

A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

THE CONCEPT OF COMPREHENSIVE EDUCATION IN REGULATORY
DOCUMENTS FOR BASIC EDUCATION

EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN LOS DOCUMENTOS
NORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

Marlley Correia de Araújo¹, Mirtes Cabral Ribeiro²

DOI: 10.54899/dcs.v23i86.4328

Recibido: 22/12/2025 | Aceptado: 16/01/2026 | Publicación en línea: 23/01/2026.

RESUMO

A ideia de Educação Integral tem se mantido presente no repertório educacional brasileiro, atravessando as últimas décadas, sobretudo, com destaque na ampliação do tempo escolar. Nesse sentido, o presente artigo, buscou discutir, por meio de uma pesquisa documental, de que forma o conceito de Educação Integral, no âmbito da formação humana, está presente nos referenciais normativos para a Educação Básica. Foram consultados, assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2024), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo do Estado de Pernambuco - Ensino Médio (2021). A análise da temática, na contemporaneidade, revela uma trajetória marcada por esforços teóricos e práticos, aspirando ofertar uma escola que vá além da instrução técnica e alcance uma formação ampla e inclusiva. Os dispositivos legais, ao dialogarem com esta abordagem pedagógica, embora forneçam caminhos que confluem para uma formação humana integral, como apontado neste trabalho, não fica objetivo, de modo geral, quais referenciais subsidiam a concepção de ser humano e de que forma as dimensões humana consideradas podem ser praticadas e avaliadas no âmbito dos sistemas de ensino.

Palavras-chave: Educação Integral. Formação Humana Integral. Normativas Educacionais.

ABSTRACT

The idea of Comprehensive Education has remained present in Brazilian educational discourse over recent decades, particularly with regard to the extension of school hours. In this sense, this article sought to discuss, through documentary research, how the concept of Comprehensive Education, in the context of human development, is present in the normative references for Basic Education. Thus, the Law of Guidelines and Bases for National Education (1996), the National Curriculum Guidelines for Secondary Education (2024), the National Common Core Curriculum (2018), and the Pernambuco State Curriculum - Secondary Education (2021) were consulted. An

¹ Mestrando em Educação, Universidade de Pernambuco (UPE), Nazaré da Mata, Pernambuco, Brasil.

E-mail: marlley.caraujo@upe.br

² Pós-Doutora em Educação, Universidade de Pernambuco (UPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

E-mail: mirtes.lira@upe.br

analysis of the theme in contemporary times reveals a trajectory marked by theoretical and practical efforts, aspiring to offer a school that goes beyond technical instruction and achieves a broad and inclusive education. Legal provisions, when dialoguing with this pedagogical approach, although they provide paths that converge towards a comprehensive human education, as pointed out in this work, it is not clear, in general, which references support the conception of the human being and how the human dimensions considered can be practiced and evaluated within the scope of education systems.

Keywords: Comprehensive Education. Comprehensive Human Development. Educational Regulations.

RESUMEN

La idea de la Educación Integral ha estado presente en el repertorio educativo brasileño a lo largo de las últimas décadas, sobre todo en lo que se refiere a la ampliación del tiempo escolar. En este sentido, el presente artículo ha tratado de analizar, mediante una investigación documental, cómo el concepto de Educación Integral, en el ámbito de la formación humana, está presente en los marcos normativos de la Educación Básica. Para ello, se consultaron la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (1996), las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria (2024), la Base Curricular Nacional Común (2018) y el Currículo del Estado de Pernambuco - Enseñanza Secundaria (2021). El análisis de la temática, en la contemporaneidad, revela una trayectoria marcada por esfuerzos teóricos y prácticos, con la aspiración de ofrecer una escuela que vaya más allá de la instrucción técnica y alcance una formación amplia e inclusiva. Los dispositivos legales, al dialogar con este enfoque pedagógico, aunque proporcionan caminos que confluyen hacia una formación humana integral, como se señala en este trabajo, no queda claro, en general, qué referencias sustentan la concepción del ser humano y de qué manera las dimensiones humanas consideradas pueden practicarse y evaluarse en el ámbito de los sistemas educativos.

Palabras clave: Educación Integral. Formación Humana Integral. Normativas Educativas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

Incorporada no Brasil nas primeiras décadas do século XX, a ideia de uma educação que vislumbra o aperfeiçoamento das mais diversas instâncias dos/das estudantes percorreu a recente história educacional brasileira, por vezes, com diferentes perspectivas. A quebra com o paradigma tradicional, a laicidade na educação e a gratuidade no ensino foram algumas das contribuições propostas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Nas últimas décadas, a concepção de Educação Integral ganhou espaço no debate político e acadêmico,

servindo de alicerce para iniciativas pedagógicas ao longo deste período. Entre os marcos legais que subsidiaram a disseminação desta visão pedagógica estão a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB).

A Educação integral é um conceito amplo e veiculado mediante variados contextos na realidade educacional brasileira, mas no âmbito dos documentos normativos para a Educação Básica, de que maneira a temática, na perspectiva da formação humana, tem sido tratada? De que modo esses instrumentos conceituam a Educação Integral? De que forma são discutidas e propostas intervenções pedagógicas que atendam às aspirações educacionais explicitadas nos fundamentos pedagógicos dos referidos documentos?

Nesse sentido, o presente artigo, por meio de uma pesquisa documental, teve por objetivo geral discutir a concepção de Educação Integral presente nos documentos normativos para a Educação Básica, buscando identificar convergências e lacunas teórico-práticas. Compreendemos que para atravessar este caminho necessitaremos descobrir de que maneira o conceito de Educação e de integralidade humana estão presente nos textos, bem como de que forma apontam, ou não, sugestões de intervenções pedagógicas que busquem alcançar às ideias veiculadas.

Os resultados deste trabalho resultam de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade de Pernambuco, campus Mata Norte. Após uma leitura sobre as normativas educacionais em vigência, foram selecionadas, como fonte de dados, a LDB (1996), as DCNEM (2024), a BNCC (2018) e o Currículo de Pernambuco (2021), ambos para o Ensino Médio.

Averiguamos que os documentos normativos destacam a necessidade de projetos interdisciplinares, de práticas pedagógicas voltadas à emancipação e de iniciativas que valorizem o protagonismo estudantil. No entanto, apresentam poucas orientações sobre de que maneira essas experiências podem ser acompanhadas no campo da prática e, especificamente, da avaliação. Desse modo, a escola é chamada a oportunizar uma formação ampla, mas continua sendo avaliada a partir de parâmetros restritos, concentrados em estratégias metodológicas e provas padronizadas.

A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL ENQUANTO FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Ao reconhecer a educação como direito de todos/as e que ela deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, art.105), a Constituição Federal assegura uma concepção de educação emancipatória, inclusiva e democrática.

Ao estabelecerem normas, diretrizes e regulamentações para o funcionamento do sistema educacional brasileiro, com a pretensão de assegurar a qualidade sociocultural e a equidade na/da educação, os documentos normativos ao evidenciar os princípios e fins da educação nacional apontam a formação humana integral como um de seus pressupostos pedagógicos.

A LDB considera a educação um compromisso da família e do estado, destacando que ela tem por finalidade o pleno aperfeiçoamento dos/das estudantes em suas mais variadas dimensões (Brasil, 1996). Embora o termo Educação Integral não esteja explícito, a Lei estabelece, no art.35B, que a confecção dos currículos deve assegurar “oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional [...]” (Brasil, 1996).

Em versão atualizada pela Lei nº 14.817/2024, a LDB reafirma o compromisso com uma concepção de educação que ultrapassa os limites da instrução formal e da ampliação da jornada escolar. Estabelecendo uma ideia de Educação Integral enquanto formação plena do/da estudante. Nesse sentido, a instrução se aproxima de um entendimento ampliado de educação e reconhece a escola como espaço de vivência e produção de sentido.

A ampliação da jornada escolar aparece na LDB como uma das estratégias possíveis para promover uma Educação Integral, mas não como um fim em si mesma. O que respalda uma ideia de que a permanência dos/das estudantes por mais tempo na escola não garante, por si só, o alcance dos objetivos educacionais propostos na legislação, já que uma perspectiva de educação como esta deve estar acompanhada por uma proposta curricular crítica, contextualizada e emancipatória.

Ao indicar a formação integral como um dos princípios do ensino, a LDB ressalta que a educação deve ultrapassar a lógica centrada na transmissão de conteúdos e promover experiências que favoreçam o exercício da cidadania, a inserção no mundo do trabalho e a continuidade dos

estudos no Ensino Superior (Brasil, 1996). Nesse sentido, a legislação propõe que a escola contribua para a compreensão crítica da realidade e para a atuação ética dos/das estudantes em seus percursos de vida, valorizando práticas pedagógicas que incentivem o protagonismo, a colaboração e a diversidade de saberes.

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024, reafirma a Educação Integral como eixo estruturante da formação dos/das educandos/as. Essa concepção compreende o ser humano em sua totalidade, considerando o “desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos, ético-políticos, socioculturais e afetivos” (Brasil, 2024, p. 5).

Para atender a este compromisso, as DCNEM (2024) evidenciam o compromisso com a formação de pessoas críticas, sensíveis e atuantes, capazes de intervir no mundo com responsabilidade, criatividade e solidariedade. Nesse caminho, a Educação Integral é entendida, na normativa, como aquela que contempla a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). A primeira está correlacionada às vivências com as quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas) e os (IF), como sendo a parte reservada para propostas de aprofundamento das áreas de conhecimento. Outro ponto é a Formação Técnica Profissional (FTP). A concepção de formação humana integrada surge, pois, com a pretensão de direcionar os/as estudantes para o campo do trabalho sem desvinculá-los/las de sua formação cidadã.

As DCNEM concebem a etapa do Ensino Médio como um “conjunto orgânico, sequencial e articulado” (Brasil, 2024, p. 15) que, ao se orientar para a formação integral aponta que as instituições devem garantir, não apenas no que confere ao ensino matutino e vespertino, mas também noturno, “propostas de ação que apoiem o aprimoramento das ações pedagógicas na perspectiva da garantia plena do acesso, da permanência, das aprendizagens e do desenvolvimento integral dos estudantes” (Brasil, 2024, p. 17).

A respeito do processo de uma organização curricular que possa atender à prerrogativa de uma Educação Integral, as DCNEM apontam que as instituições devem assegurar o reconhecimento e a valorização das diferenças, compreendendo o ser humano a partir de múltiplas dimensões, experiências e individualidades e que é de responsabilidade de cada instituição “a elaboração de sua proposta pedagógica, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários [...]” (Brasil, 2024, p. 21).

A proposta das diretrizes é superar a fragmentação do currículo escolar, tradicionalmente organizado por disciplinas isoladas, e construir uma formação que promova a integração entre saberes científicos, conhecimentos do cotidiano, práticas culturais, vivências individuais e coletivas. Ao articular essas diferentes dimensões, a etapa do Ensino Médio passa a valorizar o/a estudante como protagonista de sua trajetória formativa, inserido/a em um território e em uma realidade social concreta.

A Concepção de Educação Integral na Base Nacional Comum Curricular (2018)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), consoante com a Constituição (1988) e com a LDB (1996), assume o compromisso com a Educação Integral e reconhece a importância de romper com “visões que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). Homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, a BNCC apresenta a Educação Integral como princípio formativo, orientada para o aperfeiçoamento de competências cognitivas, socioemocionais, éticas e culturais.

Ao afirmar a responsabilidade com uma Educação Integral, mesmo elucidando que seu conceito perpassou a história da educação brasileira com diversos entendimentos e significados, a BNCC (2018) ressalva que a concepção de Educação Integral veiculada na regulamentação está subsidiada pela “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14), independente do tempo de jornada escolar. Reconhecendo assim que a educação “tem o compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (Brasil, 2018, p. 16).

Nesse caminho, a organização curricular se estrutura por áreas do conhecimento e competências que contemplam o pensamento científico, o repertório cultural e a responsabilidade social por meio da Formação Geral Básica (FGB), além dos Itinerários Formativos (IF), com ênfase na interdisciplinaridade e na integração entre teoria e prática. Destacando que cada uma das áreas de conhecimento explicita seu papel na formação integral com o intuito de contribuir na construção e realização dos projetos de vida dos/das estudantes “em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania” (Brasil, 2018, p. 470). A formação integral, nesse

sentido, não se reduz a presença física dos/das estudantes na escola por mais tempo, ela requer intencionalidade pedagógica, escuta e experiências capazes de promover aprendizagens contextualizadas.

A BNCC, Ensino Médio, considera que a educação deve promover o aperfeiçoamento pleno do/da estudante, o que implica formar pessoas capazes de agir de maneira crítica, responsável e colaborativa no mundo (Brasil, 2018). Estruturando-se em torno de dez competências gerais que traduzem essa intenção, como o exercício da empatia, o pensamento científico e o conhecimento de si e do/a outro/a, a concepção de Educação Integral, no documento regulador, está fortemente ancorada na ideia de formação por competências. Assumindo que os/as educandos/as possam articular conteúdos escolares, habilidades socioemocionais e valores éticos.

Nesse caminho, a concepção de Educação Integral apresentada pela BNCC pode se mostrar limitada e funcional ao priorizar competências que respondem a exigências da empregabilidade e da produtividade. A este respeito, Frigotto (2018) argumenta que a formação por competências, tal como concebida na BNCC, tende a alinhar-se a uma lógica empresarial de educação, o que pode esvaziar a dimensão crítica e emancipatória do processo formativo. Em vez de formar cidadãos/ãs plenos/as, corre-se o risco de formar pessoas adaptadas a um sistema desigual. Outro ponto de tensão é desarticulação entre o ideal de formação integral e as condições reais das escolas públicas brasileiras, especialmente em regiões mais vulneráveis.

A Educação Integral no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio (2021)

O Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio assume a Educação Integral como um princípio estruturante da formação humana, compreendendo o/a estudante em sua totalidade em relação com o mundo. A proposta curricular elucida que a formação integral perpassa uma educação comprometida com a justiça e com a inclusão social, apresentando uma perspectiva de formação que “visa ao desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões, pois o enxerga não apenas cognitivamente, mas também social, emocional, cultural, espiritual e fisicamente” (Pernambuco, 2021, p. 19).

Nesse sentido, ao considerar o/a estudante como centro do processo pedagógico e defender que as intervenções pedagógicas devem proporcionar uma formação humana integral, o documento defende que uma formação dessa magnitude deve ser atravessada pelo reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, religiosas, étnicas, raciais, sexuais e

de gênero, estando comprometida não apenas como um princípio orientador, mas como eixo formativo que estrutura o processo educativo. (Pernambuco, 2021).

Desse modo, o Currículo enfatiza que a Educação Integral deve estar articulada à realidade dos/das estudantes, valorizando saberes locais, experiências de vida, práticas culturais e contextos comunitários (Pernambuco, 2021). Buscando afirmar uma identidade pedagógica própria, concebendo a escola como espaço de convivência, escuta e produção de sentidos, comprometida com as juventudes e com os territórios pernambucanos. O documento ainda propõe práticas pedagógicas que promovam a construção de projetos de vida, o protagonismo estudantil, a formação ética e cidadã, para que os/as estudantes aprendam não apenas conteúdos, mas também formas de ser, agir e conviver no mundo.

Outro aspecto importante é o caráter democrático e participativo na construção do Currículo. Sua elaboração envolveu professores/as, estudantes, gestores/as, universidades, movimentos sociais e representantes das redes de ensino, refletindo um compromisso com a pluralidade de vozes. Esta dimensão política reforça a ideia de que a Educação Integral só é possível quando há corresponsabilidade entre escola e comunidade.

Ao adotar a perspectiva da transversalidade em temas como Educação em Direitos Humanos, Educação Alimentar, nutricional e Educação Ambiental, dentre outros, a norma curricular “contempla temas sociais e saberes que envolvem várias dimensões, como: política, social, histórica, cultural, ética e econômica” (Pernambuco, 2021, p. 31). Defendendo assim que tais dimensões são primordiais para a formação integral dos/das estudantes, tendo em vista que elas atravessam a vida humana em esfera individual e coletiva.

Ao discorrer sobre o tema, no âmbito da temática “Saúde, Vida Familiar e Social”, o currículo afirma que a saúde deve ser considerada numa perspectiva que envolva “as várias dimensões do ser humano, tais como: saúde mental, comportamental, atitudinal, orgânica, física, motora, afetiva, sensorial, entre outras” (Pernambuco, 2021, p. 37).

Orientado pela BNCC (2018), o Currículo de Pernambuco propõe como componente curricular dos Itinerários Formativos, a disciplina de Projeto de Vida, pretendendo refletir temáticas específicas no que concerne ao futuro da juventude. Demarcando os campos “sejam em nível pessoal, espiritual, profissional, nas suas respectivas relações consigo mesmo e com os coletivos sociais de que fazem parte” (Pernambuco, 2021, p. 69), incentivando o uso de estratégias como roda de diálogos, projetos e atividades para além dos espaços escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa utilizou como procedimento metodológico a análise documental, por compreendermos que esse tipo de abordagem permite organizar e examinar informações contidas em materiais escritos de caráter oficial. Segundo Cellard (2008, p. 295), “a análise documental possibilita acrescentar a dimensão do tempo à compreensão dos fenômenos sociais”, o que justifica sua aplicação em estudos que envolvem legislações, diretrizes e currículos.

Dentre as vantagens deste método, na pesquisa social, está o fato do procedimento permitir perceber os processos de mudanças sociais sem “observar as pessoas ou interrogá-las acerca de seu comportamento. Nesse sentido é que as fontes documentais tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais” (Gil, 2008, p. 153-154).

Nesse caminho, inicialmente definimos os documentos para análise como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2024), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo de Pernambuco - Ensino Médio (2021). A partir dessa base, realizamos uma leitura analítica orientada pelas palavras-chave como “educação integral”, “formação humana integral” e “desenvolvimento humano integral”. Esse procedimento contribuiu para sistematizar a coleta dos dados, permitindo identificar lacunas, contradições e recorrências presentes nos textos.

Por fim, no caso da BNCC (Brasil, 2018) e do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021), ambos Ensino Médio, a leitura concentrou-se também nas estratégias apresentadas como meios para alcançar aos princípios propostos. Nesse momento, foram evidenciados os trechos que explicitavam orientações relativas a práticas escolares, tais como projetos ou atividades interdisciplinares, de modo a registrar, a partir do material analisado, confluências com uma perspectiva de formação humana integral.

ABRINDO ESPAÇO PARA UM DEBATE

Ao discutir de que maneira os documentos normativos, para a Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio, tratam sobre a Educação Integral na perspectiva da formação humana integral, foi observado que a ideia de integralidade humana está relacionada aos termos “aspectos” e/ou “dimensões”, a depender do referencial. Na versão anterior da LDB,

o termo utilizado para tratar sobre o tema era “aspectos”, tendo sido modificado por “dimensões” na versão sancionada em 12 de novembro de 2024, mas apenas no âmbito do Ensino Médio, sendo mantido o termo “aspectos” ao tratar da Educação Infantil.

Observamos que no caso da LDB, a modificação do termo “aspectos” por “dimensões” busca por aproximar uma ideia de ser humano a partir de múltiplas dimensões, apontando assim uma tendência ao elucidar as camadas humanas inter-relacionadas ao invés de características isoladas. As DCNEM (2024) utilizam especificamente o termo “aspectos”, já a BNCC (2018), por sua vez, faz uso do termo “dimensão” e o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio descreve por ambos os termos para tratar da concepção de integralidade humana.

Quando observada a relação da concepção de integralidade humana a partir das dimensões supracitadas, constatamos que em alguns momentos os documentos se referem às dimensões especificamente dos seres humanos, a partir das dimensões constitutivas e inatas como, por exemplo, a física, emocional e a cognitiva. Em outros momentos o termo está relacionado às dimensões da vida, como a dimensão familiar, comunitária ou profissional. Nesse sentido o material consultado evidencia o ser humano a partir de sua existência, contribuição social e atuação no mundo do trabalho. O quadro 1 sintetiza as dimensões e/ou aspectos descritos pelos documentos ao se referenciarem sobre a integralidade humana.

Quadro 1. Termos utilizados nas normativas para tratar sobre a integralidade humana

Termo Utilizado	Normativas			
	LDB (1996)	DCNEM (2024)	BNCC (2018)	CURRÍCULO (2021)
Aspecto	Físico Psicológico Intelectual Social	Físico Afetivo Sociocultural Cognitivo Ético-Político	***	Físico Cognitivo Socioemocional
Dimensão	Física Socioemocional Cognitiva	***	Física Biológica Etária Afetiva Social Psicoemocional Cultural Política Econômica Cognitiva Intelectual Ética Moral Simbólica	Física Material Orgânica Motora Sensorial Afetiva Social Emocional Socioemocional Cultural Cidadã Atitudinal Comportamental Profissional Cognitiva Mental Ética Espiritual

Fonte: Elaborado pelos autores

Em seguida analisamos de que maneira, os documentos analisados, tratam sobre as dimensões humanas. Este procedimento buscou avaliar de que forma as normativas elaboram e referenciam as dimensões humanas. Muito embora alguns documentos tratem sobre a temática a partir do termo “aspectos” consideramos aqui o termo “dimensões” humanas para realizar a análise dos dados.

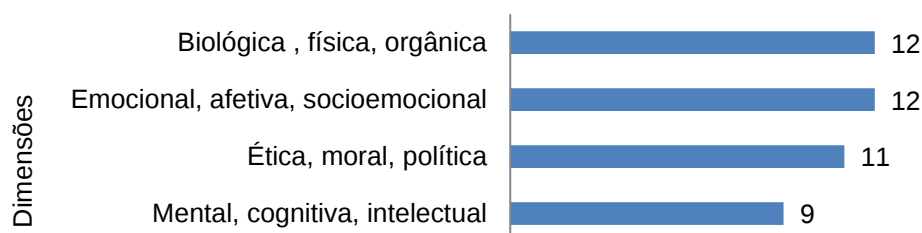
Gráfico 1. Dimensões humanas referenciadas nos documentos normativos



Fonte: Elaborado pelos autores

A análise das dimensões citadas pelas normativas revela um maior destaque para as dimensões física (8), cognitiva (6), afetiva (4), socioemocional (4) e ética/ético-política (4). Essa direção demonstra que a formação humana integral vem sendo compreendida, sobretudo, a partir do corpo, da razão, das emoções, dos vínculos e dos valores éticos. Em seguida elencamos, por aproximação de sentido, as dimensões referenciadas pelas normativas, conforme demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2. Dimensões humanas referenciadas nos documentos e elencadas por categorias



Fonte: Elaborado pelos autores

A distribuição dos termos referenciados revela uma maior presença da dimensão física e emocional (12 ocorrências cada), indicando que as normativas da Educação Básica reconhecem o ser humano em sua materialidade e sensibilidade. Observamos assim que os textos destacam o corpo e as emoções como partes essenciais da experiência educativa, reforçando que aprender

também é sentir, expressar e se relacionar. Na sequência, a dimensão ética/moral/política com 11 ocorrências demonstra o compromisso das políticas educacionais com valores, participação democrática e a responsabilidade social.

Um ponto curioso é que, não figurando entre as mais citadas, a dimensão cognitiva ainda ocupa posição central nas práticas educacionais e nos mecanismos de avaliação em pequena ou larga escala. Os documentos normativos reforçam, de forma direta ou implícita, o valor do raciocínio, da lógica e do conhecimento sistematizado como base da aprendizagem. Essa valorização reflete uma tradição escolar que privilegia o desempenho intelectual como principal indicador de qualidade e sucesso.

Ao descrever as dez competências a serem vivenciadas, ao longo do Ensino Médio, a BNCC (2018) menciona a importância do/da estudante “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (Brasil, 2018, p. 10). Explicitando das instituições educacionais oferecer estudos relacionados à educação alimentar. Nesse caminho, o Currículo de Pernambuco, apresenta como componente integrador o estudo da Educação Alimentar e Nutricional, de modo transversal, devendo ser vivenciado através de práticas educativas de forma permanente (Pernambuco, 2021).

Ao apresentar a temática “Saúde, Vida Familiar e Social”, nos Temas Transversais e Integradores, o Currículo considera que a saúde deve ser observada em uma perspectiva ampla, devendo seu estudo aperfeiçoar dentre as dimensões humanas, a dimensão sensorial (Pernambuco, 2021). Embora o texto cite esta dimensão, o documento não apresenta instruções, ementa, disciplinas ou indicações pedagógicas para o trato teórico ou prático da referida dimensão. A dimensão sensorial/motora (3) aparece com menor destaque, indicando que a pouca recorrência desta dimensão está subsidiada na ideia de que as experiências estéticas, perceptivas e expressivas ainda não ocupam espaço equivalente nas formulações normativas.

Embora o Currículo de Pernambuco evidencie a importância da dimensão emocional na prática pedagógica, há apenas um indicativo de componente curricular que trate sobre a temática: a disciplina optativa de “Saúde Mental”. Duas outras disciplinas optativas citam a dimensão emocional, socioemocional ou psicoemocional nas habilidades da unidade curricular, o componente de “Língua Estrangeira, Saúde e bem-estar” e a disciplina de “Práticas Integrativas”, no eixo do empreendedorismo. O que nos demonstra a escassez no que diz respeito ao debate teórico sobre tema.

Ao tratar do componente curricular de Projeto de Vida, considerando as múltiplas dimensões humanas a serem alcançadas com a proposta curricular, a normativa logo após citar a dimensão espiritual destacou o “comprometimento com valores éticos e metafísicos” (Pernambuco, 2021, p. 71). Consideramos importante o destaque e o posicionamento do documento, em duas particularidades: a primeira por citar esta dimensão e, a segunda, por estabelecer uma distância conceitual suficiente para que não se confunda a terminologia supracitada com a ideia de religião ou religiosidade.

Importante destacar que a disciplina de Projeto de Vida tem sido objeto de críticas por parte de diversos/as estudiosos/as. Uma das principais objeções diz respeito a sua orientação funcionalista e mercadológica. Braggio e Silva (2023) argumentam que essa disciplina reforça o preparo para a empregabilidade, atendendo a demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora. Pinto (2024), por sua vez, alerta para o risco de que a disciplina opere com o intuito de normatizar condutas juvenis e gerenciar seus futuros, numa articulação entre conservadorismo cultural e racionalidade liberal.

Outra crítica recorrente é a fragilidade estrutural e pedagógica da disciplina nas redes públicas. A falta de clareza sobre os objetivos, metodologias e critérios de avaliação, bem como a ausência de formação específica para os/as professores/as, que assumem este componente curricular, podem ser empecilhos para a boa execução da proposta.

A proposta de fomentar o protagonismo juvenil e a construção de trajetórias significativas se torna frágil quando não há condições materiais, estruturais e humanas para sustentá-la. A ausência de critérios objetivos de avaliação e a fragilidade na articulação com os demais componentes curriculares reforçam a percepção de que a disciplina de Projeto de Vida pode ser mais um elemento simbólico do que efetivamente formador. Apesar de seu potencial pedagógico, a disciplina corre o risco de se esvaziar se continuar sendo executada de forma improvisada, instrumentalizada ou desvinculada das realidades sociais e culturais dos/das estudantes.

Outro aspecto tratado nos documentos é quanto aos processos democráticos articulados no âmbito escolar. Embora jovem, a democracia brasileira tem enfrentado, especialmente na última década, ataques pautados na intolerância e na retirada de direitos. A escola, por sua vez, imersa numa realidade de profundas mudanças sociais e tecnológicas, assume um protagonismo importante na promoção de práticas que permitam, dentro de suas possibilidades, construir uma comunidade mais crítica e participativa.

Ao perfilar o debate sobre o processo educativo, Paulo Freire (2021) destaca que uma

educação cujo objetivo é adaptar os seres humanos à sociedade acaba por comprometer as possibilidades de transformação da humanidade. Para o estudioso, mais do que acomodar, a educação deve cultivar a escolha e incentivar a pessoa a afirmar-se em sua essência, valorizando sua potência criativa e transformadora do mundo.

Ao detalhar os princípios e fins da educação, a LDB elucida que Leis municipais, estaduais e distrital definirão as normas para o exercício de uma gestão democrática, na educação básica, de acordo com suas especificidades e incluindo a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico” bem como da “comunidade escolar e local nos Conselhos Escolares” (Brasil, 1996, Art.14, I-II).

No que se refere aos conteúdos curriculares, ao tratar das disposições gerais da educação básica, a LDB aponta que a confecção dos currículos deve “observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (Brasil, 1996. Art.27-I). Nesse caminho a BNCC reconhece “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva” (Brasil, 2018, p. 14) e que deve, por meios de intervenções pedagógicas, perpetrar o exercício da não discriminação e o respeito às diferenças, abordando assim a temática da democracia tanto no âmbito das linguagens quanto na área das ciências humanas e sociais aplicadas.

Ao elucidar a importância entre a informação e a opinião, estabelecida no campo jornalístico e midiático, a BNCC aponta que o exercício de uma “mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia” (Brasil, 2018, p. 495), sugerindo como possibilidade de articulação, a utilização dos observatórios compostos por grupos de estudantes que, motivados/as por uma questão específica, possam se reunir para acompanhar, analisar e avaliar de que maneira os fenômenos se atravessam e de que modo as políticas públicas avançam. Envolvendo questões de interesse coletivo como “forma de valorizar a democracia e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 503).

Compreendemos que essas prerrogativas requerem um conjunto de intervenções que podem encontrar variados obstáculos. Especialmente quando confrontadas com uma realidade que tende a reagir ao movimento democrático escolar com resistência e aversão à criatividade, já que se orienta, muitas vezes, para a padronização de saberes e formas de ser no mundo.

No campo das ciências humanas e sociais aplicadas, a BNCC (2018) aponta sobre a importância da participação dos/das estudantes no debate público “com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil, 2018, p. 558),

devendo assim, estarem consubstanciados/as de uma linguagem política que permita aos/às estudantes observarem as diversas formas de governo a partir de suas circunstâncias históricas.

Observamos que embora esses documentos reforcem o discurso por uma Educação Integral sua operacionalização ainda é alvo de debate entre profissionais e estudiosos/as da educação. A proposta amplia o horizonte pedagógico, mas pode reduzir a formação humana a competências avaliáveis. Ainda que essas competências tragam um entendimento ampliado sobre o ser humano, a crítica recorrente é que esta perspectiva funcionalista e avaliação por desempenho pode deixar em segundo plano uma concepção mais crítica e emancipatória da formação humana.

Destacamos assim que a presença de práticas interdisciplinares, a valorização de conhecimentos vinculados à corporeidade, à alimentação e aos direitos sociais consubstanciam a efetividade das ações previstas nos marcos legais no que dizem respeito a uma Educação Integral. Em contrapartida, a escassez de recursos humanos e materiais, a fragmentação curricular e a abordagem pontual desses temas dificultam sua consolidação como parte da rotina escolar e consequentemente da formação integral dos/das estudantes.

CONCLUSÃO

Ao pretender observar de que maneira a concepção de Educação Integral atravessa as normativas educacionais e quais estratégias pedagógicas pretendem ser veiculadas para a promoção de uma formação humana integral, constatamos que a concepção de integralidade humana está relacionada aos termos aos “aspectos” e/ou “dimensões” humanas.

Podemos considerar que a concepção de Educação Integral presente na LDB, na BNCC, nas DCNEM e no Currículo de Pernambuco – Ensino Médio consolida que, independente da carga horária escolar, as instituições devem apresentar propostas educativas que demarcuem o/a estudante como centro do processo pedagógico, tendo em vista que as ações e reflexões, sobre o ensino e a prática, devem ter como referencialidade os contextos, territórios, as necessidades e as múltiplas dimensões dos/das estudantes.

A BNCC (2018) propõe uma formação ampla e contextualizada, mas não explicita com clareza os meios estruturais e pedagógicos para sua efetivação. Este distanciamento entre a proposta e a prática alerta para a necessidade de políticas articuladas e investimentos no que dizem respeito à valorização do trabalho docente, do currículo e da infraestrutura escolar que possam subsidiar a proposta de Educação defendida na Base Nacional Comum Curricular.

No que tange à dimensão física, embora os documentos tratem da Educação Alimentar como uma maneira constitutiva para uma formação integral, não fica evidente as estratégias e/ou caminhos para a inserção desses conteúdos na Formação Geral Básica ou nos Itinerários Formativos. Acreditamos ser importante que estratégias envolvendo a prática consciente do consumo alimentar e nutricional, em detrimento aos aspectos políticos, sociais e econômicos, estejam inseridas no cotidiano escolar e que uma disciplina, por intermédio dos Itinerários Formativos, poderia contribuir para essas reflexões.

Outro caminho, seria a garantia da participação dos/das estudantes no que diz respeito à sua alimentação dentro da escola, principalmente em instituições que ampliaram a jornada do tempo, permitindo debates e proposições sobre a qualidade da merenda. Iniciativas essas que dialogam com os pressupostos da Educação Integral, oportunizando o protagonismo e a percepção crítica das/dos educandos/as.

Destacamos o posicionamento do Currículo de Pernambuco ao tratar, especificamente, sobre duas dimensões não citadas nos outros referenciais: a dimensão sensorial e a espiritual, esta segunda com a ênfase para seu direcionamento filosófico. Consideramos importante a alusão à dimensão sensorial, já que a reflexão sobre o bom uso dos sentidos, a partir da valorização desta dimensão, constitui uma tarefa educacional inclusiva, tendo em vista que amplia o debate e acolhe a participação de estudantes com diferentes especificidades.

Compreendemos, a partir dos materiais analisados, que pensar na integralidade humana é observar o ser humano para além de sua instância física e cognitiva, ou seja, considerar as variadas dimensões que são inerentes à existência e as particularidades da espécie humana, e que não se estabelece apenas do ponto de vista corpóreo-biológico, mas também emocional, comunicativo, reflexivo, ético e espiritual. O que nos permite concluir que, mesmo garantida na legislação e respaldada pelas normativas educacionais, as articulações para o trato dessas dimensões requerem mecanismos para que sejam asseguradas as condições adequadas para que os pressupostos estabelecidos nas normativas sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

BRAGGIO, Ana; SILVA, Rodrigo. **O projeto de vida no Novo Ensino Médio: perspectivas críticas à luz da formação humana**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação – RIAEE, v. 18, n. 2, p. 1341–1359, 2023. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/10092655.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 04 de abril de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: Acesso em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf Acesso em: 05 de abril de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2024. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. D.O; 14 nov. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file> Acesso em: 07 de abril de 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 47ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Formação humana omnilateral e o Ensino Médio Integrado: a (des)conexão entre formação científica e política da juventude**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 24, p. 1-18, e17172, Jun. 2024. ISSN 2447-1801.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Atlas 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Médio**. Recife, 2021. Disponível em: https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2023/11/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf Acesso em: 08 de abril de 2025.

PINTO, Marinazia. **Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens**. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 2024. Disponível em: <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2024/11/01/a-tentativa-de-controle-moral-do-projeto-de-vida-dos-jovens-no-ensino-medio/>. Acesso em: 13 jul. 2025.