo do tempo, emergiu uma distinção entre escola integral e escola de tempo integral. A educação integral envolve uma perspectiva filosófica e pedagógica mais ampla, que se preocupa com o desenvolvimento humano pleno (intelectual, emocional, social, ético). Já a escola de tempo integral é uma modalidade organizacional: trata-se de estender a jornada escolar para além do turno regular, a fim de oferecer atividades complementares, horas de estudo, cultura, esporte ou oficinas.

Algumas pesquisas já identificaram como essa distinção é debatida no Brasil, mostrando que muitos programas públicos acabam “confundindo” ou reduzindo a educação integral à mera ampliação do tempo escolar, sem garantir a qualidade das práticas educativas ou a articulação entre saberes (ver “Educação integral, em tempo integral”).

2.2 A escola de tempo integral: política pública, retrocessos e desafios

A implantação da escola de tempo integral nas redes públicas brasileiras se intensificou com programas federais como o Mais Educação

e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral (PETI). Essas políticas visam ampliar a jornada dos alunos para até sete horas diárias ou mais, promovendo espaços educativos diversificados e oferecendo suporte socioeducativo. Contudo, a implementação enfrenta diversos obstáculos: insuficiência de recursos físicos, escassez de professores capacitados, infraestrutura inadequada e dependência de parcerias externas para manutenção das atividades (como ONGs ou voluntariado).

No contexto recente, estudos apontam um retrocesso nas políticas de indução federativa: entre 2016 e 2022, houve redução no apoio técnico e financeiro para estados e municípios adotarem ou manterem escolas de tempo integral. Esse fenômeno foi considerado um dos fatores limitantes para o avanço efetivo dessas modalidades.

Apesar disso, pesquisas recentes indicam uma retomada da pauta no governo federal, com nova portaria de adesão ao programa e pactuações de metas (ex: Portaria nº 1.495 de 2023). Importante destacar que, mesmo em redes que adotam o tempo integral, há uma tensão entre duas vertentes:

- a. a vertente centrada no aluno em tempo integral (onde o foco é o investimento no estudante prolongado na escola, sem mudanças estruturais mais profundas);
- b. e a vertente institucional (em que toda a escola passa por reestruturação física, pedagógica e administrativa para sustentar a jornada ampliada).

Esse debate é bem explorado em estudos sobre a “predominância da vertente ‘alunos em tempo integral’” nas discussões curriculares e políticas, questionando se realmente há uma transformação escolar efetiva ou apenas um acréscimo de horas sem mudança qualitativa. Além disso, os desafios incluem a desigualdade entre redes municipais, estaduais e federais no acesso ao recurso, e a disparidade entre regiões urbanas e rurais, o que compromete a universalização da escola de tempo integral com qualidade.

2.3 Diferenciações conceituais e pedagógicas entre escola integral e escola de tempo integral

Para compreender de forma mais aprofundada as distinções entre educação integral e escola de tempo integral, é necessário observar que ambas as concepções partem de fundamentos distintos, embora frequentemente sejam tratadas como sinônimos em documentos oficiais

e discursos educacionais. A educação integral refere-se a uma concepção pedagógica que busca o desenvolvimento pleno do ser humano em suas múltiplas dimensões - intelectual, emocional, social, ética e estética -, tendo como horizonte a formação de sujeitos autônomos, críticos e solidários. Já a escola de tempo integral, por sua vez, configura-se como uma organização institucional e política, voltada à ampliação da jornada escolar e à diversificação de experiências formativas no espaço educativo. Assim, compreender as diferenças entre ambas implica não apenas identificar aspectos administrativos e curriculares, mas também refletir sobre os sentidos atribuídos ao tempo e às práticas pedagógicas que o preenchem.

Para aprofundar as distinções, podemos estruturar algumas categorias:

- a. Tempo x qualidade: A mera ampliação do tempo não garante práticas integradas nem ações educativas coerentes. O desafio é que o tempo ampliado seja efetivamente utilizado por práticas pedagógicas diversificadas (oficinas, projetos, cultura, protagonismo estudantil);
- b. Institucionalização: A escola de tempo integral exige reconfiguração da gestão, espaços físicos adaptados, planejamento conjunto e capacitação docente. Nos casos em que apenas se estende o turno com atividades paralelas, pode tornar-se uma “sobreposição” de funções sem articulação real com o currículo;
- c. Dimensão curricular e interdisciplinaridade: A escola de tempo integral possibilita o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, com articulação entre áreas do conhecimento e integração com temas transversais (saúde, meio ambiente, cidadania);
- d. Formação docente e cultura escolar: A mudança para o tempo integral exige que professores assumam práticas colaborativas, planejamento coletivo, trabalho em equipe e novas metodologias, rompendo com o isolamento disciplinar.
- e. Dimensão social e equidade: Em contextos de desigualdade, a escola em tempo integral pode funcionar como instrumento de compensação (oferecendo refeição, atividades culturais, reforço pedagógico), mas também corre o risco de se tornar uma política assistencialista, se não for acompanhada de mudança pedagógica e de valorização profissional.

A tese de Alana Paula de Oliveira (2019), por exemplo, em sua tese “Educação integral x escolas de tempo integral: explorando os espaços para

a educação em valores”, destaca que muitos espaços na escola de tempo integral acabam sendo subutilizados ou organizados apenas como “salas de contra-turno”, sem articulação com o projeto pedagógico, o que fragiliza a proposta de educação integradora.

Portanto, no nosso artigo, seria oportuno não apenas afirmar essas distinções conceituais, mas mostrar como o modelo de tempo integral - quando bem articulado - pode se tornar um ambiente fértil para práticas educativas integradas, especialmente em escolas públicas do ensino fundamental.

3 A formação do sujeito na Escola de Tempo Integral

Neste capítulo, busca-se compreender como o modelo de escola de tempo integral pode contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as dimensões cognitivas, sociais, éticas e afetivas que compõem a formação humana. A análise fundamenta-se em autores que defendem uma educação voltada à construção do sujeito autônomo, crítico e participativo, ressaltando a importância do diálogo, da convivência e da interdisciplinaridade no processo educativo. Além disso, são examinadas as implicações desse modelo para a prática pedagógica e para a formação docente, na perspectiva de uma escola que reconhece o estudante como protagonista do próprio aprendizado.

3.1 Dimensões da formação humana: cognitiva, social, ética

A proposta de formação integral parte do entendimento de que o sujeito não é apenas receptor de conteúdo, mas agente em processo de construção social. Para autores como Freire (1996), o educando deve ser sujeito de sua própria aprendizagem, com consciência crítica e participação ativa no mundo. Em consonância, Edgar Morin (2000) defende uma “educação para a complexidade”, que considere a imprevisibilidade e a interconexão dos saberes.

No contexto da escola de tempo integral, essas dimensões ganham contornos mais amplos: os momentos fora da sala de aula formal - oficinas, espaços culturais, convivência - tornam-se essenciais para desenvolver a autonomia, o protagonismo, a autoestima e o pensamento ético-social dos estudantes.

Libâneo (2013) enfatiza que a formação social e ética não pode ser tratada como conteúdo a ser ensinado isoladamente, mas como uma dimensão presente em todas as práticas escolares. O tempo ampliado facilita essa integração: permite práticas cooperativas, jogos educativos, debates, projetos de impacto comunitário.

3.2 Interdisciplinaridade, práticas integradas e projetos

A escola de tempo integral propicia possibilidade de projetos interdisciplinares, nos quais temas como meio ambiente, cidadania, saúde e cultura dialogam com diferentes áreas do conhecimento. Essa articulação exige deslocamentos metodológicos: sair da segmentação disciplinar, pensar unidades temáticas que atravessam matemática, ciências, artes etc.

Jacques Delors, no relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, apontou os “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A escola de tempo integral incorpora esses pilares ao permitir diversificação de experiências.

Quando bem planejada, a interdisciplinaridade contribui para romper com a fragmentação curricular e promove sentidos mais integrados na vida dos alunos. Contudo, exige um esforço conjunto de gestão, planejamento e formação docente.

3.3 Formação docente para práticas colaborativas e culturas de reflexão

Para que a escola de tempo integral funcione de fato como espaço formativo integral, não basta mudar o horário: é preciso transformar a cultura profissional do professor. Isso implica:

- a. Instâncias formativas contínuas (cursos, oficinas, estudos coletivos) orientadas para metodologias ativas e multidisciplinares;
- b. Tempo e espaços para planejamento coletivo e colaboração pedagógica;
- c. Avaliação institucional que valorize projetos, participação e inovação;
- d. Apoio da gestão escolar para articular equipe, recursos e estratégias.

No plano da formação docente específica para educação ambiental

(tema que dialogará com as oficinas do projeto), Bonotto (em “A formação docente para a Educação Ambiental”) apresenta uma abordagem crítica: ela envolve não só conhecimento científico, mas valores e participação política, sensibilização para o ambiental e aplicação de práticas pedagógicas contextualizadas.

O estudo de Tolfo et al. “Educação Ambiental na formação docente” demonstrou que intervenções com metodologias diversificadas (palestras, visitas de campo, projetos práticos) são capazes de provocar mudanças na percepção dos docentes quanto à importância da educação ambiental e à sua aplicação interdisciplinar. Esse repertório formativo é essencial, porque o professor em tempo integral não pode trabalhar isoladamente - ele deve ser parte de uma rede de colaboração com outros professores, gestores e a comunidade.

4 Educação Ambiental e formação para a sustentabilidade na Escola de Tempo Integral

Esta seção aborda a inserção da Educação Ambiental (EA) no contexto da escola pública de tempo integral, analisando seus fundamentos teóricos, suas dimensões éticas e sociais e suas possibilidades pedagógicas. Considera-se que a EA constitui um eixo central para a formação crítica e responsável dos estudantes, articulando-se ao ideal de educação integral ao promover uma compreensão sistêmica das relações entre ser humano, natureza e sociedade. O capítulo busca, portanto, discutir os conceitos essenciais da EA, suas práticas educativas e o papel das oficinas ambientais como espaços de aprendizagem colaborativa e de construção da cidadania ecológica.

4.1 Conceitos e dimensões da Educação Ambiental (EA)

A Educação Ambiental (EA) é tradicionalmente entendida como processo educativo que busca desenvolver atitudes, saberes e práticas sustentáveis, levando o indivíduo a refletir criticamente sobre sua relação com o meio ambiente. Autores como Sauv   (2005), em abordagens críticas, destacam que a EA deve articular as dimensões ecológicas, sociais e   ticas, e não tratar o ambiente como tema isolado.

Em contexto escolar, Carvalho (2008) ressalta que a EA deve

ultrapassar o caráter complementar ou extracurricular, integrando-se ao currículo e sendo parte natural das práticas escolares. Guimarães (2004) enfatiza que a EA é uma lente para repensar a escola como ambiente formativo total: não apenas no que se aprende, mas como se aprende.

No ambiente da escola de tempo integral, essa integração torna-se mais possível: há horas disponíveis para oficinas ambientais, projetos de horta, composteiras, trilhas escolares, clubes verdes etc.

4.2 Práticas educativas e oficinas ambientais como espaços de aprendizagem

As oficinas ambientais são exemplos práticos de como a EA pode se concretizar no cotidiano escolar. Elas podem envolver cultivo de hortas escolares, coleta seletiva, compostagem, estudos de bacia hidrográfica local, mutirões ecológicos, oficinas de arte com materiais reaproveitados e projetos interativos com a vizinhança.

No caso de escolas de tempo integral, há relatos de que essas oficinas tornam-se parte do “contra-turno”, mas nem sempre são integradas ao projeto pedagógico institucional, o que faz com que funcionem como “atividades paralelas” e não como práticas formativas estruturantes. Este é um dos dilemas relatados em estudos de EA em tempo integral.

Um exemplo encontrado no estado do Pará foi a implementação de projeto de EA em uma escola de tempo integral, que enfrentou desafios de articulação entre a proposta da oficina e a rotina curricular, além de resistência de alguns professores quanto à extra carga de trabalho.

É importante destacar que a prática da EA em oficinas ambientais favorece a aprendizagem significativa: os estudantes participam, experimentam, fazem escolhas, relacionam teoria e prática, problematizam situações reais do entorno. Esse tipo de prática aproxima a escola da realidade do meio ambiente local e promove intervenção social.

4.3 Educação Popular, extensão e sustentabilidade: interfaces teóricas

A linha de Educação Popular e Letramentos oferece um importante referencial para pensar essas oficinas como práticas de transformação social. Paulo Freire (1983, 1996) propôs que a educação deve ser uma praxis: ação

+ reflexão + transformação. A EA em oficinas só fará sentido se dialogar com a realidade dos sujeitos, com suas culturas, saberes locais e demandas ambientais comunitárias.

Paulo Freire advoga por uma educação dialógica, na qual o educador também aprende com os educandos, e juntos constroem conhecimento crítico. Essa perspectiva remete a práticas extencionistas: quando a escola interage com a comunidade, promove cultura ambiental compartilhada, mobiliza sujeitos para agir no território.

Brandão (2007), ao tratar de educação popular, reforça que a educação emancipatória exige que os sujeitos participem, debatam, planejem e façam ações concretas. As oficinas ambientais em uma escola de tempo integral podem ser vistas como um elo entre a esfera escolar e comunitária, integrando a cultura ambiental local com os saberes escolares.

Assim, a EA em oficinas ambientais pode ser entendida como uma forma de extensão escolar: não somente abrindo espaços escolares para a comunidade, mas mediando ações coletivas de consciência ecológica, envolvimento social e protagonismo estudantil.

Ao longo desse referencial teórico, estabelecemos as bases conceituais que permitem responder à pergunta norteadora: identificamos as distinções entre a educação integral e a escola de tempo integral, as reivindicações de qualidade e institucionalização que diferenciam o simples acréscimo de horas da efetiva reorganização pedagógica, e demonstramos como a escola de tempo integral, quando bem articulada, oferece condições favoráveis à formação integral do sujeito.

Além disso, destacamos como o tempo ampliado favorece a interdisciplinaridade, o protagonismo estudantil e a integração entre práticas educativas e o cotidiano dos alunos. No contexto específico da educação ambiental, mostramos que oficinas ambientais são dimensões viáveis e eficazes de integração entre teoria e prática, especialmente se articuladas com a formação docente, com o projeto pedagógico institucional e com a comunidade.

Finalmente, ao inserir essa discussão na perspectiva da educação popular e extensão, apontamos que as oficinas ambientais podem funcionar como pontes entre escola e comunidade, promovendo a consciência ambiental coletiva e a participação crítica dos estudantes.

Esse arcabouço teórico será o sustentáculo para a apresentação do nosso estudo empírico, no qual poderemos analisar como essas distinções e possibilidades se manifestam em uma escola pública de tempo integral de

ensino fundamental, no contexto das oficinas ambientais propostas.

5 Considerações finais

O presente estudo teve como propósito analisar as distinções conceituais e pedagógicas entre a educação integral e a escola de tempo integral, destacando como esta última pode contribuir para a formação do sujeito e para o desenvolvimento de práticas educativas integradas ao cotidiano escolar. A partir da revisão teórica realizada, observou-se que a confusão entre esses dois conceitos tem sido recorrente nas políticas educacionais e nos discursos pedagógicos, o que gera práticas fragmentadas e resultados limitados. Compreender essa diferença é essencial para que o modelo de tempo integral se consolide como uma proposta de transformação educativa e não apenas como uma ampliação do tempo de permanência na escola.

A análise evidenciou que a educação integral se configura como um princípio filosófico e político voltado à formação humana em sua totalidade, enquanto a escola de tempo integral representa uma organização institucional que pode ou não materializar tal concepção, dependendo das condições pedagógicas, estruturais e de gestão. As políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação e o Programa Escola em Tempo Integral, indicam avanços importantes, mas ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à infraestrutura e à integração curricular. A efetividade da escola de tempo integral exige, portanto, que o tempo ampliado seja preenchido por experiências educativas significativas, interdisciplinares e coerentes com o projeto pedagógico da instituição.

Constatou-se também que o êxito da escola de tempo integral depende diretamente da formação dos professores e da construção coletiva de práticas pedagógicas contextualizadas. É preciso que os educadores compreendam o tempo integral como oportunidade de inovação e de diálogo com as diferentes dimensões da vida do estudante. As oficinas educativas, especialmente as de educação ambiental, surgem como estratégias potentes de integração curricular, pois articulam teoria e prática, conhecimento e vivência, ciência e sensibilidade. Nesse sentido, a escola de tempo integral deve ser concebida como um espaço de criação, reflexão e transformação, onde a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula e se conecta com a realidade social e ambiental dos alunos.

Em síntese, as discussões apresentadas neste artigo contribuem para

o fortalecimento de uma visão crítica e humanizadora da escola pública de tempo integral. Ao resgatar os fundamentos da educação integral e problematizar a prática das escolas de tempo integral, reafirma-se a necessidade de compreender o tempo escolar como tempo de formação humana - tempo de aprender, conviver e construir coletivamente o conhecimento. Inspirado na perspectiva freiriana, o estudo reforça que uma escola que educa integralmente é aquela que reconhece seus sujeitos, valoriza seus saberes e promove a emancipação por meio do diálogo, da convivência e do compromisso com a transformação social e ambiental.

Referências

- BONOTTO, Dalva de Souza. A formação de professores para a Educação Ambiental: desafios e perspectivas. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2018.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma (re)visão conceitual. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 539-556, maio/ago. 2009.
- COELHO, Lígia Martha C. da Costa. Educação integral e escola de tempo integral: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 351-370, abr./jun. 2014.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 2. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOLL, Jaqueline. Educação integral: texto e contexto de uma ideia e de uma prática em curso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 1063-1078, out./dez. 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Alana Paula de. **Educação integral x escolas de tempo integral: explorando os espaços para a educação em valores**. 2019. 176 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2019.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TOLFO, Cristiane et al. Educação ambiental na formação docente: metodologias para uma prática interdisciplinar. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (REnCiMa)**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-15, 2023.