

Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em Tempo Integral

MÓDULO

5

Currículo integrado



REALIZAÇÃO:



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em Tempo Integral

Escola em Tempo Integral

Coleção: Texto de Referência para a Formação Continuada em Educação Integral em Tempo Integral para Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

Módulo 5: Currículo integrado

Brasília DF
SEB/MEC
2025

MÓDULO 5 | Currículo integrado

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Camilo Santana

Secretaria de Educação Básica

Kátia Helena Serafina Cruz Schweickardt

Diretoria de Políticas e Diretrizes da Educação Integral Básica

Alexsandro do Nascimento Santos

Coordenação-Geral de Educação Integral e Tempo Integral

Raquel Franzim

Coordenação de Projetos

Alexandre Falcão de Araújo

Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação

Rita Esther Ferreira de Luna

Coordenação-Geral de Formação de Gestores Técnicos de Educação Básica

José Roberto Ribeiro Junior

Curso: Formação Continuada em Educação Integral em
Tempo Integral

Coordenação do Curso

Região Norte – Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

Região Nordeste Área 1 – Sílvia Maria Leite de Almeida
(UFBA)

Região Nordeste Área 2 - Manoel Andrade Neto (UFC)

Região Centro Oeste – Iris Oliveira de Carvalho (UFG)

Região Sudeste – Bárbara Bruna Moreira Ramalho (UFMG)

Região Sul – Elsio José Corá (UFFS)

Coordenação, organização e articulação

MEC:

Aline Zero Soares

Região Sul:

Danusa de Lara Bonotto (UFFS/RS)

Elsio José Corá (UFFS)

Gilza Maria de Souza Franco (UFFS/PR)

Região Sudeste:

Augusta Aparecida Neves de Mendonça (UFMG)

Janaina Specht da Silva Menezes (UNIRIO)

Lucia Helena Alvarez Leite (UFMG)

Região Norte:

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (UFPA)

Telma Cristina Guerreiro Pinto Barroso (UFPA)

Região Centro-Oeste:

Clêidna Aparecida de Lima (UFG)

Iolene Mesquita Lobato (UFG)

Região Nordeste Área 1:

Herbert Gomes da Silva (UFBA)

Lanara Guimarães Souza (UFBA)

Márcia de Freitas Cordeiro (UFBA)

Sílvia Maria Leite de Almeida (UFBA)

Região Nordeste Área 2:

Adriana Madja dos Santos Feitosa (UFC)

Manoel Andrade Neto (UFC)

Coordenação Pedagógica dos Módulos

Aline Zero Soares

Janaina Specht da Silva Menezes

Lucia Helena Alvarez Leite

Revisão Linguística Barbara Nascimento de Lima

Edição Gráfica Amí Comunicação & Design

Foto da capa Arquivo Fiocruz

Autoria

Módulo 5

Bárbara Bruna Moreira Ramalho

Sumário



Clique nos itens para navegar diretamente para as páginas.

Apresentação	6
1 Um olhar para a realidade	7
1. Educação escolar: da invenção à criação	11
1.1 A escola	11
1.2 O currículo	15
2. A educação integral como fundamento curricular	19
2.1 Educação integral em tempo integral e currículo	19
2.2 Programa Escola em Tempo Integral e currículo	24





Clique nos itens para navegar diretamente para as páginas.

3. Educação integral e arranjos curriculares locais 29

3.1 Aderir	29
3.2 (Re)conhecer	30
3.3 Imaginar	31
3.4 Sistematizar	32
3.5 Formar	33
3.6 Recontextualizar	34
3.7 Monitorar	35
3.8 (Re)Imaginar	36

Referências 38

Currículo integrado



Ementa:

A escola e o currículo escolar. Educação Integral em tempo integral e Currículo. Currículo Integrado. Programa Escola em Tempo Integral e Currículo. Arranjos curriculares locais. Experiências de Currículo na Educação Integral.

Olá, cursista!

Estamos chegando ao quinto módulo do curso de *Formação de gestores/as e técnicos/as das secretarias municipais e estaduais de educação que aderiram ao Programa Escola em Tempo Integral (ETI)*. Até aqui, refletimos sobre o **Programa Escola em Tempo Integral (ETI)**, seu histórico e características; dialogamos sobre os **fundamentos de uma educação integral em tempo integral**, compreendida como direito dos bebês, crianças, adolescentes e jovens, que são estudantes das nossas redes de ensino; dedicamo-nos a pensar sobre o processo de **elaboração e implementação das políticas locais** de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola, com ênfase na construção de relações intersetoriais; e discutimos os processos de gestão da educação integral em tempo integral sob a perspectiva da participação social.

Realizados esses debates, é hora de refletirmos de maneira mais detida sobre a materialização das políticas de educação integral em tempo integral nas redes de ensino e em suas escolas. **É hora de falarmos sobre o currículo “na” e “da” educação integral em tempo integral!**

Vamos juntas(os)?



Um olhar para a realidade

Como o currículo é interrogado pela educação integral? É possível construir um currículo integrado em um contexto em que se tem, majoritariamente, estudantes, e não redes de ensino e escolas, com jornada escolar estendida? Compreendendo que os arranjos curriculares locais assumem – e devem assumir – características próprias, o que torna impossível a prescrição de caminhos únicos ou a proposição de “receitas”, haveria pistas ou princípios orientadores para a construção de um currículo “de” e “para” uma educação integral em tempo integral? Quais os desafios implicados nessa construção? Essas são algumas das questões que serão abordadas no Módulo 5. Para dar início a essas reflexões, conheça a experiência da Rede Municipal de Educação de Diadema, São Paulo.

Diadema é uma cidade que compõe o ABC Paulista. O município tem cerca de 393 mil habitantes e é conhecido por sua intensa densidade demográfica, o que apresenta a seus habitantes e gestores grandes desafios relacionados à ocupação do território. No ano de 2023, a Rede Municipal de Educação era composta por 64 escolas de educação infantil, ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos e atendia a cerca de 28 mil estudantes, de acordo com os dados do Censo Escolar.

A oferta da educação integral em tempo integral, na cidade, data do início da segunda década dos anos 2000, tendo sido descontinuada por um período e retomada, por meio de legislação própria, no ano de 2021.

No momento da escrita deste material, a educação integral estava presente em todas as 22 escolas com ensino fundamental do município, atendendo a estudantes em jornada escolar de sete horas diárias.

Por meio do relato a seguir, é possível conhecer os caminhos já consolidados pela rede no que diz respeito ao desenvolvimento de uma política de educação integral que se materializa no currículo do município e das escolas. Além disso, o depoimento compartilhado possibilita compreender algumas dificuldades vivenciadas pela cidade nessa construção. Será que esses acertos e necessidades de ajustes dialogam com a experiência vivida por sua rede?

Para saber mais



Clique no link a seguir para assistir ao vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=8gkBFvROes4>





Olá!

Eu sou Carolina Andrade, coordenadora de educação integral aqui na cidade de Diadema, em São Paulo.

Hoje, a gente tem uma política de educação integral implementada na cidade baseada na educação cidadã, autônoma e dialógica dos nossos estudantes.

A educação integral vem de uma política que, desde 2010, a gente vem implantando na cidade. Hoje, a gente tem bem estabelecido um currículo junto com as escolas, que são as grandes propulsoras da educação integral. Aqui, elas é que fazem a ponte junto com a comunidade, com o território, com o entorno escolar. Através do PPP Participativo, elas preparam, escrevem este currículo em parceria com a comunidade, dando conta de todas as especificidades de cada território de unidade escolar.

Diadema tem uma população predominantemente preta e pobre e é uma cidade 100% urbanizada. Nós somos a segunda densidade demográfica do país! Então, a gente tem especificidades que perpassam por questões de racismo, questões de classe, de renda e o nosso grande desafio é dar conta dessas desigualdades e trazer oportunidades melhores para os nossos estudantes, para que eles sejam mais cidadãos, para que eles sejam mais empoderados e possam exercer firmemente e com dignidade a sua cidadania.

Nós temos na cidade uma grande parceria com Organizações Sociais (OS's), com outras secretarias, entidades públicas e privadas para que a gente possa ter uma rede de proteção para todas as crianças. Para isso, a gente conta com duas figuras muito importantes no programa, que são: o articulador, que faz essa ponte da gestão escolar com a comunidade e também com os educadores, que ficam diretamente com as crianças; e o comitê pedagógico, que é responsável pelo planejamento curricular das oficinas – aulas, que dialogam com as aulas do regular, que tem também objetivos e intencionalidades pedagógicas, mas que são trabalhadas com estratégias diferenciadas, lúdicas, criativas em ambientes diversos, espaços diversos e com agentes educativos diversos também.

É um trabalho muito gratificante – difícil, mas gratificante – em que a gente consegue trabalhar tanto a questão da proteção integral das crianças, trabalhar a segurança alimentar, questões de sustentabilidade e da diversidade. São esses quatro os princípios do nosso trabalho e do nosso planejamento.

A sustentabilidade no sentido de trabalhar “nós” como indivíduos na relação com o outro. É sobre estar com o outro, estar com a natureza pensando no coletivo e no planeta. A diversidade pensando nas diversas culturas que fazem parte da cidade e sobre o quanto que eu preciso respeitar para ser respeitado. A questão da proteção integral e da segurança alimentar pensando que as nossas crianças não podem ficar na rua à mercê de diversas influências. Nós precisamos protegê-las e nenhum lugar é melhor do que a escola ou os agentes em torno da escola para cuidarem dessas crianças, poderem fortalecê-las.

Junto com o PPP Participativo das escolas a gente tem uma rede de proteção das crianças. O comitê pedagógico articulador é quem alinhava todas essas ações dentro da escola.

Os nossos desafios são muitos! A gente já tem um currículo, a gente já tem um planejamento, só que a gente ainda precisa atender mais crianças, universalizar o atendimento. Nós queremos atingir todos os cantos da cidade. E, além disso, fazer uma discussão



...

séria dentro das escolas para que cada um, no seu pedacinho, possa, efetivamente, fazer acontecer a educação integral além do contraturno. Queremos que o contraturno não seja essencial, mas que educação integral se efetive em todos os momentos de aprendizagem das crianças nas escolas.

Transcrição do relato de Carolina Andrade, coordenadora de Educação Integral em Diadema, SP, no II Seminário de Educação Integral do Observatório Nacional de Educação Integral, realizado em 04 de setembro de 2023.

Grifos nossos.¹

Para saber mais



Para conhecer um pouco mais sobre o início dessa experiência, clique aqui: <https://www.youtube.com/watch?v=hMiAAWQYjCQ>.



Confira também a Lei Municipal n. 4.122 de 08 de outubro de 2021, que atualmente orienta a educação integral em tempo integral em Diadema, SP: <https://portaleducacao.diadema.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/LEI-4122-2021-Educacao-Integral-3.pdf>



A ampliação do atendimento dos estudantes e a efetiva integração curricular são, como apontado por Carolina, importantes desafios a serem enfrentados pela Rede Municipal de Educação de Diadema. No entanto, é preciso destacar algumas das potentes características que fundamentam o projeto de educação integral em tempo integral da cidade como, por exemplo, a centralidade do território e dos estudantes; a diversidade de saberes, de formas de ensinar e de educadores; o protagonismo das escolas; as parcerias e articulações intersetoriais; e, em especial, tendo em vista os debates aqui pretendidos, os espaços de coletiva construção, planejamento e avaliação curricular.

O desenho dessa política, como destacado no relato acima, é resultado de uma construção processual da rede, que implicou em conhecer outras experiências de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola, além de envolver diferentes atores, nesse processo e, claro, sensibilizar, formar e mobilizar as(os) educador(as)es da rede e demais membras(os) da comunidade escolar em torno da proposta.

¹ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8gkBFvROes4>.



Mas essa conformação é também fruto da compreensão, ali compartilhada, de que a instituição escolar e seus artefatos são possibilidades, não determinações. Em outras palavras, é somente a partir do entendimento da escola e do seu currículo como construções sociais e históricas – invenções, portanto, passíveis de mudanças – que essa e tantas outras redes de ensino têm a chance de realizar um trabalho coletivo de criação sob a perspectiva da educação integral em tempo integral. Essa elaboração será discutida na primeira parte deste módulo.

Para refletir



Você conhece outras experiências interessantes de currículos orientados pela perspectiva educação integral em tempo integral? Que tal compartilhá-las com os seus colegas por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem?



Educação escolar: da invenção à criação

1.1 A escola

O modelo de educação formal que conhecemos é uma invenção humana. Muito embora na sociedade ocidental e, em especial, nos contextos urbanos, a escola e suas dinâmicas sejam uma paisagem familiar, é preciso destacar que as estéticas, espaços, tempos, relações e papéis sociais associados a essa instituição são construções humanas que podem e devem ser localizadas no tempo e na cultura.

No Brasil, por exemplo, como se sabe, a origem da educação escolar remonta ao empreendimento colonial, que contou com a ativa participação dos jesuítas e, consequentemente, com a participação de um ideal eurocêntrico, branco e masculino de modernidade que, por sua vez, tornou imperativa a construção de espaços de instrução da população, segundo as suas posses e condições. Nesse sentido, “[...] ‘ensinar’, para os jesuítas, admitia diferentes modalidades: as práticas de pregação e alfabetização dos indígenas, o ensino de artes e ofícios, que incluía os escravos (sic) africanos, e a educação dos filhos dos colonizadores brancos” (Veiga, 2007, p. 60).

Não há dúvidas de que muitas mudanças ocorrem nas escolas brasileiras desde a sua criação. Por outro lado, é preciso admitir que há permanências que são incômodas nessa instituição, devendo ser revistas, modificadas, transformadas – termos, aliás, que serão recorrentemente mobilizados ao longo deste material.

A imagem a seguir, por exemplo, provoca reflexões sobre a organização dos espaços educativos, uma vez que revela a assustadora atualidade da organização de uma sala de aula do início do século XX.



IMAGEM 1 – GRUPO ESCOLAR PEDRO II NA DÉCADA DE 1930.



Fonte: Arquivo Público Mineiro.

Igualmente, no que diz respeito aos conteúdos, há inadequadas continuidades que precisam ser interrompidas na educação brasileira. Há que se combater as injustas narrativas, já que parciais e desonestas (hooks, 2020), que não apenas circulam no ambiente escolar como, não raro, são difundidas e legitimadas nesse espaço.

Por exemplo, a tomada do corpo masculino-heterossexual-cisgênero como padrão se revela de muitas formas na escola e no seu currículo. A hegemonia da flexão de gênero masculina nas atividades, nos materiais didáticos e nos discursos, é, certamente, uma das expressões mais cotidianas dessa normatividade cujo efeito é a exclusão de outras identidades..

Há que se admitir também a permanência de perversas parcialidades no que diz respeito às identidades raciais no ambiente escolar. Assumindo as vivências das pessoas brancas como uma espécie de síntese da própria experiência humana, historicamente, a escola tem apagado e/ou estereotipado identidades, culturas e histórias das populações negras e indígenas.

IMAGEM 2 – ARMANDINHO, POR ALEXANDRE BECK.



Fonte: facebook.com/tirasarmandinho



Assim, seja no que diz respeito ao gênero, à raça ou à classe, considerando-se o histórico alinhamento existente entre a cultura escolar e a cultura dos grupos economicamente privilegiados, há mudanças tão necessárias quanto urgentes a ser realizadas na escola.

Para saber mais



Acesse aqui Lei n. 11.645/2008, importante dispositivo antirracista de transformação dos currículos escolares: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm



Ainda no campo dos saberes, necessária e inadiável é a desestabilização da lógica secular, segundo a qual cabe à educação formal unicamente o ensino dos chamados conteúdos tradicionais e disciplinares. A formação cidadã, ética, política e estética é trabalho do qual a escola não pode prescindir, tornando, assim, imperativa a ampliação dos saberes que circulam nesse ambiente.

IMAGEM 3 – ARMANDINHO, POR ALEXANDRE BECK.



Fonte: facebook.com/tirasarmandinho

Há que se superar também a cisão corpo-mente, que está profundamente naturalizada nos processos educativos e no ambiente escolar. Assim, de forma contraintuitiva àquilo que é propagado pela tradição moderna, é preciso admitir que as(os) educadoras(es) e educandas(os) têm corpos com os quais a educação deve dialogar sob uma perspectiva afirmativa. Nos processos de ensino-aprendizagem, faz-se necessário, portanto, encontrar, para o corpo, um lugar que não seja o da reatualização de violências, da sua contenção ou docilização. É preciso encontrar um lugar em que ele seja respeitado e, mais do que isso, reconhecido como *lôcus* de produção de saberes.



IMAGEM 4 – ARMANDINHO, POR ALEXANDRE BECK.



Fonte: facebook.com/tirasarmandinho

A partir das reflexões realizadas até aqui, conclui-se também que se faz necessária e urgente a desestabilização da lógica universalista abstrata que, ao longo de muitos anos, vem orientando as práticas escolares. Assim, frente às diversidades e às diferenças, é preciso que a educação escolar admita não apenas a inadequação, como também a inviabilidade de concretização do ideal meritocrático. Em detrimento dele, é necessário que a escola e seus artefatos, entre eles o currículo, se afirmem enquanto espaços de promoção da justiça, sob a perspectiva da equidade, conforme defendido por Ponce (2019, p. 795):

Por justiça curricular, toma-se uma concepção de currículo que reconheça as diversidades humanas; que se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo; que valorize os diversos saberes das diferentes culturas; que se comprometa com um mundo inclusivo, justo e democrático; que não aceite como versão de qualquer fato, uma “história única”.

IMAGEM 5 – ARMANDINHO, POR ALEXANDRE BECK.



Fonte: facebook.com/tirasarmandinho



Para saber mais



Acesse aqui o artigo Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social, de autoria da Profa. Dra. Branca Jurema Ponce: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45229>



Para refletir

Armandino e sua turma ajudaram você a refletir sobre a escola e sobre a cultura escolar? Você conhece outras personagens que nos instigam a pensar sobre a sociedade e suas instituições? Compartilhe suas impressões e dicas no Ambiente Virtual de Aprendizagem!



Admitir que essas e outras tantas mudanças são, do ponto de vista da efetivação do direito à educação para todas as pessoas, necessárias e possíveis, não significa desconsiderar os desafios implicados no processo. Transformar a escola é representa uma disputa de projetos de educação e de sociedade, o que, conforme será discutido na terceira parte deste módulo, implica em um árduo trabalho coletivo. Antes, faz-se necessária uma breve discussão sobre os limites e as possibilidades do trabalho de (re)criação curricular.

1.2 O currículo

“Documento em que se reúnem dados relativos às características pessoais, formação, experiência profissional e/ou trabalhos realizados por um candidato a emprego, atividade de autônomo, cargo específico etc.; *curriculum vitae*” (Dicionário Houaiss *online*). Embora sejam esses os sentidos mais recorrentemente atribuídos ao termo “currículo”, na vida cotidiana, no campo educacional, a palavra, cuja origem latina remete à pista, caminho e circuito assumiu, ao longo da história, outros significados.

Sob o paradigma da neutralidade, a ideia de currículo esteve, por muitos anos, associada à simples organização dos conteúdos a ser ensinados e ao próprio estabelecimento de estratégias de ensino e de avaliação com vistas a se alcançar os fins – em tese universalmente compartilhados pela sociedade – da educação. Trata-se, portanto, de uma concepção tecnicista que invisibiliza as relações de poder existentes na sociedade.

Já sob a emergência de uma perspectiva crítica, o currículo passa a ser compreendido como artefato de potencial transmissão e de contestação da cultura de um grupo (Paraíso; Santos,



1996, p. 83). Em síntese, as presenças, mas também as lacunas existentes nesse documento são tomadas como expressões de uma seleção cultural que, por sua vez, tem correspondência com as relações de poder que atravessam a sociedade.

[...] podemos dizer que currículo é também uma questão de poder e que as teorias de currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questão de poder. **Selecionar é uma ação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma ação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder** (Silva, 2005, p. 16, grifos nossos).

Para saber mais



Acesse aqui o verbete “Currículo: concepções políticas e teorizações”, elaborado pelo professor Antônio Flávio Moreira (UFRJ/UERJ) para Dicionário: trabalho, profissão e condição docente: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/211-1.pdf>



Assista também à palestra da professora Cláudia Fernandes (UNIRIO), ministrada no âmbito do curso de Formação Continuada de Secretários(as) e Equipes Técnicas das Secretarias de Educação para o Programa Escola em Tempo Integral – Região Sudeste – Rio de Janeiro, em 2024. Link para acesso: <https://www.youtube.com/watch?v=3i-iU562oRw> (Trecho: 14:22 a 56:00) .

No Brasil, o debate a respeito da construção de um currículo nacional não é recente, fazendo-se presente já na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei n. 9394/96). A partir do final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) passaram a informar o conjunto de saberes que, segundo o Estado, deveria ser ensinado às crianças, adolescentes, jovens e adultas(os) brasileiras(os). Hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cumpre essa função.

Embora seja uma discussão de longa data, o estabelecimento de conteúdos escolares mínimos, ditos “universais”, em um país de dimensões continentais, culturalmente diverso e reconhecidamente desigual, está longe de constituir um consenso. Esse debate se complexifica ainda mais a partir da relação estabelecida entre o documento nacional e outros documentos externos ao país, cujas relações de poder estabelecidas, sejam elas culturais ou econômicas, não são exatamente desestabilizadas. A centralidade dos mecanismos de avaliação orientados pela aquisição de habilidades e competências pelos estudantes e os efeitos – ou constrangimentos – produzidos por eles nos currículos também compõem essa importante e desafiadora discussão.



Para saber mais

Nos textos a seguir, são explicitadas disputas de concepções em torno da proposição de um currículo nacional.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. *Educação & Realidade*, n. 21, v. 1, 2017). Acesso: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637>



MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação e sociedade*, v. 36, p. 891-908, 2015. Acesso: <https://www.scielo.br/j/es/a/MxBmvSrKfGnFRrm5XsRWzgg/?format=pdf&lang=pt>

A Base Nacional Comum Curricular, conforme destacado abaixo, não exime as redes de ensino da tarefa de construção de currículos próprios.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018).

A autoria curricular dos estados e municípios deve, claro, considerar as prescrições nacionalmente construídas, conforme orientado pela BNCC; ter em vista os condicionantes sociais que atravessam os processos de ensino-aprendizagem em cada localidade; e, sobretudo, sob a ideia da “possibilidade” mobilizada no início desta seção, estar orientada pela identificação de possíveis espaços, brechas e frestas de invenção. Em outras palavras, os entes subnacionais e suas redes de ensino não são e não podem ser simples executores de uma política curricular nacionalmente estabelecida. Igualmente, as escolas precisam ser autoras nesse processo, sendo o Projeto Político Pedagógico (PPP) um importante aliado do seu exercício de criação. É preciso considerar que “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (Veiga, 2002, p. 1).

Assim, a partir das legislações vigentes, dos conhecimentos construídos sobre as(os) estudantes e as(os) demais atores(atores) da escola, da identificação das forças e dos desafios presentes no território e sob um projeto de educação compartilhado pela comunidade escolar, há que se pensar e desenhar um *documento de identidade* (Silva, 1999) para cada instituição.

Sob esse olhar, torna-se possível pensar em arranjos curriculares locais de redes e de escolas. A partir dessa perspectiva, torna-se viável desenhar currículos próprios nos quais a educação



integral compareça como um fundamento pedagógico, tal qual sugerido pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), mas também como dispositivo que efetivamente produz efeitos na reorganização de tempos, espaços, papéis, relações e, claro, conteúdos escolares.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. **Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva** (Brasil, 2018, p. 13, grifos nossos).

Para saber mais



O documentário *Quando sinto que já sei* (2014) apresenta algumas experiências de organização de escolas e currículos escolares. Assista em: <https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>



As criações curriculares serão abordadas mais à frente neste Módulo. Antes, contudo, passa-se à reflexão sobre o modo como a perspectiva da educação integral em tempo integral vem, ao longo dos anos, interrogando a escola brasileira.



A educação integral como fundamento curricular

2.1 Educação integral em tempo integral e currículo

Os debates sobre educação integral e currículo ocorrem a partir de importantes marcos legais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014) já mobilizados ao longo deste curso. Imaginar “o que”, sob a perspectiva da integralidade, deve ser ensinado/aprendido na escola e sobre “como” os processos educativos podem ser estruturados sob esse fundamento, é possível graças a conquistas históricas no que tange ao próprio sentido atribuído à educação escolar. Assim, sob a perspectiva de “pleno desenvolvimento da pessoa” (Brasil, 1988), presente no artigo 205 da Constituição e reiterada pelo art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), está, implícita, a compreensão de que a educação escolar deve ocupar-se também, mas não somente, dos saberes tradicionalmente a ela vinculados.

Ademais, o estabelecimento da progressiva ampliação da jornada escolar diária dos estudantes, inicialmente prevista para o ensino fundamental, conforme Artigo 34 da LDBEN (Brasil, 1996), coloca para escola e seu currículo questões até então não existentes como, por exemplo: *mais tempo para quê?*

Mas esse exercício criativo se ancora também em experiências de educação integral em tempo integral que atravessaram a história brasileira. Projetos que também já foram apresentados em outros módulos do curso, sendo aqui brevemente retomados sob a lente da discussão curricular.

Há de se ter em vista, por exemplo, a experiência do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, idealizada pelo então secretário de educação do estado da Bahia, Anísio Teixeira, na década de 1950. Essa era uma proposta de extensão da jornada escolar diária dos estudantes orientada pelos princípios de valorização da escola pública e de enfrentamento das negações de direitos que alcançavam as crianças pobres.

A proposta se desenvolveu sob a lógica de ampliação das dimensões educativas da escola sob a organização em turnos que contava, inclusive, com espaços específicos para a realização das atividades pelos estudantes. Assim, nos pavilhões da chamada Escola Classe, eram desenvolvidas as chamadas atividades escolares tradicionais, enquanto, na *Escola Parque*, eram realizadas atividades artísticas, esportivas e de formação técnica, sendo as(os) professoras(es) as(os) responsáveis pelo desenvolvimento de conjunto de vivências previstas no currículo.



A experiência das Escolas Parque, que ocorreu a partir da década de 1960, implementada também em Brasília, fomenta importantes reflexões curriculares no que diz respeito aos espaços destinados à educação das crianças, adolescentes e jovens; ao modo de organização dos tempos escolares; às(aos) profissionais implicados nessa prática educativa; e, claro, aos saberes que devem se fazer presentes no ambiente da escola.

Para saber mais



Assista aqui o episódio “Anísio Teixeira” da Coleção Educadoras, elaborada pela Fundação Joaquim Nabuco: <https://www.youtube.com/watch?v=Jei9lf-NhI>



A experiência dos Centros Integrados de Educação Popular (CIEPs), implementados ao longo dos anos 1980 pelo então secretário de educação do governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, também interrogou a organização escolar majoritária, fomentando, assim, importantes debates.

Sob o ideal de promoção da cidadania, nessa proposta, o tempo diário de permanência das(os) estudantes na escola era de nove horas, sendo elas destinadas ao desenvolvimento dos chamados “conteúdos tradicionais”, além de atividades esportivas, culturais e outras relacionadas à promoção da saúde, como atendimento médico e odontológico.

A construção dos chamados *Brizolões*, prédios que se propunham a absorver a totalidade desse currículo e no qual as crianças pudessem eventualmente residir; assim como a figura dos “pais sociais”, funcionários públicos que residiam ali e que cuidavam das crianças moradoras, são importantes características dessa experiência.

O lugar do cuidado na educação escolar; as possíveis conformações das relações intersetoriais e das parcerias para o desenvolvimento da educação formal; e a centralidade da escola nos processos educativos são algumas das muitas questões que a experiência apresenta para a escola e seu currículo.

Para saber mais



Assista aqui o vídeo “Entenda o CIEP em 8 minutos”, da Fundação Leonel Brizola: <https://www.youtube.com/watch?v=aGkjbrdNMCA>





Igualmente, o **Programa Mais Educação (PME)**, importante iniciativa de abrangência nacional de fomento a experiências de ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas da escola, deve ser mencionado.

Com emergência na primeira década dos anos 2000, o PME previa a extensão do tempo de permanência de parte dos estudantes na escola, já que se organizava sob a lógica da adesão, para, no mínimo, 7 (sete) horas diárias. A ampliação dessa carga horária estava, por sua vez, associada ao desenvolvimento do chamado “currículo regular” e de oficinas vinculadas aos seguintes temas ou campos do saber: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; e Educação Econômica.

Para saber mais



No vídeo a seguir, você pode conhecer, a partir da experiência de Ananindeua, PA, um pouco sobre o Programa Mais Educação: <https://www.youtube.com/watch?v=fbOq2NHgAW4>



O fomento ao fortalecimento da relação escola-entorno, sob a perspectiva do reconhecimento, foi uma importante marca do programa. Assim, a partir da noção de *território educativo* associada à perspectiva da construção de uma *cidade educadora*, pretendia-se que a instituição escolar fosse um, mas não o único espaço de ensino-aprendizagem das crianças, adolescentes e jovens. Tal compreensão orientava também a promoção de diálogos entre saberes escolares e populares, implicando, ainda, no alargamento do perfil de pessoas envolvidas nos processos educativos. No PME, além das(os) professoras(es), estavam diretamente implicadas(os) na educação das crianças, adolescentes e jovens, educadoras(es) populares, agentes culturais e estudantes universitárias(os).

Para saber mais



Acesse o Glossário do Centro de Referência em Educação Integral e entenda melhor os conceitos de *cidade educadora* e *território educativo*. Clique aqui: <https://educacaointegral.org.br/glossario/>



Conheça o Programa CAU Educa, que se origina a partir da vontade de democratizar o acesso aos conhecimentos profissionais da arquitetura e urbanismo, sobre o ambiente construído e sobre os impactos das nossas ações por intermédio da educação urbanística e ambiental junto às crianças e jovens. https://caubr.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Caderno-CAU_Educa-A4-1222-WEB.pdf





...



Conheça mais sobre a estratégia brasileira de educação midiática, criada com o objetivo de promover habilidades e competências em crianças, adolescentes, jovens, adultos(os) e pessoas idosas para a compreensão, análise, engajamento e produção crítica na experiência com canais de mídia digital e da informação de forma criativa, saudável, consciente e cidadã: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica>



Os cursos de educação midiática estão disponíveis no AVAMEC. Acesse: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/educacao-midiatica/coletanea>

A concepção de integralidade que se associa, mas que não se resume à ampliação da carga horária escolar; as interações possíveis entre a escola e seu entorno; e o envolvimento de novos atores nos processos educativos, são algumas das questões apresentadas ao currículo escolar pelo Programa Mais Educação.

Para refletir



No desenho da educação integral em tempo integral que vem sendo construído pela sua rede, você reconhece pontos de interseção com as experiências históricas apresentadas?

Se nessas experiências históricas estão contidas questões para o currículo que se relacionam com as próprias características da política de educação integral em tempo integral ali desenvolvidas, individualmente e no conjunto, elas também fomentam importantes discussões relativas à construção de um currículo integrado hoje.

Compreendendo que as experiências apresentadas compartilham de uma mesma concepção de educação integral em tempo integral, mas que assumem formatos distintos de organização do currículo, há, por exemplo, que retomar o debate sobre a dualidade “turno vs. contraturno” e, assim, questionar: a efetivação da educação integral como direito estaria diretamente vinculada ao modo de organização das unidades curriculares em turnos? Seria possível que redes e escolas organizadas sob a lógica de turno e contraturno desenvolvam um currículo integrado? Haveria contextos nos quais diferentes práticas educativas estariam organizadas em um único turno, mas não articuladas em um currículo integrado?



Ainda no que diz respeito à construção de um currículo integrado “de” e “para” a educação integral, a diversidade das experiências compartilhadas também fomenta reflexões relativas aos formatos dos conteúdos escolares e, conseqüentemente, às(aos) sujeitas(os) envolvidas(os) nas práticas educativas. Em outras palavras, elas instigam a pensar sobre a conhecida tensão entre oficinas (oficineiros) vs. disciplinas (professores).

Sem desconsiderar que esse é um debate atravessado por disputas mais amplas e que dizem respeito à (des)legitimação da escola e dos seus educadores, há que se refletir: teria, a educação escolar, algo a aprender com a educação popular? Poderia, a prática, mais do que ilustrar, dialogar e alimentar os conhecimentos teóricos? O que dizer de uma possível relação inversa? Seria possível construir relações de trabalho, carreiras, complementares e não opostas, para as(os) diferentes educadoras(es)?

Uma terceira e última reflexão depreendida das experiências compartilhadas e que podem ajudar a avançar na construção curricular “de” e “para” a educação integral diz respeito ao tempo. Dessa forma, diante de um desenho no qual, majoritariamente, tem-se estudantes, não escolas e ainda menos redes de ensino inteiras com extensão de carga horária, seria possível falar em um currículo integrado?

Nessa direção, sem desprezar os desafios implicados na gestão de uma escola com tempos diversos e, claro, admitindo que estudantes com diferentes cargas horárias vivenciaram trajetórias escolares diferentes, parece importante questionar: seria possível, o currículo, oferecer experiências educativas comunicantes para estudantes de tempo parcial e integral? Há possibilidade de se construir pontos/atividades de encontro entre essas(es) sujeitas(os)? A comunicação entre as experiências educativas poderia acontecer a partir do alinhamento de concepções entre as chamadas “atividades regulares” e aquelas ditas próprias “da educação em tempo integral”?

A partir dessas problematizações, conclui-se que um currículo integrado “de” e “para” a educação integral se relaciona, claro, com as escolhas relacionadas ao tempo, à abrangência do atendimento dos estudantes, aos conteúdos a ser ensinados e às estratégias de ensino a ser praticadas, mas não se reduz a elas. A construção de um currículo integrado se vincula fortemente ao ato de assumir a educação integral em tempo integral enquanto princípio orientador dos processos de ensino. Isso, por sua vez, reverbera na seleção dos conteúdos, nas formas de ensinar e no conjunto das relações estabelecidas existentes na escola. Essa é precisamente a direção na qual o Programa Escola em Tempo Integral convida as redes de ensino a caminhar.



2.2 Programa Escola em Tempo Integral e currículo

O Programa Escola em Tempo Integral é a expressão da retomada, da ampliação e da consolidação do projeto de educação integral em tempo integral como direito, abruptamente descontinuado na história recente do país.

Em diálogo com a legislação educacional brasileira (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014) e tendo em vista os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre as vidas e os direitos das crianças, adolescentes e jovens, o programa se torna, no início da terceira década dos anos 2000, uma agenda prioritária de governo, pretendendo, inclusive, constituir-se enquanto meio para a construção de uma política de Estado.

Para saber mais



Assista aqui o vídeo de divulgação do Programa Escola em Tempo Integral:
https://www.youtube.com/watch?v=G5YLSye_R94



O tempo e a própria escola têm centralidade na proposta, sendo essas categorias revisitadas em seu âmbito. Isso porque a organização da jornada escolar diária pode se dar de maneira diversificada ao longo da semana, estando prevista também a construção de relações de integração entre escola, outros equipamentos públicos, saberes locais e sujeitas(os) sociais.

Promover a reorientação da proposta curricular da escola e fomentar a construção de currículos integrados são, conforme explicitado nas diretrizes do programa, objetivos do ETI.

Art. 4º São Diretrizes do Programa Escola em Tempo Integral:

[...]

II - o currículo da educação em tempo integral comprometido com o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, ao longo da jornada escolar diária, previstos para cada etapa e modalidade da educação básica;

III - a superação da organização curricular baseada na lógica de turno e contraturno para um currículo integrado e integrador de experiências;

IV - a constituição de referencial para a educação em tempo integral que considere a ampliação, o aprofundamento e o acompanhamento pedagógico das aprendizagens prioritárias, a pesquisa científica, as práticas culturais, artísticas, esportivas, de lazer e brincar, tecnologias da comunicação e infor-



mação, da cultura de paz e dos direitos humanos, da aprendizagem baseada na relação direta com a natureza e na preservação do meio ambiente e na promoção de práticas de cuidado e saúde integral;

[...]

VI - a utilização de material didático e pedagógico contextualizado, significativo, acessível, diversificado e sustentável, considerando a diversidade étnico-racial, ambiental, cultural e linguística do país;

VII - o fomento e valorização de práticas educativas orientadas por uma perspectiva interdisciplinar, com superação da fragmentação dos conhecimentos com as práticas sociais e da vida cotidiana;

[...]

X - a construção de arranjos locais de integração da escola com o território e com a comunidade social de que faz parte, na perspectiva do reconhecimento, da valorização e da mobilização dos saberes e das práticas socioculturais vivenciadas no seu entorno;

XI - a articulação intersetorial com políticas e órgãos públicos de áreas e esferas diversas, bem como com organizações da sociedade civil, famílias e demais integrantes da comunidade local para a efetiva promoção intersetorial da educação integral e proteção de direitos dos bebês, das crianças, dos adolescentes, jovens e adultos;

[...]

XVII - a valorização e inclusão das diretrizes curriculares nacionais para a educação em direitos humanos, para a educação ambiental, para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, sempre preconizando a gestão democrática, a participação social e a adoção de ações intersetoriais que atendam às necessidades das realidades diversas das escolas e sistemas de ensino;

[...]

XIX - a priorização, na distribuição e alocação das matrículas em tempo integral, das escolas e estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, considerando indicadores de aprendizagem, renda, raça, sexo, condição de pessoa com deficiência, de família monoparental, adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, entre outros.

§ 1º Em conformidade com as Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008, a Política Nacional de Educação Integral deverá assegurar a promoção e o fomento à implementação da educação para as relações étnico-raciais, de forma transversal e interdisciplinar [...] (Brasil, 2023b).



Em outras palavras, o programa legitima e, mais do que isso, fomenta o alargamento do tempo de permanência das(os) estudantes na escola, fazendo-o sem limitar a integralidade à carga horária. Sob o ETI, a educação integral é o princípio orientador do currículo praticado por toda a comunidade escolar.

Para saber mais

As reflexões sobre currículo constam nas legislações do Programa Escola em Tempo Integral, quais sejam:



a **Lei 14.640/23**, que institui o Programa;



a **Portaria 2.036/23**, que estabelece as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral;

e também a Portaria 748/24, que estabelece estratégias, eixos estruturantes e ações complementares no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral, tendo em vista as modalidades de oferta da educação básica.



Elas também estão presentes nos documentos de apoio ao programa, intitulados **Guia para elaboração da política de educação integral em tempo integral**; e Guia para alocação de matrículas em tempo integral com eficiência e qualidade

Mas para a efetivação dessa proposta, algumas questões, em alguma medida incômodas, precisam ser enfrentadas. Por exemplo, conforme discutido no Módulo 1, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) é um importante marco para o ETI, já que a adesão ao programa está vinculada à efetivação da meta 6 nas redes públicas de Educação básica. Essa é, sem dúvidas, uma estratégia de fortalecimento de uma legislação que é resultado de um amplo debate democrático e também, do ponto de vista do financiamento, uma forma de promoção da equidade. No que diz respeito ao currículo, entretanto, deve-se atentar para que essa vinculação não resulte, ainda que involuntariamente, no incentivo e/ou na legitimação da construção de escolas ou mesmo de turmas únicas de tempo integral, sem que isso reverbere, de maneira mais ampla, na política curricular das redes.

Outra questão importante para se ter em vista na construção do currículo é que o programa tem a educação básica, não apenas algumas de suas etapas e/ou modalidades, enquanto *lócus*. Em outras palavras, sob o ETI, a educação integral em tempo integral deve estar presente na educação infantil, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio, na educação



especial inclusiva, na educação bilíngue de surdos, na educação do campo, na educação escolar indígena, na educação escolar quilombola e na educação de jovens e adultos (Brasil, 2023a).

Como criar currículos que não reduzam ou apaguem o que já vem sendo desenvolvido sob a lógica da integralidade, mesmo que não seja assim nomeado, nos diferentes contextos da educação básica é, certamente, um importante desafio a ser enfrentado pelo programa. Nessa tarefa, há portanto, que se ter, por um lado, cuidado com a primazia costumeiramente atribuída aos ensinamentos fundamental e médio regulares, sua cultura e práticas; como também há que se reconhecer as potenciais contribuições das diferentes etapas e modalidades da educação básica para a construção de um projeto plural de educação integral em tempo integral para as redes.

Para saber mais



O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem se dedicado à elaboração de diretrizes operacionais para a educação integral em tempo integral, para todas as etapas e modalidades da educação básica. Confira a notícia em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/abril/mec-subsidiara-cne-em-diretrizes-da-educacao-integral>



Nesse processo de (re)construção convocado pelo ETI, será preciso também se atentar para que, além da escola, outros lugares de ensino-aprendizagem tenham, conforme previsto no parágrafo quatro do Artigo 9º da Portaria 1.495, lugar no currículo.

§ 4º As atividades escolares de que trata o inciso I do parágrafo único do art. 2º são aquelas ocorridas dentro do espaço escolar, como sala de aula, biblioteca, laboratório, quadra, áreas externas, salas multiuso, entre outras, e fora do espaço escolar, como os espaços sociais, culturais, esportivos, científicos, de meio ambiente, sempre resguardando o planejamento pedagógico, a validade educativa no uso dos espaços e os profissionais habilitados para a condução de processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023a).

Em outras palavras, reconhecendo as hierarquias instituídas entre saberes escolares e não escolares, é preciso estabelecer, de maneira muito clara, os espaços – aqui entendidos também como conteúdos, atividades e tempos – nos quais a articulação com o território se farão presentes nos desenhos curriculares das redes.

Em consonância com essa discussão, há que se pensar os termos da relação a ser estabelecida entre os diferentes saberes no currículo que será desenhado. Se, conforme disposto no Artigo 4o das Diretrizes do ETI (Brasil, 2023b), a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são dimensões constitutivas de um currículo orientado pela perspectiva da educação integral em tempo integral, deve-se reconhecer os desafios implicados na desestabilização da lógica



disciplinar profundamente enraizada nos contextos escolares. Sob essa perspectiva, na construção de um currículo “de” e “para” a educação integral em tempo integral, torna-se urgente estabelecer estratégias pedagógicas de identificação, mas também de fomento e legitimação dos pontos de contato entre os diferentes saberes e áreas do conhecimento.

Para saber mais



Acesse o Glossário do Centro de Referência em Educação Integral e entenda melhor o conceito de interdisciplinaridade. Clique aqui: <https://educacaointegral.org.br/glossario/interdisciplinaridade/>



Por fim, a avaliação! Os princípios da *promoção do desenvolvimento integral* dos sujeitos e de seguridade dos direitos de *aprendizagem das crianças, adolescentes, jovens e adultos* estão textualmente presentes nos documentos do Programa Escola em Tempo Integral. Essas são expressões que podem ser lidas a partir do seu texto, mas também do subtexto que as constitui e no qual constam interrogações do tipo: todas as aprendizagens são mensuráveis? Quais aprendizagens são concebidas como direito na nossa sociedade? Como avaliar trajetórias, sem que isso implique no seu ranqueamento? Pode, a avaliação, aproximar-se dos processos de ensino sem que ela, necessariamente, assuma protagonismo? Pode, ela, dialogar com o currículo em detrimento de agenciá-lo?

Talvez resida, aqui, o exercício de invenção mais desafiador colocado à (re)construção do currículo sob a perspectiva da educação integral. Isso porque esse movimento demandará desaprendizagens (Walsh, 2017) de práticas já profundamente naturalizadas na escola e, sobretudo, de representações enraizadas na comunidade escolar, incluindo-se, nela, além das(os) educadoras(es), as famílias e as(os) próprias(os) estudantes. Cabe, portanto, às redes, encontrar caminhos e formatos que, sem atualizar desigualdades, dialoguem com as demandas da sua comunidade.



Educação integral e arranjos curriculares locais

A experiência do município de Diadema, SP, apresentada no início deste módulo, é representativa da forma como concepção, política e currículo se articulam, inspirando, assim, a construção de arranjos curriculares locais sob a perspectiva da educação integral em tempo integral. No entanto, o relato sinaliza também o caráter contínuo desse processo de criação. Em outras palavras, a partir do depoimento de Carolina Andrade, que, na verdade, soma-se a muitos outros, é possível concluir que, seja na gestão ou na escola, o trabalho de criação curricular é ininterrupto e, por esse motivo, árduo.

A Educação Integral vem de uma política que desde 2010 a gente vem implantando na cidade. **Hoje a gente tem bem estabelecido um currículo junto com as escolas, que são as grandes propulsoras da Educação Integral. [...]**

Os nossos desafios são muitos! A gente já tem um currículo, a gente já tem um planejamento, só que a gente ainda precisa atender mais crianças, universalizar o atendimento. **Nós queremos atingir todos os cantos da cidade.** E, além disso, fazer uma discussão séria dentro das escolas para que cada um, no seu pedacinho, possa efetivamente fazer acontecer a educação integral além do contraturno.

Reconhecendo, por um lado, a inadequação e mesmo a impossibilidade de se propor caminhos únicos para a condução desse processo, mas apostando, por outro, no potencial da troca de experiências, a seguir são compartilhadas, sob a lógica de pistas, alguns fazeres que parecem ser relevantes para a construção de arranjos curriculares locais orientados pela perspectiva da educação integral em tempo integral.

3.1 Aderir

Aderir à educação integral em tempo integral é, certamente, o ponto de partida dessa construção. Nesse caso, a adesão pode estar relacionada à pactuação de metas/objetivos junto ao Ministério da Educação, mas certamente não se resume à inscrição no Programa Escola em Tempo Integral.

Aqui, a adesão diz respeito, sobretudo, à disposição da gestão e, nela, dos seus atores para o engajamento nessa concepção de educação. É preciso não perder de vista que as políticas – inclusive as de educação integral em tempo integral – não se fazem sem vontade e, claro, compromisso político.



3.2 (Re)conhecer

Os processos de criação ocorrem no espaço existente entre o que se sabe e o que ainda é desconhecido. Assim, **conhecer as crianças, adolescentes, jovens e adultos, as(os) alunos da escola e suas(seus) responsáveis; a cidade, suas regiões e bairros, as forças e os problemas que os compõem; as escolas, suas histórias e suas criações é fundamental para a construção curricular.**

Para saber mais



Conheça a “Cartografia Participativa”, metodologia mobilizada pela Rede Municipal de Educação de Contagem, MG, com o objetivo de sistematizar informações sobre as(os) estudantes e os territórios das escolas. Link: <https://teia.fae.ufmg.br/livrocartografiasparticipativas/>



Conhecer, entretanto, é um desafio. Deve-se propor o difícil exercício de estranhamento das paisagens que, por diferentes motivos, são profundamente familiares e que, por isso, não raro, dão a falsa impressão de que já não há nada a ser descoberto. Simultaneamente, há de se educar o olhar de quem se propõe a conhecer sob a perspectiva do reconhecimento, de modo a fugir das estereotipias e, como consequência, das práticas educativas a elas relacionadas.

Para refletir

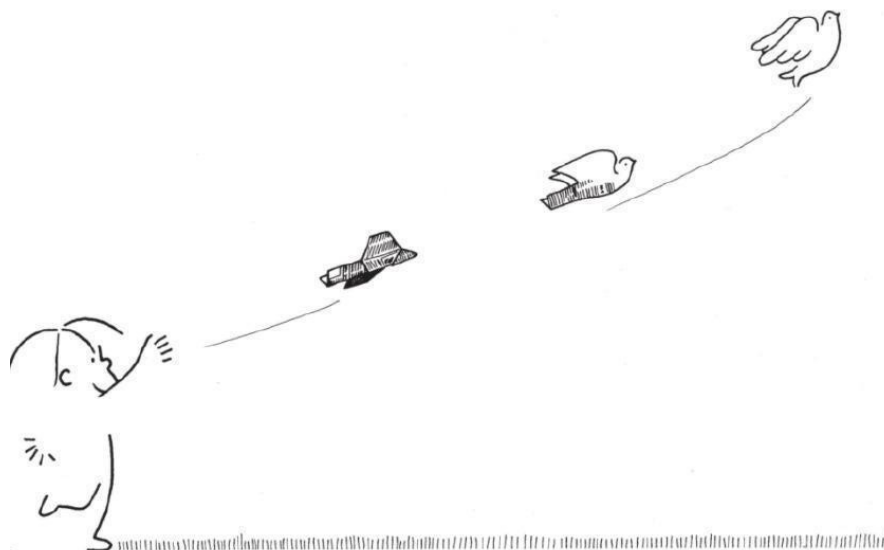
Quais estratégias podem ser mobilizadas para compor a realização de um diagnóstico sociocultural da sua rede de ensino? O que esse diagnóstico deve mostrar? Qual lugar ele deve ocupar na construção de políticas?





3.3 Imaginar

IMAGEM 6 – FRANCESCO TONUCCI, FRATO.



FRATO 81

Fonte: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Imaginar e sonhar coletivamente o currículo é fundamental. Essa imaginação-sonho deve ter em vista as condicionalidades existentes sem, contudo, renunciar à possibilidade de se identificar, reconhecer e legitimar os espaços – eventualmente, frestas ou brechas – de criação.

As redes de ensino e escolas têm o direito e o dever (Freire, 2000) de desejar um projeto educativo e um currículo. *O que ensinar?* Como – sob qual organização de calendário e horários e a partir de quais estratégias ou metodologias – ensinar?; Com quem – professoras(es), mestras(es) dos saberes populares, agentes culturais, famílias, universidade – ensinar?; Onde – na sala de aula, nos pátios, nos bosques, nas praças, nos parques, nos quintais – ensinar?; Sob quais estratégias – temas geradores, salas de aula invertidas, pedagogia de projetos; são perguntas fundamentais cujas respostas precisam se materializar nas propostas curriculares das redes e de suas escolas.

Para saber mais



A participação de mestres e mestras do saber popular nos processos educativos tem sido discutida em vários espaços de produção do conhecimento. Conheça um pouco da experiência da Universidade Federal de Minas Gerais: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-diploma-15-novos-doutores-por-notorio-saber>





Para refletir

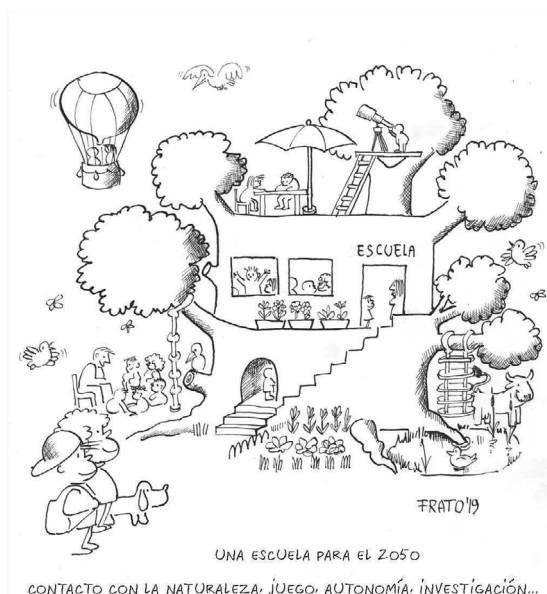
É possível criar, na rede, espaços de imaginação coletiva para o currículo? Como mobilizar os diferentes atores da educação para esse debate e construção?



3.4 Sistematizar

O sonho construído precisa ser materializado, ganhar corpo, concretude e ser documentado! É preciso que as redes construam as legislações e outros instrumentos que subsidiem e orientem a educação integral em tempo integral

IMAGENS 7 E 8 – FRANCESCO TONUCCI, FRATO.



Fonte: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Sistematizar o currículo é uma atribuição dos entes subnacionais, mas é também uma chance de distanciamento, análise e avaliação daquilo que já é praticado. Além disso, esse é um movimento que possibilita expor aquilo que vem sendo planejado à realidade, possibilitando, assim, melhor visualizar as condições de concretização do sonho.

A formalização do currículo é também um importante aliado das escolas, uma vez que as possibilita compreender, de maneira mais explícita, as intencionalidades educativas da rede. Ademais, a partir e em diálogo com esse documento as instituições escolares realizam seu exercício de criação curricular.



Para refletir



O currículo de sua rede foi ou tem sido reorganizado a partir da perspectiva da educação integral em tempo integral? Quais registros têm resultado dessa discussão? Como tornar o currículo formalizado um documento vivo, dinâmico e orgânico da rede, e não uma simples prescrição?

3.5 Formar

A cultura escolar tem lastro histórico e está profundamente enraizada na sociedade e nas pessoas. Assim, **diante de um projeto de educação que desestabiliza imaginários e práticas naturalizadas há, como mencionado, que desaprender.**

Para tornar ação aquilo que foi prescrito, as(os) educadoras(es) precisam ser formadas(os) para uma educação integral em tempo integral, já que, de modo geral, considerando os currículos dos cursos de licenciatura, mesmo as(os) professoras(es) não tiveram acesso a esse debate durante a sua formação inicial.

De modo semelhante, a comunidade escolar precisa ser formada. As famílias e as(os) estudantes possuem representações sobre como a escola deve funcionar e novas práticas, inclusive as que as convocam à participação, podem gerar tensões se não forem dialogicamente construídas.

Para saber mais



Conheça um pouco da experiência de Benevides, PA, e a importância da formação de educadores nesse processo. Link: https://www.youtube.com/watch?v=kPLY3EkcwEA&list=PLLu_0EAaOXXKafHEcfES0HZ7zBkhwDHqPg&index=4 (Trecho: 58:00 a 1:13).

A formação não é, portanto, um adendo, mas sim parte constitutiva do currículo. As redes de ensino, por sua vez, têm a responsabilidade de fomentar esses processos sob uma perspectiva dialógica, de modo, inclusive, que questões que emergirem deles possam, eventualmente, subsidiar a reelaboração de suas propostas curriculares.



Para refletir



Que lugar tem sido ocupado pela formação no processo de construção e implementação do currículo em sua rede de ensino? Há espaços instituídos de trocas entre os diferentes atores da educação integral? As elaborações realizadas nas formações têm alimentado a proposta curricular?

3.6 Recontextualizar

É, como se sabe, no chão da escola que o currículo ganha forma e sentido. Essa ideia remete aos processos de significação do documento, mas também sugere a necessidade de **recontextualização das propostas curriculares nos locais em que elas irão incidir**.

Também a escola tem a atribuição de construir suas propostas curriculares e, assim, de pensar seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e, associado a ele, os planos de ensino e os planejamentos das aulas. Entretanto, esses espaços de construção, na maior parte das vezes, não estão dados, demandando ações de fomento por parte do poder público.

Como agente articulador, é preciso que as redes identifiquem e busquem responder às demandas das escolas para tornar essa construção viável. Espaços, tempos e carreiras são, sem dúvidas, elementos que devem ser considerados em sua ação.

Para refletir

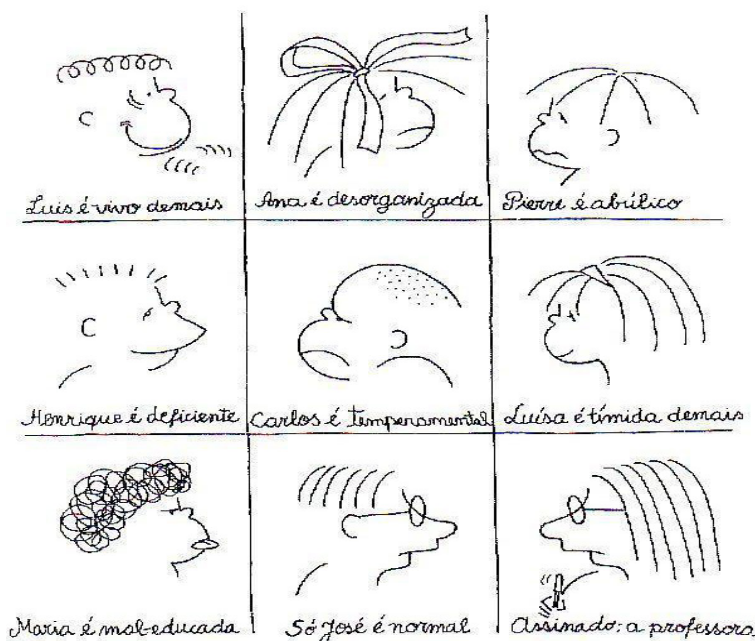


É possível que a rede estimule as escolas a imaginar e sistematizar currículos? Como fazê-lo? Como os currículos da escola podem impactar as propostas curriculares da própria rede?



3.7 Monitorar

IMAGEM 9 – FRANCESCO TONUCCI, FRATO.



Fonte: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Diante de um currículo orientado pela perspectiva da educação integral em tempo integral, os processos de avaliação precisam ser analisados e redesenhados. É preciso pensar sobre os instrumentos e os modos de tradução dos resultados, mas, sobretudo, sobre os objetivos e os sentidos que as práticas de avaliação assumem sob essa concepção de educação. Há, portanto, um efetivo trabalho de elaboração a ser feito no que diz respeito ao acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e às estratégias de monitoramento da própria política.

Em ambos os casos, há o desafio de construir caminhos avaliativos que, em detrimento de ranquear, documentem processos e subsidiem novas criações sob a perspectiva do reconhecimento. Construir instrumentos em que o desenvolvimento cognitivo das crianças, adolescentes e jovens possa ser acompanhado sem que isso implique na redução da educação integral em tempo integral aos seus potenciais impactos nos desempenhos acadêmicos é, certamente, uma grande tarefa a ser realizada.

Para refletir

Quais as estratégias de avaliação adotadas pela sua rede de ensino? Quais usos têm sido feitos dos resultados? Como a perspectiva da mensuração de desempenhos é interrogada na educação integral em tempo integral?





3.8 (Re)Imaginar

IMAGEM 10 – FRANCESCO TONUCCI, FRATO.



Fonte: TONUCCI, Francesco. Com olhos de criança. Porto Alegre: Artmed, 1997.

Currículo é caminho. Equivocado seria imaginar que a construção curricular se encerra na sistematização dos documentos ou mesmo na sua realização em sala de aula. Ao contrário, as práticas curriculares devem alimentar o contínuo aperfeiçoamento do projeto de educação das redes e das escolas, sendo, assim, continuamente revisitadas.

A criação de espaços de reflexão coletiva orientados pela participação democrática é, portanto, fundamental para a construção e o desenvolvimento de um projeto educativo de educação integral em tempo integral. Em âmbito nacional, o Comitê Nacional do Programa Escola em Tempo Integral – Conapeti, exerce essa função. Mas é preciso pensar caminhos de efetivação dessa prática nas regiões, nos estados, nos municípios e nas próprias escolas. Em outras palavras, nos estados, municípios e no Distrito Federal há que construir instâncias de participação democrática com incidência na política de maneira mais ampla, mas também no seu currículo.

Para saber mais



Conheça a experiência de Queimados, RJ, rede que construiu fórum próprio para discussão curricular. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=3i-iU562oRw&t=6187s> (Trecho: 57:00 a 1:12) .





Para refletir



A contínua re-imaginação/reconstrução dos currículos é uma perspectiva que compõe o planejamento da rede? Há, em seu contexto de atuação, espaços de debate e construção coletiva instituídos? Se não, como construí-los?

Com a expectativa de que as discussões aqui realizadas auxiliem a sua rede a fomentar a construção de currículos “de” e “para” a educação integral em tempo integral, convidamos você a aprofundar esse debate no Módulo 6, cujo foco está nas diferentes modalidades da educação básica.

Seguimos juntas(os)!



Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 23 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: DF, 1996.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.495, de 02 de agosto de 2023*. Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Diário Oficial da União: DF, 2023a.

BRASIL. *Portaria 2.036 de 23 de novembro de 2023*. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Diário Oficial da União: DF, 2023b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

PONCE, Branca Jurema. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul./set. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. 14. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

WALSH, Catherine. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo II). Quito: Ediciones Abya Yala, 2017.

Texto de Referência para a Formação Continuada
em Educação Integral em Tempo Integral para
Secretários(as) de Educação, Equipes Técnicas de
Secretarias e Conselheiros(as) de Educação no
âmbito do Programa Escola em Tempo Integral

ESCOLA em
TempoIntegral