

Currículo & Educação Integral

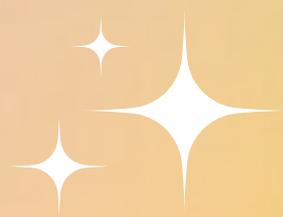
Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima
Maria Cristina Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro
2025

 **Editora**
CAP-UERJ



Currículo & Educação Integral



UERJ – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Educação e Humanidades (CEH)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)
Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB)

Reitora: **Gulnar Azevedo e Silva**
Vice-reitor: **Bruno Rêgo Deusdará Rodrigues**

Diretora do CAp-UERJ: **Mônica Andrea Oliveira Almeida**
Vice-diretora: **Deborah da Costa Fontenelle**

Coordenadora do PPGEB: **Maria Cristina Ferreira dos Santos**
Vice-coordenador do PPGEB: **Leonardo Freire Marino**

Coordenadora do Núcleo de Extensão, Pesquisa e Editoração: **Carlos Henrique Fonseca**
Coordenador de Editoração: **Alexandre Xavier Lima**

CONSELHO EDITORIAL

Alexandre Xavier Lima
Deborah da Costa Fontenelle
Elizandra Martins Silva
Juliana de Moraes Prata

COMISSÃO CIENTÍFICA

Angélica Maria Reis Monteiro (U.PORTO)
Daniel Suárez (UBA)
Edmea Santos (UFRRJ)
Jorge Luiz Marques de Moraes (CPII)
José Humberto Silva (UNEB)
Marcus Vinicius de Azevedo Basso (UFRGS)
Rogerio Mendes de Lima (CPII)
Waldmir Araujo Neto (UFRJ)

BANCA AVALIADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Ferreira dos Santos (UERJ)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Prazeres Frangella (UERJ)
Prof. Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo (CEFET-RJ)

Currículo & Educação Integral

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima
Maria Cristina Ferreira dos Santos



FICHA TÉCNICA

CURRÍCULO & EDUCAÇÃO INTEGRAL

Produto Educacional desenvolvido no curso de Mestrado Profissional do PPGEB-CAP/UERJ

Áreas

Ensino e Educação (regular, técnico, cursos de formação de professores e outros)

Nível de ensino

Ensino fundamental, Ensino superior

Público-alvo

Gestores, Pedagogos, Professores

Autoras

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima – Supervisora Educacional da Fundação de Apoio à Escola Técnica

Maria Cristina Ferreira dos Santos – Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Canal de veiculação

Portal da EduCAPES e página do PPGEB/CAP/UERJ

Projeto gráfico

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Editoração

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Imagens

Imagens de domínio público Canva

Divulgação

Meio digital e impresso

Idioma

Português

Brasil
Rio de Janeiro
2025

O Livro "Currículo & Educação Integral" de Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima e Maria Cristina Ferreira dos Santos está licenciado com Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0) .



CURRÍCULO & EDUCAÇÃO INTEGRAL

Áreas: Educação e Ensino

Público-alvo: Professores e Pedagogos da Educação Básica

Autores: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima;

Maria Cristina Ferreira dos Santos

Imagens: Domínio público (Canva) e acervo pessoal

CATALOGAÇÃO NA FONTE UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

L732	Lima, Fabiana Fátima Corrêa Jordão de
	<p>Currículo & educação integral. / Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima, Maria Cristina Ferreira dos Santos. – Rio de Janeiro: CAP-UERJ, 2025. 66 p. : il.</p> <p>Produto educacional elaborado no Mestrado Profissional do PPGEB/CAP/UERJ. ISBN: 978-65-81735-95-1 (impresso) 978-65-81735-92-0 (digital)</p> <p>1. Organização curricular. 2. Educação em tempo integral. 3. Práticas pedagógicas. I. Santos, Maria Cristina Ferreira dos. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 373</p>

Emily Dantas CRB-7 / 7149 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Editora CAP-UERJ
Rua Barão de Itapagipe, 96
Rio Comprido – RJ CEP 20.261-005
<http://www.cap.uerj.br/site/>
2025

SUMÁRIO

09	Introdução	
12	Parte I	
	Educação Integral em Tempo Integral e Currículo	13
	1.1– Visão Anarquista	14
	1.2 - Visão Integralista	17
	1.3 - Visão Escolanovista	20
	1.4 - Visão Freiriana	23
	1.5 - Educação Integral em tempo integral	25
	1.6 - Organização Curricular	32
40	Parte II	
	Marcos Legais: Legislações Federais e Estaduais	41
43	Parte III	
	PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA	44
	Currículo por competências	45
	3.1 Módulos de aprendizagem	46
	3.2 Problema	48
	3.3 Projetos	50
	3.4 Temas geradores	52
	3.5 Rede, hipertextual e educação online	54
	3.6 Avaliar para quê?	56
58	Parte IV	
	Currículo em ação	59
	Limites, ações, estratégias e resultados	61
62	BIBLIOGRAFIA	



APRESENTAÇÃO

À Equipe Pedagógica e Professores,

O presente material tem por objetivo auxiliar na reflexão de práticas voltadas para a construção do currículo no âmbito de um trabalho em equipe, com pessoas que trabalham para o alcance de objetivos comuns, apontando para colaboração e cooperação. Com isto, visa incentivar uma reflexão sobre a organização curricular no cotidiano escolar, considerando o papel fundamental da equipe pedagógica e de professores na produção curricular que se materializa nas escolas.

Podemos compor a Equipe Pedagógica com: Coordenador Pedagógico, Supervisor Educacional, Orientador Educacional, Coordenador de Área do Conhecimento, Profissional especialista em Educação Especial, ou seja, todos esses profissionais são essenciais no fazer pedagógico da escola, destacando a importância da contribuição de cada um na construção do currículo.

Partindo-se do pressuposto de que a escola em tempo integral tem sido reconhecida como importante demanda para a escolarização de crianças e adolescentes em apontamentos legais, bem como em debates na área educacional, torna-se importante aprofundar a temática, por ser entendida como uma educação voltada para formação integral do aluno, ou seja, uma formação que vai além dos conhecimentos, que engloba suas experiências, aprendizagens, expectativas, repercutindo no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, com a ampliação do número de horas de permanência do aluno na escola, emerge a necessidade de reorganização curricular no que concerne a disciplinas, conhecimentos e atividades, assim como novas perspectivas na formação do aluno.

Nesse painel, trazemos o currículo como foco do desenvolvimento de ações que visam superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando sua contextualização e aplicação na realidade, para dar sentido ao que se aprende por meio da proposta de atividades complementares, oportunizando criar possibilidades de construção dos currículos escolares, com espaços-tempos nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e despertem a motivação para novas aprendizagens.

Este livro está organizado em quatro unidades, a saber:

1. Bate-papo inicial, que explora os temas de Educação Integral em Tempo Integral e organização Curricular, abordando suas implicações teóricas e práticas;
2. Marcos Legais;
3. Propostas elaboradas para a construção de Projetos Curriculares Integrados, que visam promover uma abordagem interdisciplinar e colaborativa; e
4. Currículo em ação, estratégia para uma execução contextualizada e significativa da organização curricular integrada no cotidiano escolar.

No desenvolvimento do livro os objetivos visam alcançar a:

- a) formação continuada;
- b) organização curricular integrada;
- c) ação reflexiva.

Desta forma, intenciona-se contribuir para melhoria da comunicação entre equipe pedagógica e docentes, sendo este material uma ferramenta de promoção de um trabalho integrado na perspectiva da valorização docente e de suas ações.

Inicialmente, propomos **fazer uma incursão sócio-histórica sobre a educação em tempo integral, identificando e refletindo sobre as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral**, incluindo mudanças curriculares pautadas em práticas pedagógicas interativas, inclusivas e diversificadas, enfatizando a importância das escolas considerarem as culturas juvenis, a diversidade e singularidade de cada estudante, de forma a garantirem que desenvolvam autonomia, responsabilidade, protagonismo e projeto de vida.

Neste sentido, apostamos na perspectiva de currículo narrativo de Goodson (1995, p.9), em que a história do currículo nos ajuda “a ver o conhecimento escolar como um artefato social e histórico sujeito a mudanças e flutuações, e não como uma realidade fixa e atemporal”.

Colocam-se em pauta desafios e limites que docentes encontram no cotidiano para praticar currículos que propiciem uma formação integral, com propostas de organização curricular que reflitam em ações pedagógicas, viabilizando a formação plena. As indagações oferecem um conjunto de dispositivos de produção, compreensões e saberes por meio do **diálogo**, potencializando práticas fecundas.

Espera-se, com o uso desse livro, auxiliar na produção de currículos diferenciados e contextualizados, em prol de práticas pedagógicas integradas. Ressaltamos que não há pretensão de esgotar discussões sobre currículo, mas provocar inquietações para (re)pensar a prática, interrogando-a sob novas perspectivas, para ações reflexivas no cotidiano escolar.

Desejamos boas leituras e reflexões!

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima
Maria Cristina Ferreira dos Santos



INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL

Na escola em tempo integral, a ampliação de horas está relacionada à maior responsabilidade diante das demandas formativas, que devem interagir com uma pluralidade de conhecimentos. Nesse sentido, torna-se imperativa uma nova organização curricular com acréscimo de disciplinas, conteúdos e atividades, bem como novas perspectivas na formação do aluno.

Por conseguinte, qualquer que seja a proposta educacional, coloca-se em pauta o currículo, visto que se constitui o caminho pelo qual se concretiza a formação. Essa escola, na perspectiva da Educação Integral, volta ao debate público depois de alguns anos, entendida como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade” (Gouveia, 2006, p. 84).

O ideário da Educação Integral não foi vislumbrado apenas no projeto da modernidade. Desde a Antiguidade Clássica grega e romana, a intenção da formação “inteira” constituiu as bases para o pleno desenvolvimento da personalidade, centrando-se na formação de corpo e espírito.

A Paideia grega tem relação intrínseca com um ideal de formação do Homem que, por sua vez, carrega princípios da Educação Integral. À época, Aristóteles já falava em Educação Integral, a qual desabrocha todas as potencialidades humanas, que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”.

A Educação Integral atravessa vários períodos históricos ressurgindo:

na filosofia escolástica, no movimento renascentista, nos movimentos da reforma e contrarreforma, no movimento iluminista do século XVIII [...] ligada à ideia de uma personalidade culta, [...] completa que vai se formando pela ciência, pela arte, pela literatura. (Libâneo, 2012, p. 2)

No Brasil, particularmente, Educação Integral figurou em escolas de tempo integral reservadas às elites, conforme aponta Giolo (2012):

[...] os colégios jesuíticos do período colonial eram de tempo integral; os colégios e liceus onde estudava a elite imperial eram também de tempo integral e, na maioria das vezes, internatos; o mesmo pode-se dizer dos grandes colégios da república, dirigidos por ordens religiosas ou por empresários laicos. (Giolo, 2012, p. 94)

Com a universalização do ensino despontada por mudanças nas estruturas socioeconômicas, a escolarização passou a ter natureza pública e gratuita, controlada pelo Estado e em oferta de tempo reduzido ou turno parcial.

Durante o século XX, surgiram diversos projetos voltados para a Educação Integral, cada um deles moldado por visões particulares de sociedade, que abrangiam concepções, práticas e objetivos distintos.

Educadores como John Dewey (1859-1952) e Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma Educação Integral. No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), que consolida uma proposta de formação integral, a qual considera ser indispensável a formação social, cultural e histórica em comunhão.



Estes projetos enquadram-se nas dimensões políticas, filosóficas e pedagógicas dos movimentos que conferiram à Educação Integral uma disposição estratégica para uma possível – e necessária – renovação social.

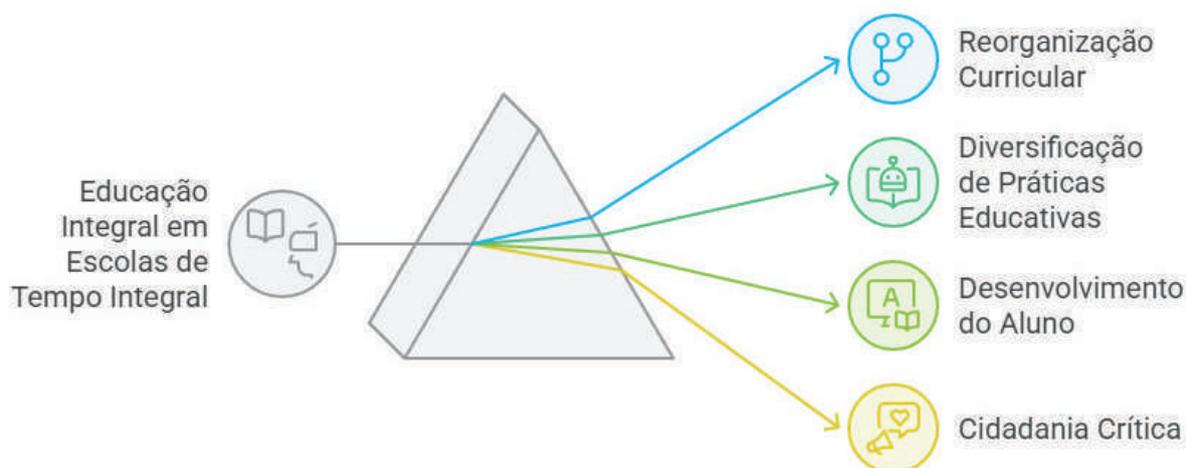
É importante destacar que não exploramos as raízes históricas ou os fundamentos filosóficos da educação integral. Em vez disso recorreremos a movimentos, experiências e políticas públicas relevantes, com o objetivo de contextualizar, nos âmbitos histórico e social, as propostas educacionais que envolvem educação integral em tempo integral.

Nos últimos anos as concepções de educação de tempo integral e de educação integral têm sido motivo de amplos debates e pesquisas. No entanto, há distanciamento entre o que é debatido pelos intelectuais da educação e a realidade do cotidiano escolar.

Ao visualizarmos o quadro educacional brasileiro, vemos um cenário complexo e desafiador, ainda distante dos princípios e fins previstos legalmente. Torna-se importante abordar que a **“educação integral” visa ao desenvolvimento completo do indivíduo, além dos aspectos acadêmicos para incluir dimensões socioemocionais, éticas e cidadãs; a “educação em tempo integral” se destaca pela extensão do tempo dedicado às atividades educacionais, podendo ou não incorporar uma abordagem integral.** Ambos os conceitos são relevantes, porém, a educação integral vai além do tempo de instrução, priorizando a formação integral do aluno em todos os aspectos. É possível que uma escola ofereça educação em tempo integral sem necessariamente envolver a perspectiva da educação integral no sentido pleno.

Neste sentido, considerando que a educação integral se constitui em um processo ininterrupto que, ao longo da vida, possibilita ao sujeito aprender em muitos e diferentes espaços, públicos ou privados, institucionalizados ou não, está, assim, cada vez mais presente nos debates sobre políticas públicas educacionais, instigando reflexões sobre sua implementação nas escolas.

Em vista disto, **uma escola em tempo integral engajada na perspectiva da educação integral, pressupõe uma reorganização curricular a partir da extensão do espaço-tempo escolar, ampliando as oportunidades educativas por meio da diversificação dos conteúdos e/ou das práticas pedagógicas.**



Ressaltamos que existem fragilidades na relação entre o currículo de tempo integral e os princípios da educação integral. Nesse aspecto, o currículo vem ao encontro das proposições perspectivadas por uma visão sócio-histórica crítica, cuja concepção está ligada ao acesso a conhecimentos relevantes, às múltiplas dimensões formativas e aos direitos das crianças e jovens e seu bem-estar na escola, contribuindo para reflexões sobre as práticas educacionais.

PARTE I

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO

- 1.1 - Visão Anarquista
- 1.2 - Visão Integralista
- 1.3 - Visão Escolanovista
- 1.4 - Visão Freireana
- 1.5 - Educação Integral em tempo integral
- 1.6 - Organização Curricular

[...] a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, porque recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. E não a escola que emudece e me emudece.

(Paulo Freire, 1997)



EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL E CURRÍCULO

Ao empreender uma incursão sócio-histórica sobre a educação em tempo integral, é essencial traçar um panorama que abarque as nuances conceituais existentes entre a educação integral e a escola de tempo integral. Ambos os termos carregam abordagens e objetivos específicos, delineando um cenário multifacetado no âmbito educacional.

A educação integral transcende a extensão do tempo de permanência do aluno na escola. Busca, de maneira abrangente, promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, incorporando, não apenas o aspecto cognitivo, mas o emocional, ético, social e cultural.

Neste contexto, mudanças curriculares desempenham papel fundamental em práticas pedagógicas interativas, inclusivas e diversificadas. Elas não se restringem à inclusão de disciplinas extracurriculares, mas buscam reconfiguração profunda, incorporando práticas de: interatividade, ao promover uma aprendizagem mais participativa e dinâmica, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas; inclusão, ao garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, tenham acesso igualitário e se sintam representados no ambiente educacional; diversificação curricular, ao propor uma gama de atividades que contemple diferentes habilidades e interesses, enriquecendo a experiência educacional.

Ao considerar diferentes áreas de conhecimento, habilidades e competências, a escola em tempo integral pode atender a demandas variadas dos educandos, preparando-os para os desafios do século XXI. Mais do que promover o aprendizado acadêmico, as escolas em tempo integral têm a responsabilidade de propiciar o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e protagonismo dos alunos. A consideração das culturas juvenis contribui para que o ambiente escolar seja mais acolhedor, permitindo que cada aluno se sinta valorizado e compreendido.

Ao se alinharem a esses princípios, as escolas em tempo integral têm o potencial de não apenas ampliar o desenvolvimento cognitivo, mas também propiciar formação de indivíduos capazes de assumir o controle de suas vidas. O desenvolvimento de projetos de vida torna-se uma meta intrínseca ao processo educacional, proporcionando aos alunos ferramentas que lhes permitam traçar seus próprios caminhos, com autonomia e responsabilidade.

A **autonomia** propicia que os alunos se tornem agentes em seu próprio processo educacional desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. A **responsabilidade**, por sua vez, é cultivada quando criado um ambiente que valorize o comprometimento com o aprendizado e o respeito pelas diferenças.

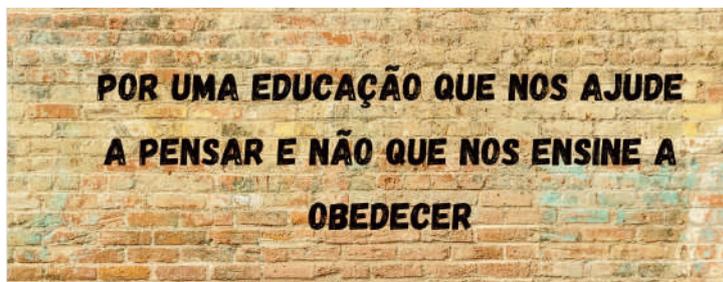
O **protagonismo** capacita os estudantes a assumirem papéis ativos na construção de seu futuro, alinhando seus objetivos pessoais com suas trajetórias educacionais. Dessa forma, as escolas podem cumprir seu papel em preparar os alunos para a complexidade e diversidade do mundo contemporâneo.

Cabe pontuar que surgiram diversos os projetos voltados para a educação integral, cada um baseado em visões específicas da sociedade e apresentando diferentes concepções, práticas e objetivos. Estes projetos estavam inseridos em contextos políticos, filosóficos e pedagógicos dos movimentos que viam na educação integral uma estratégia para uma possível e "necessária" renovação social.

Coelho e Portilho (2009) destacam quatro movimentos: o Anarquista, o Integralista, o da Escola Nova (escolanovista) e o Freireano, ressaltando as diferenças político-ideológicas que os sustentam. Nesse sentido, analisamos algumas das principais concepções desses movimentos para contextualizar suas propostas educacionais nos âmbitos histórico e social.

1.1 Visão Anarquista

No Brasil, os princípios da pedagogia racional libertária foram a base para as ideias anarquistas sobre educação. Entre os anos de 1885 e 1925, aproximadamente quarenta instituições de ensino anarquistas foram criadas no país. Essas escolas foram estabelecidas com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária, sendo a educação como uma ferramenta essencial para alcançar essa meta.

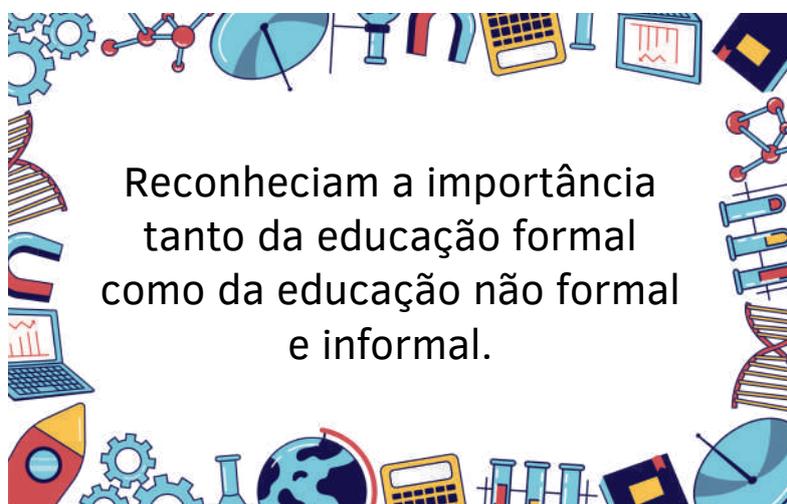


Neste contexto, foram criadas as Escolas Modernas brasileiras, nas quais as práticas pedagógicas visavam a oferecer uma sólida base científica ao ensino, proporcionando uma formação integral que promovesse a liberdade, a autonomia

e o pensamento crítico das crianças. Essas instituições introduziram turmas mistas, permitindo a educação conjunta de meninos e meninas (Gallo; Moraes, 2005).

O currículo incluía uma variedade ampla de disciplinas: leitura, escrita à mão, gramática, matemática, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história e desenho, além de disciplinas artísticas.

No entanto, as atividades educacionais não se restringiam ao ambiente escolar, elas também aconteciam em eventos operários, conferências, atividades culturais e palestras organizadas nos Centros de Cultura Social estabelecidos pelos anarquistas. Eles reconheciam a importância tanto da educação formal quanto da educação não formal e informal.



Entende-se, dessa forma, que:

[...] os anarquistas desenvolviam projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária, tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana. (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 60)

Diante deste contexto, o pensamento pedagógico que fundamentou as escolas anarquistas impactou iniciativas como as da Escola Nova de John Dewey (1859-1952), as práticas de Freinet (1896-1966), a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1921-1997) e, mais recentemente, o movimento das Escolas Democráticas.

LEITURA SUGERIDA

<https://radiomaffei.blogspot.com/2017/05/proposta-anarquista-de-educacao.html>.
Publicado em Educação Libertária: textos de um seminário, organizado por Maria Oly Pey - Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996.



1.2 Visão Integralista

O integralismo foi um movimento que propôs um projeto de sociedade de forte inclinação nacionalista. Seus princípios fundamentais para a construção da Nação Brasileira, também chamada de "Pátria Integral", estavam alicerçados na tríade hierárquica composta por Deus, Pátria e Família (Cavalari, 1999). As ideias integralistas começaram a ser difundidas no Brasil a partir dos anos 1930, principalmente por meio de seu fundador e principal líder, Plínio Salgado (1895-1974).

A concepção de formação integral preconizada pelo Integralismo envolve o desenvolvimento intelectual, físico e moral, apresentando forte tendência doutrinadora, o que importava instruir o povo para lutar contra os perigos do comunismo ou de outras correntes ideológicas coexistentes à época.

A configuração ideológica da educação no movimento integralista, segundo Coelho (2009), pauta-se na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, sendo possível verificar seu pendor ou opção política ultraconservadora.

LEITURAS SUGERIDAS

Estudos sobre integralismo

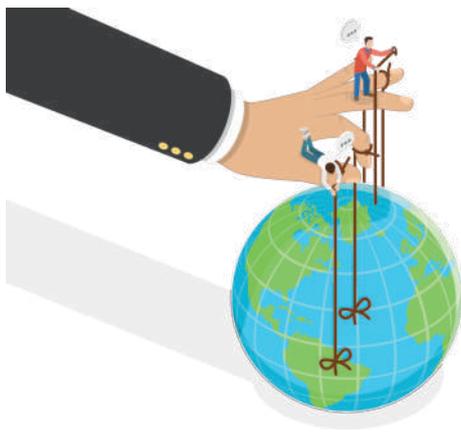
CAVALARI, R. M. F. *Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. *In: Congresso Brasileiro de História da Educação*, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004, p. 1-17. Disponível em:

https://anpuh.org.br/uploads/anaisimposios/pdf/201901/1548206369_247384549781c0f1b03dd3da1807f47c.pdf



O principal objetivo do movimento, ao promover a criação de escolas, estava ligado ao desejo de difundir e incorporar os valores integralistas: submissão, patriotismo, sacrifício e disciplina. Entretanto, esta visão de Educação Integral estava marcada, segundo Coelho (2004, p. 4), por “[...]um forte componente moralista, em que as verdades fundamentais do movimento são sempre trazidas à tona, consolidando visão altamente reprodutora na relação educação-ensino”, podendo ser organizada em diferentes espaços educativos formais ou não formais.



Os integralistas atribuíam à educação valor determinante para a realização de seu projeto e empenharam-se em diversas frentes para disseminar seus valores e ideologias. Para alcançar esse objetivo, utilizaram escolas e outros espaços formais e não formais, tais como: jornais, revistas, panfletos, reuniões doutrinárias, bibliotecas e museus. Atuaram no ensino primário, na alfabetização de adultos e no ensino profissional.

O desejo de alfabetizar as massas estava ligado ao objetivo político-eleitoral do integralismo, uma vez que pairava no horizonte da Ação Integralista Brasileira o alcance da presidência do país e, portanto, era necessário arregimentar essa parte da população face ao elevado número de analfabetos. Por sua vez, o discurso educativo alinhava-se a uma consciência política que estava submetida a uma ordem cívica e espiritual, promovendo o ajustamento e a obediência aos princípios defendidos pelo movimento (Cavalari, 1999).

1.3 Visão Escolanovista

O movimento da Escola Nova ganhou força a partir da segunda metade do século XIX e se estendeu pelas primeiras décadas do século XX. No Brasil, foi um movimento que teve forte repercussão no campo educacional nas décadas de 1920 e 1930, período em que diversas reformas educacionais foram implementadas em vários estados.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi educador, administrador, político e um defensor de um projeto de educação de caráter integral, que correspondesse às necessidades da sociedade brasileira em transição e transformação intensas. Tornou-se um importante adepto e disseminador dos princípios pedagógicos escolanovista, que tinham por orientação a experiência, o ensino ativo, a individualidade, o espírito crítico e criativo, a autonomia, o sentido social e comunitário, e cujas críticas se firmaram na contraposição ao academicismo, ao ensino transmissivo e passivo, à rigidez instrutiva e ao dualismo na educação – escolas para ricos e elites diferentes das escolas para pobres e classes populares, que sempre marcou a história da educação brasileira (Giolo, 2012).

Na perspectiva escolanovista, a Educação Integral deveria constituir-se “com o objetivo de reconstrução das bases sociais para o desenvolvimento democrático, o qual só se poderia dar a partir de indivíduos intencionalmente formados para a cooperação e participação” (Cavaliere, 2010, p. 249).

Em 1932, Teixeira se tornou um dos intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que defende a educação como uma responsabilidade essencial do Estado e, portanto, devendo ser obrigatória, pública, gratuita, laica e conjugada ao princípio da “escola comum” para todos (Cavaliere, 2010). O manifesto refere que a educação:

[...] se propõe, antes de tudo, a desenvolver ao máximo a capacidade vital do ser humano, deve ser considerada “uma só” a função educacional, cujos diferentes graus estão destinados a servir às diferentes fases de seu crescimento, “que são partes orgânicas de um todo que biologicamente deve ser levado à sua completa formação. (Azevedo et al., 2010, p. 46)



LEITURAS SUGERIDAS

A visão escolanovista inspirou vários grupos de intelectuais e educadores brasileiros, além de Anísio Teixeira. Destacam-se: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Cecília Meireles (1901-1964), Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995), entre outros.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. *In*: SAVIANI, Dermeval (et. al.). O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. *In*: LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Nesta perspectiva, o Estado deveria oferecer condições para o pleno desenvolvimento do indivíduo por meio do acesso igualitário à escola em todos os níveis. Entretanto, trata-se de uma visão enquadrada em uma perspectiva liberal e democrática, com o propósito de atingir desenvolvimento e progresso sociais sem, contudo, questionamentos profundos no que concerne às contradições e diferenças de classe num contexto capitalista de produção.

A visão escolanovista postulava, assim, ser a educação um meio para a sustentação de determinado projeto civilizatório, pautado nas possibilidades de ascensão social a partir de parâmetros meritocráticos, devendo preparar “para formar a ‘hierarquia democrática’ pela ‘hierarquia das capacidades’, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação” (Azevedo et al., 2010, p. 40).

1.4 Visão Freiriana

Paulo Freire (1921-1997) é uma referência para o pensamento pedagógico brasileiro. Como intelectual e militante da educação, sua ação, ou melhor, sua prática, refletida criticamente e inscrita num tempo histórico concreto, se distingue pelo profundo engajamento político, não no sentido político-partidário, mas no fazer humano.

O pensamento deste autor consolida uma proposta de formação humana integral, em que se considera ser indispensável pensar os homens e as mulheres formando-se social, cultural e historicamente em comunhão. Além disso, promove a valorização dos saberes populares, da cultura local, das histórias de vida, das vivências e do mundo onde o educando está situado, tendo como objetivo sua inserção crítica e problematizadora, visto que, no processo educativo, o autoritarismo, a submissão e a transmissão dos conhecimentos são contundentemente refutados, prevalecendo a construção partilhada do conhecimento, a participação, a escuta e o diálogo respeitoso.

LEITURAS SUGERIDAS



FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indigna%C3%A7%C3%A3o.pdf>

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

Conscientizar-se supõe desalienação, consciência crítica sobre si como sujeito da realidade em que está situado, além da leitura crítica do mundo, que permite a tomada da palavra, uma forma de inscrição no mundo (Freire, 2008).

A pedagogia freiriana, de bases críticas, postula a educação como ato político. Sendo assim, defende que a educação não é neutra e, conseqüentemente, está a serviço de um projeto social, cultural e emancipador.

1.5 Educação Integral em tempo integral

Anísio Teixeira empenhou-se na luta pela educação pública de qualidade como direito de todos, bem como explicitou os problemas e as injustiças que acompanhavam a educação brasileira.

Ocupou, entre 1947 e 1951, o cargo de Secretário da Educação e Saúde, em Salvador, Bahia; e estabeleceu uma proposta de educação bastante arrojada para a época, ao idealizar uma das experiências mais notáveis no tocante à Educação Integral, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que ficou conhecido por sua perspectiva diferenciada de educação que “visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas” (Gadotti, 2009, p. 23).

Experiências de Educação Integral em Tempo Integral: CECR e CIEP

O CECR visava à formação integral da criança por meio de um currículo mais diversificado e abrangente, envolvendo as dimensões intelectual, física, artística, cultural e social. Contava com biblioteca, dormitórios, serviços de assistência médica e odontológica.

O modelo se constituiu em um plano de reestruturação da educação no tocante ao propósito de renovação do ensino primário na sua correspondência à perspectiva humanista canalizada para a vida, para a existência.

Em suma, o CECR foi um ambicioso projeto que vislumbrou a ideia de um semi-internato, que, em face dos investimentos elevados que exigia, recebeu muitas críticas e não alcançou a expansão inicialmente prevista por seu idealizador.

Outras experiências destacam-se no cenário educacional brasileiro como os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs implementados nos anos 1980 e 1990, no Estado do Rio de Janeiro, durante os dois mandatos do governo de Leonel Brizola (1983-1986 e 1991-1994).

Os CIEPs foram concebidos pelo educador Darcy Ribeiro (1922-1997), projetados pelo arquiteto Oscar Niemayer, tornando-se grandes complexos escolares, que representaram “a generalização de um padrão de escola pública, capaz de oferecer um ensino de melhor qualidade às crianças, principalmente à maioria proveniente das camadas populares” (Ribeiro, 1986, p. 103-104).

Em termos estruturais, cada CIEP contava com três blocos, assim divididos: o bloco principal, com três andares, onde ficavam as salas de aula, um centro médico, a cozinha, o refeitório, as áreas de apoio e recreação; o segundo bloco, com um ginásio polivalente, se destinava a atividades desportivas, teatrais, musicais e outros eventos; e, por fim, o terceiro bloco, que abrangia a biblioteca e os dormitórios para alunos-residentes.

A proposta educacional, que visava à formação integral, incorporava um currículo comum alinhado aos normativos vigentes à época, com aulas e sessões de estudo, como também atividades culturais e desportivas. Os CIEPs funcionavam como centros culturais e recreativos, promovendo, desse modo, maior articulação com o seu meio, a comunidade (Ribeiro, 1986, p. 47).

Temáticas como Educação Integral e escola de tempo integral tornaram-se lugares comuns no cenário educacional brasileiro, evocadas para indicar “novo” projeto de escolarização. Na realidade, como desenredamos em tópicos anteriores, constituem matérias que vigoraram desde o século passado e que retomaram a sua notoriedade na atualidade, e, mais recentemente, com o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640 de 31 de julho de 2023, que visa a fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na perspectiva da educação integral.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A Educação Integral não pode ser confundida com escola de tempo integral:

De nada adiantará esticar a corda do tempo: ela não redimensionará, obrigatoriamente esse espaço. É, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de ressignificar os tempos e os espaços escolares. (Moll, 2009, p. 18)

Assim, carecemos de respostas urgentes, de Estado e dos governos, no que se refere ao avanço dos direitos do educando para um tempo mais digno e justo de vida, inclusive, por meio da escola.

Por essa perspectiva, repensar como foram e são conformados o currículo, o tempo, o espaço, o ensino, a aprendizagem e a formação promovidos na escola faz-se relevante, visto que experiências de Educação Integral, em tempo integral ou não, assimétricas em suas formas de concepção e implementação, trazem à tona proposições acerca de reconfigurações curriculares enquanto desenhos espaço-temporais do trabalho pedagógico.

A escola de tempo integral vem sendo justificada como um tipo de organização escolar em que os estudantes têm assegurado um tempo estendido de permanência na escola, cuja oferta educativa é “enriquecida” com o acréscimo de atividades formativas que suportam aprendizagens diferenciadas – desportivas, artísticas, lúdicas – em relação àquelas tradicionais do currículo. Neste tipo de escola, acredita-se ser possível empregar os princípios da Educação Integral e, conseqüentemente, da formação plena.

LEITURAS SUGERIDAS

RIBEIRO, Darcy. O Livro dos CIEPs. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro>.

MOLL, Jaqueline (Org.). Educação integral: texto referência para debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf



De outra parte, cabe problematizar a qualidade do tempo, considerando o ponto de vista pedagógico. É por esta razão que podemos verificar em alguns estudos a preocupação legítima com a questão da jornada ampliada, especialmente em dois aspectos: por um lado, relativa às atividades oferecidas no contraturno, desconectadas com a proposta pedagógica da escola, implicando em ‘duas escolas em uma’, já que em um turno são trabalhadas as “disciplinas” do currículo duro, e em outro as extracurriculares (Moll, 2012).

Por outro lado, não corresponderá qualificação do trabalho pedagógico, através de redimensionamento e avaliação crítica das concepções que a escola assume em torno do currículo, da formação, das aprendizagens, das metodologias e estratégias didáticas cruciais à formação de crianças, adolescentes e jovens, podendo incorrer em processos reprodutivistas, que consistem apenas em oferecer “mais do mesmo”.

Percurso sócio-histórico da educação integral no Brasil

PERCURSO HISTÓRICO	PERÍODO
Movimento político social anarquista	1885 e 1925
Movimento Integralista	Década de 1930
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Décadas de 1920 a 1950
Centro Integrados de Educação Pública	Décadas de 1980/1990
Centros Integrados de Apoio à Criança	Década de 1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996
Programa Mais Educação	2007
Plano Nacional de Educação	2014
Base Nacional Comum Curricular	2017
Lei nº 14.640	2023

1.6 Organização curricular

Na escola de tempo integral, no que concerne à extensão temporal, coloca-se em evidência a necessidade de (re)constituição da organização curricular e da formação nela implicada, gerando demandas às práticas pedagógicas, nem sempre fáceis de contornar. Daí, impõe-se a necessidade de tomar os currículos como projetos privilegiados de formação.



O currículo figura como instrumento de produção que potencializa formar, informar e conformar conhecimentos e subjetividades, a partir da seleção cultural de conhecimentos, dado que se constitui como “um histórico e poderoso organizador/implementador de conhecimentos eleitos como formativos” (Macedo, 2011). Logo, o currículo é um desafio para a escola de tempo integral que tenha como propósito a Educação Integral, por se estabelecer como via condutora para a formação e socialização dos estudantes, particularmente, crianças e jovens das classes populares e das suas famílias que recorrem e depositam na escola pública expectativas de um futuro melhor.

Os docentes, como mediadores culturais, gestores e decisores do currículo, cumprem um papel substancial no ensino e nas aprendizagens a serem desenvolvidos, sendo assim, torna-se importante que a “liberdade intelectual” (Pinar, 2007) inerente à profissão seja elemento constituidor das concepções e práticas curriculares.

O currículo escolar pode ser compreendido em perspectivas diversas, no que tange aos sentidos e significados. Entre suas variações semânticas, o currículo tem estado relacionado, quer a programa de ensino previamente estruturado ou a plano de estudos, em um sentido mais tradicional ou técnico-racional, quer por uma conotação mais abrangente, compreensiva e relacional, referindo-se ao conjunto de experiências educativas em conexão com os conhecimentos curriculares, que podem ser vivenciadas em contexto escolar e para além dele.

Goodson (1995, p. 27) chama atenção para a importância que se deve conferir ao caráter histórico e à construção social do currículo, em determinadas condições, por sua “sistemática invenção de tradição numa área de produção e reprodução sociais”, uma vez que, por este ângulo, considera o currículo como um artefato marcadamente ideológico que mantém traços da sua (re)construção ao longo dos tempos.

Para Sacristán (2000, p. 15), quando definimos currículo, “estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”

De acordo com Pacheco (2001, p. 15), o lexema currículo provém do étimo latino *currere*, que significa “caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir e encerra duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos”.

Silva (2011) assinala que:

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 2011, p. 150)

Macedo (2017, p. 27) compreende currículo “como um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas”. As definições de currículo, ligeiramente arroladas e submetidas, aparecem com a intenção de acentuar sua versatilidade e elasticidade, não no sentido de criar polarizações.

Logo, conforme aponta Pacheco (2005, p. 37), “[...] insistir numa definição abrangente de currículo poder-se-á tornar extemporâneo e negativo”, uma vez que, as tentativas de definições fechadas sobre o currículo, moldam-no em reduções conceituais fortemente enviesadas.

A respeito do currículo, articulam-se questões teóricas e práticas, vinculadas a sujeitos e contextos. Com efeito, é nessa linha de pensamento que Lopes e Macedo (2011) reafirmam a impossibilidade de uma definição do currículo pelo que lhe é característico, não por falta de lucidez acerca do que é o currículo e seu campo de estudo, mas, sobretudo, porque todo conceito formulado diz respeito a um sentido (que poderia ser outro) que se constitui parcial e no qual é possível uma localização histórica.

Na perspectiva da Educação Integral em tempo integral na escola pública, que procura escapar do “mais do mesmo” e definir rumos mais coerentes com a formação global dos estudantes, traduzida numa Pedagogia Curricular que tem por pretensão a “repolitização da organização curricular” – dos conhecimentos – (Arroyo, 2013) e **a qualidade das ações pedagógicas e das interações sociais, tendo em vista a transformação da escola como espaço-lugar da produção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, da criatividade, dos afetos, do bem-estar, do respeito e valorização dos educadores e educandos e dos docentes na produção curricular.**



A gestão e o desenvolvimento curricular são processos dinâmicos e complexos que estão intrinsecamente ligados ao currículo. Nesse sentido, se realiza por meio de processos do trabalho escolar de Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos, Profissionais Especializados em Educação Especial e especialmente dos Professores. Esses processos estão inseridos no conjunto de atividades pedagógicas que o professor planeja, organiza e implementa de alguma forma, tornando-se assim essencial da gestão do currículo.

Pensar o currículo implica em decisões e posições acerca de questões fundamentais: O que ensinar? Como? Quando? Para quê? E para quem? Estas decisões ocorrem em diferentes contextos educacionais; de um currículo nacional, basilar e parametral, às escolas (Arroyo, 2013, p. 13-14), de um currículo construído individual e coletivamente, por gestores, coordenadores, professores e alunos.

A escola não deve renunciar ao desenvolvimento da gestão curricular: o diálogo, que é compreendido pela visão freiriana “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (Freire, 2005, p. 91). Pressupõe capacidade de escuta, abertura, interação, intercâmbio e possibilidade de realizar novas conexões, de ato de criação de vínculos; daí a ser um instrumento para a produção e desenvolvimento do currículo.

Destacamos a conceituação de **atos de currículo**, desenvolvida por Macedo (2011b, 2017, 2018), que nos possibilita pensar o currículo de maneira crítico-reflexiva, sendo um dispositivo de formação socialmente construído, para perceber os professores como participantes ativos do currículo, em que por meio de ações cotidianas colocam questões curriculares que estão intrinsecamente ligadas de alguma maneira, à sua formação, refletindo sobre seus processos formativos. Assim, perspectivamos a prática dos atos de currículo como experiências formativas significativas no contexto da formação continuada dos docentes.

Macedo (2011b, p. 67), ao propor que o currículo seja visto como “um texto em constante escrita”, retoma o conceito de atos de currículo enfatizando a sua ação potencializadora do “caráter relacional e construcionista” do currículo enquanto um dispositivo que é construído socialmente e acrescenta que, nessa perspectiva, todos os sujeitos implicados nos procedimentos e organizações da formação, entre eles os professores, sejam transformados em participantes ativos do currículo.

Para Macedo (2011) , os atos de currículo são parte essencial da prática formativa e possibilitam que os envolvidos no processo de formação não se limitem ao estabelecido pela estrutura curricular e suas diretrizes. Dessa forma, evitamos ver como participantes passivos das demandas educacionais ou como executores de modelos e padrões pedagógicos. Com base no conceito proposto por Macedo, Paim (2012) afirma que:

os atos de currículo não acontecem no vazio, mas emergem de situações reais, concretas, em toda e qualquer situação em que questões referentes ao currículo estejam em jogo ou em que alguma ação formativa esteja em processo, “posto que o ponto central dos atos de currículo é a formação. É para este processo que, intencionalmente, eles convergem. Assim, os atos de currículo se dão a partir das ações cotidianas que colocam em devir o currículo [...]” (Paim, 2012, p. 65-66).

Compreendemos que os atos de currículo, além de permitirem a democratização do currículo de maneira dinâmica, são potencialmente formativos e contribuem nos processos cotidianos da formação dos professores, assim como de outros envolvidos na construção curricular. Isso abrange tanto o campo do conhecimento educacional quanto as esferas sociais e políticas.

Macedo (2017) enfatiza o **currículo como um processo sócio-histórico e cultural, um campo dinâmico e vivo, que transcende a teoria e se constrói na prática educativa, sendo, simultaneamente, planejamento e ação. A noção de**

atos de currículo permite uma abordagem crítico-reflexiva, considerando-o um processo em constante escrita e reescrita, influenciado pelas interações e experiências dos sujeitos.

LEITURA SUGERIDA



MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em <https://formacce.ufba.br/atos-de-curriculos-uma-incessante-atividade-etnometodica-e-fonte-de-analise-de-praticas-curriculares>.

PARTE II

MARCOS LEGAIS

LEGISLAÇÕES FEDERAIS E ESTADUAIS

Reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

(Brasil, 2017, p. 14)



LEGISLAÇÕES FEDERAIS E ESTADUAIS

Adiante estão listados alguns documentos e legislações que tratam da educação em tempo integral. O objetivo deste levantamento normativo é oferecer uma visão abrangente sobre os dispositivos legais que sustentam a implementação de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento pleno dos educandos.

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação: Edições Câmara, 2012.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2023.
- Lei Nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.
- Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – (PNE – 2011- 2020). Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF.
- Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF.
- Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Ministério da Educação, Brasília, DF.
- Deliberação CEE/RJ 373, de 08 de outubro de 2019 – institui implantação do documento de orientação curricular RJ – educação infantil e ensino fundamental (DOC-RJ).

Abarcando especificamente o ordenamento constitucional legal que envolve a Educação Integral e o tempo integral, evidencia-se que, muito embora a Constituição Federal de 1988 não faça referência a essas expressões, apresenta

de forma implícita a concepção do direito à Educação Integral ao apresentar a educação como o primeiro dos dez direitos sociais (Art. 6º) e, conjugado a esta ordenação, apresentá-la como direito capaz de conduzir ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania, além de possibilitar a qualificação para o mundo do trabalho (Art. 205).

Portanto, amplia a concepção de educação ao não se restringir apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas de promover o desenvolvimento pleno do indivíduo em todas as suas dimensões – cognitiva, emocional, social e física.

Ao considerar o indivíduo em sua totalidade a Educação Integral busca prepará-lo para além do mercado de trabalho, englobando a formação ética e cidadã, que é central para o exercício pleno da cidadania. Este enfoque educativo por meio da articulação entre a escola, família e sociedade reforça a responsabilidade compartilhada na formação do ser humano, reconhecendo que a educação é um processo coletivo e contínuo.

A Educação Integral também reconhece a necessidade de uma abordagem interdisciplinar com práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade social, cultural e comunitária dos educandos. A motivação é a produção de conhecimento na escola, considerando a sua organização curricular, visando atender às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e possibilitar ao aluno, atingir aos objetivos estabelecidos na Deliberação CEE/RJ nº 373, de 08 de outubro de 2021, Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro: Educação Infantil e Ensino Fundamental:

- | | | | |
|---|----------------------------------|----|--------------------------------|
| 1 | Conhecimento | 6 | Trabalho e projeto de vida |
| 2 | Pensamento científico e criativo | 7 | Argumentação |
| 3 | Repertório Cultural | 8 | Autoconhecimento e autocuidado |
| 4 | Comunicação | 9 | Empatia e cooperação |
| 5 | Cultura Digital | 10 | Responsabilidade e cidadania |

PARTE III

PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA

Currículo por competências

3.1 Módulos de aprendizagem

3.2 Problema

3.3 Projetos

3.4 Temas geradores

3.5 Rede, hipertextual e educação online

3.6 Avaliar para quê?

[...] Um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, ouvir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

(Larrosa, 2013, p. 24)



PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA

O que é?

Uma forma de elaboração e organização de proposta curricular compartilhada entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar, visando à valorização docente, dos educandos e de suas ações.

Qual é o objetivo?

Instaurar um projeto curricular formativo, compartilhado, integrado e contextual, de modo que deixe de ser um plano ou programa previamente definido ou documento imutável, mas que se traduza por dinâmicas, comprometido com a Educação Integral dos estudantes.

Como integrar a construção curricular?

Por meio de propostas de organização curricular, que reflitam a construção coletiva de práticas pedagógicas, por meio da interação entre educadores e comunidade.

De que forma?

Com a realização de reuniões pedagógicas e reuniões com Conselho Escolar Comunidade, e com ações que possibilitem a participação da comunidade escolar.

O que se espera?

Contribuir na construção coletiva da organização curricular, de forma que professoras e professores tenham respeitadas suas vozes, e proporcionar a concepção de currículo nas ações pedagógicas e interação social com a perspectiva da educação integral.

LEITURA SUGERIDA

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. Rev. Bras. Educ. [online]. 1997, vol.12, n. 35, pp.241-252. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FgNMHdw8NpyrqLPpD4Sjmkq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 ago. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo: campo, conceito e pesquisa (5ª Ed). Petrópolis, RJ: Vozes. 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstrutivista de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190 – 212 jan./mar.2018.



CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

Entende-se fecundar a noção de competência como mediadora da organização curricular, com a ideia da possibilidade de caminhos formativos, bem como a terminalidade e a continuação posterior de estudos, supondo que cada módulo engloba conteúdos e atividades capazes de formar um determinado conjunto de habilidades. Uma concepção de currículo mediada por uma pedagogia ativa e construcionista, na qual a formação é configurada pelo saber teórico (formalizado) e prático (técnico e metodológico), os quais podemos denominar saberes em uso.

Para Perrenoud (1999), adotar uma abordagem baseada em competências é uma questão que envolve tanto continuidade quanto mudança. A continuidade se dá porque a escola sempre teve a intenção de promover esse desenvolvimento, mas a mudança é necessária devido a diversas questões.

As práticas pedagógicas e didáticas habituais, a divisão rígida das disciplinas, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, a organização escolar e a necessidade de tornar o trabalho do professor e do aluno algo rotineiro têm levado a métodos de ensino que, muitas vezes, não favorecem o desenvolvimento de competências, apenas visam a aprovação em exames. Assim, a inovação não seria introduzir a ideia de competência nas escolas, mas sim adotar um programa orientado pelo desenvolvimento de competências, que exercem um poder de gestão sobre o conhecimento disciplinar.

Nesse sentido, “a proposta de formação por competências critica as formações que privilegiam o abstracionismo, que esquece que se aprende para se inserir de forma competente e cidadã na sociedade do presente e enfrentar seus desafios” (Macedo, 2017, p. 98).

Logo, o currículo por competências pode ser considerado como um currículo integrado, pois a organização é não disciplinar e as competências expressam uma integração de conteúdos, conceitos e processos metodológicos.

Considerando o caráter globalizador do currículo voltado para o desenvolvimento de competências, os conteúdos exigem que o desenho curricular e as metodologias adotadas permitam refletir e estudar sobre esses conteúdos de forma contínua no processo educativo. Importante observar que esses conteúdos são principalmente de caráter atitudinal e procedimental. Com isso, deve-se considerar como os procedimentos e atitudes são aprendidos, para que seja possível avaliar quais as melhores estratégias e metodologias a serem

utilizadas.

Desta forma, percebe-se que a abordagem educacional direcionada para o desenvolvimento de competências pretende superar a compartimentalização do saber em disciplinas, promovendo uma visão mais integrada e abrangente, capaz de lidar com a complexidade das situações enfrentadas pelos alunos no seu dia a dia. Para isso, é fundamental recorrer a metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos, promovam a contextualização dos conteúdos e integrem experiências e práticas reais. Nesse sentido, as metodologias participativas desempenham um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem.

3.1 Módulos de aprendizagem

O conceito de competências e a proposta de organização do currículo por módulos surgiram em um período marcado por inovações nos processos produtivos da sociedade industrial. Essa organização visava alinhar-se às demandas concretas da sociedade, mantendo critérios de eficiência e racionalidade no planejamento curricular.

Dessa forma, é fundamental refletir sobre a fragmentação das formações e a necessidade de construir, no contexto dos currículos, um itinerário formativo no qual o aluno possa construir, com considerável autonomia, seu percurso de aprendizagens. Além disso, é importante promover com facilidade a decisão desse percurso. Nesse sentido, autores como Michael Young sugerem a modularização como uma alternativa viável para superar currículos lineares e de itinerário de formação rígida.

Young (2000) oferece reflexões para pensarmos alternativas de construção curricular que favoreça, a vivência de aprendizagens relacionais. Isso significa integrar temas, proposições, problemas e conceitos centrais da experiência formativa, de modo que esses elementos permeiem todo o processo educacional, ao mesmo tempo que se conectam a conhecimentos específicos de cada área de formação. Para o autor:

Renunciar a algumas de suas práticas tradicionais equivalerá a depositar mais, e não menos, responsabilidade nos professores. A contraposição entre a centralidade do professor e a centralidade do aluno, em especial no contexto de uma abordagem baseada em resultados, que dá tanta atenção à avaliação, pode facilmente distrair a atenção dos desenvolvimentos de uma pedagogia centrada no aluno [...] minha crítica a um currículo centrado no aluno concentrou-se nas limitações das abordagens que dão excessiva ênfase ao papel ativo dos alunos; argumentei que elas desdenham a necessidade de novos papéis para professores. (Young, 2000, p. 130)



Quer saber um pouco mais?

YOUNG, M. O currículo do futuro: da “Nova sociologia da educação” a uma teoria crítica do aprendizado. Campinas: Papyrus, 2000.

WEFFORT, H. F; ANDRADE, J. P; COSTA, N. G. Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. Currículo Baseado em Competências. Natal: SESI, 2010. Colaboração: José de Castro, Gilson Gomes de Medeiros, Ilane Ferreira Cavalcante, Artemilson Alves de Lima. Projeto SESI - Curso Currículo Contextualizado.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999.

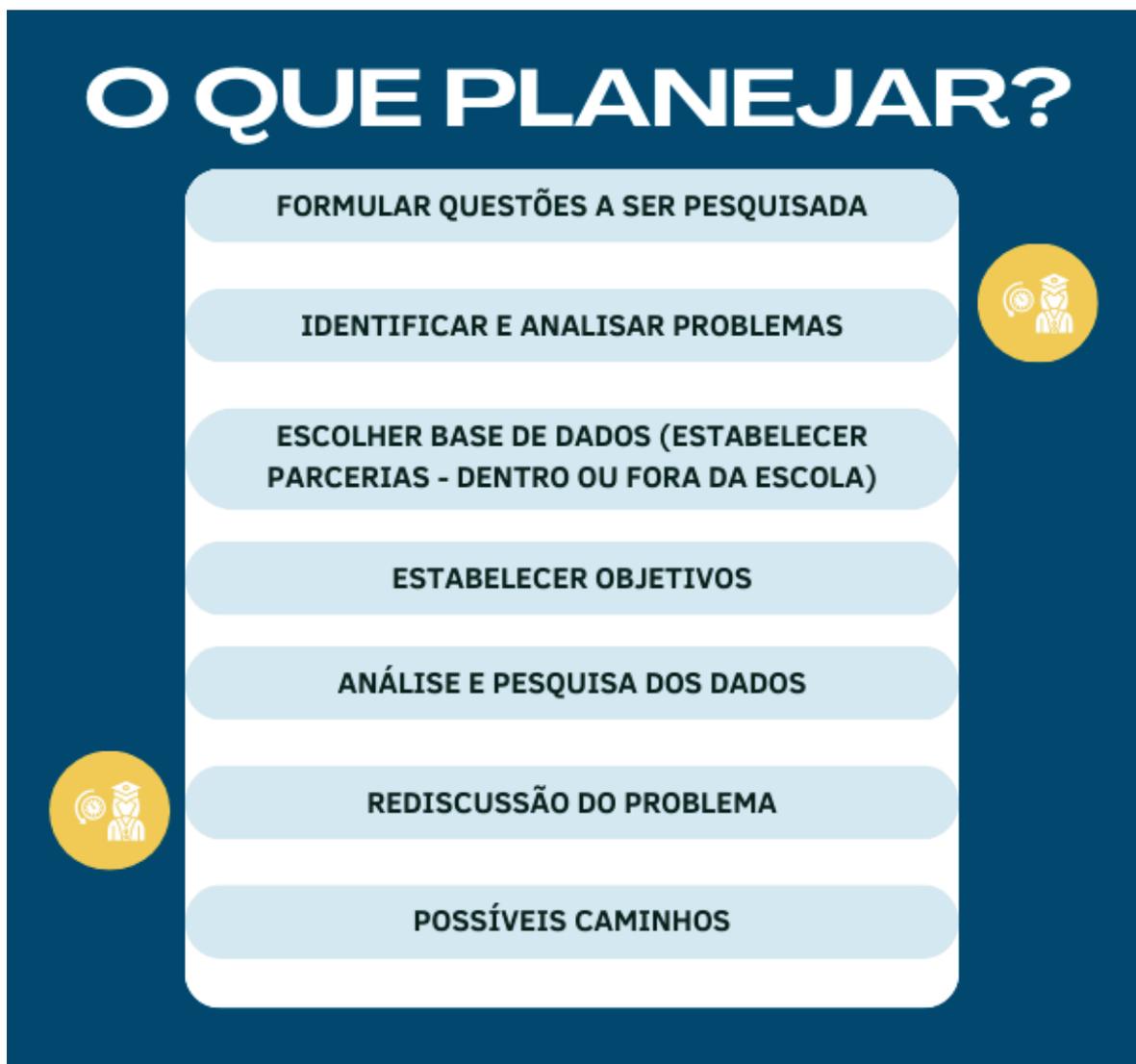
3.2 Aprendizagem baseada em Problemas

A proposta curricular de aprendizagem baseada em problemas deve refletir situações da realidade, antecipá-la como acontecimento para que o estudante que se prepare para a atuação profissional. Isso envolve uma reflexão sobre uma temática específica dentro de um contexto, a escolha de recursos pedagógicos, a busca ativa por conhecimento, a análise crítica e sua aplicação prática. Essa metodologia é baseada no “estudo de problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos de forma reflexiva e tensionada por problemas concretos” (Macedo, 2017, p. 102).

O currículo desafia os alunos com problemas reais, estimulando-os a construir conhecimentos de forma a retomar a análise da situação. Nesse sentido, o papel dos professores é contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, apresentando problemas com níveis de complexidade progressivos. Apesar de mais de um século de movimentos pedagógicos inovadores e das várias décadas de abordagens construtivistas, interacionistas e sistêmicas nas ciências da educação, os modelos transmissivos e associacionistas ainda mantêm sua legitimidade e, com frequência, continuam dominando o cenário educacional (Perrenoud, 2002).

A Aprendizagem Baseada em Problemas é a alternativa em que os estudantes se deparam inicialmente com um problema, que é sucedido por uma investigação em um processo de aprendizagem centrado no estudante. “Os estudantes trabalham com os problemas em pequenos grupos, sob a supervisão do professor” (Veiga, 2014, p. 307). Além disso, a solução colaborativa de problemas permite que os professores organizem as teorias de forma colaborativa e o trabalho conjunto entre docentes e estudantes (Veiga, 2014).

O aspecto central desse dispositivo curricular é a conexão entre o problema investigado e o processo de problematização dos fenômenos. Assim, a estrutura curricular se organiza a partir de uma prática pedagógica que promove a reflexão para além da atividade intelectual, orientando-se por uma aprendizagem ativa. Esta abordagem busca integrar compreensão e transformação, considerando perspectivas éticas, políticas e estéticas como dimensões inseparáveis. Aprender de forma engajada em uma prática reflexiva torna-se a base de uma formação fundamentada na problematização do conhecimento e das realidades sociais.



Quer saber um pouco mais?

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência na Educação Superior e suas Articulações com a Metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas. *In: Didática e Prática de Ensino na Relação com a Formação de Professores*, UniCEUB, Livro 2, 2014.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI. Porto Alegre: 2002

3.3 Projetos

Segundo Beane (2002), William Kilpatrick, discípulo de Dewey, traz novos contornos ao desenvolvimento do currículo, quando da publicação, em 1918, do artigo “The Project Method”, no qual apresenta uma proposta considerada reformista para a educação e para o currículo, amparada em quatro etapas, quais sejam: propósito, planificação, execução e avaliação. Neste método, o professor orienta o processo de ensino como um guia e não como centro do conhecimento. Kilpatrick “exigia um afastamento do ensino coercivo e da aprendizagem passiva em direção ao empenho das crianças em projetos significativos” (Beane, 2002, p. 34), e olhava para a educação “como vida em si e não como uma mera preparação para a vida” (Beane, 2002, p. 42). Em comum, Dewey e Kilpatrick compartilham a ideia de considerar relevantes os interesses dos alunos no processo curricular por meio de metodologias mais ativas.

Integrar conhecimentos e pensá-los com as realidades contextualizadas é o cerne da proposta curricular por projetos, ou seja, possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizada e relacional. Nestes termos, é central o incentivo e o desafio a um constante esforço interpretativo e construcionista por todas as vias didático-pedagógicas.

De acordo com Hernández (1998), a principal questão que o professor busca responder é: ‘Qual é o objetivo de aprendizagem que desejo alcançar com os diferentes integrantes do grupo por meio do projeto?’ Neste contexto, a inclusão de inovações, paradoxos, contrastes com fontes, cenários educativos e as experiências trazidas pelos próprios alunos desempenha um papel fundamental. O foco está no aprendizado ativo e na criatividade.

A proposta pode combinar oficinas interclasses com atividades individuais, incentivando um ambiente pedagógico estimulante, que valorize a compreensão do significado da aprendizagem em grupo. Há também uma atenção especial ao planejamento dos recursos necessários para garantir a funcionalidade do projeto.

Além disso, adota-se uma abordagem de avaliação processual, que começa identificando o que os alunos já sabem sobre o tema, suas perguntas, hipóteses e referências de aprendizagem. Durante o projeto, avalia-se como estão progredindo e se conseguem acompanhar o propósito da atividade. Ao final, verifica-se o que aprenderam em relação aos objetivos iniciais e se conseguem estabelecer novas conexões.

Investir nas fontes de informação, nas tecnologias mediadoras e o modo de acessá-las é, também, do âmbito da organização de um trabalho pedagógico com projetos.

O QUE PLANEJAR?

METAS <hr/>	METODOLOGIA COMO? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
CENÁRIO E AMBIENTAÇÃO ONDE? <hr/>		TURMAS ENVOLVIDAS <hr/>
PERÍODO QUANDO? <hr/>		PARCERIAS COMUNITÁRIAS <hr/>
RECURSOS MATERIAIS E HUMANOS <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	REPLANEJAMENTO <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	AVALIAÇÃO E CONCLUSÕES FINAIS PÓS-PROJETO <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Quer saber um pouco mais?

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BEANE, James. Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática. Porto: Plátano Editora, 2002.



3.4 Temas geradores

Na perspectiva curricular de temas geradores, inspirados no pensamento de Paulo Freire (1985), sua concepção e implementação vão refletir e mobilizar e objetivar a indissociabilidade entre educação e política. Os temas geradores podem ser abordados de forma interdisciplinar e transdisciplinar, promovendo a construção de conhecimentos pedagógicos nas relações entre saber social e saber escolar, e permitindo amplas interações entre componentes curriculares e objetos do conhecimento. Kramer pontua a perspectiva do tema gerador como orientação curricular:

Cabe lembrar que uma característica fundamental da proposta é a necessária articulação desses conhecimentos com a prática pedagógica, viabilizada exatamente pelo tema gerador, verdadeiro fio condutor das atividades e, ao mesmo tempo, organizador dos conteúdos. Mas esses conteúdos não se amalgamam, nem se desfiguram ou são disfarçados pelo tema. Ao contrário, eles se tornam significativos e ficam revestidos de seu real valor e da sua função social, na medida em que são sempre contextualizados, sendo adquiridos para alguma finalidade concreta e em função de um objetivo elucidado. (Kramer, 1989, p. 63)

Nesses termos, Kramer sugere cinco tipos de estratégias para proceder à avaliação: “análises e discursões periódicas sobre o trabalho pedagógico; observações e registros sistemáticos; arquivos contendo planos e materiais referentes aos temas; relatórios dos alunos; prática da autoavaliação” (Kramer, 1989, p. 95-96).

Os temas geradores se apresentam como uma das perspectivas curriculares mais relevantes na organização curricular, pois combinam dimensões epistemológicas, políticas, éticas e pedagógicas. Essa abordagem evita reduções a modelos padronizados de currículo, oferecendo uma alternativa complexa e significativa.



Quer saber um pouco mais?



FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos – Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1989.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”. Educar, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006. Editora UFPR.

3.5 Rede, hipertextual e educação online

A introdução das tecnologias da informação e comunicação nos contextos educacionais exige que o campo do currículo e as práticas pedagógicas considerem as possíveis mediações estruturantes que essas tecnologias podem proporcionar. Além disso, é necessário refletir sobre a natureza do ambiente cultural e sociopolítico que produzem: a cibercultura.

Para Santos (2018), a cibercultura é um fenômeno sociotécnico e cultural que surge da convergência entre a informática e as telecomunicações. Esse movimento dá origem a uma diversidade de interfaces de comunicação, tanto síncronas quanto assíncronas, além de uma multiplicidade de novas mídias e linguagens. Essas inovações têm ampliado as formas de sociabilidade e promovido novos processos educacionais e de aprendizagem, fundamentados nos princípios de interatividade e hipertextualidade. Configura-se como uma significativa abertura para formação multirreferenciada na medida em que o hipertexto é concebido como uma interrelação de vários textos ou narrativas. É flexível, permitindo conexões entre diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares, proporcionando ao aluno observar e conhecer o que está ao redor, para a produzir, interagir e difundir conhecimentos e saberes, com uma abordagem construtivista à aprendizagem, em uma perspectiva de formação autônoma e autoral a partir das demandas contemporâneas. Assim, múltiplas linguagens confluem para uma formação que disponibiliza a pluralidade de forma rápida em tempo real.

A pesquisadora Nilda Alves, ao trabalhar com redes de saberes, apresenta a ideia de que a construção do conhecimento em rede amplia a discussão inicial sobre os espaços de formação. Nesse contexto, a noção de conhecimento em rede traz um novo referencial: a prática social. Nessa perspectiva, o saber cotidiano se desenvolve por meio de estratégias de uso do que já existe, orientadas por um certo grau de improvisação (Alves, 2015).

Trabalhar com o cotidiano e se preocupar como aí se tecem em redes os conhecimentos, significa, ao contrário, escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade no cotidiano. (Alves, 2015, p. 137)

Na formação do estudante pode ser valorizada a integração de recursos tecnológicos e inovações pedagógicas. A cibercultura é compreendida como um conjunto adicional de referências, com as quais as práticas curriculares devem contar para realizar a importante tarefa de organizar e implementar a formação do aluno.



WEBINARS TEMÁTICOS



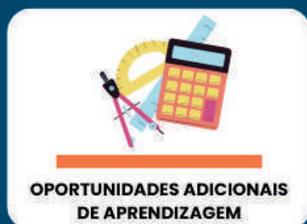
QUIZZES E JOGOS EDUCATIVOS



FÓRUMS DE DISCUSSÃO ONLINE



ATIVIDADES PRÁTICAS EM CASA



OPORTUNIDADES ADICIONAIS DE APRENDIZAGEM



LEITURA E RESENHA DE LIVROS



VISITAS VIRTUAIS A MUSEUS E EXPOSIÇÕES



PESQUISAS E APRESENTAÇÕES VIRTUAIS



DEBATES VIRTUAIS

VANTAGENS

- FAVORECER O ENGAJAMENTO E INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES;
- FAVORECER A AUTONOMIA DOS ALUNOS;
- PROMOVER A EXPLORAÇÃO INDEPENDENTES DE RECURSOS EDUCACIONAIS;
- FORNECER FEEDBACK INDIVIDUALIZADO.

Quer saber um pouco mais?



SANTOS, Edméa Oliveira dos. Pesquisa-formação na cibercultura. Santo Tirso: Whitebooks, 2014. p. 97-99

SANTOS, Edméa Oliveira dos; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Rosemary dos. A educação on-line como dispositivo de pesquisa-formação na cibercultura. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 18, n. 56, p. 36-60, jan. 2018

OLIVEIRA, Werley Carlos de. Entrevista com Edméa Oliveira dos Santos. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUC-SP, São Paulo, n. 16, p.10-28, jul-dez. 2017.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: Currículos e Pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Orgs). Nilda Alves: praticantes pensantes de cotidianos. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 133-151.

3.6 Avaliar para quê?

Para provocar, no cotidiano escolar, a inquietação de (re)pensar a prática, interrogando-a e tornando tal ação reflexiva.

AVALIAÇÃO

FEEDBACK

FOI BOM! POR ISSO DEVE CONTINUAR

PRECISA MELHORAR

APRENDIZAGENS NÃO PREVISTAS

A avaliação permanece como um desafio no campo educacional, sendo necessário compreender as diferentes formas de avaliação e seus significados no contexto educacional, de forma a contribuir para o progresso dos alunos no aprendizado.

Há muitos estudos que auxiliam o ato de avaliar, não como uma receita, uma oportunidade para promover a reflexão aos atores do ambiente educacional, porém a prática escolar continua resistente, e as mudanças significativas. Parece que o objetivo principal do nosso sistema educacional se concentra nos exames, quando deveria ser a aprendizagem.

Diante disso, a relação entre aluno e professor muitas vezes é marcada por conflitos. A avaliação feita pelo professor é por meio da prova e esta é elaborada de forma complexa, mesmo que o ensino do conteúdo tenha sido com uma linguagem mais compreensível. Seu foco consiste em resultados, ou seja, no desempenho final do aluno, não no processo de aprendizagem.

Não há receita, mas há caminhos...

A justificativa para o tempo integral/jornada ampliada centra-se no desafio de que todos os alunos elaborem seus aprendizados na escola, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral destes. Entretanto, mais tempo de formação deve evocar e requisitar novas bases pedagógicas para a avaliação.

Deste modo, parte-se da compreensão de que “os conhecimentos são criados não só pelos caminhos já sabidos e consagrados, e que precisam ser questionados permanentemente, mas também nesse tecer constante de encontros e desencontros cotidianos” (Macedo et al., 2011, p. 18).

Neste sentido, Freire (1996, p. 39) afirma: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática [...]”, de maneira que possibilite a constante avaliação e qualificação do trabalho realizado.

PARTE IV

CURRÍCULO EM AÇÃO

LIMITES, AÇÕES, ESTRATÉGIAS E RESULTADOS

O currículo é um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências, dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica.

(Macedo, 2017, p. 76)



CURRÍCULO EM AÇÃO

Ao designarmos o currículo e seu desenvolvimento como um projeto formativo, levamos em conta sua incompletude diante das possibilidades e dos limites impostos pelo real, ao passo que procuramos enfatizar sua capacidade, num sentido processual, de abertura e reconstrução pedagógica no que toca às vivências e às aprendizagens, pois configura-se em um mecanismo pelo qual a escola inscreve os sujeitos em processos de socialização, subjetivação e construção de identidades, mediatizados pelas formas de relações e interações entre os seus agentes, pelos conhecimentos social e historicamente produzidos, eleitos intencionalmente como formativos (Macedo, 2017).

Estes conhecimentos formam matrizes de orientação que atuam no modo como o sujeito vê o mundo e a si próprio, no modo como se relaciona socialmente e nas trajetórias individuais. O currículo constitui-se como um complexo artefato cultural e organizador das formações (Macedo, 2012). Pressupõe que, como projeto formativo, seja bem pensado e planejado pelos agentes interessados. Ele está sujeito ao debate e à aceitação social, com ratificação ou rejeição democrática pelos seus proponentes, ganhando contornos de formalização, tornando-se público.

A pluralidade de inovações epistemológicas e pedagógicas com as quais convivemos nos meios educacionais indicam que perspectivas e dispositivos pedagógicos-curriculares não devem ser considerados uma solução de via única. O currículo é uma construção social, cultural e historicamente situado, um projeto construído continuamente pelos diferentes agentes educativos, alicerçado na forma e no conteúdo dos conhecimentos escolarizáveis, portanto, conhecimentos culturalmente institucionalizados, produto de lutas, conflitos e de articulações de poder.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (Guará, 2009, p. 77)

A formação não se limita a espaços formais, onde reside evidente intencionalidade formativa. Ela acontece nas experiências de vida, de cultura em curso, em fluxo, em interrelação. O processo formativo enseja inspirações intercríticas e solidárias com a diferença no que toca à construção do bem comum. Nesta perspectiva, o:

compromisso político e ético em níveis da existência cidadã em aprendizagem, requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, corresponsabilidade, que vai além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração. (Macedo, 2017, p. 52)

O que se propõe como formação não é da ordem da prescrição ou imposição, mas da problematização, da negociação e da implicação fundadas em objetivos e responsabilidades sociais e existenciais.

O ensino por competências na Educação Integral não deve ser reduzido à aplicação automática de metodologias voltadas ao desenvolvimento de habilidades em sala de aula, como pode sugerir uma leitura superficial das mais de 1300 habilidades presentes na BNCC. É essencial promover uma interpretação cuidadosa e reflexiva, considerando os objetivos, o contexto e as estratégias de implementação. Isso deve ser feito com o compromisso de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, orientados por um projeto pedagógico que priorize uma formação ética e integral, atendendo às necessidades de cada indivíduo e da coletividade.

A organização curricular é assumida como um instrumento de responsabilidade coletiva, imputando aos agentes educativos – gestores, professores, pais, estudantes, comunidade – a participação ampla e democrática na tomada de decisões, isto é, um projeto formativo compartilhado. Neste sentido, a efetiva participação dos sujeitos na construção e operacionalização curricular no âmbito institucional é princípio legítimo na consecução democrática do projeto formativo. No caso dos envolvidos na prática pedagógica compreendidos como comunidade escolar, a participação sistemática se configura como um objetivo a ser alcançado.

Entendemos que uma ação importante da escola para sociedade é a de instigar a criticidade, a criatividade, a pergunta, a dúvida. Caminho cheio de intempéries e dificuldades, como de infraestrutura, recursos materiais, legais e culturais. O caminho aponta, a cada dia mais, para uma nova definição de escola. Uma escola no século XXI para educadores e educandos do século XXI.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO, M. G. **Currículo: território em disputa** (5ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral – caderno para professores e diretores de escolas. Brasília, DF: Secad, 2008.

CARDOSO, C. A. Q; OLIVEIRA, N. C. M. A história da educação integral / em tempo integral na escola pública brasileira. InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 50, p. 57-77, jul./dez. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/9417-Texto%20do%20artigo-30654-1-10-20191206.pdf>.

CANDAU, V. M. **Diferenças, educação intercultural e decolonialidade**: temas insurgentes. Revista Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, nº Especial, p. 678- 686, dez 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru, SP: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, 21, 51-63, 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2418/2157>.

CAVALIERE, A. M. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010.

CAVALIERE, A. M. V; COELHO, Lígia M. C. C. (Orgs.) **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral**: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: CRV, 2020.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo nos anos 30: a vez (e a voz) dos periódicos. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 3, 2004. Curitiba: A educação escolar em perspectiva histórica (anais), 2004, p. 1-17. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548206369_247384549781c0f1b03dd3da1807f47c.pdf .

COELHO, L. M. C.; Portilho, D. B. Educação integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas (pp. 89-99). In Coelho, L. M. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP, 2009. et Alii: FAPERJ.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Educação integral, tempo integral e currículo. Série-Estudos - **Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], n. 27, 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i27.202, 2009. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202>

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GADOTTI, M. **Educação Integral no Brasil**: Inovações do processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4). Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/EducacaoIntegral-Gadotti.pdf>.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. (pp. 21-42). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, S; Moraes, J. D. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil** (pp.87-99). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GILOLO, J. (2012). Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços (pp.94-104). Porto Alegre: Penso.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUARÁ, I. M. F.R. **Educação e desenvolvimento integral**: articulando saberes na escola e além da escola. Em aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.

HAMILTON, D. **Sobre as origens dos termos Classe e Currículo**. (pp.33-52) Teoria & Educação, 6, 1992.

LARROSA, Jorge. A arte da conversa. In: Skliar, C. **Pedagogia improvável da diferença**. E se o outro não estivesse mais aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2013.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. et al. **Criar currículo no cotidiano**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em atos?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011b.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. In **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 716-737, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/04.pdf>.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. (7ª Ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstrutivista de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 190-212 jan./mar., 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. **O encontro** – arte dispositivo de pesquisa-formação. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação integral**: texto referência para debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. (Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf

MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PACHECO, J. A. Currículo: teoria e práxis (3ª Ed). Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, J. A. Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

PAIM, A. V. F. A re-existência enquanto ato de currículo no contexto da formação de professores. IN: MACEDO, R. S. et al. **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 61-75.

PINAR, W. F. **O que é Teoria do Currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

RIBEIRO, Darcy. **O Livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: <https://www.pdt.org.br/wp-content/uploads/2021/01/O-Livro-dos-CIEPs-por-Darcy-Ribeiro.pdf>.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

THIESEN, Juarez. **Tempos e espaços na organização curricular**: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. Educação em Revista, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/wrXZzqbBTVFny3MCjvMRNCx/?lang=pt>.

SOBRE AS AUTORAS



Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

Trabalha na Educação desde o ano de 1994, sendo 10 destes como professora do 1º segmento no Centro Integrado de Educação Pública Lírio do Laguna e disciplinas pedagógicas no Instituto de Educação Sarah Kubistchek, ambos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Desde 2003, atua como Supervisora Educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC. Cursa o Mestrado Profissional pelo Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fabiana é membro do Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas. É especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); especialista em Administração e Planejamento da Educação pela UERJ; e especialista em Supervisão da Educação e Orientação Educacional pela UERJ. Tem experiência na Educação, com ênfase em Planejamento Educacional.

<http://lattes.cnpq.br/8194969723100081>

<https://orcid.org/0000-0002-3590-7337>



Maria Cristina Ferreira dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestra em Ciências Biológicas pela UFRJ, graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Associada da UERJ, leciona no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) na Educação Básica; na graduação, para o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; e na pós-graduação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Ambiente e Sociedade da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Formação, Currículos e Culturas, desenvolve pesquisas com ênfase no ensino de Ciências e Biologia, formação docente, estudos curriculares e práticas interdisciplinares.

<http://lattes.cnpq.br/2005558866313073>

<https://orcid.org/0000-0003-4522-1109>



A linha editorial FAZERES destina-se a divulgar produtos educacionais voltados ao estudante da educação básica em que se observe inovadorismo no desenvolvimento de práticas pedagógicas e pertinência na abordagem de objetos de aprendizagens.

