



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira
Programa de Pós-Graduação de Ensino da Educação Básica

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

**Educação em tempo integral e currículo escolar:
práticas para educação integral**

Rio de Janeiro

2025

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

**Educação em tempo integral e currículo escolar:
práticas para educação integral**



Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos

Rio de Janeiro

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CAP/A

L732 Lima, Fabiana Fátima Corrêa Jordão de
Educação em tempo integral e currículo escolar: práticas para
educação integral. / Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima - 2025.
150 f.

Orientadora: Maria Cristina Ferreira dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Instituto de Aplicação Fernando
Rodrigues da Silveira. CAP/UERJ.

1. Currículo escolar - Teses. 2. Educação integral - Teses. 3.
Práticas pedagógicas. I. Santos, Maria Cristina Ferreira dos. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação
Fernando Rodrigues da Silveira. CAP/ UERJ. III. Título.

CDU 373

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
tese/dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

**Educação em tempo integral e currículo escolar:
práticas para educação integral**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica do Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em: 24 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Prof.^a. Dra. Maria Cristina Ferreira dos Santos (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira– UERJ

Prof.^a. Dra. Rita de Cássia Prazeres Frangella
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^o. Dr. Maicon Jeferson da Costa Azevedo
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca -
CEFET

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos aqueles que me apoiaram ao longo desta jornada, à minha família que sempre acreditou em mim, pela paciência e apoio constante, Maria Lúcia Siqueira Corrêa, minha mãe, minha maior incentivadora e fã.

Carlos de Ceia Corrêa (in memoriam), pela herança que nos deixou de honestidade, coragem, face aos desafios da vida. Persistir com a determinação e continuar avançando, com o objetivo de ser motivo de orgulho.

AGRADECIMENTOS

Neste caminho, nem vamos sozinhos
nem para ver terras já vistas.
Quem vem conosco vem de outros
lugares e anseia por novos mundos.
Caminhamos juntos para o longe.
Amanhã ou depois, chegaremos.
(DAVID RODRIGUES, 2013)

Na certeza de que outros semelhantes a mim trilharam os mesmos percursos desta dissertação e alcançaram este ponto junto comigo, reconheço que o diálogo com essas pessoas foi essencial. Portanto, expresso a minha gratidão:

Primeiramente a Deus, força sempre em renovação que reside em mim, capacitando-me a superar os desafios da vida, trazendo leveza aos meus olhos e afeto aos meus percursos.

À minha família, com quem pude compartilhar, minhas angústias, ansiedades, descobertas e alegrias ao longo desta caminhada.

À minha orientadora Professora Doutora Maria Cristina Ferreira dos Santos, pela escuta, paciência e acompanhamento, apoiando-me em cada passo da jornada delineada neste percurso.

Aos amigos e às amigas que compartilharam comigo a alegria desta jornada inquietante, desafiadora e, sem dúvida, inacabada.

À Fundação de Apoio à Escola Pública - FAETEC por viabilizar a concessão da liberação, permitindo a exequibilidade deste estudo.

À turma CAp/Uerj- PPGEB/2022 durante esta jornada acadêmica, foram mais do que colegas, tornaram-se amigos, inspiração e apoio em momentos de dúvida e dificuldade.

Aos profissionais da educação, pelas incansáveis lutas enfrentadas diante das dificuldades e contradições encontradas no campo da educação, tendo consciência dos caminhos possíveis e das perspectivas de prosperidade a serem perseguidas.

RESUMO

LIMA, Fabiana Fátima Corrêa Jordão de. *Educação em tempo integral e currículo escolar: práticas para educação integral*. 2025. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Reconhecendo a importância da escola como um espaço de interação social e desenvolvimento integral do aluno, que acolhe a espontaneidade e a diversidade, este estudo teve como foco o currículo e a educação em tempo integral. Buscou-se compreender como essas duas dimensões podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais dinâmico, flexível e inclusivo. O objetivo geral foi investigar concepções de pedagogos e professores sobre o currículo no contexto pedagógico da escola pública em horário integral na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Inicialmente, realizou-se uma incursão sócio-histórica sobre as políticas públicas e o contexto social que moldaram essa modalidade de ensino. Em seguida, refletiu-se sobre as noções de educação integral e escola de tempo integral, destacando as implicações de cada abordagem para a organização curricular e as práticas pedagógicas. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa, com procedimentos de obtenção de dados por meio da análise documental e da realização de entrevistas semiestruturadas aplicadas a oito pedagogos e 11 professores dos anos finais do ensino fundamental em três escolas na Rede FAETEC, no Rio de Janeiro. Foram conduzidos o levantamento e mapeamento de artigos, teses e dissertações; a análise de documentos curriculares e dos depoimentos dos participantes. Utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, considerando aspectos legais, direitos de aprendizagem e concepções de planejamento e currículo. Os resultados indicaram que professores e pedagogos veem o currículo como um instrumento que abrange planejamento, execução e avaliação, ressaltando a necessidade de constante reflexão sobre teoria e prática. Evidenciaram-se desafios na organização curricular em escolas de tempo integral voltadas à educação integral. Os participantes destacaram a relevância da formação continuada e em serviço para o desenvolvimento profissional e a ampliação dos saberes docentes, especialmente por meio da reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, elaborou-se o produto educacional (livro) voltado à formação continuada e à prática pedagógica, avaliado/validado por cinco especialistas, que analisaram suas características e contribuições para a docência. Após essa etapa, foi realizada a aplicação do material com um pedagogo e quatro docentes de uma das escolas participantes da pesquisa. A implementação ocorreu em um encontro formativo presencial em setembro de 2024, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas. Eles avaliaram o produto e sugeriram melhorias quanto ao layout, contextualização, etapas do desenvolvimento, entre outras, que foram realizadas para seu aprimoramento. Destacou-se, como ponto positivo, a incorporação de perguntas no livro, que desperta a curiosidade e incentiva o aprofundamento dos conhecimentos, promovendo um desenvolvimento pedagógico contínuo no cotidiano escolar. Os participantes ressaltaram a importância de destinar tempo específico para a construção e a articulação do planejamento educacional, prática que favorece não apenas o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares, mas também o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Organização Curricular. Educação em Tempo Integral. FAETEC. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

LIMA, Fabiana Fátima Corrêa Jordão de. *Full-time education and school curriculum: practices for comprehensive education*. 2025. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

Recognizing the importance of schools as spaces for social interaction and comprehensive student development that embrace spontaneity and diversity, this study focused on full-time education and the curriculum. It sought to understand how these two dimensions can contribute to building a more dynamic, flexible, and inclusive school environment. The overall objective was to investigate the conceptions of educators and teachers about the curriculum in the pedagogical context of full-time public schools at the Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Initially, a socio-historical incursion was made into the public policies and social context that shaped this type of education. Then, reflections were made on the notions of comprehensive education and full-time schools, highlighting the implications of each approach for curricular organization and pedagogical practices. The methodological approach adopted was qualitative, with data collection procedures through document analysis and semi-structured interviews with eight pedagogues and eleven teachers of the final years of elementary education in three schools in the FAETEC network in Rio de Janeiro. The survey and mapping of articles, theses and dissertations were conducted, in addition to the analysis of curricular documents and participants' testimonies. The content analysis technique was used, considering legal aspects, learning rights and concepts of planning and curriculum. The results indicated that teachers and pedagogues see the curriculum as an instrument that encompasses planning, implementation, and evaluation, highlighting the need for constant reflection between theory and practice. Challenges in the organization of curricula in full-time schools focused on comprehensive education were highlighted. The participants highlighted the relevance of continuing and in-service training for professional development and the expansion of teaching knowledge, especially through reflection on pedagogical practice. In this context, an educational product (book) focused on continuing education and pedagogical practice was developed and evaluated by five education specialists, who analyzed its characteristics and contributions to teaching through interviews. After this stage, the educational product was applied to one pedagogue and four teachers from one of the schools surveyed participated in the application of the material, suggesting improvements in terms of layout, contextualization, development stages, among others, which were conducted to improve it. The implementation took place in a face-to-face educational activity in September 2024, promoting reflections on pedagogical practices. The highlight was that the incorporation of questions arouses curiosity, and encourages the deepening of knowledge, promoting continuous pedagogical development in the school routine. The participants also emphasized the importance of setting aside specific time for the construction and articulation of educational planning, a practice that favors not only the development of interdisciplinary approaches, but also the improvement of the teaching and learning process.

Keywords: Curriculum Organization. Full-Time Education. FAETEC. Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Capa e Sumário do Produto Educacional	94
Figura 2 -	Unidades do Produto Educacional	95
Figura 3 -	Fotografia da Apresentação do Produto Educacional I	105
Figura 4 -	Fotografia da Apresentação do Produto Educacional II	107
Figura 5 -	Fotografia da Oficina “Currículo e Educação Integral”	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Percurso sócio-histórico da educação integral no Brasil	31
Quadro 2 -	Conceitos estruturantes da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC).	38
Quadro 3 -	Concepções sobre currículo na perspectivada formação integral dos alunos	56
Quadro 4 -	Ações docentes e práticas pedagógicas	57
Quadro 5 -	Teses e Dissertações selecionadas no Portal CAPES	59
Quadro 6 -	Autores mais referenciados por eixo temático	61
Quadro 7 -	Análise das temáticas, procedimentos metodológicos e abordagem da pesquisa nas teses e dissertações	62
Quadro 8 -	Artigos selecionados no Portal Scielo	64
Quadro 9 -	Análise das temáticas, abordagem e autores mais referenciados nos artigos	65
Quadro 10 -	Oficinas ministradas no ano letivo 2024	70
Quadro 11 -	Perfil dos professores e pedagogos participante da pesquisa	73
Quadro 12 -	Respostas dos participantes sobre formação e o produto educacional	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centros de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CEE/RJ	Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DDE	Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica
DOC/RJ	Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro
GT	Grupo de Trabalho
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEE	Programa Especial de Educação
TEEC	Teoria Etnoconstitutiva de Currículo
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivos	17
Justificativa	18
1 CONTEXTO SÓCIOHISTÓRICO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS SÉCULOS XX e XXI	20
1.1 Aspectos Históricos da Educação Integral no Brasil	22
1.1.1 <u>Visão Anarquista</u>	23
1.1.2 <u>Visão Integralista</u>	24
1.1.3 <u>Visão Escolanovista</u>	25
1.1.4 <u>Visão Freiriana</u>	27
1.2 Educação Integral e em Tempo Integral	28
2. CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	32
2.1 Currículo: um conceito em permanente (re)construção	32
2.2 Integração Curricular	39
2.3 Ações docentes e Planejamento Curricular	42
2.4 Avaliação	48
3 METODOLOGIA	51
3.1 Local e participantes da pesquisa	51
3.2 Procedimentos de construção dos dados	54
3.3 Análise dos dados	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	58
4.1 Estado do conhecimento	58
4.1.1 <u>Levantamento de teses e dissertações</u>	58
4.1.2 <u>Levantamento de artigos no Portal Scielo</u>	64
4.2 Análise de Documentos Curriculares	66
4.2.1 <u>Proposta Curricular “Ensino Fundamental Integral Aplicado à Iniciação Profissional”</u>	66
4.2.2 <u>Matriz Curricular</u>	67
4.3 Concepções Docentes sobre Currículo e Educação Integral	72
4.3.1 <u>Perfil e Formação Profissional</u>	73

4.3.2	<u>Concepções de Professores e Pedagogos sobre Currículo na Perspectiva da Formação Integral</u>	75
4.3.3	<u>Relação Currículo e Formação Integral</u>	76
4.3.4	<u>Concepções sobre Educação em Tempo Integral e Educação Integral</u>	78
4.4	Ações Docentes e Práticas Pedagógicas	84
4.4.1	<u>Integração curricular</u>	84
4.4.2	<u>Planejamento Curricular</u>	87
4.4.3	<u>Práticas Pedagógicas</u>	89
5.	DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	92
5.1	Tipo e finalidade do Produto Educacional	93
5.2	Materialidade do Produto Educacional	94
5.3	Avaliação / Validação do Produto Educacional por Especialistas	96
5.4	Aplicação e Avaliação do Produto Educacional	104
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional	127
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	128
	APÊNDICE C – Roteiro de Análise Documental	130
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para validação/avaliação do produto educacional para coordenadores e/ou gestores	131
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para pedagogos e/ou professores das unidades de ensino.....	133
	APÊNDICE F – Questionário para avaliação do produto educacional após a aplicação	135
	ANEXO A – Matriz Curricular	137
	ANEXO B – Calendário Escolar - FAETEC/2025	138
	ANEXO C – Portaria FAETEC nº 595/2009	141
	ANEXO D – Parecer sobre a realização da pesquisa / FAETEC	142
	ANEXO E – Parecer consubstanciado do CEP	143
	ANEXO F – Folder de divulgação da 2ª Semana Pedagógica da FAETEC/2025	149

INTRODUÇÃO

Inicialmente, pretendo esclarecer como o tema ‘educação integral’ tornou-se tão significativo, a ponto de ser escolhido e discutido nesse estudo, ao retomar a trajetória acadêmica e profissional. Apresento, então, o que me levou a pensar no processo de gestão do tempo integral.

Em 1993, concluí o Curso Normal e, em 1994, ingressei no serviço público no primeiro concurso público prestado, como professora dos Anos Iniciais, no Centro Integrado de Educação Pública/CIEP 031 – Lírio do Laguna, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Posso afirmar que esta foi além de uma escola para os estudantes, mas uma escola para mim, se configurando em um local de muitos aprendizados, profissionais, estéticos e éticos.

Essa trajetória foi marcada por muitos desafios, era uma escola de tempo integral, concebida para atender crianças e adolescentes das classes menos favorecidas, de forma a terem acesso a recursos que somente as classes abastadas tinham, no âmbito privado. Além das aulas da base comum que incluíam Língua Portuguesa e Matemática, o currículo escolar contemplava atividades esportivas, culturais, artísticas e informática, constituindo, assim, uma escola pública com diversas oportunidades de aprendizagens.

No que tange à formação continuada, nós, professores que atuávamos em CIEP, participávamos de encontros pedagógicos desenvolvidos em meio ao Programa Especial de Educação (PEE), os quais tinham como objetivo orientar os professores, principalmente no que se referia aos princípios, objetivos e metodologias a serem desenvolvidas na educação em tempo integral.

Concomitantemente à admissão da matrícula como docente, ingressei na Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para cursar Pedagogia. Em 1997, passei a lecionar no Curso Normal do Instituto de Educação Sarah Kubistchek, no bairro de Campo Grande, cidade do Rio de Janeiro. Em 2003, por meio de novo concurso público, ingressei como Supervisora Educacional na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Nessa instituição, em 2018, iniciamos um estudo para implementar o horário integral em três Unidades de Ensino Fundamental, o que deu início à construção de um projeto para iniciação profissional, voltado para os alunos dos Anos Finais, e é neste ponto que este estudo se insere.

Em uma sociedade marcada por mudanças aceleradas e desafios complexos, a educação em tempo integral emerge como uma possibilidade para a construção de um futuro mais justo e igualitário. As transformações tecnológicas, o acesso à informação e os avanços científicos,

embora promissores, também evidenciam as desigualdades sociais, demandando uma resposta educacional que promova a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse contexto, o presente estudo analisou o currículo da escola pública em tempo integral, buscando compreender como a ampliação do tempo e do espaço escolar pode contribuir para a formação integral dos alunos. A investigação parte da premissa de que a educação integral transcende a extensão da jornada escolar, configurando-se como um projeto abrangente que visa o desenvolvimento cognitivo, emocional, ético, social e cultural dos indivíduos.

Ao longo do texto foram examinadas as implicações da reorganização curricular na escola em tempo integral, considerando as diversas dimensões que compõem a formação dos estudantes. A análise se deu à luz do debate teórico sobre educação integral e currículo, bem como das experiências e projetos que marcaram a história da educação em tempo integral no Brasil, desde as iniciativas do século passado até o Programa Escola em Tempo Integral, recentemente instituído pelo governo federal.

Conforme abordado por Lopes (2004), as mudanças curriculares não se restringem a adequações legais, mas são construídas com as realidades socioculturais, políticas, humanas e ambientais. Considerando que vivemos em um momento de intensas mudanças que afetam a sociedade, como a expansão dos recursos tecnológicos, do acesso à informação e do crescente avanço da ciência, percebemos, também, o aumento das desigualdades sociais. Portanto é indispensável que as questões da diferença e da diversidade étnico-racial, religiosa, de gênero e de classe social sejam pontos relevantes que precisam ser enfrentados em intervenções pedagógicas na escola.

Idealizar uma política de educação em tempo integral nos aponta a necessidade de pensar uma escola que ofereça não só a ampliação do tempo e, em consequência do espaço, mas, também, que oportunize possibilidades de ampliação de conhecimento e visão de mundo dos alunos, assim como a formação dos profissionais que atuam nestas escolas.

O objeto de análise dessa investigação foi o currículo da escola pública em tempo integral, que, com a expansão temporal colocou em evidência a necessidade de (re)constituição da organização curricular e da intencionalidade de formação, gerando demandas às práticas pedagógicas nem sempre fáceis de contornar. Assim, constatou-se a necessidade de transformar o currículo em um espaço privilegiado de formação.

O presente trabalho possibilitou uma investigação a respeito do currículo para formação integral dos alunos, isto é, na perspectiva da educação integral. Coelho (2009) aduz que, a educação em tempo integral destaca-se pela extensão do tempo dedicado às atividades

educacionais, podendo ou não incorporar uma abordagem de educação integral. Ambos os conceitos são relevantes, porém, a educação integral transcende a ampliação da jornada escolar, buscando de maneira abrangente promover o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A jornada ampliada ou o tempo integral, tendo em vista todo o aporte normativo em vigor, por mais que venha figurando em matéria de relevância pública, não é, por si, ideia inédita no contexto educacional brasileiro. Desde o século passado, experiências e projetos no sentido da ampliação da jornada foram difundidos, alinhavados a diferentes construtos político-ideológicos e pedagógicos. Salienta-se, desde os movimentos dos anarquistas e integralistas, nas décadas de 1920 e 1930, passando pela realização de Anísio Teixeira, na década de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR); na década de 1980, no Rio de Janeiro, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP); posteriormente, as experiências em âmbito governamental com os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), desenvolvidas na década de 1990; e, mais atualmente, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pelo governo federal, no ano de 2023.

A escola de tempo integral reflete a alteração dos ritmos escolares, compreendendo sistemas de referências pedagógicas, culturais e sociais que se vinculam aos processos educativos nela consubstanciados, sobretudo, entretecendo os domínios multifacetados do currículo, dos tempos, dos espaços e sujeitos educativos. As justificativas para a implementação da escola de tempo integral são variadas, fundamentando-se, sobretudo, na sua valorização como um modelo pedagógico e curricular alternativo para as escolas públicas brasileiras. Esse modelo surge como uma resposta às demandas sociais contemporâneas que atribuem à escola um papel central na formação integral dos estudantes. A escola de tempo integral é concebida como um caminho possível para promover a qualidade social da educação, buscando enfrentar desafios históricos do sistema de ensino (reprovação, abandono, insucesso).

Além disso, a adoção desse modelo reflete uma orientação político-ideológica voltada para a redução das desigualdades educacionais, reconhecendo a necessidade de proporcionar condições mais equitativas de acesso e permanência na escola. No entanto, a concepção de qualidade na educação ainda carrega contradições e ambiguidades, muitas vezes relacionadas à dificuldade de alinhar as expectativas sociais às condições reais de implementação. Assim, a escola de tempo integral emerge como uma proposta que, apesar dos desafios, busca consolidar-se como uma alternativa capaz de transformar positivamente a educação pública no Brasil.

O currículo figura como um instrumento potencializador para formar, informar e conformar subjetividades, a partir da seleção cultural de conhecimentos, dado que se constitui

como “um complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (Macedo, 2017, p.27)

Arroyo (2013) ressalta que, acentuando que o trabalho nesse ambiente, tanto professores quanto alunos enfrentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço..., mas também vivenciam realizações, compromissos éticos-políticos que vão moldando outros profissionais e outros estudantes:

A sala de aula, o que trabalhar, o currículo na prática são os espaços onde se vivenciam nossas realizações, mal-estares e até as crises da docência. No trabalho nesse espaço, tanto mestres quanto alunos experimentam frustrações, desânimo, incertezas, cansaço... mas também vivenciam realizações, compromissos éticos-políticos que vão configurando outros profissionais e outros educandos (Arroyo, 2013, p. 10).

Portanto, o currículo se apresenta como um desafio para as escolas em tempo integral, que buscam promover a educação integral, tendo ela como objetivo principal, isto é, incorporando, não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, ético, social e cultural.

Para cumprir as leis e diretrizes das políticas públicas, a FAETEC, instituição responsável por oferecer educação profissional gratuita no Rio de Janeiro, busca expandir suas ofertas. Atualmente, a FAETEC, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, oferece Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio em tempo integral, modelo que vem sendo implementado desde 1996.

A FAETEC oferta ainda o Ensino Fundamental – Anos Finais em tempo integral, com foco na iniciação profissional. Essa nova proposta busca integrar os estudantes mais cedo ao mundo do trabalho, preparando-os para o futuro profissional.

Partiu-se do pressuposto de que a ampliação da jornada escolar, na perspectiva de uma formação integral supõe uma revisão teórico-prática do currículo. O aumento do tempo implica novas inserções no repertório curricular, ou seja, o currículo é complementado e/ou transformado para atender ao propósito desta formação.

Desse modo, entende-se que o processo de reconfiguração curricular, quer com caráter de complementação, quer de transformação, incide no trabalho pedagógico dos professores. Neste sentido, atribui-se um valor particular às suas vozes, isto porque estão, inescapavelmente, situados como intelectuais e profissionais do currículo. Os professores não são meros executores daquilo que lhes é imposto, especialmente no tocante ao currículo, mas estão diretamente implicados na (re)criação curricular, sendo primordial que saibam distinguir o currículo como um processo constituído sócio-histórico e culturalmente, processo que abriga interesses de natureza política, ética e formativa (Macedo, 2012). Estes e outros estudos contribuirão para adensar e publicizar o debate da educação integral na escola de tempo integral,

por meio da discussão centrada no papel do professor como críticos partícipes na construção curricular.

Compartilhando da defesa de Macedo (2012) quando afirma que uma das formas de colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar de ensino é apostar no currículo como instituinte de sentidos sendo enunciação da cultura e espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação; entende-se que há a necessidade de construção de novas configurações educativas, articulando os processos escolares com as políticas sociais e demais necessidades que contribuam para diversidade de vivências.

Com esse posicionamento teórico, o currículo, num sentido mais amplo, pode ser compreendido como o conjunto de discursos, documentos, narrativas e práticas que conferem identidades aos sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Nesse sentido, depende centralmente das condições objetivas do lugar ou do país, tais como seu regime político e a estrutura de seu sistema educacional (Goodson, 2019, p.12).

Observa-se com isso que o estudo sobre currículo, ocorrendo de forma contextualizada, possibilita observar o espaço temporal, sua localização, as normatizações que o cercam, além de suas fragilidades. Em uma sociedade moldada pela revolução do conhecimento, onde a velocidade das informações e a constante evolução exigem a redefinição de paradigmas, este trabalho se dedicou a aprofundar a análise da organização curricular em três unidades da Rede FAETEC.

O foco principal reside na aplicação de um produto educacional que visa construir currículos em uma perspectiva dialógica, abrindo portas para novas e mais engajadoras formas de aprendizagem.

A constatação de que poucos estudos se reportam à educação integral associados à categoria 'currículo' confere legitimidade e relevância à investigação. A questão de pesquisa formulada foi: como gestores escolares, equipe pedagógica e docentes elaboram os currículos escolares de uma escola em tempo integral? Esses currículos escolares coadunam com a perspectiva de uma educação integral, isto é, há uma preocupação na organização curricular para formação integral do aluno?

Objetivos

O objetivo geral foi estabelecer relações entre currículo, educação integral e formação em tempo integral considerando documentos curriculares e concepções dos pedagogos e docentes sobre currículo e educação em tempo integral de uma instituição de ensino, de modo a elaborar um material instrucional para pedagogos e professores, visando subsidiar práticas curriculares e o trabalho pedagógico para a formação integral dos estudantes.

Os objetivos específicos foram:

- Conhecer e analisar a produção do campo sobre o tema da pesquisa, com base no levantamento de teses e dissertações no Catálogo da CAPES e de artigos no Portal Scielo.
- Examinar a Proposta Curricular Ensino Fundamental Integral Aplicado à Iniciação Profissional e a Matriz Curricular da FAETEC, considerando os aspectos legais, direitos de aprendizagem, concepções de planejamento e currículo, para identificar desafios na organização curricular das escolas de tempo integral.
- Investigar concepções de pedagogos e docentes sobre o currículo e educação integral, na experiência do tempo integral, considerando a ressignificação das práticas curriculares.
- Elaborar e aplicar um produto educacional para pedagogos e docentes, com a finalidade de auxiliar a repensar e reconstruir espaços de diálogo sobre currículo, educação integral e escolas de tempo integral, e com orientações para a replicação do produto em outras Unidades de Ensino e espaços educativos.

Justificativa

Partindo-se do pressuposto de que a escola em tempo integral tem sido reconhecida como importante para a escolarização de crianças e adolescentes na educação básica, tanto em legislações como em debates em áreas educacionais, torna-se importante o aprofundamento da temática, por ser entendida como uma educação voltada para formação integral do aluno, ou seja, uma formação que vai além dos conteúdos curriculares e engloba suas experiências, aprendizagens, expectativas, repercutindo no processo de ensino e aprendizagem.

Com o aumento da permanência do aluno na escola, há a necessidade de uma nova organização curricular com acréscimo de disciplinas, conteúdos e atividades; bem como novas perspectivas na formação do aluno. Com isso, qualquer que seja a proposta educacional aplicada, coloca-se em pauta o currículo, visto que se constitui o caminho pelo qual se concretiza a formação. Reconhecendo professores e pedagogos como atores que produzem o currículo no espaço-tempo da escola, a proposta do estudo foi valorizar as vozes da equipe pedagógica e de professores, no que se refere à compreensão do currículo e das práticas pedagógicas implementadas. Considera-se que não é suficiente ampliar a jornada escolar, sendo necessário dirimir problemas dos sistemas de ensino, como: reprovação e evasão, além de promover a formação integral do aluno.

Neste sentido, é imperativo problematizar a organização curricular, os conteúdos culturalmente legitimados e refletidos nas finalidades educativas das instituições, as ênfases e omissões que caracterizam as propostas assumidas, em especial, quando associadas a um projeto mais arrojado como é o da escola em tempo integral, cuja ampliação de horas na escola pública está intimamente conectada à maior responsabilidade, diante das demandas formativas que devem interagir com uma pluralidade de conhecimentos: científicos, estéticos, afetivos, corporais e éticos.

Vale pontuar que se coloca em pauta os limites que os professores encontram em seu cotidiano para colocar em prática o currículo de forma que propicie aos alunos a formação integral, assim como as possibilidades de ações pedagógicas que possam viabilizar concretamente tal formação em uma escola de tempo integral.

A estrutura desse texto organizou-se em Introdução, acompanhada de cinco Seções. Na Seção 1 apresentou-se uma incursão sócio-histórica sobre a educação em tempo integral, identificando e refletindo sobre as diferenças conceituais existentes entre educação integral e escola de tempo integral, incluindo mudanças curriculares pautadas em práticas pedagógicas interativas, inclusivas e diversificada.

Na Seção 2 discutiu-se a organização curricular como foco do desenvolvimento de ações que visam superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, estimulando a sua contextualização e aplicação na vida, para dar sentido ao que se aprende por meio da proposta de atividades complementares, oportunizando criar possibilidades de (re)construção dos currículos escolares, com espaços nos quais os interesses dos alunos sejam atendidos e a motivação para novas aprendizagens despertada.

Na Seção 3 foi elaborada a Metodologia da pesquisa, considerando a abordagem, participantes, local da pesquisa e os procedimentos de obtenção e análise dos dados, com as categorias de análise.

Na Seção 4 expõe-se inicialmente o estado conhecimento sobre o tema da pesquisa e em seguida a análise de documentos curriculares da instituição estudada. Em seguida foram apresentados dados analisados com base nos depoimentos dos participantes, de respondendo às questões propostas no estudo.

Na Seção 5 foi apresentado o desenvolvimento, aplicação e avaliação do produto educacional pelos participantes, que responderam a perguntas e compartilharam suas percepções sobre o Material Instrucional “Currículo & Educação Integral”. Foram analisadas partes dos depoimentos de especialistas sobre o produto educacional. Para contribuir com a formação continuada e a prática pedagógica, eles ofereceram sugestões de melhorias, destacando aspectos que poderiam ser aprimorados para sua aplicação no contexto educacional.

1. CONTEXTO SÓCIOHISTÓRICO DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NOS SÉCULOS XX E XI

Nesta pesquisa, buscou-se balizar reflexivamente as distinções entre educação integral e escola de tempo integral. Para tanto, a pesquisadora adotou noções abordadas por Gadotti (2009), expondo que na educação integral se trata de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, o que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou jornada integral.

Moll (2009) destaca que a educação integral requer uma reflexão sobre as variáveis de tempo e espaço, enfatizando que a ampliação da jornada escolar deve estar acompanhada de uma ressignificação dos territórios em que as escolas estão inseridas. Não basta simplesmente estender o tempo escolar; é fundamental repensar os espaços onde ocorrem os processos educativos, garantindo que esses sejam ampliados e integrados às vivências e às realidades das comunidades locais. Essa perspectiva busca ir além da ampliação quantitativa do tempo escolar, direcionando-se para uma transformação qualitativa que potencialize o aprendizado e o desenvolvimento integral dos alunos.

Cavaliere (2007), pesquisadora brasileira que tem se dedicado à temática da educação integral e à escola de tempo integral há algumas décadas, aponta que a concepção sócio-histórica de educação integral corresponde a um processo formativo multidimensional e representa uma concepção de educação que extrapola os reducionismos intrínsecos à educação escolarizada que, historicamente, privilegiou o aspecto cognitivo sobre outras dimensões da formação humana, quando pensada na sua inteireza.

Para que a formação multidimensional seja possível, é necessário que o tempo de formação das crianças e jovens seja ampliado, desde que a escola seja fortalecida como instituição educativa, considerando elementos epistemológicos, socioculturais e pedagógicos. Discute-se que para uma educação integral é necessário abordar a formação humana integral, buscando convergir perspectivas que aproximam os estudos dos autores supracitados, que sustentam ser importante aliar a educação integral com o aumento da jornada escolar (tempo integral).

No debate sobre o currículo escolar, abordou-se a questão sobre a organização curricular, especialmente sob o conceito da educação integral em tempo integral. O aumento do tempo de ensino diário ressalta a importância da função social da escola, evidenciando a

necessidade de analisar o que será incluído e destacado como experiências educacionais significativas no currículo, com o propósito de enriquecer a formação integral dos alunos.

Existe um componente pedagógico presente no processo de planejamento e implementação do currículo escolar que está intrinsecamente relacionado à dimensão institucional, ou seja, representa uma maneira intencional de conceber e aplicar o currículo. Sacristán (2012) afirma que:

[...] o conceito e a demarcação do que se vem entendendo por cultura nas escolas, na nova configuração do mundo, devem ser ampliados para que todos se sintam incluídos. É necessário, por outro lado, compreender como as fórmulas básicas de transmissão de saberes estão sendo alteradas pela preeminência adquirida pelos canais da distribuição dos saberes à margem da educação formal (Sacristán, 2012, p. 21).

O autor ressalta que essa exigência tem implicação direta para organização do currículo. Na perspectiva de Macedo (2017, p. 26), “[...] o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si sós não permitem elucidar. Seguindo a mesma linha Arroyo (2012) questiona o significado político, ético e educativo da extensão do tempo para a formação e assevera a necessidade de recriar e fomentar um tempo mais profícuo para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal e social das crianças.

De acordo com Goodson (2019, p. 114) o processo de ensino aprendizagem é formativo e construído com base nas narrativas da vida dos alunos, “com uma construção de conhecimento intencional e orientada, que serve a suas trajetórias pessoais e públicas”.

Um currículo escolar, na perspectiva da formação integral, desafia o trabalho educativo nas concepções docentes, frente a um novo referencial teórico que possa subsidiar as suas práticas efetivas ao nível didático e metodológico e nas situações de aprendizagem, de modo que também seja a escola o lugar, o tempo e o contexto para a educação integral dos alunos. Indaga-se, então se a implantação do tempo integral possibilitou o questionamento, a problematização ou um outro olhar sobre o currículo, apreendidos pelos professores para além de um formato pré-estabelecido, rígido e de conhecimentos incontestáveis.

É nesse sentido que se tratou a possibilidade de olhar para a organização curricular chamando a atenção para a lógica curricular, os tempo-espacos e a visão dos sujeitos educativos, compreendendo que a ressignificação destes aspectos se trata de uma questão estratégica para reformulação das práticas pedagógicas articuladas aos objetivos da formação integral dos alunos.

Nesta seção discutiu-se aspectos da educação em tempo integral inseridas no contexto sócio-histórico da educação brasileira, desde o início do século XX até a atualidade, e sua

relação com as políticas públicas ao longo desse percurso. Ao mesmo tempo evidenciou-se os referenciais legais que delineiam a política de educação integral no Brasil. Em seguida, estabelecemos uma base reflexiva sobre as diferenças entre o conceito de educação integral e de escola em tempo integral.

1.1 Aspectos Históricos da Educação Integral no Brasil

O tema da educação integral volta ao debate público depois de alguns anos, entendendo-a como “um caminho para garantir uma educação pública de qualidade”. (Gouveia, 2006, p.84). Experiências e análises relacionadas a esse tema estão em desenvolvimento em várias regiões do Brasil, no entanto é importante enfatizar que a concepção da educação integral não é uma visão restrita ao contexto 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 do corpo e espírito. A Paidéia grega tem relação intrínseca com um ideal de formação do homem que, por sua vez, carrega princípios da educação integral. Aristóteles já falava em educação integral, como a educação que desabrocha todas as potencialidades humanas, que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. Educadores como John Dewey (1859-1952) e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral.

No Brasil, Coelho e Portilho (2009) destacam o pioneirismo de Anísio Teixeira (1900-1971), que defendia romper com os padrões estabelecidos do sistema educacional, pois entendia que o avanço das ciências biológicas, psicológicas e da tecnologia exigiam uma nova abordagem educativa. Acreditava-se ser imperativo que os objetivos da educação fossem definidos em resposta às transformações econômicas e sociais, defendendo a educação como um bem público. Nessa perspectiva, o educador Paulo Freire (1921-1997) defendia a educação popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

A concepção de educação integral tem uma trajetória rica e multifacetada, que se desenvolveu ao longo de diferentes períodos históricos e contextos sociais. Historicamente, a educação integral pode ser traçada desde a Grécia Antiga, onde filósofos como Platão e Aristóteles defendiam uma formação que incluísse tanto o corpo quanto a mente. No

Renascimento, essa concepção foi retomada com a valorização das artes e das ciências como partes essenciais da formação humana.

A educação integral, portanto, não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso com a formação completa e equitativa de todos os indivíduos, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo de maneira integrada.

No Brasil, a educação integral ganhou destaque em escolas de tempo integral, muitas vezes reservadas às elites. No entanto, a ideia de uma educação que abrange o desenvolvimento completo do indivíduo, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos, tem raízes mais profundas e abrangentes, conforme aponta Paiva et al (2014):

No passado, as propostas de escolarização em tempo integral eram características das classes de nível socioeconômico mais elevado, referindo-se aqui aos internatos e semi-internatos para os quais as famílias de alto poder econômico enviavam seus filhos, a fim de que recebessem uma educação mais aprimorada. (Paiva et al, 2014, p. 48).

Com uma expansão em larga escala da educação, impulsionada por transformações nas estruturas socioeconômicas, a escolarização passa a ter natureza pública e gratuita, sendo regulamentada pelo Estado, com oferta de carga horária reduzida ou turnos parciais.

No decorrer do século XX, emergiram diferentes projetos de educação integral, contemplando concepções, práticas e propósitos distintos. Tais projetos enquadram-se nas lentes políticas, filosóficas e pedagógicas dos movimentos que conferiram à educação integral uma disposição estratégica para uma possível e “necessária” renovação social. Coelho e Portilho (2009) apontam quatro perspectivas: anarquista, integralista, da Escola Nova e a Freiriana, indicando diferenças político-ideológicas. Seguindo esta abordagem, recorreu-se a algumas concepções identificadas nesses projetos, com o objetivo de contextualizar, nos âmbitos histórico e social, as propostas educacionais por eles defendidas.

1.1.1 Visão Anarquista

No Brasil, as ideias anarquistas de educação fundaram-se nos postulados da pedagogia racional libertária. No período entre 1885 e 1925, surgiram cerca de quarenta instituições de ensino anarquistas no país, várias delas implantadas sujeitadas à intenção de estabelecer uma sociedade justa e igualitária, sendo a escola uma estratégia nesta conquista. Neste horizonte, foram criadas as Escolas Modernas brasileiras, onde as práticas educativas deveriam assegurar uma sólida base científica ao ensino, uma formação completa que favorecesse a liberdade, a

autonomia e o senso crítico da criança. As escolas modernas instituíram as classes mistas, desconsiderando o ensino para meninos e meninas, ou seja, uma coeducação (Gallo; Moraes, 2005). O currículo abarcava um leque diversificado de disciplinas: leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história e desenho, incluindo as de cunho artístico.

Neste cenário, as atividades educativas estendiam-se para outros espaços fora da escola, tais como eventos operários, conferências, atividades culturais e palestras nos Centros de Cultura Social fundada pelos anarquistas, os quais reconheciam o potencial da educação formal, da educação não-formal e da informal. Entende-se, igualmente, que “os anarquistas desenvolviam projeto educativo, com propósito de capacitar os trabalhadores para a transformação social, construindo uma nova sociedade socialista libertária, tinham como foco a igualdade, a autonomia e a liberdade humana.” (Cardoso; Oliveira, 2019, p. 60).

De modo geral, estas escolas não tiveram vida longa e passaram por intensa repressão, uma vez que não eram bem aceitas pelos setores conservadores, que as relacionavam ao Anarquismo, vista como uma ideologia nociva à moral social.

1.1.2 Visão Integralista

O Integralismo representou um movimento que consistia em promover um projeto de sociedade com forte ênfase no nacionalismo. Os princípios basilares para a construção da Nação Brasileira ou “Pátria Integral” centravam-se na tríade hierárquica: Deus, Pátria e Família e as ideias integralistas começaram a ser difundidas a partir de 1930, no Brasil, pelo seu mentor e principal líder Plínio Salgado (1895-1974) (Cavalari, 1999).

A concepção de formação integral preconizada pelo Integralismo abarcava o desenvolvimento intelectual, físico e moral, enfatizando uma tendência doutrinadora, cujo propósito era educar a população para resistir às ameaças do comunismo e de outras ideologias coexistentes à época. A configuração ideológica da educação no movimento integralista, como afirma Coelho, (2009), pautava-se na espiritualidade, no nacionalismo cívico e na disciplina, com opção política ultraconservadora. Para Simões (2015, p. 3), a compreensão de quem defendia esta perspectiva era de que “se a educação e o doutrinamento salvariam a nação, tornando o povo consciente de sua força e importância nacional, na percepção integralista também o tornaria consciente para lutar contra seus inimigos, entre eles o comunismo”

O grande interesse do movimento no incentivo à abertura de escolas atrelava-se à pretensão de veicular e inculcar os valores integralistas tais como: submissão, patriotismo, sacrifício e disciplina. Entretanto, esta visão de educação integral estava marcada 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” (Coelho, 2004, p.4), podendo ser organizada em diferentes espaços educativos, quer formal, quer não-formal.

Os integralistas atribuíam à educação um valor determinante na concretização de seu projeto. Assim, mobilizaram esforços em vários sentidos, a fim de que os valores e os discursos que lhes eram caros fossem propagados nas escolas ou em outros espaços, formais ou não formais, por eles utilizados, tais como jornais, revistas, panfletos, reuniões doutrinárias, bibliotecas, museus etc. Atuaram no ensino primário, na alfabetização de adultos e até no ensino profissional. Por sua vez, o discurso educativo era conforme a uma consciência política submetida a uma ordem cívica e espiritual, de ajustamento e obediência aos princípios preconizados pelo movimento (Cavalari, 1999).

O objetivo em educar a maioria da população estava intimamente ligado aos objetivos políticos e eleitorais do movimento integralista. Isso se devia ao fato de que a Ação Integralista Brasileira tinha como meta alcançar a presidência do país. Logo, era imperativo atrair esse segmento menos favorecido da sociedade, dado o alto índice de analfabetos.

1.1.3 Visão Escolanovista

O movimento da Escola Nova consolidou-se entre os anos finais do século XIX, estendendo-se pelas primeiras décadas do século XX. No Brasil, foi um movimento com forte repercussão no campo educacional entre as décadas de 1920 e 1930, período em que reformas educacionais foram implementadas em vários estados.

Anísio Teixeira (1900-1971) foi um educador, administrador e político que defendeu um projeto de educação de caráter integral, a qual pudesse corresponder às necessidades da sociedade brasileira em transição e transformação intensas tornando-se um importante adepto e disseminador dos princípios pedagógicos escolanovistas, que tinham por orientação a atividade prática, o pensamento ativo, a individualidade, o espírito crítico e criativo, a autonomia, o sentido social e comunitário; cujas críticas se firmaram na contraposição ao academicismo, ao ensino transmissivo e passivo, à rigidez instrutiva e ao dualismo

público/privado (escolas para os ricos, as elites – escolas para os pobres, classes populares) que sempre marcou a história da educação brasileira (Giolo, 2012).

Nesta concepção, 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).

Cavaliere (2010) destaca que em 1932 Anísio Teixeira torna-se num dos signatários e intelectuais do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que advoga como questão central a educação como dever do Estado e, portanto, obrigatória, pública, gratuita, laica e conjugada ao princípio da “escola comum” para todos. No Manifesto:

[...] 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)

O Estado deveria oferecer as 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 numa perspectiva liberal e democrática, com o propósito de atingir desenvolvimento e progresso sociais sem, contudo, um questionamento aprofundado sobre o que tange às contradições e diferenças de classe, num contexto capitalista de produção.

Postulava ser a educação, via 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. 42).

A Educação Nova baseava-se no pragmatismo, onde as atividades escolares deveriam relevar os interesses da criança, fossem naturais ou espontâneos, particularizando uma visão na qual a criança é o sujeito central do ensino e este, portanto, precisaria considerar a lógica biopsicológica “que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil” (Azevedo et al., 2010, p. 50). Compreende-se que “a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo” (Azevedo et al., 2010, p. 49).

Todavia, nesta concepção, é necessário também estimular a capacidade da criança de observar, experimentar e criar, integrando as atividades ao meio social. Nesta linha

argumentativa, o trabalho representa um importante elemento formador, instrumento de estímulo ao esforço e favorecedor da capacidade criadora, ou seja, a criança deve ser preparada com/pelo trabalho.

1.1.4 Visão Freiriana

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

Nesse sentido, consolida uma proposta de formação humana integral, na qual considera ser indispensável pensar os homens e as mulheres formando-se social, cultural e historicamente em comunhão. Promove, ainda, 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 a sua inserção crítica e problematizadora, visto que no processo educativo o autoritarismo, a submissão e a transmissão dos conhecimentos são contundentemente refutadas, prevalecendo à construção partilhada do conhecimento, a participação, a escuta e o diálogo respeitoso.

A pedagogia freiriana, de bases críticas, postula a educação como ato político. Portanto, supõe desalienação; consciência crítica sobre si, como sujeito da realidade em que está situado; leitura crítica do mundo, que permite a tomada da palavra, uma forma de inscrição no mundo (Freire, 2008). Neste sentido, a educação não é neutra e, conseqüentemente, está a serviço de um projeto social e cultural e pedagógico emancipador.

Desde a década de 1960, as teorias educacionais têm sido influenciadas pelos movimentos intelectuais contestadores da ordem social, política e cultural vigentes na sociedade. As abordagens hegemônicas, que antes se baseavam em perspectivas técnicas e conservadoras do currículo, perdem estabilidade.

A diversidade de estudos no campo do currículo surgiu levantando questões previamente negligenciadas e destacando temas de injustiça e desigualdade social, nas quais a escola e o currículo têm papel de manutenção e reprodução. Esses estudos oferecem novas perspectivas sobre a escola e, mais especificamente, sobre o currículo, problematizando-os e buscando responder aos interesses dos grupos desfavorecidos, minoritários e excluídos.

A visão de Freire (2005) denunciava as práticas de dominação exercidas pela escola e pelo currículo (embora não tenha utilizado propriamente o termo), pelas quais traduziu por

educação bancária. Sua crítica em relação à escola, dada a sustentação de uma educação bancária, assevera a forte conotação antidialógica e de opressão nela presente, fato que preserva uma “cultura do silenciamento”. Por isso, questiona e, ao mesmo tempo, desvela os processos de subordinação que permeiam a transmissão do conhecimento no espaço escolar, posicionando-se contra a concepção hierarquizada em torno do conhecimento, excessivamente academicista e tradicional, onde eles são compartimentados e não se entrecruzam com as realidades vividas pelos sujeitos.

O fato permite acentuar uma visão “depreciativa” do(a) educando(a) como um sujeito passivo e não pensante. Ainda nesse sentido, Freire “parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situação de opressão” (Lopes e Freire *apud* Macedo, 2011, p. 85).

Significa, então, ser extremamente importante que a escola se converta em espaço de emancipação e libertação, através da disseminação crítica do conhecimento, considerando os saberes dos alunos e suas experiências cotidianas. Neste aspecto, educação não é imposição (de lógicas, de valores), mas uma práxis problematizadora, dialógica e crítica, já que o ato pedagógico é, fundamentalmente, um ato político que “exige reflexão e ação transformadora” (Lopes e Macedo, 2011, p. 85).

A obra inspirou teorias de curriculistas norte-americanos como Peter McLaren e Henry Giroux e repercutiu intensamente em vários países, em particular, na reflexão que produziu sobre as práticas de educação popular. No Brasil a pedagogia crítica freireana ganha relevo após a ditadura militar, num processo de redemocratização política do país.

Neste breve panorama sócio-histórico, ressalta-se a diversidade de correntes e como elas se manifestam em um movimento multifacetado que promove diferentes abordagens para a reflexão sobre a educação em tempo integral e o currículo.

1.2 Educação Integral e em Tempo Integral

Como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que educamos e um tempo em que não estamos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (Gadotti, 2009, p. 21-22).

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 durante o século passado e que retomaram notoriedade na atualidade, mais precisamente 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.

Nesse sentido, é válido destacar que a educação integral no Brasil tem uma trajetória rica e variada, marcada por diversas transformações ao longo dos séculos. Desde o período colonial até os dias atuais, a educação no país passou por várias fases, cada uma influenciada por contextos sociais, políticos e econômicos distintos.

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. Foi durante seu mandato como secretário no Estado na Bahia, que 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). O CECR ficou conhecido por sua perspectiva diferenciada de educação que “visava a alternar atividades intelectuais com atividades práticas” (Gadotti, 2009, p. 23). O projeto era composto por quatro Escolas-Classe, funcionando em dois turnos, portanto, em horários parciais, sendo cada escola para mil alunos e formada por doze salas; e uma Escola-Parque, composta por sete pavilhões voltados para as práticas educativas complementares às ofertadas na Escola-Classe, na qual as crianças teriam a oportunidade de extensão da permanência, em processo educativo.

O modelo visava à formação integral da criança por meio de um currículo diversificado e abrangente, envolvendo as dimensões intelectual, física, artística, cultural e social. O CECR contava com biblioteca, dormitórios, serviços de assistência médica e odontológica. Constituiu num 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, foi um ambicioso projeto que vislumbrou a ideia de um semi-internato. Porém, face aos investimentos elevados que exigia, recebeu muitas críticas e não alcançou a expansão inicialmente prevista por seu idealizador.

Durante a ditadura militar (1964-1985), a educação foi utilizada como ferramenta de controle ideológico. No entanto, também houve avanços, como a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e a expansão do ensino técnico. Com a redemocratização, a Constituição de 1988 garantiu a educação como um direito de todos, promovendo a inclusão e a igualdade de oportunidades (Romanelli, 1978).

Outras experiências destacaram-se no cenário educacional brasileiro como os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs ou Brizolões, implementados nos anos 1980 e 90, 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) e projetados pelo arquiteto Oscar Niemayer que, tornando-se grandes complexos escolares, 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. 19). Em termos estruturais, cada CIEP possuía 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, que servia para as atividades desportivas, teatrais, musicais e outros eventos; e, por fim, o terceiro bloco 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, mas, também, atividades culturais e desportivas. Os CIEPs funcionavam como centros culturais e recreativos promovendo, desse modo, uma maior articulação com o seu meio, a comunidade (Ribeiro, 1986).

No século XXI, a educação integral ganhou destaque como uma abordagem que visa o desenvolvimento pleno dos estudantes, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos. Programas como o Mais Educação, lançado em 2007, e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, reforçaram a importância de uma educação que vai além do conteúdo acadêmico (BRASIL, 2009),

Dessa forma, é fundamental problematizar algumas questões relacionadas à presença desses temas no contexto educacional brasileiro, tais como: Qual é o objetivo ao se buscar uma educação integral para as crianças e jovens das novas gerações? A educação integral está, necessariamente, vinculada à oferta de ensino em tempo integral? E de que maneira é possível avançar na consolidação de uma proposta de educação integral que promova uma formação plena e emancipadora?

Por esse motivo há necessidade de respostas políticas urgentes do Estado, dos governos e dos sistemas educativos no que toca ao avanço dos direitos do educando para um tempo mais digno e justo de vida, inclusive, por meio da escola.

Repensar a conformação do currículo, do tempo, do espaço, do ensino, da aprendizagem e da formação promovidos na escola é fundamental, visto que experiências de educação integral, em tempo integral ou não, assimétricas em suas concepções e implementações,

suscitam proposições sobre reconfigurações curriculares, bem como sobre os arranjos espaço-temporais do trabalho pedagógico.

Sintetizou-se no Quadro 1 adiante o percurso sócio-histórico da educação integral no Brasil, perpassando diferentes épocas históricas de lutas por melhores condições da educação pública brasileira.

Quadro 1 – Percurso sócio-histórico da educação integral no Brasil

Percurso Histórico	Período	Principais Contribuições à Pesquisa
Movimento político social anarquista	1885 e 1925	As ideias anarquistas de educação fundaram os postulados da pedagogia libertária. Neste horizonte, foram criadas as Escolas Modernas brasileiras onde as práticas educativas deveriam assegurar uma sólida base científica ao ensino, uma formação completa que favorecesse a liberdade, a autonomia e o senso crítico da criança.
Movimento Integralista	Década 1930	Defendia a formação integral, o desenvolvimento intelectual, físico e moral apresentando forte tendência doutrinadora.
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	Décadas 1920 1950	Educador Anísio Teixeira. O documento que advoga como questão central a educação como dever do Estado, portanto, devendo ser obrigatória, pública, gratuita, laica. Um espaço para formação integral e humana em sociedade. “Centro Educacional Carneiro Ribeiro – CECR”. O CECR ficou conhecido por sua perspectiva diferenciada de educação.
Centros Integrados de Educação Pública	Décadas 1980 1990	Expansão da Educação Integral - Mais de 500 escolas/RJ, constituíram-se em experiências de educação integral em tempo integral.
Centros Integrados de Apoio à Criança	Década 1990	Um programa nacional que tinha por objetivo implantar ações integradas envolvendo áreas como educação, saúde, assistência social.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	Indicou o aumento progressivo da jornada escolar: “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”.
Programa Mais Educação	2007	Estratégia de um modelo educacional no qual a criança passaria mais horas na escola, realizando diferentes atividades depois do tempo de aula obrigatório, com diferentes profissionais de diferentes áreas de conhecimento.
Plano Nacional de Educação	2014	Meta 6: “Oferecer Educação em Tempo Integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica a ser alcançada até 2024.”
Base Nacional Comum Curricular	2017	Nas competências gerais compromisso com a Educação Integral de qualidade em todas as etapas da Educação Básica.
Lei nº 14.640	2023	Institui o Programa Escola em Tempo Integral, visa fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral.

Fonte: A autora (2025).

2 CURRÍCULO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho.

Gadotti, 2011, p. 17

Nesta seção realizou-se uma revisão sobre a formação do campo curricular no Brasil, considerando-o um importante elemento de análise para compreender como os estudos e as discussões sobre currículo foram delineadas e modificadas no país, em decorrência das diferentes perspectivas teóricas. Também se discutiu o currículo escolar, explicitando a complexidade que envolve sua conceptualização em aspectos históricos, sociais e culturais.

Tratou-se de algumas concepções para análise da gestão do currículo e do desenvolvimento curricular na educação integral, com o objetivo de integrar as práticas pedagógicas, com ênfase na ação do professor. Por fim, estabeleceu-se uma diretriz reflexiva sobre a proposta pedagógica e o Planejamento Curricular da instituição escolar, como ferramentas fundamentais para fortalecer as ações pedagógicas e curriculares.

2.1 Currículo: um conceito em permanente (re)construção

O currículo escolar abrange perspectivas diversas e, por vezes, ambíguas, no que diz respeito às interpretações e significados que ele abriga. No Brasil, durante as décadas de 1920 e 1930, os estudos sobre currículo surgiram sob uma influência marcante das ideias progressistas de John Dewey e William Kilpatrick. Essas ideias se consolidaram por meio das reformas educacionais implementadas em vários estados brasileiros, lideradas por educadores filiados ao Movimento da Escola Nova.

Sobre o pensamento curricular brasileiro, Lopes e Macedo (2002) explicitam que:

[...] as primeiras preocupações com o currículo no Brasil se iniciaram na década de 1920 e foram construídas até 1980 com base na transferência instrumental de teorizações americanas de viés funcionalista. Apenas na década de 1980, com o início da democratização do Brasil e o enfraquecimento da guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento ganharam força no pensamento curricular brasileiro as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais – pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido – disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política. (Lopes e Macedo, 2002, p. 13).

A década de 1990 marcou uma virada definitiva no campo curricular com um arcabouço teórico multifacetado, à medida que as abordagens tecnocráticas perderam prestígio com perspectivas mais abrangentes sobre o currículo. Nesse período, as análises revelaram complexas relações de poder que envolvem o currículo, que, sendo visto como um texto político, “só pode ser compreendido quando contextualizado política, econômica e socialmente” (Lopes e Macedo, 2002, p.13).

Este período configurou-se como positivo para os estudos curriculares, em função, especialmente, das produções dos Programas de Pós-graduação observados no Grupo de Trabalho (GT) Currículo, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Na segunda metade dos anos 1990, a teorização curricular tem influência do pós-moderno e pós-estruturalista, oriundos do pensamento de autores como Foucault, Derridá, Deleuze, Guattari e Morin. Macedo (2017) afirma que:

O pensamento curricular brasileiro vai optar por uma análise predominantemente sociológica e antropológica, acrescida de um interesse marcante em desvelar a função do poder na realidade curricular. O currículo passa a ser considerado um texto político, ético, estético e cultural, vivido na tensão das relações de interesse educativo protagonizado pelos diversos atores sociais. (Macedo, 2017, p. 42).

Em síntese, entende-se que a abordagem histórica sobre currículo no Brasil “nos autoriza a dizer que o currículo se constitui num campo, por sua densidade, complexidade e pelo poder que emana, como configurador socio epistemológico significativo das formações” (Macedo, 2017, p.45).

Com respeito à abordagem crítica, é importante considerar que o currículo envolve diversas orientações de ordem epistemológica, política, social, econômica, ética e pedagógica, que dão significado às experiências de aprendizagem. Sua elaboração implica em proposições intencionais de concepções sobre o indivíduo a ser formado e de como esse sujeito se insere e interage no mundo. Parte-se do pressuposto de que a ampliação do tempo na escola, com a perspectiva de uma formação integral, supõe uma revisão teórica e prática do currículo, por meio das práticas pedagógicas, implicando em mobilizar recursos teóricos, didáticos e metodológicos que vislumbrem a formação integral do aluno.

Em vista disso, pode-se discutir o currículo escolar relacionando-o à prática discursiva, conforme aborda Lopes e Macedo (2011):

Assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. Trata-se portanto, de um discurso produzido na interseção entre

diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. (Lopes; Macedo, 2011, p. 41).

No Brasil, conforme o documento orientador “educação integral: texto referência para o debate nacional”:

A educação integral possui características e princípios voltados para a formação integral dos alunos, porque exige mais que compromissos, impõe, também e principalmente, projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado destas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades, que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens, na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem (Brasil, 2009, p.6)

Pode-se considerar na organização curricular a integração e a contextualização, estabelecendo a integração entre o currículo e as realidades culturais e sociais dos alunos. Neste sentido, Gadotti (2009) discute o currículo voltado a explorar as várias dimensões do humano por meio das distintas formas de conhecimento construídas historicamente por esse mesmo ser. Assim, a ciência, a tecnologia, a religião, a filosofia, a arte e a cultura, em geral, não podem deixar de compor a organização curricular, da mesma maneira que o conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de Tempo Integral, o “currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos ali desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos” (Gadotti, 2009, p. 98).

Portanto é necessário problematizar a organização curricular, os conteúdos culturais legitimados e refletidos nas finalidades educativas das instituições, as ênfases e omissões que caracterizam as propostas assumidas, em especial, quando associadas a um projeto como da escola em tempo integral, cuja ampliação da carga horária requer maior responsabilidade da escola diante das demandas formativas que devem interagir com uma pluralidade de conhecimentos científicos, estéticos, afetivos, corporais e éticos.

Sacristán (2000) afirma que currículo tem um sentido de constituir o que o estudante aprenderá durante sua jornada escolar, ou seja, os caminhos, percursos e a organização, da mesma maneira que toda a decisão ou o condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo, desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular, “planeja parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que [o] moldam” (Sacristán, 2000, p. 129).

O currículo é construído a partir dos tempos e espaços, das experiências e vivências, das atividades, conteúdos e métodos, fundamentando-se na relação teoria e prática do processo de

ensino e aprendizagem dos alunos. A produção curricular não pode ser negligenciada; é artefato de emancipação e de abertura a novos caminhos.

Goodson (2020) esclarece que o currículo está imbricado ao caminho e à história de vida do indivíduo, das instituições e grupos que o vivenciam:

Considerar a aprendizagem em uma história de vida é entender que ela está situada em um contexto em termos: (1) da história de vida do indivíduo; (2) da história e das trajetórias das instituições que oferecem oportunidades de aprendizagem formal; (3) das histórias das comunidades e dos lugares em que a aprendizagem informal acontece. (Goodson, 2020, p. 284).

A organização curricular é contextualizada, observando o espaço temporal, a localização, as normatizações que a cercam e suas fragilidades. Silva (1999) aponta que o currículo seria um objeto que precede a teoria, o qual representa a ação de um fato que se concretiza, salientando aos docentes, representações sobre os currículos, partindo de suas ações em sala de aula.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] Um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. (Silva, 1999, p. 15).

Entende-se que o processo de organização curricular, seja com caráter de complementação ou de transformação, impacta diretamente o trabalho pedagógico dos professores, pois estes não são agentes passivos que apenas seguem o que lhes é prescrito no currículo, mas sujeitos ativos na criação e recriação curricular. Assim, é fundamental que compreendam o currículo como um processo constituído socio-historicamente e culturalmente, abarcando interesses de natureza política, ética e formativa. (Macedo, 2012). Lopes (2011) aponta que o currículo escolar é um caminho com um repertório de significados que se deve seguir por toda jornada escolar, pois é crítico, na medida em que cabe ao docente a organização da sua prática pedagógica de maneira crítica, autônoma e reflexiva.

O currículo figura como um instrumento potencializador para formar, informar e conformar subjetividades, a partir da seleção cultural de conhecimentos, dado que se constitui como “um histórico e poderoso organizador/implementador de conhecimentos eleitos como formativos” (Lopes, 2011, p.16). Logo, o currículo é um desafio para a escola de tempo integral que tenha por desiderato a educação integral, por se estabelecer como via condutora para a formação e inserção social dos alunos.

Nesta perspectiva, cabe questionar: i) Que tipo de experiências curriculares e de ensino-aprendizagem deve a escola de tempo integral proporcionar? ii) Como os docentes devem contribuir para a formação integral das crianças e jovens, visto que, muitas vezes, estes profissionais são incorporados aos projetos de educação integral, sem que tenham conhecimento aprofundado e participação ativa nas questões que alicerçam o debate político, epistemológico e pedagógico?

A gestão e o desenvolvimento curricular são processos dinâmicos e complexos, intrinsecamente ligados ao currículo. A gestão curricular ocorre por meio das atividades desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos, Supervisores Educacionais, Orientadores Educacionais, Orientadores Pedagógicos e Profissionais Especializados em Educação Especial, com destaque especial para os Professores. Esses profissionais, ao planejarem, organizarem e implementarem práticas pedagógicas, tornam-se agentes essenciais na gestão do currículo, contribuindo diretamente para sua efetivação no contexto escolar.

O professor contribui, por meio de possibilidades criadoras geradas no desenvolvimento curricular, para aprendizagens com sentido de vida, mediadas por histórias e identidades, pela pluralidade e demandas dos alunos, que também produzem sentidos. Na gestão curricular, as experiências dos alunos, advindas dos seus contextos socioculturais, são tomadas como elementos para a produção do conhecimento, sendo indispensável nas relações de educabilidade. É uma maneira, entre outras, “do professor assumir-se enquanto decisor político e decisor curricular” (Pacheco, 2001, p.48) e, por esta perspectiva, segundo Gadotti (2009, p.87), “organizar um currículo que vá ao encontro das necessidades do educando, numa perspectiva democrática, emancipadora e promotora da educação integral”.

À vista disso, a gestão do currículo firma-se como uma exigência à docência e, simultaneamente, como prática de resistência porque no ofício de mestre se concretiza no espaço da sala de aula e no território do currículo, onde há resistências e novas fronteiras por novos direitos (Arroyo, 2013).

A gestão do currículo é algo que sempre existiu e continua a existir, implicando diretamente em decisões e posições acerca de questões fundamentais: O que ensinar? Como? Quando? Para quê? E para quem? Estas decisões dão-se em “dois níveis no contexto educacional: ao nível central, de um currículo nacional, basilar e parametral, e ao nível das escolas” (Arroyo, 2013, p. 13-14), de um currículo construído individual e coletivamente, por gestores, coordenadores, professores e alunos. Por seu turno, há uma prerrogativa, dentre tantas outras, da qual a escola não deve abrir mão no desenvolvimento da gestão curricular: o diálogo, que compreendido pela visão freiriana, 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, sendo “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).

Neste aspecto, considerou-se relevante abordar as teorias do currículo. Para Pacheco (2005, p.92), “a função da teoria curricular é a de descrever e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vistas à sua melhoria”. No campo dos estudos curriculares, é interessante destacar como diferentes autores classificam as teorias curriculares e agregam conotações conceituais pertinentes. Importa sublinhar a importância de compreender a teoria do currículo como “um campo de estudo distinto, com uma história única, um presente complexo, um futuro incerto” (Pinar, 2007, p.18). Compreende-se, assim, que a teoria contribui para sistematizar e, também, para justificar decisões epistemológicas.

Recorreu-se aos estudos, pesquisas e intervenções do grupo de Pesquisa Formacce Faced da Universidade Federal da Bahia (UFBA), coordenado por Macedo (2018), sobre a Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC), como uma *teoria-ação curricular*. A TEEC tem seu contexto mobilizado por movimentos sociais e iniciativas de segmentos socioculturais, institucionais e de sujeitos coletivos interessados em transformar e propor possibilidades curriculares e formativas, orientadas por suas implicações socioculturais. “É nesse cenário que se entrecruzam etnométodos instituintes de saberes-fazeres curriculares, a partir de contextos nos quais a afirmação da diferença torna-se heurísticamente fulcral” (Macedo, 2018, p. 190).

Nessa vertente, o Quadro 2 sistematiza conceitos que fundam a TEEC, em seu núcleo compreensivo e propositivo:

Quadro 2 - Conceitos estruturantes da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo (TEEC)

Atos de currículo	Conjunto de ações que, cotidiana e interativamente, instituem o currículo em todas suas formas de organização e implementação.
Mediações intercríticas	Processo de problematização das propostas curriculares, no qual a criticidade posta em ação para se compreender e propor currículos é interativamente construída. Nestes termos, a capacidade de crítica é mobilizada de uma forma heterárquica.
Com-versações curriculares	Ponto de partida para compreender currículos e propor intervenções intercriticamente compartilhadas.
Currículo experimental	Tomam a experiência como fundante do processo formativo.

Currículo acontecimental	Incorporam o acontecimento não mais como extracurricular, mas o acolhe como parte do próprio movimento do currículo na sua relação com a realidade, a ser compreendida e transformada em saberes.
Currículo transdutivo	Caracterizado por acolher as colisões entre saberes, as emergências não previstas, como produtoras de saberes com legítimo potencial formativo.
Currículo multirreferencial	Currículo que se percebe sempre como uma realização faltante e, assim, abre-se às articulações com os diversos campos e fontes dos saberes. Cultiva o trabalho formativo com a heterogeneidade da construção e valoração dos saberes, como por exemplo, os saberes vindos das realizações científicas, do mundo do trabalho, da produção, das culturas nas suas diversas cosmovisões.
Autorização e autonomização curricular	Processos constituídos na relação com o saber curricular, onde a centralidade é a experiência cultivada no âmbito curricular no sentido de torna-se autor de si próprio e, com isso, experimentar processos de autonomia formativa.
Etnocurrículo	Característica central é o trabalho curricular envolvendo todas as pessoas implicadas, valorizando, acolhendo e trabalhando com seus etnométodos culturalmente constituídos.
Etnoaprendizagem	Compreende-se que é a experiência cultural que configura os processos aprendentes e as formas de aprendizagem advindas daí.
Currículo etnoimplicado	Concebido e construído, tendo a implicação dos atores e atrizes curriculares com os saberes eleitos como formativos como fonte principal da constituição curricular.
Instituintes culturais da formação	Referências culturais pelas quais o currículo é compreendido, proposto e cotidianamente construído.
Currículoformação	Currículo em que a relação entretecida com a formação enquanto experiência irreduzível e constitutiva de currículos é ineliminável.

Fonte: Macedo, 2017, p.83-84.

Esses argumentos nos fizeram refletir a TEEC aqui explicitada, “como uma teoria-ação curricular formacional em movimento e em constantes criações culturalmente situadas e mediadas” (Macedo, 2017, p. 86).

Considerando o conjunto de complexas implicações, diversidades e as diferenças que compõem o contexto escolar, é imprescindível que as decisões tomadas sejam flexibilizadas em função dos conteúdos, das estratégias, dos saberes e das múltiplas experiências formativas possíveis, ou seja, que sejam ressignificadas dando lugar aos pertencimentos, às identidades, às narrativas dos atores do processo. Portanto, é uma das razões pelas quais a gestão curricular não escapa ao seu sentido contextualizado, logo que se constitui num caminho que se faz em diálogo, assim como Macedo (2017) ressalta:

O currículo aqui é literalmente colocado no âmago do mundo. Um *currículo mundano* que, ao propor uma formação pedagógica, ética, e politicamente comprometida com a dignidade humana, atrai e acolhe as impurezas do mundo para o debate, até porque

é para o mundo e sua “natural” heterogeneidade que as pessoas se formam, e não para continuar deificar saberes no conforto dos âmbitos de algumas verdades e de algumas mentiras do pequeno e específico mundo acadêmico. (Macedo, 2017, p. 89).

Com isso, procurou-se um currículo escolar que é o encontro dos currículos pessoais dos alunos com os currículos pessoais dos seus professores, levando em conta o aspecto fundamental: currículo é percurso.

2.2 Integração Curricular

A integração curricular sobressai nas discussões sobre currículo, sobretudo em contextos nos quais se questiona a falta de flexibilidade da organização disciplinar. Conseqüentemente, vem ocupando uma posição de destaque nos discursos educacionais contemporâneos. Não se trata de uma novidade contemporânea no campo curricular, pois várias foram as tentativas, ao longo da história do currículo e da educação, de modo geral, de incorporação das práticas de integração relacionadas às formas de organização do conhecimento, que tiveram em comum a contraposição à compartimentação e à fragmentação do conhecimento (Lopes; Macedo, 2002).

A escola de tempo integral vem sendo justificada como um tipo de organização, na qual 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 mais tradicionais do currículo. É como diz Paulo Freire (1996, p.98): “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Neste tipo de escola, acredita-se ser possível empregar os princípios da educação integral, afinal, uma educação que tenha como intento ser integral não pode se imbuir de formar um cidadão, que saiba meramente cumprir tarefas, sem refletir sobre o sentido que elas têm histórica, social e politicamente.

Cabe problematizar a qualidade do tempo considerado do ponto de vista pedagógico. A preocupação legítima com a questão da jornada ampliada, especialmente quando, por um lado, as atividades são oferecidas no contraturno desconectadas da proposta pedagógica da escola, implicando em ‘duas escolas em uma’, já que em um turno são trabalhadas as “disciplinas” do currículo duro e, noutro, as extracurriculares (Moll, 2012, p.133).

Por outro lado, não correspondem à qualificação do trabalho pedagógico através de um redimensionamento e avaliação crítica das concepções que a escola assume em torno do currículo, da formação, das aprendizagens, das metodologias e estratégias didáticas essenciais para a formação das crianças, adolescentes e dos jovens, podendo incorrer em processos reprodutivistas que consistem apenas em oferecer “mais do mesmo”, ou seja, repetição de exercícios sem nenhuma possibilidade de construção humana.

A educação integral atende à Constituição Federal de 1988, no que concerne ao “pleno desenvolvimento da pessoa”, incentivando o desenvolvimento da possibilidade do exercício da cidadania, conviver com os outros, preparação para o trabalho, não no sentido somente da profissionalização, mas no sentido de viver, produzir e ter objetivos em grupo, aprender a resolver os conflitos por meio do diálogo. Neste horizonte, a intenção pedagógica na integração curricular orienta-se para a construção de um currículo coerente e democratizador para “proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (Cavaliere, 2007, p. 1029).

Entende-se que “a educação em um mundo globalizado precisa superar as obviedades e a clareza aparente dos fenômenos, abordar os temas e problemas de uma forma interdisciplinar e abandonar tendências à especialização” (Sacristán, 2012, p. 63). Neste enquadramento, compreende-se que partir da localidade, não se fechando nela, é buscar dar sentido as ações educativas que se debruçam sobre os marcos contextuais (físicos, éticos, estéticos e culturais) dos alunos. Trata-se de uma proposta cuja adequação do currículo aos interesses, aos saberes e às expectativas dos alunos acrescenta valor na potencialização dos resultados escolares.

Numa perspectiva crítica e politicamente situada, a integração curricular contribui para a desconstrução de modelos unívocos no processo de escolarização, repercutindo na valorização dos sujeitos sociais, das suas identidades e tradições culturais. A integração deve permitir que os alunos percebam as formas críticas de problematização e compreensão da realidade, em que a concatenação dos conteúdos curriculares e dos saberes que se articulam com o cotidiano, sirvam de base para intervir na realidade, tendo em vista a autonomia intelectual.

A integração curricular não é espontânea; ela é intencional, política e planejada pelo coletivo das escolas, nos horários pedagógicos internos ou em momentos de formação mais ampla da rede. Nesse sentido, “a integração curricular por meio da interdisciplinaridade é uma das muitas propostas que surgiram na história do currículo” (Lopes e Macedo, 2011, p. 123). De acordo com as autoras também pode-se considerar que toda abordagem de planejamento curricular reconhece a relevância de discutir maneiras de integrar os conteúdos. Nesse sentido, Macedo (2011) explicita que:

[...] o que é importante é indagar como deveríamos efetivar nossas escolhas formativas levando em conta o mundo do trabalho, da produção, e suas contradições, cientes de que a cultura técnica e sua existência secular devem ser refletidas nas ações formativas, colocando como centralidade a história do trabalho e suas experiências de aprendizagem, a sua emergência específica, contraditória e integralmente humana (Macedo, 2011, p.104).

O currículo transcende a teoria, sendo simultaneamente um planejamento e uma prática. É um plano, pois delinea o percurso rumo à formação desejada, e é prática, exigindo a implementação de métodos que transformem esses planos em realidade. Isso levanta duas questões fundamentais sobre o currículo: o que está planejado ou idealizado? E as práticas desenvolvidas estão realmente viabilizando esse currículo planejado?"

Por esta visão, o currículo tem implicações políticas e ideológicas. Ao elaborar uma proposta curricular, estamos pensando em formar um indivíduo para a sociedade a que aspiramos. Nesse sentido, compreender a concepção de currículo integrado no contexto da educação de tempo integral significa acreditar que se priorize uma formação humana geral que considere as implicações sociais e culturais, o conhecimento científico e o tecnológico. Assim, em um currículo integrado pode ser facilitado o processo de ensino e aprendizagem em uma visão holística, com integração de forma contextualizada e histórica dos componentes curriculares. Para Macedo (2017):

O currículo no seu processo de construção do conhecimento não resulta apenas de experiências trazidas de fora para dentro do espaço escolar. O currículo é um espaço vivo de construção de conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e de suas interações de natureza relacional e biológica (Macedo, 2017, p. 76).

Agir dentro desse contexto demanda um conhecimento sólido, permitindo contribuir para a criação de novos conhecimentos em um processo contínuo de reflexão. E defender que, neste percurso, estruturam-se meios para a consolidação de práticas educativas que visem à formação integral.

2.3 Ações Docentes e Planejamento Curricular

As ações docentes são dinâmicas e estão em constante evolução, influenciadas por diversos fatores que impactam o trabalho do professor ou, especificamente, pela crise da educação científica que permeia o cotidiano das escolas brasileiras. Diante da falta de interesse ou de significado atribuídos pelos estudantes aos conhecimentos científicos, os professores

comprometidos com a qualidade de seu trabalho precisam se reinventar continuamente para atender a essa demanda. Por isso, encontram-se em um processo permanente de (re)adaptação e transformação de suas estratégias pedagógicas.

Para entender como estes saberes se modificam durante a carreira do professor, é preciso conhecer as fases da vida profissional do professor. Huberman (2000), em seus estudos sobre a carreira e o ciclo de vida profissional docente, aponta que os professores apresentam necessidades diferentes em cada fase profissional. Em síntese, na fase de iniciação (1-3 anos): há descoberta e exploração, buscam ações formativas para aprimorar a prática pedagógica; na fase de estabilização (4-6 anos): procuram solucionar os problemas do contexto educacional e disseminar conteúdos acadêmicos; na fase de diversificação (7-25 anos): buscam embasamento para trabalhar novos conteúdos e atualização constante diante das novidades educacionais; na fase da serenidade (26-35 anos): nota-se o distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações; na fase do desinvestimento (35-45 anos): recuo e interiorização.

É importante destacar, contudo, que isso não significa que os professores vivenciem os desafios da sala de aula baseando-se exclusivamente nos saberes adquiridos pela experiência. Pelo contrário, recorrem a uma ampla bagagem de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, que inclui os saberes curriculares transmitidos durante os cursos de formação, além da combinação desses conhecimentos com aqueles que são desenvolvidos a partir de sua vivência profissional diária e do entendimento do contexto em que atuam pedagogicamente.

Para isso, é fundamental reconhecer que, para uma prática transformadora emergir, precisa-se considerar os professores como agentes de ação e reflexão, uma vez que essas características são inerentes e indispensáveis à própria essência da práxis. Como afirma Freire:

[...] É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz ser um da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. (Freire, 2013, p.13)

Nessa perspectiva, considera-se que não se pode escrever ou dialogar sobre uma realidade ou um tema de forma isolada, sem considerar questões sociais, políticas e culturais que os configuram, bem como as variáveis de tempo, lugar e contexto. Acredita-se que a escola, inserida em seu contexto específico, constitui-se como um espaço privilegiado para a (re)criação de conhecimentos e saberes, resultado das interações entre suas características próprias e as práticas de organização do trabalho docente. Esse processo impacta diretamente a

construção das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, contribui de maneira significativa para a formação contínua dos professores.

A construção de um projeto educacional está fundamentada no movimento, na dinâmica e na transformação, conectando passado, presente e futuro. No contexto institucional, especificamente na escola, o projeto assume um significado que orienta as ações, sejam elas coletivas ou individuais, com base nas expectativas do presente e focalizadas no futuro. Há, então, na ideia de projeto, uma dimensão prospectiva, de antecipação ou idealização de um real possível na sua concretude. É fundamental desenvolver uma proposta pedagógica que vá além de uma simples formalidade para obter recursos, mas que seja posto em prática, orientado por uma perspectiva intercrítica de Macedo (2007), ou seja, que os educadores estejam profundamente envolvidos desde a concepção até a implementação, incluindo a definição do propósito social da instituição.

A proposta pedagógica, por sua abrangência e importância na gestão e nas decisões a serem tomadas, articula-se a diferentes funções nas quais se pretende coerência e coesão das ações que se efetivam na escola. A legislação educacional prevê, no art. 12, inciso I, da LDB nº 9.394/96, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). Com base nessa estrutura política e normativa, a proposta assume uma importância crucial no processo de organização das atividades educacionais, todavia, deve ser assegurado como um compromisso compartilhado pelos membros da comunidade escolar, por meio de uma gestão participativa, e que promova a autonomia institucional.

Moreira e Silva (2006) chamam a atenção para uma prática muito comum, presenciada na maioria das escolas públicas brasileiras, que é a ausência de uma proposta pedagógica, que de fato seja aplicado. É fundamental que a construção desse projeto seja um esforço coletivo, democrático e que supere as hierarquias, passando a trazer em si o reconhecimento das diferenças e tendo um caráter intercultural. Essa nova proposta pedagógica deve ser concebida como um processo contínuo e dinâmico, em constante evolução, e não como um documento estático e finalizado.

Desse modo, superará a função burocrática para obtenção de recursos financeiros para a instituição e promoverá a possibilidade de projetos que envolvam a comunidade e que, de alguma maneira, contribua com ela. Compreendemos a escola como um ambiente dinâmico onde as culturas e identidades se entrelaçam, permitindo serem ressignificadas e reconstruídas a todo instante. Todavia é preciso que a proposta pedagógica e o currículo escolar estejam imbricados e implicados com o processo identitário dos estudantes. Tal compromisso deve ser

construído por meio de uma reflexão coletiva constante, incentivando o trabalho colaborativo e integrado, que envolve não apenas a equipe escolar, mas, também, a comunidade e seus representantes.

Portanto, é altamente produtivo considerar e analisar a proposta pedagógica à luz das condições concretas, objetivas e do cotidiano existentes para sua realização. Isto implica em examinar os recursos disponíveis, considerar os indivíduos que compõem a escola e compreender as possibilidades e limitações que estão presentes, muitas vezes, relacionadas aos regulamentos político-administrativos provenientes das instâncias educacionais superiores. Também é relevante considerar contextos que moldam a realidade e que desafiam o trabalho pedagógico.

Esta abordagem visa evitar que o planejamento se torne um objeto idealizado e ineficaz. Em vez disso, busca torná-lo um impulsionador de mudanças que extrapolam os limites físicos da escola, o que ocorre porque será firmado em uma concepção de educação inconformada, propositiva, dialógica, relacional, resistente a toda forma de alienação. O que se pode entender é que quando a escola ou o professor exercitar a escuta e a compreensão, estão desenvolvendo o que aqui denominamos de atos de currículo, pois avaliamos que a participação da comunidade escolar no planejamento e nas atividades propostas pelos professores influencia bastante na aprendizagem dos alunos.

O Planejamento curricular deriva da proposta pedagógica da escola, por entendermos que a cumplicidade entre ambos é indispensável para coerência e legitimidade da sua operacionalização, cabendo o protagonismo inescapável da escola em ser o principal elemento articulador e formador na constituição de um projeto amplo e compartilhado por uma coletividade. O planejamento participativo, única opção pela qual o mundo cultural do aluno pode ser respeitado, se inicia com a identificação das contradições básicas, de cuja análise emerge um tema gerador (Lopes; Macedo, 2002).

O planejamento curricular tem características específicas que se relacionam ao contexto em que é produzido. Tem a virtualidade de ser reconstruído e ressignificado, dadas as situações reais da escola; implica modos de organização e gestão curricular singulares, que devem orientar-se para favorecer os processos de ensino-aprendizagem voltados para o coletivo de alunos(as), como também para cada aluno(a) em particular. Daí que “o projeto curricular que uma escola constrói é sempre um currículo contextualizado e admite ainda a construção de projetos curriculares mais específicos, que nele se integrem adequadamente” (Roldão, 1999. p. 44). É preciso considerar que, ao falar de planejamento curricular, estamos assumindo uma concepção formativa.

O planejamento curricular carrega, intrinsecamente, a noção de processo, interligando concepção, implementação e avaliação numa prática integradora; bem como está em conexão com diferentes contextos/níveis de decisão curricular enredados num contínuo entre fases e etapas de concretização, segundo Pacheco (2005):

a) político-administrativo – equivalente às decisões que se dão na administração central, sendo as regras estabelecidas neste nível;

b) de gestão – decisões circunscritas à administração regional e à escola, ou seja, ao nível institucional;

c) de realização – decisões relativas à sala de aula, ao território propriamente educativo e às especificidades que lhe conformam.

É válido considerar o que diz respeito ao currículo prescrito ou currículo oficial, ou currículo escrito (Goodson, 2019), isto é, trata-se do currículo normativo, programado e planejado no campo da administração central, portanto, tem natureza administrativa (programas), cujos conteúdos obedecem a certas prescrições que orientam o que deve ser seguido pela instituição escolar.

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é enunciada como documento orientador dos currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, em todo o Brasil, sendo um documento de caráter normativo. No entanto, a Base não é o currículo, o currículo é construído por nós por meio de uma visão crítica com relação à BNCC.

Pretendeu-se afirmar que o planejamento curricular corresponde ao dismantelamento da lógica “de cima para baixo” no que concerne às decisões curriculares, pois equipe pedagógica, professores e alunos podem negociar, combinar e traçar caminhos de modo colaborativo e, nesse âmbito, desenvolver capacidades de comunicação, pensamento crítico, autonomia e criatividade, além de respeito às diferenças, entre outros aspectos relevantes a esse processo. Considerou-se a concepção de educação integral com a qual lidamos por uma formação abrangente, plural e diversificada, ou seja, a qual vislumbra o potencial e as múltiplas dimensões do humano, e assegura os conhecimentos que o aluno tem direito para conectar-se autônoma e criticamente ao mundo como cidadão.

O planejamento curricular pode representar um trampolim para o alcance de novas possibilidades na qualificação do processo pedagógico na escola e, inequivocadamente, das aprendizagens das crianças, adolescentes e jovens que a frequentam, enriquecendo a formação tanto dos estudantes quanto dos professores cujas destrezas necessárias (saberes, atitudes e

capacidades) serão mobilizadas nas ações exigidas para a operacionalização do currículo nestes termos. Cogitou-se válido abordar a noção de atos de currículo, desenvolvida por Macedo (2007; 2010), possibilita-nos pensar o currículo de maneira crítico-reflexiva ou intercrítica, sendo um importante dispositivo de formação socialmente construído.

Sendo assim, “o ato tem sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo” (Macedo, 2010 p. 21). Para este autor, a noção de ato de currículo não está resumida no ato puro e simples, nem na ação, mas na experiência do mundo humano. Dessa forma “os atos de currículo instituem a práxis formativa, trazem o sentido de não se encerrar a formação num fenômeno puramente exodeterminado por uma mecânica educacional fechada e sem face” (Macedo, 2010, p. 48).

Macedo (2010, p.13) entende que “o currículo é um texto complexo em constante escrita e reescrita”. Nesse sentido, os atos de currículo caracterizam-se em importante potencializador da construção e afirmação de etno-identificações no contexto da cultura escolar. Ao compreender a importante contribuição dos atos de currículo, a cultura escolar e o cotidiano da sala de aula tornam o processo formativo dos estudantes muito mais fecundo.

Nessa vertente ainda citando Macedo (2010), há uma potência no conceito de atos de currículo que implica profundamente no processo formativo dos/as estudantes, em nosso caso na/para formação integral dos alunos. Assim “faz-se necessário acrescentar que, para ser formativa uma aprendizagem terá que vir acompanhada de um ponto de vista, de uma atitude” (Macedo, 2010, p. 49). Essa atitude deve ser uma atitude cotidiana na sala de aula. Os atos de currículo são um dispositivo formativo relativo não apenas ao professor, mas também a todos envolvidos no processo educacional.

Pode-se compreender que quando a escola se dedica a ouvir e entender seus alunos, está praticando o que denominamos de "atos de currículo". Acredita-se que a participação pedagogos, professores e alunos no planejamento e nas atividades propostas tem um impacto significativo em seu processo de aprendizagem dos estudantes. “Em termos de um ideário de formação que se amplia para uma perspectiva social onde se pleiteia ao mesmo tempo a diferença e a construção do bem comum, todo esse processo formativo deveria acontecer como um processo intercrítico” (Macedo, 2010, p. 50).

Corroborar-se com Macedo (2010, p.50), ao propor a aceitação do currículo como “um texto em constante escrita”, retoma a ideia 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 o conceito presente nessa ideia faz com que

todos os sujeitos implicados nos procedimentos e organizações da formação, entre eles os professores, sejam transformados em atores/autores curriculares.

Segundo o autor, os atos de currículo fazem parte intrínseca da prática formativa, permitindo que os agentes envolvidos na formação não a reduzam a um fenômeno estabelecido externamente pela estrutura curricular e suas diretrizes. Isso evita que se vejam como meros seguidores passivos das normas educacionais ou como meros executores de modelos e padrões pedagógicos. Os atos de currículo são concebidos como:

[...] todas as atividades que se organizam e se envolvem visando uma determinada formação, operacionalizadas via seleção, organização, formulação, implementação, institucionalização e avaliação de saberes, atividades, valores, competências, mediados pelo processo ensinar/aprender ou sua projeção (Macedo, 2017, p. 38).

Deve-se também ficar atento a tudo aquilo que a prática docente/educativa pode nos dizer, considerando-se que essa mesma prática envolve a capacidade do educador de somar, em conjunto com o corpo discente e demais educadores, conhecimento, afetividade, criticidade e ações que convergem para a transformação social, política, ética e estética desses sujeitos. Como nos diz Freire, “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso ética” (Freire, 1996, p. 65).

Diante disso, concorda-se com Macedo (2004, p. 252) quando nos alerta que, “no que concerne às questões envolvendo o entendimento do que venha a ser a prática docente, a nosso juízo, é preciso afirmá-la como especificidade que deve resistir a toda investida de pulverização e de descaracterização [...]”. Ou seja, perspectivar uma ideia contrária ao pensamento reducionista que negligencia a escola, a sala de aula e as ações, incluindo a prática docente, que aí ocorrem apenas como um reflexo mecânico de práticas curriculares ou decisões pedagógicas.

Para tanto, é mais que urgente admitir uma perspectiva que construa relações e estratégias entre a formação e o trabalho dos professores, utilizando para tal as potencialidades formativas que há no exercício da profissão docente. Um caminho promissor para a consecução deste objetivo consiste em direcionar nosso foco para as atividades realizadas pelos professores no contexto escolar, sobretudo às suas práticas pedagógicas.

O planejamento curricular tem o potencial, não apenas de desafiar os conhecimentos já consolidados pelos professores, mas também de estimular a aquisição de novos conhecimentos, promovendo experiências formativas que possibilitam aos educadores desenvolverem novos ciclos de aprendizagem. Isso proporciona uma base para que o projeto curricular adquira novos significados no contexto das práticas educativas. Pode-se afirmar que o planejamento demanda

uma abordagem investigativa, exigindo dos professores um engajamento mais profundo para a consolidação das aprendizagens dos alunos de maneira qualitativa.

Portanto, é essencial que os professores assumam a responsabilidade pela criação, adaptação, flexibilização e avaliação deste, pois esses processos os incentivam a reavaliar suas práticas educacionais, concepções de ensino e estratégias didáticas, o que, por sua vez, contribui para o seu desenvolvimento profissional e para a própria reconstrução do currículo.

2.4 Avaliação

A avaliação permanece como um dos maiores desafios no campo educacional carregando consigo interpretações equivocadas de seu verdadeiro significado, o que pode resultar em consequências graves, especialmente para os alunos, que são o centro do processo de aprendizagem. Há uma necessidade premente de se compreender sua verdadeira utilidade no contexto educacional atual, pois ainda é possível observar sua utilização como um meio de classificação, em vez de enxergá-la como uma ferramenta para impulsionar o progresso dos alunos no aprendizado.

Existem numerosos estudos que fornecem perspectivas valiosas sobre o processo de avaliação, não como um conjunto de regras fixas, mas sim como uma oportunidade para promover a reflexão entre os participantes do ambiente educacional. No entanto, a prática nas escolas continua resistente a mudanças significativas.

Acredita-se que o objetivo principal do nosso sistema educacional se concentra nos exames, em vez de priorizar a aprendizagem. Como resultado, a relação entre aluno e professor muitas vezes é marcada por conflitos. A avaliação realizada pelo professor geralmente se resume a testes complexos, mesmo que o conteúdo tenha sido apresentado de maneira acessível.

Muitos são os estudos que auxiliam no 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.

De acordo com Moreira e Candau (2007), isso ocorre porque os conhecimentos ensinados na escola permitem avaliação, ou seja, os professores tendem a ensinar conhecimentos que possam ser de algum modo avaliados. Sabemos que no processo de escolarização da criança a avaliação é um dispositivo importante de acompanhamento ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante.

Não podemos esquecer ainda da hierarquia entre as disciplinas no Ensino Fundamental (6º ao 9º), Matemática e Português que têm uma carga horária maior que as demais disciplinas. Essa hierarquização do currículo escolar se reflete nos Conselhos de Classe e na Prova Brasil, avaliação do desempenho do Ensino Fundamental, pois o processo de construção do currículo escolar sofre efeitos da relação de poder (Moreira e Candau, 2007).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBED)¹, calculado por meio de avaliações externas, presente na gestão do currículo, tem-se tornado um marcador quase sacralizado pelo impacto que produz na dinâmica curricular. Nestes termos, a avaliação tem impulsionado o treinamento dos alunos, reforçado por sequências de atividades, de simulações (provas congêneres), de conteúdos, que vem condicionando ações de formação destinadas aos professores, com foco específico nos descritores da Prova Brasil.

Como adverte Arroyo (2013, p. 220), “na prática, o direito ao conhecimento, à cultura, às múltiplas linguagens, à formação ética, identitária e ao conjunto de potencialidades humanas que carregamos desde crianças vai-se perdendo em nome do domínio de capacidades de letramento e numeramento”.

Se considerarmos o letramento e o numeramento como aspectos cruciais da formação pedagógica — não apenas para ampliar a compreensão do mundo, mas também para promover a participação em diversas práticas sociais e culturais —, então a educação escolar não pode negligenciar experiências que garantam o desenvolvimento integral dos alunos em suas múltiplas dimensões. Isso implica ir além da simples instrução e dos métodos de ensino tradicionais baseados na transmissão de conhecimento, da segmentação dos saberes e do ensino proficiente baseado nos desempenhos em provas. Posto que, focar apenas nas notas e resultados é limitado, pois negligencia a qualidade do processo de aprendizagem e desvaloriza as conquistas individuais de cada aluno.

É válido pontuar que justificativa para o tempo integral/jornada ampliada centra-se no desafio de que todos os alunos aprendam de forma qualificada os conteúdos curriculares, 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.

¹O IDEB, segundo as informações disponíveis no portal do Ministério da Educação, atua como um indicador nacional, sendo calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtidos através do Censo Escolar que se faz anualmente, e as médias de desempenho nos exames como o da Prova Brasil, para escolas e municípios, e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. Cada escola tem suas metas estabelecidas pelo IDEB, assim como as diferentes redes de ensino, seja estadual ou municipal, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Na próxima seção apresentamos os procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, cujo objetivo geral foi estabelecer relações entre currículo, educação integral e formação em tempo integral com a análise de documentos curriculares e concepções dos pedagogos e docentes da rede FAETEC, e elaborar um material instrucional para pedagogos e professores, visando subsidiar práticas curriculares para a formação integral dos estudantes.

3 METODOLOGIA

O presente estudo, de acordo com Gil (2010), se constitui como uma pesquisa qualitativa, que também incorpora dados quantitativos de natureza descritiva, obtidos por meio de revisão bibliográfica, e pesquisa de campo. Para iniciar a investigação, recorreu-se a reflexões de estudiosos da temática para embasar as questões norteadoras delineadas na formulação do problema, além de documentos oficiais pertinentes às políticas públicas de educação integral. Dessa forma, a partir da revisão da literatura, elucidou-se e fundamentou-se o problema de pesquisa, utilizando os conceitos teóricos existentes e relevantes para a construção do estudo.

Também foi utilizado o trabalho de campo no decorrer da pesquisa, pela possibilidade de se atribuir interpretações de natureza subjetiva ao estudo realizado por meio de entrevistas, na qual Lüdke e André (1986, p.34) destacam “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Os procedimentos metodológicos incluíram a obtenção de dados por meio de entrevistas com pedagogos e docentes atuantes no ensino fundamental nos anos finais, por estarem diretamente associados ao cotidiano escolar.

Cabe registrar que a presente pesquisa nas unidades escolares, a entrevista aos pedagogos e professores, bem como divulgação dos dados coletados, foi autorizada pela Coordenação Institucional de Pesquisa e Extensão/FAETEC, por meio do processo administrativo SEI-260005/008905/2024, Anexo D. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CEP UERJ, Anexo E.

3.1 Local e participantes da Pesquisa

A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), no ano de 2025, abrange Creches, Escolas Estaduais de Ensino Fundamental, Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante, Centros Vocacionais Tecnológicos, Escolas Técnicas Estaduais, além das Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro. A Fundação tem como missão oferecer Educação Básica Profissional e Tecnológica pública e gratuita de qualidade, levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e os novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços comprometida com a formação do cidadão.

Vinculada à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, a FAETEC atua desde a educação infantil até a pós-graduação. Além desses cursos, em 2013 em algumas unidades de ensino desenvolviam-se atividades artísticas, esportivas, culturais e de lazer para os alunos e a comunidade, conforme o Catálogo FAETEC (Rio de Janeiro, 2013).

Em 2019, foi publicada a Deliberação CEE/RJ nº 373/2019, a qual institui a implementação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro – Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOC/RJ), definindo princípios e referências curriculares para as instituições de Educação Básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Entre as considerações destacamos: “a premissa de que as escolas já possuem currículo e que ele é vivo, e não se reduz a documentos e prescrições vindos de nenhuma outra esfera” (Deliberação CEE/RJ nº 373/2019, p.01). No entanto, em seus artigos, estabelece-se que o currículo deverá atender ao estabelecido na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

À vista disso, a FAETEC iniciou algumas ações², com o objetivo de atualizar as matrizes curriculares ministradas no Ensino Fundamental – Anos Finais, em três unidades de ensino a ela vinculadas. Ressaltamos que inicialmente foi realizada a revisão do Regimento Escolar das Unidades de Educação Básica e Técnica, considerando que a versão em vigor era de 2013, com a contribuição dos profissionais que atuavam nas Unidades e a promoção de discussões sobre a BNCC, avaliando cada plano de curso em vigência, objetivando sua reformulação/atualização a partir de propostas curriculares e identidades, adotando formas de organização e propostas pertinentes à formação integral do aluno com vistas à iniciação profissional.

A Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro iniciou em 2019 algumas ações, por meio da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE). A DDE da Rede FAETEC é o órgão gestor das Unidades de Ensino de Educação Básica e da Educação Profissional, e tem como principais funções:

[...] gerenciar as unidades de ensino que oferecem educação básica e educação profissional técnica de nível médio; planejar, coordenar e supervisionar as atividades educacionais de sua competência; elaborar normas e procedimentos de gestão técnico-administrativos e pedagógicos para as unidades de ensino vinculadas; implantar cursos nas unidades de ensino em consonância com as demandas do mundo do trabalho; assessorar a equipe técnico-administrativo pedagógica das Unidades Escolares, elaborar e acompanhar projetos, convênios e parcerias e promover capacitação e atualização dos servidores. (FAETEC, 2012)

² A informação foi obtida por meio da prática profissional da autora.

O objetivo foi atualizar as matrizes curriculares no ensino fundamental nos anos finais em três unidades de ensino a ela vinculadas, sendo uma no município de Niterói; e as outras duas no município do Rio de Janeiro. Foi implementada uma nova matriz curricular a ser ministrada em horário integral a partir de 2020, organizada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, e com Parte Diversificada e Atividades Complementares. Tal definição foi realizada por meio de reuniões realizadas durante o ano de 2019 com as equipes gestoras de cada Unidade de Ensino, juntamente com equipe pedagógica da Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE). A partir dessas reuniões foi elaborado o documento orientador para ensino fundamental nos anos finais em horário integral da em três Unidades de ensino da Rede FAETEC, intitulado “Ensino Fundamental Integral Aplicado à Iniciação Profissional” (Rio de Janeiro, 2019a)

Mesmo tendo sua implementação prevista para 2020, o horário integral de forma presencial entrou em vigor somente no ano de 2022, devido à pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus, decretada pela Organização Mundial de Saúde desde março de 2020. Foram determinadas várias mudanças organizacionais e de mobilidade social para conter a sua propagação. Nas unidades de ensino fundamental vinculadas à Rede FAETEC, no período de março de 2020 até meados de 2021 foram mantidas atividades educacionais exclusivamente remotas; e a partir de setembro de 2021 iniciou-se o processo de retomada das atividades presenciais, iniciando o ano letivo de 2022 com atividades totalmente presenciais.

Esta investigação foi realizada em três escolas de ensino fundamental da Rede FAETEC, voltadas para os anos finais, devido ao fato de terem sido adaptadas para o tempo integral. Ou seja, trata-se de escolas que anteriormente funcionavam em horário parcial e passaram por mudanças estruturais para atender às exigências de um acolhimento prolongado de alunos e professores em seu espaço físico. Além desse critério, a escolha se justifica por serem escolas da Rede Estadual de ensino organizadas em tempo integral, que atendem aos anos finais do ensino fundamental com foco na iniciação profissional.

As escolas investigadas foram denominadas como escola A, escola B e escola C, com base no horário escolar, documento elaborado pela gestão escolar, no ano de 2024, as escolas se apresentam da seguinte forma:

- Escola A - atende cerca de 237 (duzentos e trinta e sete) alunos, contando com 47 (quarenta e sete) docentes, incluindo equipe técnico-pedagógica;
- Escola B - atende cerca de 421 (quatrocentos e vinte e um) alunos, contando com 65 (sessenta e cinco) docentes, incluindo equipe técnico-pedagógica.
- Escola C - atende cerca de 383 (trezentos e oitenta e três) alunos, contando com 92 (noventa e dois) docentes, incluindo equipe técnico-pedagógica. (FAETEC, 2024)

O tema e os objetivos do projeto de pesquisa foram apresentados à direção da instituição e, após a concordância da direção, foi solicitada a assinatura do TAI. Após a aprovação pelo comitê de ética, o projeto foi apresentado aos pedagogos e docentes que atuam na DDE e nas três unidades de ensino, foram convidados a participar da pesquisa. Aqueles que concordaram em participar foram solicitados a ler e assinar o TCLE. Entrevistou-se presencialmente de 3 a 5 coordenadores e/ou gestores (APÊNDICE D) e, em cada escola, de 3 a 5 pedagogos e/ou professores (APÊNDICE E).

3.2 Procedimentos de construção dos dados

Foi realizada análise documental (APÊNDICE C) tomando como fontes materiais curriculares utilizados na rede FAETEC, com o foco sobre a concepção de educação/formação integral, de currículo e organização pedagógica da escola de tempo integral, por ter relação com os objetivos desse estudo e entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES D e E) presencialmente com pedagogos e professores.

Os objetivos das entrevistas foram:

- I. Investigar as concepções de pedagogos e professores do ensino fundamental sobre a educação integral/de tempo integral;
- II. Conhecer limites e desafios apontados por pedagogos e professores para o desenvolvimento do currículo na perspectiva da formação integral.
- III. Compreender o que os professores pensam sobre suas práticas no contexto do desenvolvimento do currículo para a formação integral dos alunos;

Segundo Gil (2010), a entrevista é um método de pesquisa que envolve questionamentos direcionados a indivíduos selecionados previamente. Ele a descreve como uma interação social, mais precisamente, é uma forma de diálogo assimétrico, no qual uma parte busca coletar informações enquanto a outra se posiciona como fonte de dados.

Nesse sentido, a entrevista reside na interação de influência mútua entre o entrevistador e o entrevistado, o que facilita a condução do trabalho de pesquisa. Esse método proporciona a obtenção imediata de informações.

A afirmação de Gil (2010) corrobora nossa opção:

Para a coleta de dados nos levantamentos são utilizadas as técnicas de interrogação: [...] Entrevista, por sua vez, pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde. (Gil, 2010, p. 102).

Conforme o autor, as técnicas de interrogação permitem a coleta de dados a partir da perspectiva dos entrevistados. Dessa forma, o levantamento apresentará algumas limitações, especialmente no que diz respeito ao estudo das relações sociais mais abrangentes, especialmente aquelas que envolvem variáveis institucionais. Quanto às características das entrevistas, possibilitam auxiliar os entrevistados com dificuldades de resposta e permitem a análise de seu comportamento não verbal.

Gil (2010) apresenta quatro formas diferentes de conduzir uma entrevista: informal, focalizada, parcialmente estruturada e totalmente estruturada, sendo esta última a que se aplica à nossa pesquisa. Nesse formato, há uma lista fixa de perguntas, porém o entrevistado tem liberdade para responder de forma elaborada, com flexibilidade por parte do pesquisador para incentivar e motivar respostas detalhadas. Evitando a condução tendenciosa que possa contaminar as respostas, garantindo assim a integridade da pesquisa.

São etapas fundamentais no processo de realização da entrevista: primeiro, a definição dos dados desejados e, segundo a seleção e formulação das perguntas. Em seguida, para validar o roteiro de entrevistas, é realizado o pré-teste, cujo objetivo é avaliar se o instrumento realmente mensura o que se pretende medir. Durante o pré-teste, busca-se identificar se os entrevistados enfrentaram dificuldades ao responder as questões, quais perguntas causaram constrangimento, quais termos foram considerados confusos.

Para a seleção da amostragem, recorreremos novamente a Gil (2010):

De modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade. Por essa razão, o mais frequente é trabalhar com uma amostra, ou seja, com uma pequena parte dos elementos que compõe este universo (Gil, 2010, p. 109).

Na pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, não se dá tanta ênfase à quantidade de entrevistas, mas sim à obtenção de uma amostra que permita ao pesquisador compreender profundamente o objeto de estudo. Além disso, o pesquisador precisa ser capaz de identificar e analisar de forma aprofundada dados não mensuráveis, como sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico.

No que se refere à escolha do número de entrevistados, Minayo (2001) destaca que, na pesquisa qualitativa, o critério de representatividade da amostragem não é quantitativo como na pesquisa quantitativa. Em vez disso, a quantidade de entrevistados deve ser suficiente para permitir a recorrência de informações ou a saturação de dados. Isso ocorre quando nenhuma informação nova é adicionada ao decorrer do processo de pesquisa. A continuação da pesquisa a partir desse ponto se torna pouco produtiva. Ainda, segundo a autora, pode ser considerada

uma amostra ideal aquela que reflete as múltiplas dimensões do objeto de estudo. Nesse estudo, propõe-se realizar a pesquisa em três unidades de Ensino Fundamental – Anos Finais, vinculadas à FAETEC, considerando a pluralidade de vozes, concepções, experiências, ritmos, culturas e interesses.

Esta pesquisa teve como propósito aprofundar a compreensão das concepções dos pedagogos e professores acerca do currículo no contexto da educação integral, a proposta envolveu o desenvolvimento de um produto educacional direcionado a subsidiar as práticas curriculares e o trabalho pedagógico, com o intuito de promover a formação integral dos alunos. Este material visa auxiliar na reflexão de práticas voltadas para a construção do currículo no bojo de um trabalho em equipe, com referência a pessoas que trabalham para o alcance de objetivos comuns, extrapolando questões hierárquicas e apontando para colaboração e cooperação. Com isso, contribuir para reflexão sobre a organização curricular no cotidiano escolar, considerando o papel fundamental de pedagogos e professores no processo curricular, que se materializa nas escolas.

A finalidade desta pesquisa foi obter uma visão abrangente de pedagogos e docentes sobre o currículo na educação em tempo integral e contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas e curriculares, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes

3.3 Análise dos dados

A análise de dados representa uma fase detalhada e complexa da pesquisa, uma vez que permite ao pesquisador a codificação e inferência, não apenas compreender o sentido da mensagem, mas também fornecer-lhe outros horizontes na (re)construção de novos sentidos e significados. Interpretaremos as informações captadas, embasados na teoria da análise de conteúdo, elaborada por Bardin (2020). Após a realização da entrevista, foi feita a análise dos dados. Primeiro, os dados foram tratados e dispostos em quadros para em seguida serem analisados.

De acordo com Gil (2010), na pesquisa, convém que o pesquisador desenvolva no início um quadro de referência teórico para evitar especulações no momento da análise. Sendo assim, foi elaborado quadro-síntese que embasa a análise a partir do referencial teórico discutido nas seções 1 e 2, que apresentamos a seguir:

Quadro 3– Concepções sobre o currículo na perspectiva da formação integral

Categoria	Referenciais
-----------	--------------

A1. Concepção de pedagogos e professores sobre o currículo para a formação integral dos alunos	CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral . Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010.
A2. Relação currículo e formação integral	CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil : filantropia ou política de estado? Educação e Sociedade, 35(129), 2014, p.1205-1222.
A3. Concepções de educação em tempo integral e educação integral	MOLL, Jaqueline (Org.). Educação integral : texto referência para debate nacional. Brasília: MEC/Secad, 2009. MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil : direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. GADOTTI, Moacir. Educação Integral no Brasil : Inovações do processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

Fonte: A autora, 2025.

Quadro 4 – Ações docentes e práticas pedagógicas

Categoria	Referenciais
B1. Integração Curricular	GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa pessoal e futuro social . Campinas, SP: Editora Unicamp, 2019.
B2. Planejamento Curricular	LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de Currículo . São Paulo: Cortez, 2011.
B3. Práticas Pedagógicas	MACEDO, Roberto Sidnei. Currículo : campo, conceito e pesquisa. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

Fonte: A autora, 2025.

Os dados obtidos nos documentos e nas entrevistas foram analisados, de modo a compreender perspectivas de pedagogos e professores sobre currículo na experiência do tempo integral, considerando a ação principal destes na (re)significação das práticas curriculares, com ampliação da jornada escolar. Entende-se o currículo como um termo amplo e de muitos significados, relacionados à escolarização e sociedade em determinado contexto.

Segundo Bardin, (2020, p. 47), “o propósito a atingir é o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com máximo de pertinência (aspecto qualitativo)”. A interpretação é uma tarefa minuciosa, pois envolve comparações constantes com os objetivos propostos, o referencial adotado e os conceitos analíticos implícitos.

As respostas ao questionário após a aplicação do produto educacional (Apêndice F) foram analisadas e relacionadas à organização do trabalho, coerência dos temas e atividades propostas. Também foram analisadas as avaliações propostas ao final da realização das atividades propostas no material didático, sendo utilizados os mesmos aportes teóricos dos eixos anteriormente citados para analisar as respostas dos participantes.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção tratamos da análise de documentos curriculares da FAETEC - proposta curricular e matriz curricular, e em seguida realizou-se a descrição de aspectos gerais da estrutura da instituição de ensino. Após a análise documental, procedeu-se a análise dos depoimentos de pedagogos e professores participantes da pesquisa sobre currículo na perspectiva para a educação integral e em tempo integral, ações, práticas e desafios.

4.1 Estado do conhecimento

Sobre o estado do conhecimento sobre currículo e educação integral, apoiamo-nos em Morosini e Fernandes (2014), que compreendem o estado do conhecimento como:

[...] uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Neste sentido, conforme pontua Santos e Morosini:

[...] pode-se afirmar que a construção do estado do conhecimento como atividade acadêmica tem como objetivos: Conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre temática; elaborar produção textual para compor a dissertação/tese; e subsidiar a dissertação e/ou tese, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos (Santos; Morosini, 2021, p. 129).

Visando compreender o estado do conhecimento sobre o tema ‘currículo escolar em escolas de tempo integral’, foi realizada o levantamento de teses e dissertações localizadas no Portal da CAPES e de artigos no Portal Scielo publicados a partir de 2018.

4.1.1 Levantamento de teses e dissertações

Realizou-se o levantamento de teses e dissertações no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com uma busca com as palavras-chave: “Educação em tempo Integral”; “Currículo”; “Práticas Pedagógicas”. Procurou-se levantar as produções científicas referentes aos últimos seis anos (2018 a 2024).

Para selecionar as que condiziam com a temática da pesquisa do presente estudo, foi realizada a leitura prévia do título e palavras-chave, na qual foram encontradas 120 teses e

dissertações, foram selecionados para a segunda etapa um total de 18 trabalhos organizados no Quadro 5. Destacou-se que com a grande variedade e amplitude da temática, muitos trabalhos encontrados na primeira etapa não coincidiam com o tema abordado nesse estudo, pois esses eram destinados a outras áreas do conhecimento, como por exemplo, dissertações com a temática educação integral na educação física e na dança.

Quadro 5 – Teses e Dissertações selecionadas no portal CAPES

C.A.	TÍTULO	REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA
D1.	Ritmos curriculares: tempos e espaços de escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS	BAPTISTELLA, Estefani. Ritmos curriculares: tempos e espaços de escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS, 2022. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), 2022.
D2.	A política estadual de educação em tempo integral: análise de sua implantação na rede estadual paraense (2014-2019)	VALE, Rosado Socorro Gomes. A Política Estadual de Educação em Tempo Integral: : Análise de sua implantação na Rede Estadual Paraense (2014-2019), 2021. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, 2021.
D3.	O perfil profissional do professor que atua nas escolas em tempo integral da rede pública estadual do RS: inquietudes e desafios	DUTRA, Luciana Nascimento Crespo. O perfil profissional do professor que atua nas escolas em tempo integral da rede pública estadual do RS: inquietudes e desafios, 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – Campus de Frederico Westphalen, 2021.
T1.	Educação Integral e(m) tempo integral sob a ótica do trabalho: concepções em disputa no Brasil	MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação integral (e)m tempo integral sob a ótica do trabalho: concepções em disputa no Brasil; 2020; Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.
T2.	A formação continuada docente nas escolas em tempo integral na rede municipal de ensino de São José (SC): uma educação integral é possível?	MAGALHÃES, Nadja Regina Sousa. A Formação Continuada Docente nas Escolas em Tempo Integral na Rede Municipal de Ensino de São José (SC): uma educação integral é possível?, 2020, 251 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.
D4.	A valorização docente no plano municipal de educação de Belford Roxo sob a ótica da educação integral em tempo integral	LIMA, Priscila Medeiros de. A valorização docente no plano municipal de educação de Belford Roxo sob a ótica da educação integral em tempo integral, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), 2020.
D5.	Práticas curriculares na escola de educação integral em tempo integral	SANTOS, Quezia Patricia Albano dos. Práticas Curriculares na Escola de Educação Integral em Tempo Integral, 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), 2020.
D6.	Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da escola em tempo integral	SANTOS, Rodrigo de Moura. Das peles de Darcy Ribeiro às cores de Maricá: caminhos da Escola em Tempo Integral. 2020. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Faculdade de Formação

		de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.
D7.	A escola de educação básica em tempo integral: a experiência do município de Moju no estado do Pará	SILVA, Elaniese do Socorro Lima da. A escola de educação básica em tempo integral: A experiência do município de Moju no estado do Pará. 2020, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará (UFPA), 2020.
D8.	Escolas de tempo integral na cidade de cabo frio, RJ: currículo, sujeitos e práticas em um estudo de caso do ensino fundamental	SILVA, Fábio de Souza e. Escolas de tempo integral na cidade de Cabo Frio, RJ: currículo, sujeitos e práticas em um estudo de caso do ensino fundamental. 2020, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2020.
T3.	Educação integral e(m) tempo integral no “novo milênio”: concepções pedagógicas para qual (con)formação?	MÓL, Saraa Cesar. Educação integral e(m) tempo integral no “novo milênio”: concepções pedagógicas para qual (con)formação? 2020. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020.
D9.	Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da zona da mata mineira	SILVA, Willen Aragão. Os efeitos da descontinuidade da política de educação integral em uma escola da Zona da Mata Mineira. 2020, 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
D10.	Educação integral: sentidos produzidos por professores e estudantes em tempos-espacos	BENEDINI, Vanessa Petruz. Educação Integral: sentidos produzidos por professores e estudantes em tempos-espacos vividos na escola. 2019, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2019.
D11.	Educação integral e(m) tempo integral em Belém - PA: concepções em processo na Escola Municipal Rio Maguary	CARDOSO, Carla Santos. Educação Integral e(m) Tempo Integral em Belém - PA: Concepções em processo na Escola Municipal Rio Maguary. 2018, 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2018.
D12.	O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB	FERREIRA, Ruttany de Souza Alves. O trabalho docente na escola em tempo integral no município de João Pessoa/PB. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.
D13.	Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro	MARTINS, F. Trabalho docente em escolas de tempo integral: ‘olhares’ a partir da política do turno único - município do Rio de Janeiro. 2018. 151 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2018.
D14.	Práticas de ampliação do tempo escolar: uma proposta de educação em tempo integral na contemporaneidade	PINTO, Natasha Souto França. Práticas de ampliação do tempo escolar: uma proposta de educação em tempo integral na contemporaneidade. 2018, 72 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional). Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), 2022.
D15.	Educação integral no estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016)	SILVA, Teresinha Morais da. Educação integral no Estado de São Paulo: as propostas de jornada integral e jornada parcial em duas unidades da rede pública (2012-2016). 2018. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

Legenda: C.A. – Código Alfanumérico, D – Dissertações e T – Teses.

Fonte: A autora, 2025

Os resultados da análise das teses e dissertações encontradas no catálogo de teses e dissertações da CAPES indicaram que na maioria das dissertações selecionadas buscou-se compreender a implementação da educação em tempo integral nas escolas, o conceito de educação integral e as políticas públicas que fundamentavam tais experiências.

Alguns aspectos em comum são apontados, como: direcionadas para a implementação e análise da política pública de educação integral em Tempo Integral, considerando experiências em vários estados e/ou municípios brasileiros, abordando em sua maioria a articulação com os tempos e espaços. Também os programas Mais Educação e Novo Mais Educação, a interdisciplinaridade no espaço escolar, no contexto do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, frente à educação em tempo integral.

Apesar de existirem muitas pesquisas relacionando diferentes áreas da educação em tempo integral, grande parte aborda as políticas públicas, que impactam diretamente em sua implementação, pois demanda recursos materiais e humanos substanciais.

Sobre os autores mais referenciados nesses estudos, o levantamento indicou os seguintes autores e obras (Quadro 6):

Quadro 6 – Autores mais referenciados

AUTORES/ANOS	REFERÊNCIA	TESES E DISSERTAÇÕES
José Carlos Libâneo (2014)	LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? (pp. 257-308). In Barra, V (Org.). Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.	D1, D3, T2, D5, D7, T3, D11, D12, D13, D15
Dermeval Saviani (2012)	SAVIANI, D. Escola e Democracia. Campinas: Autores Associados, 2012.	D3, T1, T2, D6, T3, D10, D11, D12, D13
Cláudia da Mota Darós Parente (2017; 2018)	PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). Educação em Revista, Marília, v. 18, Edição Especial, p. 23-42, 2017. PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à luz da análise do ciclo da política pública. Educ. Real., Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, jun. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661874 .	D3, T1, T2, D7, D10, D15
Antônio Flávio Moreira (2001; 2008)	MOREIRA, A. F. (Org.). Ênfases e Omissões no Currículo. Campinas: Papyrus Editora, 2001. MOREIRA, A. F. Currículos e programas no Brasil (15ª Ed). Campinas, SP: Editora Papyrus, 2008.	D1, T2, D5, D7, D8, T3, D11, D13, D14
Alice Casimiro Lopes; Elizabeth Macedo (2011)	LOPES, A. C.; Macedo, E. Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011.	D1, T2, D4, D5, D7, D8, D11, D12, D13
José Augusto Pacheco (2009; 2014)	PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, 39(137), 383- 400, 2009. PACHECO, J. A. Educação, Formação e Conhecimento. Porto: Porto Editora, 2014.	D2, D3, T2, D5, D7, D12
José Gimeno Sacristán (2000)	SACRISTÁN, J. G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.	D1, D3, T2, D11, D12, D15

Moacir Gadotti (2009)	GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Série Educação Cidadã, 2009.	D1, D3, T2, D6, D7, D8, D9, D11, D12
Jaqueline Moll (2012)	MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre : Penso, 2012.	D1, D2, T1, T2, D5, D6, D7, T3, D9, D10, D11, D12, D14
Ana Maria Cavaliere (2007; 2009; 2010; 2014)	CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. Educação e Sociedade, 28 (100)-Especial, 1015-1035, 2007. CAVALIERE, A. M. Escola de Tempo Integral versus alunos em tempo integral. Em Aberto, 21, 51-63, 2009. CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. Paidéia, 20(46), 249-259, 2010. CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? Educação e Sociedade, 35(129), 1205-1222, 2014.	D1, D2, T1, T2, D4, D5, D6, D7, T3, D9, D10, D11, D12, D14
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (2009; 2013; 2014; 2016; 2018)	COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. Em Aberto, 22(80), 89-96, 2009 COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. Políticas públicas de Educação Integral em jornada ampliada e trabalho educativo: docência questionada ou precarização do trabalho docente? In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação Integral: história, política e práticas. Rio de Janeiro: Rovielle, p. 216 -236, 2013 COELHO, L. M. C. C. et al. Conceções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. Instrumento: Estudos e Pesquisa, 16 (1), 47-58, 2014. COELHO, L. M. C. C. et al. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação, 22(83), 355-378, 2014. COELHO, L. M. C.; Maurício, L. V. Sobre Tempo e Conhecimentos praticados na Escola de Tempo Integral. Educação & Realidade, Porto Alegre, 41(4), 1095-1112, 2016.	D1, D2, T1, T2, D4, D5, D6, D7, T3, D9, D10, D11, D12, D14, D15

Fonte: A autora, 2025.

Observou-se, segundo o levantamento de teses e dissertações dos anos de 2018 e 2024, que as temáticas das dissertações eram direcionadas para a implementação e análise da política pública de Educação Integral em Tempo Integral, considerando os programas Mais Educação e Novo Mais Educação, também práticas pedagógicas e a organização curricular em Tempo Integral foram temáticas das teses/dissertações levantadas nesse estado do conhecimento, com dados sintetizados no quadro, a seguir:

Quadro 7 – Análise das temáticas, procedimentos metodológicos e abordagem da pesquisa nas teses e dissertações

Temáticas	Totais
-----------	--------

Implementação da educação em tempo integral	D1, D2, D3, D8, D12, T2, D6, D7, D11, D13	10
Políticas públicas que fundamentam à educação em tempo integral	D4, D9, D15	03
Prática pedagógicas	D10, T1, D14	03
Currículo	D5, T3	02
Procedimentos utilizados para construção de dados		
Entrevistas e questionários, Análise documental		16
Análise documental		02
Abordagem		
Qualitativa		12
Qualitativa- Quantitativa		06

Fonte: A autora, 2025.

Nos resultados de parte das dissertações, os autores indicaram elementos na direção de superar os desafios que a educação em tempo integral traz na sua implementação, entre eles: ajustes na infraestrutura da escola, ampliação efetivação de políticas permanentes de educação em tempo integral, valorização do trabalho docente, organização pedagógica, reorganização dos tempos e espaços, compreensão atrelada às condições de trabalho, à função docente e à função da escola de tempo integral.

Assim como outros autores que se dedicam ao estudo da temática, Cavaliere (2007) apresenta diferentes perspectivas para a educação em tempo integral na educação brasileira. De acordo com a autora, a ampliação do tempo diário na escola pode apresentar diferentes objetivos e interesses, dentre eles: maior/melhor rendimento, em função da maior exposição dos alunos às atividades escolares; atendimento às necessidades da vida urbana contemporânea; e aquela que exige uma compreensão da mudança do próprio papel da escola na sociedade. Segundo a autora:

É preciso considerar ainda que, em cada circunstância histórica ou local, o tempo de escola é sempre função de diferentes interesses e forças que sobre ele atuam. Essas forças têm as mais diversas naturezas e origens, tais como o tipo de cultura familiar predominante, o tipo de visão acerca da formação geral da criança e do adolescente, o tipo de associação entre educação escolar e políticas públicas de assistência social ou de preparação para o trabalho (Cavaliere, 2007, p. 1018).

A leitura das dissertações apontou que o conceito de educação integral não pode ser limitado à educação escolar. Educação integral constitui um processo ininterrupto ao longo da vida, pois é possível ao sujeito aprender em muitos e diferentes espaços públicos ou privados, institucionalizados ou não, sendo a escola mais um deles, diante disso percebe-se que a

educação integral se apresenta cada vez mais nos debates sobre as políticas públicas educacionais, o que ocasiona a reflexão da sua efetiva implementação nas escolas.

Nesse contexto, uma educação integral abrange amplamente conhecimentos e saberes que contribuem para a formação plena do ser humano. Essa formação não se restringe apenas ao ambiente escolar, mas é também moldada pela interação com a sociedade e pela experiência individual. Ao considerarmos a escola como um espaço formal e intencional de aprendizado, enfatizamos a importância de um trabalho educativo crítico e comprometido. Sob essa perspectiva, a extensão da jornada escolar para o tempo integral surge como uma oportunidade adicional na busca por uma educação capaz de preparar os alunos para os desafios do mundo contemporâneo.

4.1.2 Levantamento de artigos no Portal Scielo

No levantamento de artigos em periódicos realizado no Portal Scielo, foram localizados 52 artigos, dos quais foram selecionados 11 que se aproximam da temática (Quadro 8).

Quadro 8 – Artigos selecionados no Portal Scielo

C.A.	TÍTULO	AUTORES (ano)	REFERÊNCIA
A1.	Ritmos curriculares: características e potencialidades das escolas de tempo integral do município de Santa Maria/RS	BAPTISTELLA, E; SARTURI, RS. (2023)	Pré-impressões SciELO . https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5659
A2.	Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo	GIROTTO, ED; FURLAN, I; OLIVEIRA, JJVP. (2022)	Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. e270078, 2022.
A3.	Escola de tempo integral versus formação humana integral: experiências de uma escola do município de Campinas, São Paulo	MESSA, ECP; BAIOCCHI, JCCB; NUNES, RH; FERNANDES, SC. (2019)	Cadernos CEDES, v. 39, p. 193-208, 2019.
A4.	Anísio Teixeira: dilemas educacionais e políticos do seu e do nosso tempo	MENDONÇA, AW (in memoriam); MOLL, J; XAVIER, L. (2019)	Cadernos Cedex, v. 39, p. 251-268, 2019.
A5.	Educação integral, Escola de tempo integral: um diálogo sobre os tempos	ROVERONI, M; MOMMA, AM; GUIMARÃES, BC. (2019)	Cadernos CEDES, v. 39, p. 223-236, 2019.
A6.	Educação integral, institucionalização do tempo livre: outras lógicas educacionais no contexto luso-brasileiro	RODRIGUES, JP GONÇALVES, JL; GARCIA, VA GONÇALVES, D. (2019)	Cadernos CEDES, v. 39, p. 145-160, 2019.
A7.	As redes da educação integral no distrito federal sob o prisma da gestão escolar	SOUSA, IF; GUIMARÃES- IOSIF, RM; ZARDO, SP. (2018)	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 26, p. 397-417, 2018.
A8.	Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral	RESENDE, TF; CANAAN, MG; REIS, LS; OLIVEIRA, RA; SOUZA, TCS. (2018)	Educação & Realidade, v. 43, p. 435-456, 2018.
A9.	Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo da política pública	PARENTE, CMD. (2017)	Educação & realidade, v. 43, p. 415-434, 2017.
A10.	Tempo integral: tensões entre os tempos da escola e os tempos do corpo	SOUZA, MCRS. (2018)	Educar em Revista, v. 34, p. 159-175, 2018.

A11.	Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico	KAMSKI, I; SCHMITZ, H. (2018)	Revista Brasileira de Educação, v. 23, p. e230066, 2018.
-------------	---	----------------------------------	--

Legenda: C.A. – Código Alfanumérico e A – Artigos. Fonte: A autora, 2025.

A análise dos artigos em relação às temáticas apontou que a maioria se concentrou em Educação Integral e/ou Escola de Tempo Integral (7), seguido por Políticas Públicas Educacionais (2) (Quadro 9). Em relação à abordagem, a maioria (6) foi qualitativa. Os autores mais referenciados nos artigos foram: Ana Maria Cavaliere (4), seguido por Anísio Teixeira (3), Jaqueline Moll (3) e Miguel Arroyo (3), o que sublinha a influência de suas obras no campo da educação integral e do tempo integral no Brasil (Quadro 9).

Quadro 9 – Análise das temáticas, abordagem e autores mais referenciados nos artigos

Temáticas	No. Artigos	Autores mais referenciados	
Educação Integral e/ou Escola de Tempo Integral	7	Ana Maria Cavaliere	4
Políticas Públicas Educacionais	2	Anísio Teixeira	3
Tempo Escolar e sua relação com a qualidade da educação	1	Jaqueline Moll	3
Relação entre escola e famílias no contexto de tempo integral	1	Miguel Arroyo	3
Abordagem		Paulo Freire	2
Qualitativa	6		
Quantitativa	4		
Qualitativa e Quantitativa	1		

A análise de dissertações e artigos sobre a educação em tempo integral no Brasil aponta para um campo de pesquisa dinâmico, preocupado tanto com a prática como com seus fundamentos teóricos. A centralidade das políticas públicas e a busca por compreender o conceito de educação integral em sua complexidade, para além da simples extensão do tempo na escola, são elementos chave que emergem deste levantamento. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar para o tempo integral é vista como uma oportunidade para uma formação integral dos alunos, preparando-os para os desafios contemporâneos. No entanto, ainda há desafios na articulação entre o currículo escolar e os princípios da educação integral.

De acordo com Goodson (1995, p. 9), 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”. Considerando que a educação em tempo integral vem sendo implementada aos poucos nas escolas públicas brasileiras, um modo de ressignificar tempos e espaços, oportunizando experiências significativas de aprendizagem, é estabelecer conexão com um currículo pautado nos princípios da educação integral.

Neste sentido, a escola e os professores necessitam instigar a criticidade, o pensamento reflexivo, o diálogo e a curiosidade em suas práticas pedagógicas, reconhecendo que eles têm uma função ativa e partilhada na concepção e gestão do currículo, por meio de importantes e necessários dispositivos pedagógicos, tais como, o projeto curricular, o planejamento, enfim, componentes com substanciais desdobramentos em termos curriculares.

Além dos desafios que tornam o sujeito autônomo e ético nas suas ações, o currículo, por ser amplo, deve vir ao encontro das proposições de uma educação integral em Tempo Integral, perspectivada por uma visão sócio-histórica crítica e emancipadora, cuja ideia de qualidade se prende ao acesso aos conhecimentos relevantes, às múltiplas dimensões formativas, além de compagnar-se com os direitos da criança e do seu bem-estar na escola.

4.2 Análise de Documentos Curriculares

Nesta subseção realizou-se a análise dos documentos institucionais, incluindo o Catálogo FAETEC 2013, o Regimento Escolar/2020, a Proposta Curricular e a Matriz Curricular. A abordagem enfatizou aspectos legais, direitos de aprendizagem, concepções de planejamento e currículo, buscando evidenciar os principais desafios enfrentados na organização curricular das escolas de tempo integral orientadas pela educação integral.

4.2.1 Proposta Curricular: “Ensino Fundamental Integral Aplicado à Iniciação Profissional”

Foi realizada a leitura da proposta curricular para o segundo segmento do ensino fundamental em horário integral da Rede FAETEC, e observou-se que foi elaborada em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no tocante a previsão da ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (Art. 34). “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola”.

A proposta curricular pontua ainda, a Lei nº 13.005 de 25 junho de 2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental. Além disso, o PNE apresenta como meta, a ampliação progressiva da jornada

escolar para um período de, pelo menos, 7 horas diárias, além de promover a participação das comunidades na gestão das escolas, incentivando a instituição de Conselhos Escolares.

Nesse sentido, observa-se que a proposta curricular intitulada “Ensino Fundamental Integral Aplicado à Iniciação Profissional” busca atender os aspectos legais e objetivando garantir de forma efetiva a diminuição da evasão, da repetência, e da distorção idade/série; tornando a escola um ambiente agradável, de formação crítica e criativa e, facilitadora da aprendizagem, também garantindo os direitos fundamentais de cidadania, o projeto é estruturado de acordo com as disposições legais em vigor no país.

O documento enfatiza os direitos de aprendizagem como uma maneira de expandir o direito à educação e assegurar a democratização do acesso ao conhecimento. No entanto, também é ressaltado que o professor precisa ir além das diretrizes do documento para promover o desenvolvimento integral do aluno em todos os aspectos:

O planejamento didático, neste projeto, deve se fazer segundo a lógica da aprendizagem, e não de acordo com a lógica das noções que compõem a estrutura da disciplina já constituída. Para que tal ação seja efetivada de fato o planejamento didático deverá ser constantemente repensado nas reuniões pedagógicas que as unidades já promovem quinzenalmente entre seus professores, privilegiando neste caso específico o caráter interdisciplinar do ensino e a transversalidade do conhecimento. A lógica de currículo que se propõe para a especificidade do Projeto Escola de Tempo Integral parte da ideia de um currículo em processo. (Rio de Janeiro, 2019a, p.11)

Nessa construção lógica é fundamental considerarmos que:

[...] Cada forma nova de se ensinar, cada conteúdo trabalhado, cada experiência particular só pode ser entendida junto ao conjunto de circunstâncias que a torna possível, o que envolve a história de vida dos sujeitos em interação, sua formação e a realidade local específica, com as experiências e saberes anteriores de todos, entre outros elementos da vida cotidiana [...]. (Oliveira e Grinspun, 2012, p. 95).

As autoras ressaltam a complexidade e a singularidade dos processos de ensino e aprendizagem, destacando que estes não ocorrem de forma isolada, mas estão imersos em um contexto sociocultural e histórico específico. O currículo é multifacetado, sendo importante a sua análise considerando: o planejamento, a avaliação, a prática pedagógica e as condições externas que co-determinam a sua efetivação.

Ressaltamos as concepções de planejamento e currículo previsto para Ensino Fundamental, com base no Regimento Escolar (2020):

Art. 133. Os planejamentos, realizados em conjunto com a Supervisão Educacional de cada UE, deverão incluir as competências, as habilidades, os conteúdos, as estratégias de ensino e as referências, considerando a indissociabilidade entre trabalho-ciência-cultura, a interdisciplinaridade e a contextualização, obedecendo às diretrizes fixadas pela Diretoria Pedagógica a qual a UE está vinculada e a legislação em vigor. (Rio de Janeiro, 2019b, p.41 e 42)

Na escola de tempo integral é importante definir a visão de educação integral e dos objetivos formativos almejados com uma jornada contínua, conforme indicado pelos dispositivos legais. Além disso, entende-se que as atividades educacionais não precisam se limitar ao ambiente escolar, podendo se expandir para outros espaços no bairro, na comunidade e na cidade. Essas atividades devem estar sintonizadas com a proposta pedagógica da escola, com seu planejamento e os objetivos educacionais que busca alcançar. A escola assume, assim, um papel central formador e articulador na construção de um projeto educacional amplo e compartilhado por uma coletividade.

4.2.2 Matriz Curricular

A matriz curricular para o ensino fundamental (Anexo A), é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular, com 5490 horas/aulas, organizada pelas seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Matemáticas, Ciências da Natureza e Ciências Humanas; Parte Diversificada, 1440 horas/aulas, com os seguintes componentes curriculares: Informação e Comunicação; Ambiente Saúde e Segurança; Recursos Naturais; Produção Cultural e Turismo; Gestão e Negócios; Controle e Processos Industriais, e ainda Atividades Complementares, 2070 horas/aulas composta por Estudo Monitorado e Oficinas, totalizando 9000 horas/aulas distribuídas em quatro, do 6º ao 9º anos, em horas/aulas de 45 minutos. Para tanto, a estrutura curricular do Ensino Fundamental nos anos finais visa atender a Base Nacional Comum Curricular com os componentes curriculares obrigatórios e contempla as áreas de conhecimento de Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (História, Geografia) e Ensino Religioso.

Na parte diversificada visa-se desenvolver competências e habilidades que permitam aos estudantes compreender as dinâmicas do mundo do trabalho, estimulando a reflexão sobre diferentes áreas de atuação e profissões, formas de organização e valores éticos, visando prepará-los para escolhas conscientes em sua trajetória educacional e futura inserção no mercado de trabalho, com os componentes curriculares: Informação e Comunicação; Produção Cultural e Turismo; Controle e Processos Industriais; Ambiente, Saúde e Segurança; Gestão e Negócios; Recursos Naturais, com objetivo de oferecer aos estudantes uma visão inicial sobre o mundo do trabalho, estimulando o pensamento crítico e o autodesenvolvimento.

Nesses termos, em um currículo que se propõe integrado, não pode haver uma dicotomia entre as concepções educacionais de formação para a cidadania, o desenvolvimento intelectual

e a preparação para o trabalho técnico e profissional. Essas dimensões devem estar interligadas, promovendo uma educação completa e coerente com os princípios de integração e complementaridade. Contrária a essa dicotomia, Ramos (2005) afirma que:

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como — leis gerais que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Em razão disso, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica (Ramos, 2005, p.120).

Uma proposta assim definida precisa de um currículo que permita ao aluno estabelecer relações efetivas entre a educação científica que ele aprende na escola e a realidade que ele vive fora dela. Nesse sentido, o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem de forma que os conhecimentos sejam compreendidos em perspectiva de totalidade, e considerando os componentes curriculares escolares de forma relacional e histórica.

Art. 134. O Ensino Fundamental deverá ter um currículo comum a todas as unidades da rede tendo como norteadores de suas ações pedagógicas. A Parte Diversificada de Iniciação ao mundo do trabalho é construção coletiva da escola, deve ser encaminhado e analisado pela Diretoria a qual a Unidade de Ensino está vinculada. [...]

I – os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum;

II – os princípios dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem comum;

III – os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais e

IV – a indissociabilidade entre trabalho-ciência-cultura e a interdisciplinaridade. (Rio de Janeiro, 2019b, p.42)

Com esse direcionamento, o currículo proposto é uma possibilidade de mudança pedagógica, visto que abandona a perspectiva estreita de formação para o mercado de trabalho, para assumir a formação integral dos sujeitos, como forma de compreender e se compreender no mundo.

Com relação às atividades complementares, a matriz curricular é constituída por dois componentes: Estudos Monitorados, em que deverão ser desenvolvidas: atividades de gestão, organização e planejamento de estudo dos alunos; atividades de pesquisa e realização de trabalhos em grupo; propiciar atividades de reforço, se necessário, realizada no cotidiano da escola por um docente, que busca agregar novos conhecimentos, de caráter prático e modelar, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos; organizar o tempo do estudo de acordo as demandas dos mesmos; formar hábitos de estudo individual. O outro componente são Oficinas, que poderão ser na área de linguagem e matemática, na área artística, esportiva e

motora e na área de formação pessoal e social, e na iniciação profissional. A escola organiza a oferta de oficinas com base no interesse e nas necessidades dos educandos, considerando também as características locais, a disponibilidade de materiais e a presença de profissionais capacitados para ministrar as atividades. As turmas, em muitos casos, apresentam um número reduzido de alunos, o que permite um atendimento mais direcionado. Isso foi evidenciado na análise dos horários escolares para o ano de 2024, na qual foi possível observar que algumas turmas foram divididas nos períodos em que as oficinas eram realizadas, favorecendo uma dinâmica mais eficiente no desenvolvimento das habilidades propostas (Quadro 10).

Quadro 10 - Oficinas ministradas no ano letivo de 2024

ESCOLA A	letramento científico, problemas e desafios, corpo em movimento, origami, produção textual, informática, arte com espanhol, educação ambiental, cartografia, raciocínio lógico, astronomia, musicalização, tratamento da água.
ESCOLA B	manutenção de computadores; inglês no dia a dia; inglês com arte; inovação da tecnologia na informação; estratégias antirracista; artes visuais; foto e vídeo; sólidos matemáticos; novas tecnologias educacionais; autonomia e liderança; leituras criativas; experimentos científicos; inglês na prática; construção de materiais didáticos; lógica na matemática;
ESCOLA C	arte/mandala; arte/talentos; artes visuais; capoeira; dança; espanhol; yoga; jogos; taekwondo; percussão; xadrez.

Fonte: FAETEC, 2025.

De acordo com a proposta curricular ‘Ensino Fundamental Integral Aplicado à Iniciação Profissional:

[...]será desenvolvido o Currículo Básico do Ensino Fundamental, compreendendo os componentes curriculares da Base Nacional Comum e outras atividades que ampliarão as possibilidades de aprendizagem dos alunos, mantendo um diálogo permanente com o do Currículo Básico, com ênfase no letramento, matemática e experiências artísticas, socioculturais e esportivas, visando estabelecer a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, objetivando a aquisição concreta de significados para uma compreensão mais ampla da realidade (Rio de Janeiro, 2019a, p. 09)

Assim, evidencia-se que temas como trabalho, arte, esporte, lazer, sexualidade, meio ambiente e saúde serão integrados e dinamizados por meio de projetos que promovem a interconexão de conhecimentos. Esses projetos buscam atender às demandas e interesses dos alunos, fomentando um aprendizado relevante e alinhado às suas necessidades. Nesse contexto, adota-se uma metodologia participativa, que valoriza a vivência prática comunitária e se orienta pela resolução de questões que emergem da realidade cotidiana, motivando os estudantes, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente e significativo. A interdisciplinaridade constitui um eixo central dessa proposta, permitindo que os conteúdos

curriculares sejam trabalhados de forma integrada. Dessa forma, contribuindo para que a aprendizagem contemple dimensões cognitivas, afetivas, emocionais, sociais e culturais, promovendo o desenvolvimento pleno do aluno. Rompe-se com a ideia de linearidade do desenvolvimento e entende-se que ele acontece em espiral, em um processo contínuo de aprendizagem.

Ressalta-se que as atividades complementares são avaliadas qualitativamente por meio dos conceitos como:

Participação Parcial, que significa que o aluno se comprometeu pouco nas atividades desenvolvidas ao longo da etapa; Participação Satisfatória, que ele se comprometeu em parte nas atividades desenvolvidas ao longo da etapa; Participação Total, comprometeu-se de forma produtiva nas atividades desenvolvidas ao longo da Etapa. (Rio de Janeiro, 2022, p.19)

A análise dos documentos revelou que, embora haja um esforço para atender às diretrizes legais e garantir os direitos de aprendizagem, persistem fragilidades significativas na articulação entre planejamento pedagógico e a proposta de um currículo integrado e contextualizado. Esses documentos, apesar de apresentarem diretrizes gerais para a organização curricular, demonstram uma ausência de discussões mais aprofundadas sobre estratégias que promovam a integração.

No contexto das escolas de tempo integral, voltadas para a formação integral e inserção social dos alunos, os desafios apontados incluem a dificuldade em superar a fragmentação disciplinar e em alinhar o currículo às demandas específicas de uma formação que privilegie a autonomia, o protagonismo e a diversidade, “a existência de uma multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana – música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca – deveriam interagir, em ações previamente planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar” (Coelho, 2013, p.181). Logo, a ausência de práticas pedagógicas efetivas para integrar as diferentes áreas do conhecimento e fomentar aprendizagens significativas compromete o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade no tempo ampliado.

Contudo, conforme aponta Coelho (2013), o texto escrito nem sempre reflete a realidade. O simples fato de as unidades de ensino oferecerem atividades variadas não assegura a efetiva diversificação curricular³. Este processo está ligado a dinâmica interna entre conteúdo

³ Diversificar o currículo está diretamente relacionado à pesquisa de novas formas de proporcionar a aprendizagem, para as diversas áreas do conhecimento: a Matemática, a Língua Portuguesa, as Ciências Naturais, os Estudos Sociais, bem como a Educação Artística, Educação Sexual, a Saúde, o Meio Ambiente, os Esportes em geral. (Coelho, 2013)

e forma, sendo essencial para a organização e seleção dos conteúdos e objetivos em cada campo dos diferentes conhecimentos escolarizáveis. Portanto, a análise dos documentos institucionais indicou a necessidade de um diálogo mais amplo e sistemático entre as concepções de currículo e planejamento, bem como o desenvolvimento de políticas e práticas que promovam uma organização curricular com a perspectiva da educação integral.

Importante pontuar que as demandas estruturais afetam diretamente o cotidiano escolar e o ambiente de aprendizagem, pois “no país, a crescente expansão da oferta de vagas na escola pública não foi acompanhada das condições necessárias para garantir a qualidade da educação. Coexistem, até hoje, problemas como degradação do espaço físico[.]” (Brasil, 2009, p. 12). Os laboratórios, por exemplo, são importantes para o aprendizado prático, e a falta de manutenção desses espaços compromete a realização de atividades experimentais e o desenvolvimento de competências práticas dos alunos. Os espaços de convivência são fundamentais para a socialização e o descanso dos alunos; quando degradados, prejudicam o ambiente escolar, impactando negativamente as interações interpessoais e a qualidade de vida escolar.

As transformações que ocorrem na educação vêm para contribuir na aprendizagem dos alunos, refletindo a prática, a ação, interligando teoria e prática, pois a educação integral apresenta mudanças em todo o contexto escolar. Para a sua implementação necessita-se de uma infraestrutura adequada e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, da mesma forma que o currículo deve considerar não apenas os aspectos teóricos, mas também os aspectos sociais, físicos e emocionais.

A educação integral demanda mais do que compromissos; requer a elaboração de um projeto pedagógico consistente e a formação adequada de seus agentes, além de infraestrutura e recursos para sua implementação. Seu êxito dependerá tanto dessas condições iniciais como do que for desenvolvido e construído em cada escola e rede de ensino. Esse processo envolve a participação ativa de educadores, estudantes e comunidades, que desempenham um papel fundamental na ampliação dos tempos e espaços de formação de crianças, adolescentes e jovens. O objetivo é garantir que o acesso à educação pública seja complementado por iniciativas que promovam a permanência e a aprendizagem significativa (BRASIL, 2009).

Na proposta da Educação Integral, com a ampliação da jornada escolar, é necessário ressignificar os tempos e espaços da organização escolar. Essa reestruturação deve ser cuidadosamente planejada, considerando que o tempo e o espaço escolar não são neutros, mas sim elementos que influenciam a dinâmica educacional.

4.3 Concepções Docentes sobre Currículo e Educação Integral

Nesta seção tratou-se da análise dos depoimentos de professores e pedagogos sobre currículo, educação integral, integração, e outros temas. Inicialmente foi elaborado o perfil dos professores que participaram desta pesquisa, com dados sobre sua formação, cargo e tempo de atuação na educação. Em seguida foram analisadas suas concepções sobre currículo na perspectiva da formação integral dos alunos, educação em tempo integral e educação integral.

4.3.1. Perfil e Formação Profissional

Foi realizado o levantamento do perfil dos professores e pedagogos entrevistados sobre sua formação acadêmica, o tempo de trabalho na educação, a disciplina de atuação, e tempo em que atuava nessa Unidade de Ensino. Aos participantes que tinham cargo/função na Diretoria, foram atribuídos códigos com a letra P e números arábicos variando de 1 a 5; aos profissionais que atuavam nas escolas, códigos com as letras PA, PB e PC, para distinção das três escolas, seguidas de números arábicos variando de 1 a 5 (Quadro 11).

Quadro 11 - Perfil dos professores e pedagogos participantes da pesquisa

Participantes	Área de formação	Cargo / Função na Diretoria	Tempo atuação no cargo	Tempo atuação na Diretoria
P1	Pedagogia Especialista Ensino Profissionalizante	Supervisão Educativa Diretora Geral	33	18
P2	Letras / Especialista em Administração Escolar Mestrado Educação Doutorado Educação	Inspeção Escolar	20	13
P3	Pedagogia Mestrado Educação Doutorado Educação	Supervisão Educativa	13	13
P4	Pedagogia Mestrado Educação	Orientação Educativa	18	03
P5	Turismo Mestrado em Ciência da Sustentabilidade	Docente/Turismo Coordenação Pedagógica	21	04
ESCOLA A				
Participantes	Área de formação	Cargo Docente / disciplina	Tempo atuação no magistério	Tempo Atuação na Escola A
PA1	Arte e Música Psicologia Mestrado em Educação Musical	Docente/Arte	21	10
PA2	Matemática Pedagogia	Docente/Matemática	16	13

	Mestrado Educação			
PA3	Pedagogia Mestrado Educação	Supervisão Educacional	20	11
PA4	Ciências	Docente/Ciências	24	02
ESCOLA B				
Participantes	Área de formação	Cargo / Docente disciplina	Tempo Atuação no magistério	Tempo Atuação na Escola B
PB1	Pedagogia Psicopedagogia	Educação Especial Coordenação Pedagógica	18	13
PB2	Matemática	Docente/Matemática	26	03
PB3	Língua Portuguesa Língua Alemã	Docente/Língua Portuguesa	20	20
PB4	Pedagogia	Supervisão Educacional	25	23
PB5	Biologia	Docente/Biologia	05	02
ESCOLA C				
Participantes	Área de formação	Cargo / Docente disciplina	Tempo Atuação no magistério	Tempo Atuação na Escola C
PC1	Pedagogia	Supervisão Educacional	22	10
PC2	Pedagogia Psicopedagogia	Supervisão Educacional	32	22
PC3	Pedagogia	Supervisão Educacional	30	13
PC4	Língua Portuguesa Língua Inglesa	Docente/Língua Portuguesa	11	01
PC5	Matemática Educação Física	Docente/Matemática	20	02

Fonte: A autora, 2025.

Constituíram o universo desta pesquisa 19 (dezenove) professores/pedagogos que atuavam na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica/DDE e em três escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, em horário integral, na FAETEC. Vale ressaltar que todos os professores possuíam graduação em nível superior, 10 (dez) com Pós-Graduação em áreas específicas, e 3 (três) com duas graduações em áreas distintas. Na Rede FAETEC há Plano de Cargos, Carreiras e Salários para a Educação desde 1997, que foi atualizado em 2014, o que incentiva os professores na busca pela formação.

A análise do segmento de atuação dos profissionais participantes indicou: 01(um) na Direção Geral; 06 (seis) na Supervisão Educacional; 01 (um) na Inspeção Escolar; 01 (um) na Orientação Educacional; 02 (dois) na Coordenação Pedagógica; e 08 (oito) na docência. Observa-se que os processos de transformação do currículo se dão pela atuação de diferentes atores, pelas decisões tomadas num espaço-tempo determinado, onde não se pode perder de vista que "os elementos essenciais do currículo envolvem questões de poder, pessoas, procedimentos e participação" (Machado; Gonçalves, 1999, p. 66) A partir dessa perspectiva, buscou-se compreender diferentes visões sobre o currículo, considerando a diversidade de atuação dos profissionais entrevistados.

Para analisar o tempo de atuação desses profissionais, considerou-se que o desenvolvimento profissional docente consiste em um processo que não é linear nem igual para todos os professores. Recorreu-se à Huberman (2000) com a ideia de ciclos de desenvolvimento profissional, destacando que os professores possuem demandas e necessidades distintas em cada etapa de sua carreira, nesse sentido a análise indicou que 1 (um) professor está na fase de estabilização, 14 (quatorze) estão na fase de diversificação e 4 (quatro) professores estão na fase da serenidade.

Também se investigou o tempo de atuação dos profissionais na Diretoria/Escola, considerando o fato de a Rede FAETEC ter passado por um processo de reestruturação das Matrizes Curriculares e atualização do Regimento Escolar entre os anos de 2019 e 2022. Nessa pesquisa participaram 07 (sete) profissionais que possuíam no ano de 2024 menos de 05 (cinco) anos de atuação na Diretoria/Escola da Rede FAETEC, enquanto 12 (doze) profissionais tinham mais de 05 (cinco) anos de experiência na instituição. Esses períodos de atuação são relevantes para compreender o impacto das mudanças curriculares na prática educativa.

4.3.2. Concepções de Professores e Pedagogos sobre Currículo na Perspectiva da Formação Integral

Foram analisadas as concepções de pedagogos e professores a partir dos dados produzidos nas entrevistas, articulando-as aos documentos analisados: Proposta Pedagógica e Regimento Escolar. Buscou-se identificar alinhamentos ou incongruências, considerando que a visão de currículo para uma escola de tempo integral deve estar embasada em orientações bem definidas sobre um projeto formativo. Esse projeto deve permitir que a organização curricular seja sustentada por uma revisão não apenas dos conteúdos (que envolve a seleção e produção dos conhecimentos), mas também das formas (metodologias e estratégias adotadas) em relação às condições concretas em que o processo se desenvolve. Partiu-se de questões como: O que se entende sobre educação integral/educação de tempo integral? Como se entende o currículo para formação integral? Quais são os obstáculos e desafios para implementação de um currículo para formação integral do aluno?

Um currículo nesta perspectiva faz-se na reflexão sobre o que é necessário para que a escola responda aos horizontes da formação integral, conforme adverte Moll:

Alargar a função da escola, da docência e dos currículos para dar conta de um projeto de Educação Integral em Tempo Integral que articule o direito ao conhecimento, às ciências e tecnologias com o direito às culturas, aos valores, ao universo simbólico,

ao corpo e suas linguagens, expressões, ritmos, vivências, emoções, memórias e identidades diversas (MOLL, 2012, p. 44).

O fazer curricular do professor, entendido como um ato envolvido e comprometido, requer uma base teórico-prática. No desenvolvimento do currículo, “processo de transformar o currículo enunciado em currículo em ação” (Roldão, 2013, p. 134), o professor o papel de mediador, promovendo processos de interpretação, criação e contextualização que influenciam as decisões e a gestão do currículo.

Um currículo de uma matriz em que os componentes estejam integrados, que as atividades complementares estejam integradas com esses componentes da BNCC. Não tem que ser uma coisa fragmentada, tem que haver uma conversa entre os componentes curriculares. Questão da interdisciplinaridade, eu vejo que não é uma questão fácil de ser trabalhada, apesar de ser muito falado sobre isso. [...] Inclusão, a questão da afetividade, do acolhimento. Tanto com o aluno quanto com as famílias. Isso tudo dentro de um currículo (PB4).

Currículo, na perspectiva de educação integral, ele visa, efetivamente, preparar o cidadão. É a pessoa consciente dos seus direitos, dos seus deveres, perante a sociedade. Então, o currículo que tenha como educação integral no seu escopo, ela vai trabalhar essas questões no indivíduo (P2).

Precisa de um objetivo, você precisa integrar os alunos numa perspectiva de ação, de desejo, de proposta mesmo, de busca, de conhecimento, de mudança comportamental, de aprimoramento de um determinado tema (PC1).

Currículo de formação política. Não digo formação política no sentido de partido político, mas política como a pessoa entender como ser atuante na sociedade (PA1).

Tendo em vista as respostas dos professores/pedagogos a perspectiva de um currículo voltado à educação integral deve: enfatizar a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, estimular o envolvimento ativo dos alunos; integrar os estudantes em ações significativas e transformadoras; incluir uma formação política. Esses discursos revelam uma preocupação em alinhar as atividades complementares com a Base Nacional Comum Curricular, mas também destacam os desafios práticos da sua implementação, como a interdisciplinaridade e o engajamento efetivo de todos os envolvidos. A convergência de temas como afetividade, acolhimento e formação cidadã, que valoriza o desenvolvimento integral dos estudantes em suas dimensões cognitiva, emocional e social.

Por outro lado, essas metas ambiciosas exigem planejamento integrado, formação continuada de professores e estratégias que transformem a teoria em prática, garantindo que o currículo seja realmente significativo para a realidade dos estudantes e da comunidade escolar. É fundamental compreender que, nesse contexto, os professores/pedagogos constroem currículos dentro de um espaço-tempo específico na escola. Dessa forma, a produção curricular

não ocorre de forma isolada, mas está intrinsecamente conectada a referências epistemológicas, políticas e filosóficas que permeiam os aspectos institucionais, organizacionais e pedagógicos da cultura escolar.

4.3.3 Relação Currículo e Formação Integral

Os professores e pedagogos, quando indagados sobre a concepção de currículo escolar na perspectiva da formação integral, definem currículo suscitando elementos comuns, mas também modos diferentes de compreensão:

Eu acho que o currículo, ainda está fechado muito em disciplina. Acho que a gente teria que trabalhar de forma, não sei, talvez através de projetos, onde as disciplinas pudessem ser mais integradas, onde a gente tivesse um tempo maior de fazer o planejamento junto, tivesse realmente um tempo de planejamento que nós não temos aqui, tempo de planejamento dentro da mesma área ou com todos os professores. Acho que basicamente isso deveria acontecer e não acontece (PA4).

A lógica disciplinar, como destacado por PA4, “na qual fomos formados e moldados, somada a outras condições do nosso ambiente de trabalho, como a carga horária exaustiva, a ausência de formação continuada e a falta de tempo e espaço para discussões no planejamento”, levando em conta subjetividades que envolvem nossas identidades profissionais, afetando as mediações e as relações de trabalho, que poderiam corresponder a um que-fazer educativo dialógico e dialeticamente (Freire, 1992). No entanto, essas dificuldades prejudicam as possibilidades de construir um conhecimento formativo, capaz de perceber o mundo de forma relacional e histórica, tanto dentro como fora da escola.

Para PB2 o currículo com a perspectiva da formação integral “É variado, generalista, talvez. Tanto na parte artística, científica, e da filosofia em si, das ciências humanas... o aluno sendo formado e tendo uma visão bem razoável de cada uma dessas”. Nesse sentido, o currículo representa a caixa de ressonância dos valores assumidos acerca de concepções sobre a sociedade, escola, ensino, criança, conhecimento, cultura incidentes nas práticas pedagógicas.

Para PC3 “a escola integral, ela tem por si só uma perspectiva de um olhar múltiplo em prol de um contexto único. Onde as disciplinas e as atividades se permeiam e se complementam entre si. Com um objetivo único, que é a formação plena do cidadão”. Consiste numa práxis que se materializa em condições concretas, cumprindo importante função socializadora. Enquanto P1, compreende que:

Completamente diferente do que ele é hoje. Ele não poderia ser estático, ele não poderia ser... Como é que eu posso... Eu não consigo imaginar... Sabe quando você imagina um desenho que você não consegue ver aquele desenho sólido? Você vê aquele desenho fluando? É assim que seria o currículo, porque ele não... É como se

you didn't manage to write. You have an objective, but that objective, the form as I will achieve that objective it will change depending on the conduct that you will have and the response that you will have, the interaction, is a living thing (P1).

Diante das falas de professores/pedagogos, o currículo não deixa de ser um instrumento que compreende desde o seu planejamento até a sua avaliação, processo que exige constante reflexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, e implica uma criação de novos significados sobre a prática pedagógica. Para Sacristán (2000, p. 21), “conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm na sua configuração (...), que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural”. Como construção humana, cotidiana e relacional, o currículo em ação é um processo moldado no bojo da realidade imediata. Cada contexto escolar, em sua dinamicidade, tem uma própria história, atores e relações particulares.

Os entrevistados PB2 e PC salientaram que o currículo na perspectiva da educação integral vai além do ato de captar informações e envolve uma interação ativa, relacional e comunitária. De acordo com Macedo (2009), é importante compreender que o currículo é um processo que nos conecta com o mundo e com os outros, mas também conosco mesmo, promovendo uma atitude de atenção profunda e crítica, representa o espaço das interações, das trocas e das experiências compartilhadas — um espaço que é ao mesmo tempo individual e coletivo, existencial e político.

A compreensão é construída no diálogo, na conjunção de diferentes perspectivas e contextos, moldada pela história e pela cultura que nos envolvem. Não se trata de uma ação isolada, mas de um fenômeno complexo, entrelaçado com as estruturas sociais e históricas que nos circundam. Reflete os valores assumidos sobre as concepções de sociedade, escola, ensino, infância, conhecimento e cultura, que influenciam as práticas pedagógicas. Como tal, tem um potencial regulador que se consolida a partir dos conteúdos da aprendizagem que serão abordados, ordenados num tempo, desenvolvidos em níveis de ensino diferentes e inseridos em uma dinâmica de mediação e troca entre os participantes do processo curricular (professores, alunos, pais e comunidade) dentro de um espaço determinado, tornando assim uma “coisa viva” (P1).

Dessa forma, se o currículo contribui para que os alunos ampliem os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e emocionais, como um direito que deve ser garantido na escola e como um meio de resistir à imposição das desigualdades, ele também deve ser utilizado para revelar as ausências das histórias, vivências, experiências, saberes e tradições que os alunos trazem em seu contato com o currículo.

Historicamente, a escola se estabeleceu como um campo de disputa entre diferentes grupos socioculturais, em parte devido à sua função de formar para uma determinada sociedade. Por outro lado, seu caráter público, laico e democrático fundamenta-se na ideia de servir ao bem comum, alcançando seu objetivo quando todos os alunos têm acesso garantido ao conhecimento de forma equitativa, e a apropriação desses conhecimentos conduz a uma imersão crítica e transformadora na sociedade, permitindo que eles se desenvolvam tanto pessoal como socio culturalmente.

4.3.4 Concepções sobre Educação em Tempo Integral e Educação Integral

Nesta subseção encontra-se as análises dos depoimentos no que se refere à educação integral e em tempo integral. Indagamos os professores e pedagogos sobre a concepção de educação integral, pois entendeu-se que ela está intimamente ligada ao caráter sociopolítico da escola de tempo integral. Nesse contexto, a escola busca ampliar os horizontes formativos dos estudantes. Sob essa perspectiva, o currículo se encontra em uma situação desafiadora: como viabilizar uma concepção de educação integral diversa do que é desenvolvido no currículo escolar? Ou por que o que se desenvolve no currículo não está alinhado à concepção de educação integral proposta? Com o intuito de compreender as divergências entre "o que idealizamos" e "o que praticamos", trazemos à tona as concepções de educação integral.

Dezesseis (16) dos entrevistados associou a educação integral ao desenvolvimento integral do aluno e a educação em tempo integral associada à ampliação no tempo do educando na escola, enfatizando que esse tempo visa promover mais aprendizagens, e aumento e à integração de conteúdos curriculares, à qualidade da educação. Professores/pedagogos apontaram essas diferenças:

a educação integral como a educação que visa o desenvolvimento do ser humano como um todo. Então, considera não só os aspectos cognitivos e físicos, mas também habilidades socioemocionais, a parte cultural. E para mim, a educação de tempo integral ou a escola de tempo integral, ela pode ter esse viés de uma educação integral ou não. Eu acho que não é só a questão do tempo, né, de ser mais estendido (PA3).

Totalmente. Quando eu falo em uma educação integral, eu estou pensando nele em todos os âmbitos. Emocionais, pedagógicos, físicos. Então, quando eu penso integral, eu não vou pensar só na matemática. Eu vou pensar não só na interdisciplinaridade, (...) E uma educação em tempo integral, segundo o nome, já não te dá essa obrigação de ter essa formação não ser integral, mas de estar integralmente na escola o dia todo. Então tem mais a ver com o horário. E pode ser bem aproveitado ou mal aproveitado esse horário (PA2).

Sim, eu vejo assim, como questões diferentes, mas que complementam. A educação integral visa a formação do aluno em diferentes situações, né, em várias dimensões. Cognitiva, socioemocional, intelectual. E o tempo integral. É a questão do tempo

mesmo, da carga horária do aluno estar mais tempo dentro da escola. Então assim, são coisas diferentes, mas a gente sente a necessidade de um tempo maior para estar desenvolvendo um ensino integral. Por isso que a gente fala, ensino integral em tempo integral (PB4).

Educação de tempo integral e educação integral são conceitos diferentes. Não necessariamente a educação de tempo integral vai ter uma educação integral. A educação integral é a formação do ser humano, plenamente, consciente, do seu papel na sociedade. A educação em tempo integral é mais uma extensão, uma ampliação da jornada na escola (P2).

A análise dos trechos selecionados apontou que o aumento do tempo facilita a formação integrada, tecendo práticas que envolvem o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e político. “Trata-se, portanto, de ampliar o tempo de permanência na escola, garantir aprendizagens e reinventar o modo de organização dos tempos, espaços e lógicas que presidem os processos escolares, superando o caráter discursivo e abstrato, predominante nas práticas escolares” (MOLL, 2012, p. 133).

A análise apontou que os professores/pedagogos PA3, PA2, PB4 e P2 tinham compreensão ampliada sobre o currículo na perspectiva da educação integral, ultrapassando a noção da "grade curricular" e adotando uma visão dinâmica e conectada à realidade social. Eles afirmaram que a construção do currículo envolve diversos agentes educativos e que o currículo não compreende apenas conteúdos, mas também “experiências de aprendizagem” (PA3) realizadas na escola, considerando “a formação integral do aluno” (PC2). Para isso, foi necessário incorporar o “contexto escolar” (PB3), parte relevante da formação, o que implica em reconhecer a cultura local como uma expressão e prerrogativa curricular. Assim, a cultura local não é apenas uma referência simbólica e identitária dos alunos, mas também uma dimensão política e pedagógica que a escola busca fortalecer. Isso contribui para legitimar elementos que fazem parte da vida real dos alunos, da comunidade e da própria escola.

Tratando-se da educação integral em contexto escolar, a ampliação do tempo é relevante, considerando que na proposta pedagógica da Rede FAETEC está: “ampliar o tempo de permanência do aluno na escola, possibilitando novas oportunidades de aprendizagens com novas metodologias” (FAETEC, 2019a, p. 9). Por sua vez, oportunizar uma aprendizagem só se torna possível a partir da revisão e reformulação do currículo, realizada numa dinâmica de participação, consoante o exposto:

A lógica de currículo que se propõe para a especificidade do Projeto Escola de Tempo Integral parte da ideia de um currículo em processo, pois permite a flexibilidade das atividades sem a perda do sentido da unidade; produz uma nova dinâmica para a organização do tempo do aluno; favorece o equilíbrio entre as ações de caráter mais científicas e lúdicas e exige maior articulação da equipe pedagógica no processo de redefinição e reorganização das ações (FAETEC, 2019a, p. 11).

A diferença de Educação Integral e de Tempo Integral é explanada também por Gadotti (2009), que confere a Educação Integral uma amplitude de sentido e de espaços formais e informais ao ressaltar que “[...] a educação se dá em Tempo Integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências” (Gadotti, 2009, p. 21). Ainda com base em Gadotti, o conceito de integração também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar.

Numa escola de Tempo Integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. (Gadotti, 2009, p. 98)

Educação integral com o “tempo integral” é a conotação predominante, pois deixa transparecer que educar integralmente viabiliza-se numa jornada estendida, o que seria mais difícil em uma escola de horário parcial (em turno), por exemplo. Por outro lado, os professores e pedagogos destacaram a necessidade de que o tempo integral/jornada ampliada realmente seja implementado de maneira eficaz.

Enquanto, três (03) participantes da pesquisa não identificaram diferença. PA4 “Não conheço essa diferença. Deve ter alguma diferença, mas não conheço”, PB3 “Eu não conheço a diferença. Educação integral... E educação de tempo integral” e PB5 “Não vejo muita diferença. Para mim seria a mesma coisa”. Embora não apontem diferenças significativas, os participantes destacaram a necessidade de reavaliar o currículo, enfatizando que ainda é excessivamente centrado em disciplinas. PA4 afirmou: "Acho que a gente teria que trabalhar de forma, talvez, através de projetos, onde as disciplinas pudessem ser mais integradas". PB5 acrescentou a importância de uma “abordagem mais multidisciplinar”, reforçando a demanda por maior integração.

Nesse contexto, percebeu-se nas falas dos professores a urgência de incorporar o trabalho colaborativo entre pares à cultura profissional interna. Atualmente, o tempo dedicado pelos docentes está predominantemente focado no planejamento curricular a partir de uma perspectiva técnica, deixando de lado outras questões fundamentais para o exercício da docência. O desafio está em promover uma integração que contemple múltiplas dimensões, como conteúdos, valores, interações sociais, interesses e experiências de aprendizagem. Isso visa garantir que o currículo seja mais coerente, relevante, inclusivo e democrático, alinhando-se às necessidades contemporâneas da educação (BEANE, 2020).

Com relação a organização do tempo, espaços e recursos foi pontuado:

[...] os alunos não têm um espaço, adequado pra ficar um momento, de repente, até se um professor se propõe: “Vamos fazer uma roda de conversa.”, mas em que espaço? Sala de aula mesmo? Ele já fica confinado nessa sala de aula o tempo inteiro (PA4).

Porque a sala padrão, quadro e cópia, no ensino integral, acho que não funciona. Precisamos de movimento. Então acho interessante e necessário é recurso humano. Inspetores, monitores, para trabalhar com os alunos em diversas áreas e recurso material (PB1).

Nesse sentido, foi possível perceber, a partir das falas dos professores/pedagogos, a importância de planejar o tempo, o espaço e os recursos de maneira a assegurar um equilíbrio entre as diferentes atividades escolares, garantindo o bem-estar de todos os envolvidos em todos os momentos, desde a entrada, passando pelo tempo livre, até o momento da saída. As autoras destacam que a “permanência por tão longo período num mesmo ambiente obriga o enfrentamento de problemas que, nas escolas de tempo parcial, são muitas vezes resolvidos, simplesmente com a ‘hora da saída’” (Coelho; Cavaliere, 2002, p. 101). Desta maneira, educação integral em contexto escolar postula a reconsideração desses elementos, de modo que estes sejam vistos de forma integrada e integradora aos processos formativos dos alunos.

O tempo integral constitui um importante fator na escola, pois implica contemplar a reorganização do trabalho pedagógico em função da formação e das aprendizagens dos alunos. O principal obstáculo para implementar o currículo para uma formação integral apontado por 17 entrevistados foi a falta de infraestrutura, recursos materiais e humanos. O espaço, na sua dimensão material, é parte do processo pedagógico, pois abrange a linguagem, transmissão cultural e ambiente de aprendizagem; é currículo porque é formativo. Há um reconhecimento por parte dos professores/pedagogos de que os espaços educativos e sua organização são importantes para o desenvolvimento das experiências curriculares e contribuem para assegurar aprendizagens. Nesta direção, os espaços educativos podem converter-se em oportunidades ou limitações, na medida em que os corpos podem ser confinados ou libertos, ou os movimentos de circulação e de interação podem ser delimitados ou expandidos.

Em outra perspectiva, dois professores pontuaram aspectos positivos da infraestrutura da escola nas suas aulas:

[...] eu trabalho muito no laboratório de ciências, e o laboratório de ciências é que ele tem... ele é muito bem estruturado, sabe? Ele tem uma vidraria, tem as peças de anatômicas que eu mostro para eles, tem um microscópio para usar. Então, assim, eu acho, diante da nossa realidade, eu acho que, né, de uma escola pública em geral, eu acho que aqui, pelo menos da minha parte de ciência, do laboratório de ciências, eu gosto bastante (PB5).

-Nas minhas aulas de matemática, tá bom, não tem nada que reclamar. Eu uso muita caneta, né? Colorida. Peço as canetas, direitinho, quadro, não tem nada a reclamar. Tudo perfeito (PC1).

Dos trechos acima inferimos que o tempo alargado impele o professor a incorporar estratégias e recursos materiais diversificados para o ensino, configurando-se num processo que se relaciona mais com o interesse, as inquietações cotidianas e a autonomia do professor face à necessidade de viabilizar as condições que o tempo integral impõe, sobretudo, pela carga horária de trabalho realizado majoritariamente nas salas de aula. Nos depoimentos dos professores desvela-se uma “pré-disposição”, que estes manifestam, perante uma realidade na qual se sentem cada vez mais responsáveis pela aprendizagem dos alunos.

Ausenta-se deste cenário um ponto central: tempo/espço para formação do professor/pedagogo, na Proposta Pedagógica para as Escolas de ensino fundamental em horário integral. Evidencia-se a necessidade de organizar um plano sistemático de formação técnico-pedagógica dos professores voltado para as demandas da escola de tempo integral, na qual a escola possa ser este lugar de formação onde os professores assumem, especialmente no coletivo, papel decisivo no processo de desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2007). Essa configuração não descarta a articulação da escola com outros setores ou instituições que possam contribuir neste processo.

Por outro lado, em uma escola de tempo integral, idealizada como política de Estado voltada para a necessidade de melhorar a qualidade da formação, podem ser desenvolvidas, de maneira ampla e complexa, as dimensões sociopolíticas, epistemológicas e pedagógicas que orientam os projetos educativos. Esses projetos estão articulados à perspectiva sócio-histórica, crítica e emancipadora (Cavaliere, 2014) e comprometidos com a construção de um sistema público de educação mais justo e equitativo. O desafio de “políticas públicas” (P2) precisa ser enfrentado nesses projetos, especialmente porque eles se desenvolvem em contextos marcados por disputas, devido a diferentes interesses. À vista disso, foi pontuado por um participante que existiam “muitos docentes contratos na rede, falta de continuidade do trabalho pedagógico” (PB4). Cinco entrevistados indicaram outros obstáculos e desafios:

[...] organização dos componentes curriculares de acordo com o horário e a quantidade de alunos em sala de aula (PA1).

[...] a sensibilização por parte de todos de que a escola integral precisa funcionar de uma maneira diferente, o currículo precisa ser diferenciado. (PA2).

[...] dificuldade de fazer práticas integradas com outras disciplinas, ou com outras áreas de conhecimento (PC2).

[...] oferecer a carga horária de planejamento sem ter nenhum tipo de direcionamento, de condução, acho que fica mais complicado (P4).

Uma revolução de mentalidade, [...]. É um sistema que tem que ser rompido, que é interessante que seja mantido dessa forma. É interessante o povo que não pensa. É

interessante o povo que não é protagonista. Por que que eu vou mexer com isso? Então, é contra todo o processo ideológico que já está aí, há muito tempo (P1).

Na escola de tempo integral, no que se refere à “ampliação do tempo escolar” (PA), há necessidade de (re)organizar o currículo e a “formação continuada” (P3) relacionada à ampliação da jornada, gerando desafios para as práticas pedagógicas. Por esse motivo é importante considerar a formação voltada para estudos curriculares, considerando que o currículo é ferramenta poderosa para formar, informar e moldar subjetividades por meio da seleção cultural, “transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem”. (Macedo, 2010 p.29). Assim, questões curriculares se apresentam como desafio para a escola de tempo integral voltada para a educação integral, na formação e inserção social de estudantes, especialmente das classes populares e suas famílias, que recorrem à escola pública com a esperança de um futuro justo.

4.4 Ações Docentes e Práticas Pedagógicas

Neste eixo temático, as categorias integração, planejamento e prática pedagógica, as questões elencadas delimitam os desdobramentos e o alcance da análise realizada: Você encontra dificuldades práticas na integração e contextualização curriculares? Quais? E como estas dificuldades são resolvidas? Quais os tempos-espacos para reflexão coletiva, discussão e troca de experiências pedagógicas e didáticas entre os pares no trabalho na sua escola? Como o planejamento das aulas/atividades contribui para a ação docente e práticas pedagógicas? Como dinamiza práticas pedagógicas diferenciadas em seu cotidiano escolar? Como são propostas as avaliações das aprendizagens e o acompanhamento dos alunos?

4.4.1 Integração Curricular

As práticas de integração e contextualização curriculares, considerando a literatura consultada e discutida na seção 2, convertem-se em estratégias pedagógicas fecundas na sua associação ao processo ensino-aprendizagem. Isto quer dizer que, a integração curricular poderá até instituir outros discursos de cunho não disciplinar e provocar possibilidades inovadoras de mobilização curricular (Lopes e Macedo, 2002), compreendendo o currículo como um projeto partilhado e constituído por processos deliberativos, cujos níveis de decisão se dão em âmbitos distintos, admitindo a diversidade que fundamenta as fontes plurais de conhecimento e de

informação que se espriam e tonificam o contexto cultural e social e que também conflitam e disputam o espaço escolar quando confrontados com a homogeneização.

A integração e a contextualização são adotadas como princípios curriculares ligados às práticas pedagógicas, pois promovem mecanismos que tornam a experiência curricular mais dinâmica. Esses princípios consideram as diferentes dimensões envolvidas na produção do conhecimento:

A integração de campos do conhecimento e experiências teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (Santomé, 2012, p. 284).

A integração e a contextualização curricular têm potencial crítico, conforme mencionado por Santomé (2012), quando utilizadas para problematizar conhecimentos relacionados à complexidade da realidade e das práticas sociais, resulta em aprendizagens relevantes e integradas, promovendo uma participação ativa e democrática dos alunos no contexto pedagógico.

De acordo com o Artigo 24 das Diretrizes Nacionais para o Ensino fundamental de 9 anos, estabelece-se que: “A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos”. Conciliado às diretrizes, da proposta curricular da Rede FAETEC, reverbera os conceitos – integração e contextualização - como elementos imprescindíveis ao planejamento curricular dos professores, reconhecendo que “(...) a contextualização de todo processo de ensino permite dar significado ao conhecimento interdisciplinar, incentivando o raciocínio e a capacidade de construção e elaboração de novos conceitos e novas aprendizagens significativas” (Rio de Janeiro, 2019a, p.10)

Sobre a integração curricular, os professores a têm compreendido como um processo que prioriza a ligação entre conhecimentos de diversas áreas do saber, sem modificar a organização disciplinar do currículo escolar, como por exemplo: “misturar geografia com ciências, no meu caso, e contar um pouquinho da história, para eles perceberem que é tudo interligado” (PB.5). Essa abordagem é vista como forma de ampliar as possibilidades de trabalho com temas, favorecendo uma exploração diversificada. Embora haja consenso entre os professores quanto à concepção geral da integração, surgem também variações na forma como ela é proposta, especialmente quando o tema está vinculado ao contexto dos alunos. Isso revela que as estratégias para implementar a integração são variadas e a apropriação desse conceito

pelos professores exige uma reflexão coletiva que vá além da aplicação, enfatizando a necessidade de uma "análise crítica das relações de poder que permeiam o currículo disciplinar" (Gabriel e Cavaliere, 2012, p. 287).

As implicações formativas desse processo também devem ser consideradas, já que a interdisciplinaridade pode se realizar de diferentes maneiras: com foco em competências e habilidades, utilizando temas geradores ou por projetos. Lamego e Santos (2024) chamam atenção que é importante compreender as diferenças entre os conceitos de interdisciplinaridade e integração.

Segundo Aires (2011, citado por Lamego e Santos, 2024, p. 04), esses termos não são sinônimos, pois possuem enfoques distintos. A interdisciplinaridade está relacionada aos saberes específicos das disciplinas e busca superar a fragmentação e o excesso de especialização. Por outro lado, a integração concentra-se no contexto do grupo onde ocorre o processo de aprendizagem, utilizando centros de interesse para conectar o conhecimento escolar às perspectivas pessoais e sociais dos alunos, com foco na resolução de questões significativas. Fazenda (2011, citado por Lamego e Santos, 2024, p. 04), também argumenta que a integração pode ser um ponto de partida que favorece a prática interdisciplinar.

É importante destacar que, ao mesmo tempo em que os professores reconhecem a necessidade de explorar novos espaços ou contar com infraestrutura mais adequada para diversificar as atividades educativas, ainda prevalece o uso da sala de aula, *alunos ficam confinados na sala de aula o tempo inteiro* (PA4) e de uma visão rígida no planejamento pedagógico, como na fala de um entrevistado: *o currículo, a gente ainda tá fechado muito em disciplina* (PA.4). Nove professores/pedagogos citaram que são realizadas reuniões com coordenador da disciplina e seus pares, sem integração com outras áreas do conhecimento. O restante indicou realizar o planejamento de forma individual e apontou como uma das dificuldades: "a gente dá aula em muitas escolas. E fica sobrecarregado. Então, falta o contato entre os professores, pela carga horária efetiva na escola" (PB.3).

A Rede FAETEC regulamentou, por meio da Portaria FAETEC nº 595 de 04 de novembro de 2019, a distribuição da carga horária para os profissionais das carreiras de docente e especialista técnico-pedagógico. A normativa abrange tanto servidores efetivos quanto contratados e detalha as atribuições de acordo com os cargos e respectivas jornadas de trabalho, no art. 1º inciso III e IV:

III - para o cargo de Professor FAETEC I 40 horas, a carga horária será de 24 (vinte e quatro) horas/aulas semanais dedicadas a atividades de regência e 16 (dezesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação.

IV - Para o cargo de Professor FAETEC I 20 horas, a carga horária será de 12 (doze) horas/aulas semanais dedicadas a atividades de regência e 08 (oito) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação.

Para o cargo de professor especialista da educação 40 horas, a carga horária será de 24 (vinte e quatro) horas semanais efetivas e 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória.

Na prática, a integração curricular incorporada ao trabalho do professor implica mudanças conceituais e práticas que influenciam sua maneira de entender a educação, a escola, o currículo e o aluno. Além disso, exige uma reflexão sobre suas próprias ações pedagógicas, levando a um reposicionamento em relação ao seu papel e participação ativa no desenvolvimento curricular, especialmente quando se adota uma abordagem de educação integral em tempo integral.

4.4.2 Planejamento Curricular

Reconhecendo o planejamento pedagógico como um dos pilares para a qualidade da educação, a organização do tempo dedicado ao planejamento é essencial, especialmente no que tange à integração das diferentes áreas do conhecimento. Todos os professores e pedagogos entrevistados destacaram a importância de um tempo específico reservado para a construção e articulação do planejamento educacional, ressaltando que essa prática não só otimiza o processo de ensino e aprendizagem, como também permite o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares. No entanto, não é uma realidade:

A gente costuma fazer o planejamento todos os anos, no início, né, de cada ano. E geralmente os professores vão ajustando de acordo com as necessidades. Mas o planejamento é fundamental. Senão não acontece nada (PA.2)

A gente tem nossas reuniões de equipe de matemática. E nessas reuniões, sim, a gente discute (PB.1)

Sim, a equipe de ciências, no caso. Aqui temos um coordenador, de cada disciplina. Então, a gente conversa sobre o conteúdo que vai passar ou quando a gente tem o sábado letivo. A equipe de ciências, é bem integrada. Mas e reunião entre as equipes? Com outras áreas? -Não (PB.5)

Dois aspectos foram enfatizados nestes depoimentos: planejamento curricular elaborado entre os pares do mesmo componente curricular; e a pouca valorização da voz do aluno no planejamento pedagógico. Para Goodson (2019, p. 265), “o currículo deveria focar no aluno como pesquisador, e não apenas como um recipiente passivo do conhecimento de outras

peças”. Incluir os alunos no planejamento dos espaços promove seu protagonismo como agentes e autores no processo curricular, contribuindo para a construção dos ambientes de aprendizagem. Os alunos têm muito a dizer sobre o que os afeta e, ao participar desse processo, atribuem seus próprios significados aos espaços e à forma como eles são utilizados.

Mesmo que esses espaços sejam frequentemente condicionados por regras preestabelecidas, nas quais os alunos geralmente assumem um papel subordinado, há situações em que esses padrões são desafiados pelas expressões, linguagens, interesses e criações dos alunos, mostrando que os espaços podem ser pedagógicos de diversas maneiras. Associando à ideia de *atos de currículo*, os espaços educativos são entendidos como ambientes relacionais, flexíveis e abertos à diversidade e às identidades, nos quais as experiências curriculares visam à apropriação do conhecimento por meio da autonomia de pensamento e ação, bem como pela aprendizagem colaborativa e mediada entre professores e alunos (Macedo, 2012).

O planejamento integrado é uma demanda crescente nas escolas contemporâneas, que busca alinhar as diversas disciplinas de forma coerente, possibilitando uma visão mais ampla e interconectada do saber. Ao reservar um tempo adequado para esse processo, os docentes conseguem mapear conteúdos e objetivos comuns entre as áreas do conhecimento, favorecendo práticas pedagógicas que promovem uma aprendizagem mais contextualizada e menos fragmentada. Oliveira e Martins (2011) ressaltam a importância da participação dos professores no desenvolvimento e aplicação dos currículos. Destacam que é relevante o papel ativo dos docentes na organização curricular. Além disso, deve ser flexível tanto na definição dos objetivos quanto na diversidade dos métodos utilizados e no planejamento das atividades de ensino e aprendizagem, levando em consideração o nível de aprendizado dos alunos.

O tempo reservado para o planejamento é visto como indispensável para a efetiva integração das áreas do conhecimento. Essa prática fortalece não apenas a qualidade do ensino, mas também a formação integral dos alunos, que passam a entender o conhecimento de forma mais holística e conectada à realidade em que vivem.

Professores e pedagogos destacaram elementos importantes para o currículo na perspectiva da educação integral:

- inclusão, a diversidade, a pluralidade cultural (PB.1)
- integração entre os conteúdos (PB.5)
- desenvolver outras potencialidades do aluno (PC.4)
- diálogo (PA.1; PA.2; PA.3; P.4)
- questão comportamental (P.1)
- conteúdos sejam significativos para o aluno (P.2)

Considerando as respostas dos professores/pedagogos, o aluno é visto de forma integral como um sujeito social, cultural, político. A educação integral em tempo integral se configura

como um projeto político que, quando assumido se transforma em um processo contínuo de questionamento, complexo e de reelaboração.

A escola pública, apesar das suas contradições, relativa autonomia institucional e resistências, pode ser um caminho para superar formas de opressão e exclusão que resultam em desigualdades educacionais. Sendo assim, almejamos que se traduza em lugar de bem-estar individual e social, em lugar comunitário de exercício do diálogo e da cidadania, onde se respeitam e valorizam as diversidades e diferenças entre os grupos sociais e culturais que circulam no espaço escolar e seus saberes. Ao fazer isso, a escola contribui para que os alunos possam "se ver, analisar, compreender e julgar a si mesmos como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto sociopolítico mais amplo, destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático" (Santomé, 2013, p. 09).

A abertura do currículo para outros conhecimentos oriundos dos contextos, das vivências, das experiências e das sociabilidades dos alunos, dando-lhes visibilidade e relevância, permite a construção de uma nova perspectiva sobre a concretização das experiências curriculares. Essa visibilidade e valorização possibilitam a inserção no currículo de conhecimentos antes negados e marginalizados. Assim, o currículo se enriquece, tornando-se um agente de transformação e um instrumento de empoderamento.

4.4.3 Práticas Pedagógicas

O currículo reflete os valores adotados sobre concepções de sociedade, escola, ensino, conhecimento e cultura que influenciam as práticas pedagógicas. Dessa forma, exerce um papel regulador, estruturado a partir dos conteúdos de aprendizagem que serão tratados, organizados ao longo do tempo, desenvolvidos em diferentes etapas do ensino e integrados numa dinâmica de mediação e trocas entre os envolvidos no processo curricular em um contexto específico. Como afirma Macedo (2017):

Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo caracteriza-se concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes (Macedo, 2017, p. 143).

Trata-se de uma prática que se concretiza em especificações específicas, desempenhando um papel fundamental na socialização. Nesse sentido, é um instrumento que abrange desde o planejamento até a avaliação, um processo que exige uma reflexão contínua entre teoria e prática, conteúdo e forma, e envolve a criação de novos significados para a prática

pedagógica. Nos depoimentos dos professores/pedagogos aponta-se a necessidade de integrar o trabalho colaborativo entre colegas. Isso se deve ao fato de que, de maneira predominante, o tempo dos docentes tem sido dedicado ao planejamento curricular sob uma abordagem técnica, deixando de lado outras questões fundamentais que fazem parte do trabalho.

Eu consigo dinamizar práticas diferenciadas dentro da minha sala de aula. Com os meus alunos, ninguém sabe o que eu estou fazendo. Eu não sei o que outros colegas estão fazendo. De repente estão trabalhando alguma coisa que tem a ver comigo (PA4).

Por meio das oficinas, dos projetos, das feiras, desse tipo de... Quando a gente finaliza a etapa da oficina, que a oficina é semestre, geralmente em agosto, a gente sempre sistematiza o que os alunos fizeram, a gente convida as famílias, as famílias vêm (PA3).

O ensino em horário integral dá essa possibilidade, de pensar em um currículo de forma integrada, mas infelizmente, falta tempo para se reunir (PC4).

Sinceramente, eu não paro muito para refletir a respeito de como é essa minha prática. Para mim é uma coisa natural mesmo (PC2).

Com base nas respostas dos professores/pedagogos, diante das responsabilidades e da constante incerteza e complexidade que a jornada ampliada/tempo integral traz para as práticas educativas, torna-se relevante implementar processos colaborativos entre os colegas no ambiente escolar. Embora isso seja um desafio no cotidiano escolar, devido ao isolamento docente ou ao foco em atividades individuais - muitas vezes resultado da pressão pela produtividade e otimização do tempo - existe consenso de que a colaboração é essencial para fortalecer o trabalho escolar. A colaboração rompe com a linearidade técnica do tempo, promovendo intervenções propositivas e práticas de reflexão crítica sobre o que, por que e como se realiza o trabalho educativo. Ela incentiva o intercâmbio de experiências, fortalece compromissos, facilita o aprendizado mútuo, e promove o compartilhamento de ideias, contribuindo para o desenvolvimento profissional. A colaboração gera cooperação em torno dos objetivos comuns do corpo docente, desde que seja espontânea e motivada pelo interesse coletivo em resolver os problemas que afetam esse grupo.

Em relação às práticas educativas, nos depoimentos de três docentes a análise indicou serem diversificadas e contextualizadas, e serem valorizados pelos professores o interesse e o diálogo com os alunos:

Em sala de aula, no laboratório, mostrando a peça, fazendo dinâmicas. Porque eles estão mais interessados. Então, é mais fácil você aprender quando você está interessado para aprender (PB5).

Eu tento dinamizar práticas diferenciadas, procuro sempre ver coisas novas, né? Tentar ensinar aquilo de uma maneira mais criativa, tentar contextualizar (PC4).

Eu perguntei aos alunos das oficinas o que eles queriam conversar. E ano passado, os alunos escolheram masculinidade. Eu pesquisei muito, me virei, fiz matemática crítica e contextualizada em cima da masculinidade (PA2).

É neste sentido que se considerou que as diversificadas maneiras de fazer e estratégias de ação desses professores não podem ser consideradas simples repetições de práticas pedagógicas, porque esses modos particulares ou coletivos se consubstanciam a partir de situações e demandas cotidianas que se transformam a todo o momento, tanto para os professores como para os alunos, e (trans)formam docentes na teoria e prática.

5. DESENVOLVIMENTO, APLICAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) confeccionado é um material instrucional, com o objetivo de auxiliar em práticas voltadas para a construção curricular na perspectiva da educação integral e em trabalho em equipe, para o alcance de objetivos comuns, extrapolando questões hierárquicas e apontando para a colaboração e cooperação visando incentivar reflexões sobre a organização curricular no cotidiano escolar, considerando o papel da equipe pedagógica e dos professores no processo curricular, que se materializa nas escolas. Dessa forma, intencionou-se ser uma ferramenta para um trabalho integrado na perspectiva da valorização docente e de suas ações.

O PE vinculado à dissertação foi planejado na intenção de apoiar o professor na reflexão sobre sua prática e na busca por estratégias para aprimorá-la. As propostas de projeto curricular integrado apresentam sugestões para a construção de um currículo integrado, unindo diferentes áreas de conhecimento e atividades que promovam a interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos, a fim de proporcionar uma educação que considere o desenvolvimento integral do aluno.

Nesse sentido, Moreira e Candau (2007, p. 19) ratificam o que se entende por currículo:

Pode-se afirmar que é por intermédio do currículo que as ‘coisas’ acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração (Moreira; Candau, 2007, p. 19).

No PE tratou-se de conceitos e aspectos para o diálogo curricular, tais como: educação integral, integração, contextualização, tempo, espaços e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Esses elementos estão intrinsecamente ligados à lógica, à organização, à gestão e ao desenvolvimento do currículo dentro de um modelo político-pedagógico pautado pelo tempo integral. A estrutura do PE promove uma visão curricular que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes e a construção de uma prática educativa que integre diferentes saberes e espaços, considerando o tempo escolar e as interações entre os sujeitos nos processos formativos.

5.1 Tipo e finalidade do Produto Educacional

O tipo do produto educacional “Currículo & Educação Integral” é material instrucional, com acesso on-line gratuito no site do PPGEB/Cap-UERJ e no Portal EduCAPES após a defesa da dissertação e avaliação do produto por banca examinadora.

O desenvolvimento deste PE teve como finalidades: elaboração de material pedagógico para a formação continuada dos educadores e aprimoramento de suas práticas; promover uma organização curricular integrada articulando diferentes áreas de conhecimento de forma interdisciplinar e contextualizada; e incentivar ações reflexivas dos professores e pedagogos, com análise de demandas e objetivos da educação integral.

A proposta de criação do PE surgiu a partir da identificação da necessidade de uma organização curricular na perspectiva de uma formação integral em escolas de tempo integral, que pressupõem uma revisão teórico-prática do currículo. O aumento do tempo ou a jornada ampliada implica novas inserções no repertório curricular, sendo o currículo complementado e/ou transformado para atender ao propósito desta formação. Deste modo, entende-se que o processo de reconfiguração curricular incide no trabalho pedagógico dos professores e outros profissionais como produtores curriculares. Neste sentido, atribuímos um valor particular às suas vozes, porque estão situados como intelectuais e profissionais do currículo. Os professores não são meros executores de um currículo verticalizado, pois estão diretamente implicados na criação e recriação curricular, sendo de suma importância que saibam distinguir como um processo constituído sócio-histórico e culturalmente, e que abriga interesses e disputas em diferentes contextos de natureza política, ética e formativa.

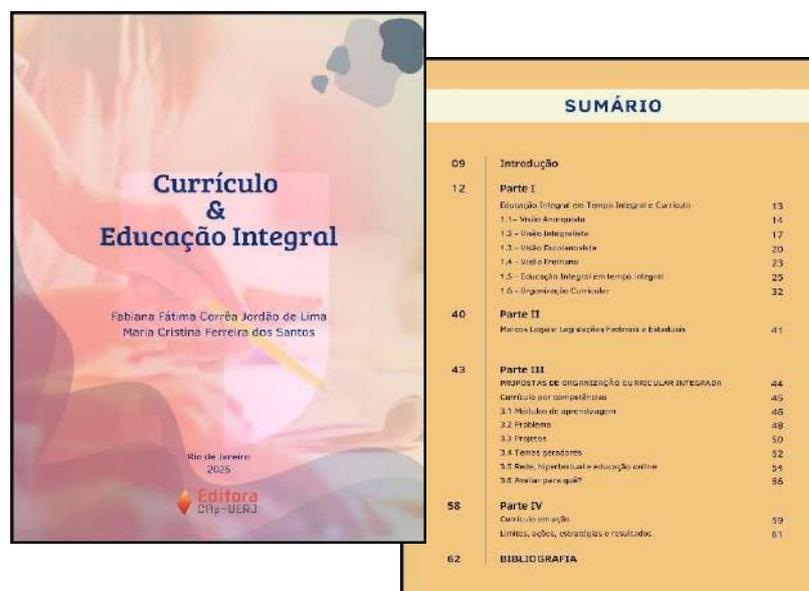
É importante envolver a equipe técnico pedagógica nesse cenário, considerando também serem produtores nesse processo, valorizando o protagonismo dos professores na construção dos currículos.

O público-alvo consistiu em pedagogos e professores com interesse na aprendizagem e aprofundamento do conhecimento sobre educação integral, reconhecida como demanda para a escolarização básica de crianças e adolescentes em apontamentos legais, bem como em debates na área educacional, por ser entendida como uma educação voltada para formação integral do aluno, ou seja, uma formação que vai além dos conteúdos curriculares e engloba suas experiências, aprendizagens e expectativas. Desse modo, emerge a necessidade de reorganização curricular no que concerne a disciplinas, conteúdos e atividades, assim como novas perspectivas na formação do aluno.

5.2 Materialidade do Produto Educacional

O Produto Educacional foi estruturado na forma de um material instrucional intitulado “Currículo & Educação Integral”, organizado em quatro tópicos principais que abordando temas fundamentais para o desenvolvimento da educação integral em tempo integral, incluindo aspectos práticos e teóricos relacionados à organização curricular.

Figura 1- Capa e Sumário do Produto Educacional



The image shows the cover and table of contents of the educational product. The cover features the title 'Currículo & Educação Integral' in blue and black text, with authors Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima and Maria Cristina Ferreira dos Santos listed below. The publisher is Editora DTP-UERJ, Rio de Janeiro, 2025. The table of contents is on the right, listing page numbers and chapter titles.

SUMÁRIO	
09	Introdução
12	Parte I
	Educação Integral em Tempo Integral e Currículo
	1.1 - Visão Abstrata
	1.2 - Visão Integrada
	1.3 - Visão Psicossociológica
	1.4 - Visão Prática
	1.5 - Educação Integral em tempo integral
	1.6 - Organização Curricular
40	Parte II
	Marcos Legais: Legislação Federal e Estadual
43	Parte III
	PROPOSTAS DE ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO INTEGRADO
	Currículo por competências
	3.1 Modelos de aprendizagem
	3.2 Projetos
	3.3 Projetos
	3.4 Tems perdores
	3.5 Bem, hiperatual e educação online
	3.6 Avaliar para quê?
58	Parte IV
	Currículo em ação
	Limites, ações, obstáculos e resultados
62	BIBLIOGRAFIA

Na construção do material instrucional foi elaborada uma introdução, com uma incursão sócio-histórica, identificando e refletindo sobre as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral, e sobre a importância de se pensar o currículo como a expressão e a concretização de um projeto que se materializa na realidade da escola. Também na introdução destacou-se para o leitor que o objetivo do produto é ser material de apoio pedagógico na produção de um currículo diferenciado em sua concepção, em prol de práticas pedagógicas integradas.

Neste PE são apresentadas propostas de organização curricular que refletem diretamente nas ações pedagógicas, possibilitando concretamente a formação plena. O movimento das indagações desse material nos oferece um conjunto de dispositivos de produção, compreensões e saberes por meio dos quais o diálogo potencializa práticas fecundas. Também incentiva o debate sobre limites e possibilidades que professores encontram no dia a dia para implementar o currículo para uma formação integral para os alunos.

O Produto Educacional consiste em um livro composto por partes teórica e prática e dividido nas unidades:

Figura 2: Unidades do Produto Educacional



1. Bate-papo inicial que explora os temas de Educação Integral em Tempo Integral;
2. Organização Curricular, abordando suas implicações teóricas e práticas;

3. Marcos Legais, trata dos principais dispositivos legais que sustentam a proposta de Educação Integral e Tempo Integral, oferecendo uma base normativa que norteia as práticas escolares e a construção curricular, com foco nas diretrizes educacionais estabelecidas;



4. Propostas elaboradas para a construção de Projetos Curriculares Integrados que visam promover uma abordagem interdisciplinar e colaborativa; e
5. Currículo em ação, estratégia para uma execução eficiente e significativa da organização curricular integrada no cotidiano escolar.

Dessa forma, é uma ferramenta para um trabalho integrado na perspectiva da valorização docente e de suas ações.

Durante a elaboração deste material instrucional, com base na revisão bibliográfica realizada, não foi localizado estudo com o objetivo de auxiliar na reflexão sobre práticas voltadas para a construção do currículo da educação integral, apesar de terem sido localizados

vários estudos com resultados de pesquisas que abordam a temática da educação integral em tempo integral.

A pluralidade de noções e inovações epistemológicas e pedagógicas nos meios educacionais indica que perspectivas e dispositivos pedagógicos-curriculares não devem ser considerados uma solução de via única. Nesse sentido o material elaborado visou à inquietação de (ré)pensar a prática no cotidiano escolar, tornando o currículo uma construção social, cultural e historicamente situada, um projeto construído continuamente pelos diferentes agentes educativos em ação reflexiva.

5.3 Avaliação/Validação do Produto Educacional por especialistas

Na avaliação/validação do material instrucional foi utilizado um roteiro (APÊNDICE D) e foram entrevistados cinco pedagogos/professores que atuavam na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE) em 2024, aos quais foram aleatoriamente atribuídos os códigos P1, P2, P3, P4 e P5. Eles responderam às perguntas e compartilharam suas visões sobre as características do livro e contribuições para a formação continuada e prática pedagógica, e analisaram se ele contribui nesses aspectos, indicaram sugestões de melhorias para o material, considerando diversos aspectos.

Em relação à disposição e organização visual - Avaliar a apresentação visual do material, incluindo layout, design, e facilidade de navegação, buscando verificar se a organização contribui para uma experiência de aprendizado clara e intuitiva, por meio das seguintes indagações: “O layout do produto educacional está adequado? Gostaria de dar sugestões de aspectos a serem melhorados?”

Eu gostei. O único problema, é o espiral está muito grosso. Revisão ortográfica, encontrei um erro de digitação, era o com, estava sem o c, uma palavra que estava sem o s de um plural, coisas bobas, mas eu encontrei (P1).

Gostei do layout, as cores são bem chamativas, as figuras fazem com que a gente tenha interesse em folhear, em ler, ver o que realmente está escrito, achei que está bem bacana (P2).

Em relação ao layout, eu só não gostei muito dos quadros amarelos. Que eu achei que ficaram muito claros, achei que foi mais difícil para enxergar. O restante está ok (P3).

Ficou bem legal. Não ficou muito chamativo, nem cansativo (P4).

Já que estou avaliando o material, vou usar meu rigor. Não conferi todas as referências e identifiquei um texto com a referência de Moreira, pois eu conheço alguns textos do Antônio Flávio. Eu falei assim: “Cara, isso não está parecendo o Antônio Flávio.”. Eu acho que foi só isso (P3).

No geral, não vi nada assim: “Ah, não, tem que mudar.”. Não achei que tenha que mudar. Eu gostei (P5).

A criação de produtos educacionais envolve um conjunto de etapas que buscam garantir a eficácia, acessibilidade e atratividade do conteúdo para o público-alvo. Entre essas etapas, a aprovação do layout assume um papel relevante, pois pode facilitar o desenvolvimento das propostas, ao estruturar informações de forma clara e acessível. Além disso, o layout adequado leva em consideração princípios de design instrucional, como clareza, consistência e equilíbrio visual, aspectos que favorecem o engajamento e a compreensão por parte dos professores/pedagogos.

A aprovação do layout foi uma etapa importante para garantir que o material seja eficaz, acessível e visualmente atraente. Nesse sentido, os quadros de propostas de organização curricular foram modificados, para melhor visualização e a revisão ortográfica e nas referências bibliográficas realizadas, de modo a minimizar erros e inconsistências.

Com relação à contribuição da temática abordada para a formação continuada, foi analisado se o produto educacional oferece conteúdo relevante e atualizado que contribui para o aprimoramento profissional dos educadores na temática especificamente abordada, foi perguntado: “O texto é de leitura clara e fácil compreensão? A leitura do PE desperta interesse em aprender mais sobre o tema do currículo na perspectiva da educação integral?”. Os participantes indicaram que:

Gostei das perguntas que são feitas quando você bota... “Que tipo de contribuição teria isso?”. Eu acho que são perguntas que levam a uma reflexão. A que eu gostei menos foi da pergunta do Paulo Freire. Foi a que eu gostei menos. As outras eu achei muito, muito perspicazes (P1).

Eu gostei muito dessa parte de, “vamos conversar sobre o bate-papo”, em relação à educação integral, porque há muitas dúvidas em relação a diferenciar esses conceitos, posteriormente falando sobre o currículo. Eu tenho certeza de que vai ajudar muito a quem se propor a ler, quando for divulgado, porque realmente são conceitos e conteúdo que são necessários estar sempre divulgando (P2).

Uma das coisas que eu gostei de tratar são as perguntas. Acho que essa coisa dele ter que responder é uma coisa que chama atenção, né? E que prende a... Desperta esse interesse (P3).

O referencial é explicado no currículo narrativo, defendem pela questão da participação, e dar voz do professor (P4).

Eu acho que vai ajudar muito as pessoas a trabalharem a questão curricular e do planejamento (P5).

Na avaliação dos cinco entrevistados o texto forneceu uma leitura clara e de fácil compreensão. Em termos de sua contribuição para a formação continuada de educadores,

destacaram que as perguntas propostas no livro são relevantes, atualizadas e capazes de promover o aprimoramento profissional na temática abordada. Vale ressaltar que, conforme sinalizado por P1, a pergunta foi reelaborada. Para Saviani (2010): “A contribuição da didática das pesquisas poderá ser tanto mais potente quanto mais tiverem clareza de seu objeto e da tarefa”. Nesse sentido, a clareza de linguagem em um produto educacional voltado para a formação de educadores é um dos fatores que determinam sua eficácia, pois contribui para a compreensão de conceitos e facilita a sua aplicação no contexto pedagógico.

Além disso, é fundamental que o PE seja capaz de estimular o interesse dos educadores em aprofundar seus conhecimentos sobre o currículo na perspectiva da educação integral. Nesse sentido, os depoimentos de P1, P2 e P3 ressaltam que as perguntas instigam a curiosidade e despertam o interesse em aprofundar os conhecimentos, P4 destaca que “desperta e dá oportunidade de ter outras discussões”. E P5 afirma que o material “cativa para continuar a discussão, sim”. Essa abordagem inspira os profissionais a ampliar sua compreensão sobre o currículo, promovendo um desenvolvimento pedagógico contínuo e significativo.

Em relação à capacidade de aplicação para dinamizar um currículo voltado para educação integral, foi perguntado: “Você considera que este PE atende às necessidades do público-alvo? Como você avalia a complexidade das etapas e o desenvolvimento das atividades propostas no PE?”

Tem que ter encontros para ter um planejamento compartilhado, e o livro propõe essa interação já meio que naturalmente (P1).

Eu acredito que esteja factível, que dá para ser efetivado. Até porque, pensando na Rede FAETEC, há momentos, já na carga horária do professor, de desenvolvimento de planejamento, discussões e reuniões, porque aí a carga horária contempla essa possibilidade de estudo e aprofundamento, e acredito que dê sim para atingir o que está sendo proposto (P2).

Sim, o livro atende e contribui para o trabalho docente e para sua formação (P3).

Orienta, traz outras visões, dá um leque de oportunidade, há a necessidade de ter um acompanhamento do planejamento. E é um ótimo instrumento para discussão, para planejamento, e para trabalhar com o grupo (P4).

Não está complexo, não. Eu acho que o livro traça um caminho para o planejamento. Com certeza vai dar trabalho. Mas é uma coisa que depois que você começa a trabalhar dessa forma é uma coisa bem legal. Porque um vai complementando o outro. Eu acho uma forma muito mais gostosa de trabalhar (P5).

É destacada a importância do material para dinâmica do planejamento integrado, de modo a avaliar a compatibilidade entre os conteúdos pedagógicos e as estratégias de ensino adotadas, bem como a adequação dos recursos materiais ao contexto escolar, visando o fortalecimento de competências que abrangem não apenas conhecimentos, mas também

habilidades emocionais e sociais para a formação integral do indivíduo. A análise deve ainda considerar os impactos na organização do currículo, como afirma Macedo (2013, p. 15), os atos de currículo, enquanto dispositivo, podem “irromper realizando mudanças, deslocamentos, interferências, protagonismos, criando intensidades, mobilizações e olhares outros, práticas outras”, na criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia, a colaboração e a expressão pessoal dos alunos, propiciando uma educação que favoreça seu crescimento global e a construção de uma cidadania.

Em relação à replicabilidade - indicar se o produto educacional pode ser replicado em diferentes contextos educacionais, adaptando-se às necessidades específicas de cada comunidade escolar. Nesse aspecto, (P2) afirmou que o material “é muito possível de aplicar na educação infantil e ensino fundamental anos iniciais” segmentos que atua em outra Rede; (P3) apontou ser um “ótimo detonador de discussão, planejamento e de formação continuada”; e (P2) destacou:

Sim, aí sim, toda escola onde tenha profissionais atuando na educação em tempo integral, e até os que não atuam, mas tem curiosidade, porque a gente tem que ver que há um, não é de hoje, desde lá do Plano Nacional de Educação, no início de 2000, enfim, esse movimento para ampliar o tempo na escola. Seja por programas, né, seja por projetos, seja por políticas de Estado. Né? Assim, particularmente em municípios, enfim, a gente não tem essa política para todo o Brasil de forma igualitária. A gente vê pontos, né, alguns municípios, alguns estados, algumas redes de ensino. Então, há esse movimento nos documentos legais. E os professores hoje estão tendo mais essa vivência. Então, eu acredito que sim, o material pode ser muito bem absorvido pelos... por quem já trabalha, ou quem não trabalha, mas pode ser que um dia trabalhe, nas redes que têm educação em tempo integral. Então, sim, mas sugiro viés mais abrangente e não focar na Rede FAETEC, pode sim contribuir para outros profissionais (P2).

Com base nas respostas obtidas nas entrevistas, os participantes indicaram que o material é adequado para aplicação em diversos níveis de ensino. Conforme sugerido por P2, foram realizadas adaptações no material, tratando as questões de forma mais abrangente, possibilitando o uso por diferentes instituições de ensino na perspectiva da educação integral.

Nesse sentido, esse resultado indica que o material possui flexibilidade e relevância pedagógica, permitindo sua adaptação e eficácia de utilização em diferentes contextos educacionais, o que o torna uma ferramenta potencial para o desenvolvimento integral dos estudantes em múltiplos contextos.

Em relação ao caráter inovador, foi verificado se o produto apresenta elementos inovadores, seja na abordagem pedagógica, nos recursos utilizados, ou na proposta metodológica, que o diferenciam de produtos educacionais tradicionais.

“as dimensões sobre currículo por projetos e tema geradores são duas abordagens que já trabalho, mas a dimensão do currículo em rede hipertextual e educação online é um contexto que, de certa forma, os professores foram obrigados a ter acesso com a

pandemia. E acho que é interessante para pensar processos formativos, até incluindo mais a dimensão das tecnologias educacionais que a gente vê que é uma dimensão, muitas vezes, na escola que não é tão incluída nos planejamentos e nos currículos” (P3).

Para P1 e P2 pontuaram que é um produto inovador, enquanto P5 indicou que:

Já vi um pouquinho quando eu fiz o curso de complementação pedagógica, mas vai ajudar muito aos professores a trabalharem a questão da curricular, do planejamento. Principalmente para a área técnica, eu acho que é importante ter claro, pois a gente acaba fazendo isso na prática de uma forma intuitiva (P5).

P4 considerou inovador, principalmente “no quesito das perspectivas diferentes que se tem para trabalhar. Isso é bem claro. A diferença dos currículos bem didático, inclusive”. Nesse sentido, a análise das respostas indicou que o PE apresenta médio caráter inovador.

Sobre a complexidade nas etapas de seu desenvolvimento - analisar a profundidade e a complexidade das etapas propostas no desenvolvimento do produto educacional, considerando que elas desafiam os educadores de maneira integrada para promover um aprendizado significativo. Os entrevistados destacaram alguns pontos relevantes sobre o PE. Para P1, a complexidade das etapas de elaboração, desenvolvimento e validação é considerada média, pois necessitamos “primeiramente de sensibilização” (P1) de toda comunidade escolar, e de tempo e espaços para promover os encontros para organização curricular compartilhada. Esse material traz “um trabalho de sedução e entendimento” (P1). Destacou a importância para uma educação dialógica, construída por meio de um processo educativo que valoriza a interseção de saberes.

Nessa perspectiva, o conhecimento científico conecta-se aos saberes oriundos da experiência vivida, o diálogo é compreendido como um instrumento pedagógico essencial, caracterizado por sua natureza biunívoca, na qual há troca e reciprocidade entre os envolvidos. O professor, enquanto sujeito participativo e ativo é respeitado em sua autonomia e em seu direito de expressar-se, participando diretamente na organização curricular. Essa relação dialógica, pautada pelo respeito e pela interação, favorece uma comunicação aberta, sensível e libertadora, opondo-se a práticas educacionais baseadas no domínio e na imposição de saberes. A pedagogia freiriana, de bases críticas, postula a educação como ato político, portanto, educação não é neutra e, conseqüentemente está a serviço de um projeto social e cultural e pedagógico emancipador (Freire, 2008).

P2 pontuou “a possibilidade de contribuir para ajudar a refletir sobre uma vez que há muito... muitas dúvidas em relação a determinados conceitos, achando que só porque a educação é de tempo integral, a educação é integral, não necessariamente isso acontece”. A educação integral refere-se a um processo formativo que abrange múltiplas dimensões (Cavaliere, 2007; Coelho, 2010, 2014). Tratou-se de uma abordagem educativa e de

desenvolvimento humano que vai além dos reducionismos frequentemente associados à educação formal, que, historicamente, priorizou a dimensão cognitiva em detrimento de outros aspectos da formação integral do indivíduo. No entanto, para viabilizar esse objetivo de formação multidimensional, é fundamental ressaltar a importância de ampliação do tempo dedicado à formação de crianças e jovens, assegurando, ao mesmo tempo, o fortalecimento da escola como uma instituição educativa e uma mobilização de novas abordagens epistemológicas, socioculturais e pedagógicas. P3 indicou que:

Acho que como material formativo em si é um aspecto positivo. Porque muitas vezes na escola a gente carece de material formativo que traga várias dimensões, porque às vezes alguns materiais são muito tendenciosos de uma perspectiva só de formação. Então eu achei interessante que aqui traz a questão que eu nem conhecia profundamente do anarquismo. Que traz também dimensões que não são normalmente apreciadas e estudadas. Seja no currículo formativo das graduações, seja na própria escola. Então essa dimensão de ser histórico social achei bem positivo. E eu acho que é fundamental também, fundamentos históricos sociais nas formações para não ser uma coisa muito descolada. Gostei da proposta dos quadrinhos para o currículo, porque facilita o planejamento para os professores. Então assim, dá um norte para começar seus processos de planejamento (P3).

No depoimento, P3 destaca pontos importantes sobre o uso do material instrucional, destaca primeiramente que valoriza a inclusão de múltiplas dimensões de formação, superando a limitação de materiais tendenciosos que focam em perspectivas únicas, outro aspecto é a ênfase nos fundamentos histórico-sociais, considerados essenciais para contextualizar o aprendizado e evitar que se torne descolado da realidade. Por fim, a proposta de incluir quadrinhos como recurso na organização curricular é avaliada de forma positiva, sendo vista como uma ferramenta facilitadora para o planejamento docente. A ideia de oferecer um "norte" para os professores sugere que o material pode contribuir para tornar o processo de ensino mais acessível, criativo e dinâmico.

Enquanto P5 fez o seguinte apontamento:

Para o ensino técnico, eu acho que ele é fantástico. Eu achei. Né? Eu vejo que muitos colegas não compram essa ideia do ensino integral, dessa coisa da integração mesmo entre professores, o trabalho feito por temas, mas porque, de repente, tem medo (P5).

P5 aponta para uma outra percepção em relação ao uso do material, especialmente no contexto da educação profissional técnica, destacando o potencial das práticas integradoras, como o trabalho temático e a colaboração entre professores. No entanto, também reconhece uma resistência entre os professores, atribuída possivelmente ao medo de mudanças ou desafios associados à implementação do ensino integral. Essa resistência pode estar ligada a inseguranças quanto à quebra de paradigmas tradicionais de ensino, como o planejamento fragmentado por disciplinas. A análise revela, portanto, tanto o reconhecimento das vantagens

do ensino integral no ensino técnico quanto a necessidade de estratégias que auxiliem professores a superar suas resistências, promovendo uma cultura de maior integração e colaboração no ambiente educacional.

Na perspectiva sócio-histórica, o trabalho educativo da escola supõe a explicitação da natureza pública, democrática, inclusiva e crítica-emancipadora, devendo ser orientado por um projeto educativo integrado, consistente e consistente. Nesse contexto, a formação humana integral é vista como um compromisso e uma responsabilidade política essencial da escola. Como uma instituição formal e intencional, cabe à escola assegurar trajetórias equitativas para todas os alunos, considerando as diferenças em seus pontos de partida e garantindo que todos tenham acesso a diversos saberes científicos, éticos, estéticos, corporais e tecnologias necessárias para o pleno desenvolvimento humano. Conforme destacado por Coelho, essa abordagem posiciona a escola como um espaço de formação que promove igualdade:

[...] consideramos educação integral o trabalho educativo que entretetece as várias possibilidades de conhecimentos e saberes que consolidam, sócio historicamente falando, a formação humana. Esta formação se dá, não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional. E acrescentamos – se nele houver um trabalho crítico, compromissado e responsivo, a extensão da jornada escolar para o tempo integral será uma possibilidade a mais, na construção de uma educação de qualidade (Coelho, 2014, p. 186 - 87).

Na visão da autora, o desenvolvimento humano é concebido como uma totalidade integrada, plena e inerentemente complexa. Assim, o conceito de educação integral não se limita ao espaço escolar. Trata-se de um processo contínuo e permanente ao longo da vida, uma vez que o aprendizado ocorre em múltiplos contextos, sejam eles públicos ou privados, formalmente institucionalizados ou informais, com a escola figurando como um dos diversos cenários desse processo educativo.

Essa visão amplia o entendimento da educação integral e incluir um planejamento intencional e sistematizado das experiências educativas, que incide sobre os conteúdos, os objetivos e as tarefas de aprendizagem, como para um plano de realização, estruturalmente prático e, conseqüentemente, com dimensões de avaliação.

Esse enfoque considera também a exploração de espaços potenciais no bairro, na comunidade, na cidade ou no território mais amplo como locais de aprendizado. No entanto, as atividades promovidas nesses espaços devem estar em sintonia com a Proposta Pedagógica da escola, alinhando-se ao seu planejamento e aos horizontes educativos que busca fomentar. Nesse contexto, a escola assume um papel de protagonismo inescapável como o principal agente articulador e formador na constituição de um projeto educativo mais amplo,

compartilhado por toda a coletividade. Esse protagonismo reforça sua centralidade na promoção de uma educação integral que transcenda seus próprios muros, alcançando diferentes dimensões e espaços sociais.

P4 destacou como ponto positivo:

Positivos, a linguagem bem prática, bem direta, referencial teórico, bem explicado, passa por todas as linhas, para os autores principais. [...] Acrescento que o material traz uma síntese, sem ser cansativo, passa bem pelos autores, pelas linhas, não é aquela coisa enjoada, pesada. A verdade é essa, se professor pegar muita coisa pesada, ele desanima. Está em uma linguagem bem resumida e bem adequada ao professor mesmo. Está bem prático (P4).

O entrevistado pontuou a linguagem prática do material, pois, por vezes, as propostas pedagógicas chegam como ordem, sempre verticalizadas, às quais não se discute e chegam sempre como o elixir da cura. A cada jornada pedagógica e ano letivo que se inicia novas propostas curriculares surgem e, por vezes, burocratizam mais o processo. Não havendo o protagonismo docente na cena formativa, o professor torna-se um mero reprodutor de um currículo descontextualizado, que contribui para a proliferação de desigualdades e procura sustentar a noção de cultura etnocêntrica. É nesse sentido que se compreende que “cabe reconhecer, hoje, a preponderância da esfera cultural na organização de nossa vida social, bem como na teoria social contemporânea” (Moreira e Candau, 2007, p. 19), na produção dos saberes escolar. É preciso reconhecer a importância de todos aqueles que protagonizam o processo escolar.

Na avaliação dos especialistas, foram indicados aspectos positivos do material instrucional para os processos formativos dos professores, seja na formação inicial ou nas escolas. Como afirma Macedo (2010, p. 27), “não cabe mais pensar a formação como uma coisa exterodeterminada⁴, como ação para completar, reajustar, retificar existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas”. Para ele, as aprendizagens legitimadas só acontecerão se pensarmos a formação como o conjunto de condições e mediações e defende formação como um fenômeno que se configura numa experiência profunda e ampliada do ser humano, aprende interativamente, de forma significativa, imerso numa cultura, numa sociedade, através das suas diversas e intencionadas mediações.

⁴ Uma condição em que as ações, pensamentos e escolhas de um sujeito ou coletivo são amplamente influenciados ou controlados por fatores externos.

Em relação aos pontos negativos, dois entrevistados não identificaram e três indicaram que:

[...] e os negativos são os ajustes, que com certeza, não só comigo observando, mas com certeza outras pessoas também estão te dando feedback. [...] Então acredito que essas questões que eu coloquei, do texto, da estrutura, acho que podem ajudar, mas em relação ao conteúdo, não tem nada negativo para mencionar (P2).

Aspecto negativo? Tenho aqui, algumas coisinhas que eu percebi, que eu não sei se foi erro de digitação, então eu anotei. Talvez de aspecto negativo, se for um material impresso para trabalhar, talvez eu imprimiria em tamanho grande. Folha A4. Para trabalhar com os professores. Mas isso não chega a ser negativo para o material em si, porque dá para ser trabalhado nesse tamanho sem problema nenhum. Eu acho que é isso (P3).

Eu não vejo negativo, mas é necessário ter um suporte metodológico, assim. Porque vai precisar que tenha uma cultura de planejamento, uma cultura metodológica para dar continuidade à discussão proposta (P4).

Os entrevistados indicaram aspectos para melhorar a aplicação do material instrucional e P4 apontou a necessidade de apoio profissional no planejamento, valorizando as relações na comunidade escolar. Para Macedo:

[...] compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, interagir, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente. É um modo de atenção construído no entre-dois, nas relações, no entre-nós comunitário. Desse modo, um fenômeno complexo de denso sentido existencial e político (MACEDO, 2009, p. 87).

Nesse contexto, é relevante destacar que o instrumento de obtenção de dados adotado – a entrevista semiestruturada, com sua estrutura flexível, possibilitou captar os significados sociais transmitidos pelas respostas dadas, que visaram se aproximar ao máximo das percepções dos professores/pedagogos, considerando que a experiência direta oferece uma verificação das características no estudo.

5.4 Aplicação e avaliação do Produto Educacional

Após a validação do produto pelos especialistas, foram realizadas as alterações propostas e o PE foi apresentado aos pedagogos e professores voluntários de uma das escolas pesquisadas, aqui denominada B. Aos participantes foram atribuídos os códigos alfanuméricos PB1, PB2, PB3, PB4 e PB5 nos depoimentos e na avaliação do material instrucional (APÊNDICE F). Estes cinco participantes da escola B compartilharam suas percepções sobre

como o livro contribui para sua formação continuada e prática pedagógica, além de oferecerem sugestões para aprimorar o material instrucional.

O encontro foi dividido em dois momentos: no primeiro foi apresentada a proposta de trabalho, explicado a estrutura do livro e seu objetivo. Foram abordados os temas visão anarquista, visão integralista, visão escolanovista, visão Freiriana, educação integral e/em tempo integral, organização curricular. Tratou-se de um encontro de reflexão que possibilitou o resgate de conceitos; no segundo foram discutidas concepções sobre currículo e propostas atividades com o objetivo da ampliação dos conceitos preestabelecidos sobre currículo, abordagens de marcos legais em seguida foram analisadas e avaliadas as propostas contemporâneas de organização curricular (Figura 3).

Figura 3 – Fotografia da Aplicação do Produto Educacional I



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

No dia nove de setembro de dois mil e vinte quatro realizou-se um encontro formativo presencial com duração aproximada de quatro horas. O encontro promoveu a reflexão e o aprimoramento das práticas educacionais.

Inicialmente, a proposta de trabalho foi apresentada aos participantes, com uma exposição da estrutura e dos objetivos do material instrucional em análise. Foram abordados temas como as visões: anarquista, integralista, escolanovista e freiriana, além de conceitos relacionados à educação integral e em tempo integral e à organização curricular. Essa introdução forneceu subsídios para o debate promovido entre professores e pedagogos, no qual foram discutidas as questões fundamentais levantadas pelo material.

Os participantes destacaram que o professor, ao desenvolver suas práticas pedagógicas, recorre ao aporte teórico de sua formação acadêmica. No entanto, essas práticas também exigem a revisão constante desse conhecimento, configurando uma relação de reciprocidade entre teoria e prática. Sob essa perspectiva, sugere-se que a formação continuada de professores deve estar intrinsecamente vinculada ao contexto escolar e às práticas dos educadores, de modo que a escola seja um polo de referência para sua realização. Essa ideia corrobora a visão de Imbernón (2011), que

A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida. Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola [...] (Imbernón, 2011, p. 17).

Nesse contexto, os participantes enfatizaram os desafios relacionados à organização curricular atual. Apontaram a impossibilidade de uma transposição fiel e linear das prescrições curriculares para as práticas educativas, sugerindo a necessidade de ações que transcendam a reprodução de propostas curriculares preestabelecidas. Essa reflexão evidencia a relevância de um currículo que seja flexível e contextualizado, permitindo que os educadores adaptem as diretrizes às realidades específicas de suas práticas e instituições.

Dessa forma, o debate reforçou a importância de integrar formação docente, prática pedagógica e organização curricular em um processo dinâmico e contínuo, no qual a teoria seja constantemente revisitada à luz das experiências práticas.

Como parte desse momento de reflexão, foi exibido o vídeo “Reflexões sobre Sistema de Educação e Trabalho” (Curta Animado da Alike), disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=K4Foovfdb-E>. A exibição do vídeo contribuiu para um resgate de conceitos e possibilitou uma reflexão coletiva sobre a relação entre educação e trabalho, bem como sobre os desafios contemporâneos na prática docente.

O segundo momento do encontro foi dedicado à discussão das concepções de currículo, com análise e avaliação das propostas de organização curricular sugeridas no livro. Nesse contexto, foi sugerido pelos participantes um planejamento de aula-passeio com abordagem interdisciplinar, utilizando o currículo por módulos de aprendizagem como referência metodológica.

Adicionalmente, discutiram-se alguns marcos legais relevantes para a organização curricular das escolas e suas implicações práticas. Esse debate foi acompanhado por uma análise das propostas contemporâneas de organização curricular, momento em que foram feitas sugestões para aprimorar o currículo por competências. Entre as recomendações, destacou-se a necessidade no currículo por módulos de aprendizagem, de priorizar a identificação de “o quê?”

(conteúdo ou objetivo) antes de “como?” (metodologia), de forma a facilitar a compreensão e a execução das propostas pelos docentes.

O encontro configurou-se como um espaço rico de reflexão e aprendizagem coletiva, promovendo a troca de experiências e fortalecendo a integração entre teoria e prática na organização curricular (Figura 4).

Figura 4 – Fotografias da Aplicação do Produto Educacional II



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Entende-se ser importante valorizar as vozes dos docentes juntamente com aquelas dos pedagogos no que se refere à compreensão do currículo na perspectiva da formação integral dos alunos, pois os educadores desempenham papéis multifacetados como pensadores, gestores, decisores e mediadores fundamentais do currículo. Como aponta Moreira (2007) “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (Moreira, 2007, p.19).

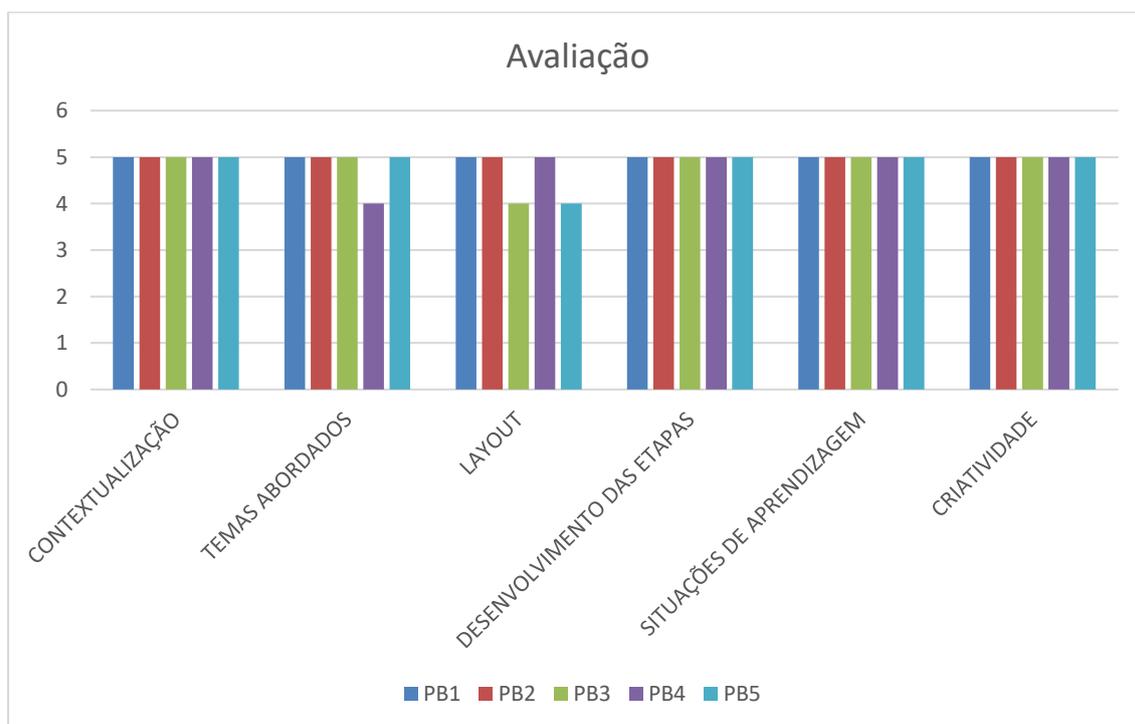
Professores e pedagogos são mais do que técnicos e especialistas: eles se tornam investigadores e corresponsáveis éticos pelo currículo adotado e desempenham papel fundamental na construção de uma cultura escolar que seja autorreflexiva e criativa, de forma a “abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o direito dos professores e dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (Arroyo, 2021, p. 37). Defende-se que o currículo seja construído de forma

solidária e democrática, beneficiando as aprendizagens dos alunos, e contribuindo para um projeto formativo amplo e inclusivo.

Em relação à avaliação após a aplicação do material, no último momento do encontro, os professores/pedagogos foram convidados a responder um questionário para avaliar o momento de formação e o produto educacional.

Nesta análise foram considerados os seguintes itens: contextualização, temas abordados, layout, etapas do desenvolvimento, situações de aprendizagem e criatividade. Cada um desses critérios foi avaliado com base em uma escala, sendo: 1 para insuficiente/ruim, 2 razoável, 3 bom, 4 muito bom e 5 excelente (Quadro 12.)

Quadro 12 – Respostas dos participantes sobre a formação e o produto educacional



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Em relação à contextualização, os cinco participantes avaliaram como excelente. A análise dos depoimentos indicou que o livro promove a conexão entre o conteúdo educacional e aspectos sociocultural e histórico da educação integral e em tempo integral, não se limitando à adequação curricular; promove conexões significativas com o conteúdo apresentado, bem como tem relevância prática.

Quanto aos temas abordados, os depoimentos dos professores e pedagogos destacaram que o material estimula a busca por informações e a construção de novos conhecimentos,

embora não aprofunde os temas tratados. A capacidade do material de servir como ponto de partida para a investigação e o desenvolvimento de competências críticas foi considerada um de seus aspectos positivos.

Em relação ao layout, foram avaliados a organização visual, a estética e a funcionalidade do produto, nos quais três consideraram excelentes e dois muito bom. Em seus depoimentos destacaram que o tamanho da letra poderia ser maior, e ser disponibilizado o livro digital na versão online.

Em relação às etapas do desenvolvimento, foi analisado o processo de concepção e execução do produto educacional, observando a coerência metodológica, o cumprimento de objetivos específicos e a integração de feedbacks ao longo das etapas de construção, e todos os participantes avaliaram como excelentes.

Sobre as situações de aprendizagem foi avaliado por todos os participantes como excelente. Em relação a esse aspecto, PB4 enfatizou que “o material auxilia na construção efetiva do planejamento e replanejamento, colocando dessa forma o currículo em movimento”, e PB2 pontou que o material “traz provocações necessárias para educador não cristalizar suas práticas”. Em relação à criatividade todos os participantes avaliaram como excelente.

As respostas foram positivas, indicando que o PE e este tipo de ação formativa pode auxiliar os docentes na organização curricular e melhoria de práticas pedagógicas. Quando questionados sobre como o material poderia contribuir para sua atuação docente, os professores destacaram o aspecto reflexivo e a praticidade em sua utilização, que ajuda na elaboração de planejamentos mais adequados à realidade dos alunos.

É válido pontuar que, por vezes, a não participação e o autoritarismo na organização curricular é o que presenciamos nas escolas, cujas práticas formativas e concepções de ensino frequentemente se baseiam na padronização dos indivíduos e na reprodução de conteúdos. Nesse contexto, Santomé (2005) destaca as políticas curriculares implementadas pelas instituições de ensino, no processo de formação dos alunos.

O planejamento do currículo e sua posterior colocação em ação – necessária para conseguir metas similares – estão muito longe de uma visão acumulativa, bancária, de conteúdos, para serem adquiridos pelos/as estudantes, como se esses/as fossem gravadores de som. [...]. Assim, os alunos/as se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as a um determinado ritmo. A única coisa a que os/as estudantes aspiram é acabar quanto antes seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca, como uma determinada nota ou um determinado conceito (Santomé, 2005, p. 160).

Essa descrição reflete, ainda hoje, a realidade de muitas escolas públicas e privadas. O processo educativo continua centrado na transmissão de conteúdos e na preparação para exames seletivos, exigindo dos alunos uma assimilação mecânica de informações. Práticas como o

“copiar e colar” têm se intensificado ao longo dos anos, e o currículo escolar permanece moldado por uma lógica mercadológica, frequentemente ditada por editoras que determinam a sequência de livros ou módulos que orientam a organização curricular das escolas.

Dessa forma, é fundamental compreender os atos de currículo como ferramenta na formação dos alunos. Professores/pedagogos e estudantes do ensino básico expressam o desejo por uma escola diferente, que adote metodologias inovadoras para abordar os temas em sala de aula. É notório que os alunos querem mostrar seus talentos, suas habilidades e suas identidades. A dramaturgia, a corporeidade, a musicalidade e as narrativas fazem parte da vida de estudantes e de professores, e, certamente, se incorporados ao currículo, contribuem significativamente para o processo de ensino aprendizagem.

Entretanto, a promoção de condições favoráveis para a construção de saberes muitas vezes encontra obstáculos nas burocracias e decisões impostas pelos gestores escolares. O currículo oficial raramente considera a contextualização dos conhecimentos, desconsiderando as realidades vivenciadas pelos estudantes e suas comunidades. Assim, a ampliação, socialização e contextualização dos saberes requerem uma mudança de postura por parte da escola. É necessário criar condições cognitivas e afetivas que permitam aos alunos atribuírem significado às informações que recebem, seja da internet, da televisão ou de outros meios de comunicação. Portanto, é essencial repensar não apenas a formação dos alunos e professores, mas também a relação entre esses sujeitos. A identidade e a cultura da comunidade escolar devem ser reconhecidas como elementos integradores do currículo, contribuindo para uma prática educativa mais contextualizada, significativa e transformadora.

Dando continuidade à análise dos depoimentos, na avaliação do material instrucional abordamos os seguintes aspectos: potencial de impacto social, aplicabilidade, abrangência em outros contextos e modalidades de ensino, inovação e complexidade estrutural. As respostas da avaliação desses critérios auxiliam a compreender a efetividade do material em diferentes dimensões de sua utilização.

Em relação ao impacto social, as respostas de três professores/pedagogos foram: pleno impacto, e os outros dois: alto impacto e médio impacto. Nos depoimentos indicaram que o material possui uma capacidade significativa de influência no contexto no qual será utilizado.

Sobre a aplicabilidade, PB1 destacou que o material “deveria ser ampliado para toda comunidade escolar” e PB4 propôs que fosse ampliado o tempo de planejamento na Unidade de Ensino, de modo haja uma maior interação entre professores de várias áreas do conhecimento e equipe pedagógica. Nesse aspecto, três professores/pedagogos avaliaram como excelente e dois como muito boa.

A Rede FAETEC, em consonância com os resultados da presente pesquisa, promoverá, pela primeira vez, a realização de quatro dias de Centro de Estudo em horário integral durante o ano letivo de 2025. Essa iniciativa foi formalizada por meio de publicação no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro (DOERJ), em 17 de dezembro de 2024, nas páginas 16, 17 e 18. Sendo uma oportunidade ímpar de formação continuada para os profissionais da Rede FAETEC, permitindo que, de forma colaborativa, que construam estratégias pedagógicas mais significativas e alinhadas às necessidades do contexto escolar. A interdisciplinaridade, como princípio norteador, busca romper com a fragmentação tradicional do currículo, promovendo uma abordagem que integre os saberes escolares às experiências de vida dos alunos.

O principal objetivo dessa proposta é fomentar a reflexão e a construção de um projeto curricular integrado, que articule diferentes áreas do conhecimento e atividades pedagógicas. A intenção é promover a integração curricular, elemento indispensável para uma educação que valorize o desenvolvimento integral dos estudantes.

O passo inicial foi a apresentação desse material na 2ª Semana Pedagógica da Rede FAETEC em fevereiro de 2025 (Anexo F) e a continuidade do trabalho será nos Centros de Estudos.

A oficina enfatizou a relevância de um currículo dinâmico e adaptável, que contemple a formação integral dos estudantes e integre as tecnologias como aliadas no processo educacional. O evento proporcionou um espaço para reflexão e troca de experiências sobre práticas inovadoras e inclusivas, fundamentais para um ambiente escolar mais enriquecedor e significativo. A oficina foi estruturada em três momentos principais:

1. **Fundamentação Teórica** Foram apresentadas e discutidas concepções contemporâneas sobre o currículo escolar, destacando abordagens que promovem a formação integral dos estudantes. O debate incluiu a necessidade de adaptação curricular para atender às demandas de um mundo em constante transformação.

2. **Experimentação e Prática** Os participantes exploraram diferentes ferramentas tecnológicas e metodologias ativas, como ensino híbrido, aprendizagem baseada em projetos e gamificação.

3. **Reflexão e Análise** Houve um espaço destinado ao diálogo e à análise das potencialidades e desafios na implementação das propostas discutidas. A reflexão constante sobre o processo educativo foi destacada como essencial para a construção de um ensino significativo e de qualidade.

A oficina reforçou a importância de um currículo dinâmico e inovador, aliado à utilização de tecnologias educacionais como facilitadoras do aprendizado. As práticas

inclusivas e reflexivas são essenciais para transformar a educação e promover um ambiente escolar mais estimulante e eficaz.

Figura 5 – Fotografias da realização da Oficina “Currículo e Educação Integral”



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2025.

A realização da oficina e a implementação de dias de atividades no centro de estudo atende às sugestões dos participantes da pesquisa, reforçando a importância de um diálogo constante entre teoria e prática na construção de propostas educacionais inovadoras. A criação de espaços dedicados à reflexão coletiva e ao planejamento conjunto fortalece o protagonismo docente e favorece a construção de um currículo mais contextualizado, capaz de responder às demandas sociais e culturais da comunidade escolar. Portanto, a iniciativa representa um passo significativo na valorização tanto o desenvolvimento acadêmico quanto humano dos alunos, e que ofereça aos profissionais da educação condições para a construção de práticas pedagógicas integradoras e contextualizadas.

Outro ponto apresentado foi à potencialidade do material para ser utilizado em diferentes contextos educacionais e modalidades de ensino. Com base na análise dos depoimentos, os cinco participantes consideraram que a estrutura e os conteúdos podem ser adaptados tanto para escolas que ofertam o ensino em horário parcial como para as que ofertam em horário integral, além de que pode ser utilizado tanto no ensino fundamental como no ensino médio. Essa

característica amplia seu alcance e potencializa seu impacto em diversos contextos educacionais.

A análise dos depoimentos sobre a complexidade estrutural revelou que o material possui uma organização lógica e consistente, o que facilita seu uso por professores e pedagogos. PB5, por exemplo, destacou: “É um material de fácil leitura e aplicação prática”. Na avaliação, dois participantes classificaram o material como de baixa complexidade, dois o consideraram de média complexidade e um o avaliou como de alta complexidade. Esses resultados indicam que, em geral, o critério foi percebido como de compreensão e avaliação moderadas pelos entrevistados.

A análise desses aspectos evidenciou que o material pode impactar positivamente os contextos educacionais, com possibilidades de adaptação e uso em diferentes modalidades e realidades. De forma geral, a análise dos depoimentos indicou que o material utiliza recursos textuais e visuais de maneira estratégica para captar o interesse do leitor. Como ponto positivo, destacou-se a forma como o livro apresenta as temáticas, incorporando perguntas que instigam a curiosidade e despertam o interesse em aprofundar os conhecimentos sobre a temática, incentivando um desenvolvimento pedagógico, contínuo e significativo no cotidiano escolar.

Com base em Goodson (2019), observa-se que o currículo prescritivo tem perdido espaço entre os educadores, sendo considerado inadequado para atender às demandas de um contexto social em transformação. Embora alternativas para a construção curricular em um novo futuro social ainda não estejam plenamente consolidadas, os conceitos de aprendizagem narrativa surgem como possibilidades promissoras. No novo futuro social, esperamos que as construções curriculares se comprometam com missões, paixões e propósitos articulados ao que as pessoas realizam em suas vidas.

Embora o material instrucional seja fruto de uma pesquisa realizada nas Unidades Escolares Públicas Estaduais da Fundação de Apoio à Escola Técnica, não se restringe à aplicação nestes espaços, podendo ser utilizado em outros sistemas ou unidades de ensino, públicos ou privados.

Sobre os limites de uso do Produto Educacional, entendemos que a carência de ambientes específicos, como laboratórios, salas multimídia ou espaços para práticas interdisciplinares, pode restringir o alcance e o impacto esperado do material. Além da disposição física das salas de aula e da quantidade de recursos tecnológicos disponíveis para uso pelos docentes, outro fator limitador é o tempo no calendário escolar para planejamento que é muitas vezes escasso, especialmente diante da carga horária já comprometida.

Entendemos também que são necessárias adequações para uso em outros sistemas de ensino. Para o atendimento a profissionais com necessidades especiais, o PE poderia ser elaborado em outros suportes, como um audiolivro.

A adaptação das condições estruturais e organizacionais da escola, aliada à otimização dos recursos e à flexibilização das práticas pedagógicas, pode contribuir para superar esses limites e para que o produto desempenhe um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais resultados sobre o estado do conhecimento evidenciaram que grande parte das dissertações analisadas indicaram caminhos para superar os desafios da implementação da educação em tempo integral, destacando a necessidade de ajustes na infraestrutura escolar, consolidação de políticas permanentes, valorização do trabalho docente, reorganização dos tempos e espaços e uma compreensão mais aprofundada das condições de trabalho e das funções docentes. Além disso, a revisão dos estudos revelou que, nos últimos cinco anos, dentre os estudos analisados a maioria das pesquisas tem se concentrado nas políticas públicas, ressaltando seu impacto direto no ensino em tempo integral e a necessidade de investimentos substanciais para sua efetivação. No entanto, a análise aponta que ainda há fragilidades na articulação entre a organização curricular do tempo integral e os princípios da educação integral, evidenciando um espaço para aprofundamento e aprimoramento das práticas pedagógicas e das políticas educacionais voltadas para essa temática.

A análise dos documentos institucionais, incluindo o Catálogo FAETEC 2013, o Regimento Escolar/2020, a Proposta Curricular e a Matriz Curricular, evidenciou um compromisso com a garantia dos direitos de aprendizagem como forma de ampliar o acesso à educação e democratizar o conhecimento. A Proposta Curricular destaca essa perspectiva, ressaltando a importância de assegurar tais direitos, mas também pontua que o professor deve ultrapassar as diretrizes estabelecidas para promover o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, a análise revelou que, embora os documentos atendam às normativas legais e estabeleçam diretrizes gerais para a organização curricular, ainda persistem fragilidades na articulação entre o planejamento pedagógico e a construção de um currículo verdadeiramente integrado e contextualizado. Observa-se uma ausência de discussões mais aprofundadas sobre estratégias que favoreçam consolidar os princípios da educação integral e fortalecer a coerência entre teoria e prática no cotidiano escolar.

Com relação à análise das concepções dos professores/pedagogos apontou que elas refletiam diversas perspectivas: do ponto de vista conceitual, para parte dos professores/pedagogos, o currículo estava associado à ideia de um conjunto de disciplinas, matérias de ensino ou uma lista de conteúdos previamente selecionados para serem ensinados aos alunos. Essa visão se aproxima da perspectiva técnico-linear de Tyler, que entende o currículo como uma expressão de racionalidade baseada na autoridade do conhecimento socialmente legitimado. Esse modelo, apesar de frequentemente criticado, permanece presente no contexto escolar. Como afirma Giroux (1997, p. 51), “o paradigma curricular tecnocrático

dominante pode até estar envelhecendo, mas está longe de ser uma relíquia do passado”. Essa abordagem tende a perpetuar uma posição cômoda, que minimiza ou elimina uma análise crítica sobre a aparente neutralidade de um currículo previamente estabelecido.

Por outro lado, um grupo de professores/pedagogos adotava uma visão mais ampla e crítica sobre currículo, reconhecendo-o como um espaço de escolhas. Esse entendimento considera o currículo em ação promovendo conexões entre os conteúdos escolares e as vivências, experiências e conhecimentos dos alunos, vinculados às questões culturais e sociais do contexto em que a escola está inserida. Com a perspectiva de criar um ambiente educacional enriquecedor, onde os tempos e espaços sejam organizados de maneira a favorecer a formação integral dos estudantes.

No contexto da escola de tempo integral, os professores/pedagogos questionaram a organização curricular vigente e defenderam a necessidade de explorar novas formas de estruturação e funcionamento do currículo. A proposta pedagógica para a educação integral, conforme delineada pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), sugere uma formação multidimensional para os alunos. Entretanto, a organização curricular das escolas A, B e C estava em conflito com essa prerrogativa, pois a ampliação do tempo escolar levou à alteração da matriz curricular sem criação de espaço de interação coletiva e planejamentos integrados.

Enquanto eram incentivados a investir na sua formação para renovar, atualizar e tornar suas práticas mais dinâmicas, os professores frequentemente se viram forçados a buscar, de maneira individual e isolada, os recursos necessários para alcançar esse objetivo. Ao mesmo tempo, sentiam que os momentos de planejamento individualizados, que pouco contribuíam para esse propósito. A aprendizagem e a formação colaborativa com os pares ocorrem de forma esporádica, limitando-se às reuniões de planejamento anual ou a encontros informais durante o recreio.

Coelho (2013, p.190) advoga que “desenvolver educação integral requer tempo, dedicação e quem trabalha no magistério sabe que tempo e dedicação é uma coisa que falta muito ao professor principalmente pela situação que [se] chegou de baixos salários não podemos simplesmente desconsiderar o discurso, nem tampouco naturalizá-lo”. Assim, não se pode ignorar essas colocações, pois são legítimas e acompanham a história do magistério, desde a década de 1930, com os Pioneiros da Educação. Sem condições adequadas de trabalho, que incluem, entre outros aspectos, tempo de qualidade nas escolas para a formação dos professores, não é possível discutir currículo ou organização curricular. As políticas públicas precisam reconhecer o papel essencial da educação no desenvolvimento de uma sociedade.

Uma questão que foi destacada pelos professores/pedagogos referiu-se às limitações espaciais e de infraestrutura das escolas, que não corresponderam plenamente às demandas da educação e formação integral. Essas restrições reduziram as possibilidades de inclusão, no planejamento curricular, uma maior diversidade de processos educativos. Ainda assim, os professores se apropriaram desses espaços educativos, reinventaram e recriaram formas de utilizá-los, explorando novas experiências e interpretações pedagógico-curriculares.

Apesar dessas iniciativas, é importante ressaltar que, o espaço não é um elemento neutro; ele intervém e afeta a formação dos alunos, que vivenciam, se apropriam e atribuem sentidos ao lugar.

Com base nos resultados analisados, aponta-se que a implementação da educação em tempo integral exige não apenas um compromisso político e pedagógico, mas também investimentos estruturais que assegurem condições adequadas de ensino e aprendizagem. A precariedade de espaços como laboratórios e áreas de convivência compromete diretamente o desenvolvimento das atividades práticas e a qualidade da experiência escolar, demonstrando a necessidade de melhorias na infraestrutura. Além disso, a ampliação da jornada escolar requer uma resignificação dos tempos e espaços, garantindo que essa reorganização esteja alinhada aos princípios da educação integral. Para que essa proposta seja efetiva, é essencial um planejamento pedagógico consistente, a valorização dos profissionais envolvidos e a participação ativa da comunidade escolar. Assim, formação integral dependerá da articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e um ambiente escolar que favoreça a permanência e a aprendizagem significativa dos alunos.

Ainda que o espaço e não tenha resolvido problemas pedagógicos e curriculares, sua configuração esteve longe de ser insignificante. Carregou influências que impactaram os sujeitos e, por isso, foi objeto de reflexão e debate no âmbito escolar. Essa análise considerou como esses espaços foram flexibilizados, dinamizados e transformados, bem como as possibilidades de resignificação por meio das práticas, recursos e relações entre os sujeitos.

Os professores enfrentaram desafios significativos no contexto do tempo integral, buscando, no espaço das salas de aula e nas experiências curriculares, promover um ensino mais significativo. Essa prática baseou-se na integração e contextualização curriculares, ancoradas em aprendizagens com referências culturais, históricas e sociais. No entanto, a estrutura disciplinar da organização escolar impôs limites à integração, regulando conteúdos, tempos e espaços de forma segmentada. Essa compartimentação dificultou a produção e transmissão de conhecimentos de maneira mais conectada. Em resposta, os professores realizaram esforços para criar arranjos curriculares que favoreceram a convergência e aproximação de conteúdos

relacionados entre disciplinas, ainda que essa integração tenha ocorrido de maneira inicial e carecido de maior aprofundamento.

A abordagem integradora teve como objetivo superar a fragmentação e abstração dos conhecimentos, aproximando-os das realidades vivenciadas pelos alunos. No entanto, persistiram desafios na compreensão do conceito de integração e no desenvolvimento de metodologias de ensino que favorecessem aprendizagens alinhadas à perspectiva da educação integral. Diante disso, é importante abordar a fundamentação teórico-metodológica continuamente como parte da formação dos professores/pedagogos, de modo que a integração curricular não seja reduzida a uma tendência pedagógica passageira, mas que desempenhe seu papel na formação de uma visão crítica, global e reflexiva da realidade, como propõe Santomé (2013).

Esse processo exigiu uma nova postura da escola e dos professores/pedagogos, que precisaram questionar o currículo como parte de um movimento coletivo e reflexivo. Assim, “fez-se necessário acrescentar que, para ser formativa, uma aprendizagem teve que vir acompanhada de um ponto de vista, de uma atitude” (Macedo, 2010, p. 49). Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares e os métodos empregados para que esses conteúdos fossem apropriados pelos alunos tornaram-se ferramentas fundamentais para reduzir desigualdades educacionais e ampliar as possibilidades de escolarização, especialmente entre os mais vulneráveis.

As atividades realizadas durante a apresentação do material institucional “Currículo e Educação Integral” foram marcadas por discussões enriquecedoras que ampliaram a compreensão sobre a organização curricular, considerando a formação integral do aluno como eixo central. Além disso, destacou-se o papel fundamental desempenhado pelos professores e pedagogos na elaboração dos currículos, reafirmando-os como autores e atores do processo. Nesse sentido, argumentamos que momentos como esses foram enriquecedores para a formação contínua dos profissionais da educação. Nessa perspectiva, o encontro pedagógico promovido nesta pesquisa se consolidou como um espaço de transformação, promovendo debates e reflexões que impactaram positivamente o cotidiano escolar. Assim, reafirmou-se a importância de iniciativas que fortaleceram o desenvolvimento profissional dos docentes e contribuíram para a construção de currículos que refletiram os princípios de uma educação integral e contextualizada.

A partir das reflexões geradas pelas discussões no âmbito da presente pesquisa, tornou-se evidente a necessidade de assegurar procedimentos, condições e mecanismos que

favoreceram a construção de espaços coletivos e críticos de interação, estudo, discussão e reflexão no contexto escolar. Com essa finalidade, no ano letivo de 2025, foram implementados dias destinados ao centro de estudos em tempo integral. Corroborando com o que afirmou Coelho (2013, p.189), “A diversificação curricular foi a essência do trabalho docente e se caracterizou pela pesquisa da própria prática, evidenciando estratégias de ação educativa que propiciaram relação conteúdo-forma mais adequadas ao ensino, o que pressupôs o exercício contínuo do docente”.

Nos dias destinados aos Centro de Estudos está prevista a aplicação do produto educacional desenvolvido durante a pesquisa nas unidades de ensino do Ensino Fundamental anos finais em horário integral e em unidades que ofertam o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica da Rede FAETEC, orientando-se por três objetivos principais: formação continuada e aprimoramento prático: promover a formação continuada aos professores/pedagogos, oferecendo oportunidades para que renovem e aprimorem suas práticas pedagógicas por meio de estudos colaborativos, troca de experiências e discussão de metodologias inovadoras; organização curricular integrada: fomentar a articulação de diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar e contextualizada, com vistas a estabelecer uma organização curricular integrada que dialogue com as demandas e os desafios da educação integral; ações reflexivas e diagnóstico educacional: incentivar professores e pedagogos a participarem de ações reflexivas que permitam analisar criticamente as demandas da educação integral e alinhar os objetivos pedagógicos às necessidades formativas da comunidade escolar.

A expectativa é que essa ação colabore significativamente para a consolidação de um modelo educacional que valorize a formação dos educadores e a integração curricular, visando promover uma educação integral que esteja alinhada às demandas contemporâneas e ao compromisso com a qualidade educativa.

Concluiu-se este estudo na expectativa de que ele contribua para aprofundar as análises sobre o currículo escolar, especialmente no contexto da educação em tempo integral ou de jornada ampliada. A centralidade do currículo é fundamental na organização do trabalho escolar, pois reflete uma lógica orientadora dos percursos formativos e do processo de ensino-aprendizagem, conforme a cultura institucionalizada.

Nesse sentido, torna-se relevante refletir sobre quais experiências curriculares e pedagógicas podem ser oferecidas na educação de tempo integral, que tenham como objetivo a educação integral. A escola deve assumir e explicitar sua posição em relação ao currículo que adota. Os professores/pedagogos, como protagonistas do currículo, desempenham um papel essencial nesse debate educacional. São os principais mediadores responsáveis por transformar

o currículo em prática, sendo na sua execução que a experiência formativa de fato ocorre, seja ela positiva ou não.

Um currículo crítico-emancipatório se concretiza como um projeto formativo compartilhado, integrado e contextualizado. Ultrapassa a ideia de um plano ou programa estático e previamente definido, bem como a concepção de um documento imutável. Em vez disso, é compreendido como uma dinâmica viva, marcada por lutas, compromissos, vozes e resistências. Essas manifestações são fundamentais para questionar e superar formas de produção de subalternização no espaço escolar.

Dessa maneira, espera-se que este trabalho inspire reflexões e ações transformadoras no campo do currículo escolar, contribuindo para práticas mais inclusivas, democráticas e alinhadas aos princípios da educação integral.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza. Dalmazo Afonso de. **A pesquisa no cotidiano escolar**. In: Fazenda, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ARROYO, Miguel. **Currículo: território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020, 229 p.
- BEANE, James. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Porto: Plátano Editora, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. MEC: Brasília, 2009. (Série Mais Educação), Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em 13 jan. 2025.
- BRASIL Ministério da Educação: **Uma estratégia para implantar a educação integral no Brasil**. Brasília, maio de 2009. Programas como o Mais Educação, Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ctur/arquivos/PROGRAMA-MAIS-EDUC> Acesso em 9 jan. 2025.
- BRASIL. **Resolução nº 04 de 2010 – CNE/CEB19**, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e a Resolução nº 07 de 2010 – CNE/CEB, que trata das Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.
- CARDOSO, Cintia Aurora Quaresma; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. 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>. Acesso em: 20 set. de 2023.
- CAVALARI, Rosa Maria Feiteiro. **Integralismo: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937)**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CAVALIERE, Ana Maria. COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Anísio Teixeira e a educação integral**. Paidéia (Ribeirão Preto), v. 20, n. 46, p. 249–259, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/VqDFLNVBT3D75RCG9dQ9J6s/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 11 ago. 2023.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado?** Educação e Sociedade, 35(129), 2014, p.1205-1222.
- CAVALIERE, Ana Maria. **Tempo de escola e qualidade na educação pública**. Campinas: Educação e Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. 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 . Acesso em: 11 ago. 2023.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? *In*: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (Org.). **Tempos e espaços escolares**: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, v. 1, p. 181-198, 2014.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; Portilho, Danielle Barbosa. 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, Lúgia Martha Coimbra da Costa; HORA, Dayse Martins. 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. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/202>. Acesso em: 13 jan. 2025.

COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Rio de Janeiro). **Deliberação CEE/RJ nº 373** de 08 de outubro de 2019. Institui a implementação do Documento de Orientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro - Educação Infantil e Ensino Fundamental (DOC-RJ), definindo princípios e referências curriculares para as instituições de educação básica que integram o sistema estadual de ensino do Rio de Janeiro. Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro: parte 1: Poder Executivo, Rio de Janeiro, ano XLV, n. 198, p. 31-32, 17 out. 2019.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

FAETEC. **Horário escolar**: Escola A. Documento impresso elaborado pela Direção da Unidade Escolar, 2024.

FAETEC. **Horário escolar**: Escola B. Documento impresso elaborado pela Direção da Unidade Escolar, 2024.

FAETEC. **Horário escolar**: Escola C. Documento impresso elaborado pela Direção da Unidade Escolar, 2024.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Ed. Paz e Terra (coleção leitura), 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar-e-aprender com sentido. (2ª Ed.). São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: Inovações do processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009 (Educação Cidadã; 4).

GALLO, Silvio; MORAES, José Damiro. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. *In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Org.). Histórias e memórias da educação no Brasil* (pp.87-99). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GIOLO, Jaime et al. 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, 2012.

GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.

GOODSON, Ivor. F. 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.

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

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

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAMEGO, Caio Roberto Siqueira; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. 'O mundo não é dos extremos, ele é de todos' concepções de professores sobre disciplinas e práticas interdisciplinares na escola. **REVISTA E-CURRICULUM (PUCSP)**. v.22, p.1 - 22, 2024.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002, p.13-54.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. "Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo". **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 539-554, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324951140_Mas_a_escola_nao_tem_que_ensinar_Conhecimento_reconhecimento_e_alteridade_na_teorica_do_curriculo Acesso em: 02 ago. 2023.

MACEDO, Elizabeth. 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> Acesso em: 04 ago. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília – DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa multirreferencial e crítica nas Ciências Humanas e na Educação.** 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

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. **Atos de currículo, formação em atos?** para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus. 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação.** Brasília: Liber Livro. 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercristica.** – Salvador: EDUFBA, 2007.

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

MACHADO, Fernando Augusto; GONÇALVES, Maria Fernanda. **Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas.** Porto: Edições ASA, 1999.

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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. (21ª Ed). Petrópolis: Vozes, 2001.

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

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 Acesso em: 14 ago. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil (15ª Ed).** Campinas, SP: Editora Papirus, 2008.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** In: BEAUCHAMP, Janete et al. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade.** Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.); trad. Maria Aparecida Baptista. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente.** Portugal: Lisboa. EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Erika Soares de; MARTINS, Lúcia Araújo Ramos. **Currículo e diversidade: os desafios**

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes de; GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin. **Princípios e métodos de supervisão e orientação educacional**. - 1.ed., rev. - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP&A; FAPERJ, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3.ed. Porto: Porto Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação**. Porto: Porto Editora, 2005.

PAIVA, Flávia Russo Silva; AZEVEDO, Denilson Santos de; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 16, n. 1, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/18892-Texto%20do%20artigo-78669-2-10-20141218.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2023.

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

PORTARIA FAETEC nº 595 de 04 de novembro de 2019. Regulamenta a distribuição da carga horária dos cargos das carreiras docente e especialista técnico-pedagógico, publicado **DOERJ** em 06/11/2019 às fls. 20.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do Currículo Integrado. In: Ramos, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

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> Acesso em: 14 ago. 2023.

RIO DE JANEIRO, Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Catálogo FAETEC 2013**. Rio de Janeiro: Rotaplan Gráfica e Editora, 2013.

RIO DE JANEIRO, Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Ensino fundamental integral aplicado à iniciação profissional** – Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica. Rio de Janeiro: [s.n.], 2019.

RIO DE JANEIRO. Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Catálogo FAETEC 2013**. Rio de Janeiro: Rotaplan Gráfica e Editora, 2013.

RIO DE JANEIRO. Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Documento de orientação para o ensino fundamental integral aplicado à iniciação profissional** – Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica. Rio de Janeiro: [s.n.], 2022.

RIO DE JANEIRO. Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Ensino fundamental integral aplicado à iniciação profissional** – Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica/Técnica. Rio de Janeiro: [s.n.], 2019a.

RIO DE JANEIRO. Fundação de Apoio à Escola Técnica. **Regimento Escolar: Regimento Norteador das Unidades Escolares da Educação Básica / Técnica da Rede FAETEC**. Registro no 5º Ofício de Títulos e Documentos da cidade do RJ sob o número de protocolo 991669 em 20/12/2019b. disponível em: https://www.faecet.rj.gov.br/images/pdf/Pronatec_2020/Documentos/MANUAIS/REGIMEN TO_FAETEC_2020.pdf

ROLDÃO, Maria do Céu. Desenvolvimento do currículo e a melhoria de processos e resultados. In Machado, Joaquim; Alves, José Matias (Orgs.). **Melhorar a Escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas** (pp. 131-140). Porto: FPCE da Universidade do Porto. 2013.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. 1999. Disponível em <https://www.studocu.com/pt/document/instituto-politecnico-de-lisboa/pedagogia-e-educacao-social/roldao-1999-gestao-curricular-fundamentos-e-praticas/19050596>. Acesso em: 10 out. 2023.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira, **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, R.L.; MOREIRA, A.F.B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45-87.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, Renata Duarte. **Educação e Escolas na Ação Integralista Brasileira**. In: VIII Congresso brasileiro de História da Educação, Maringá - PR. Anais do VIII Congresso Brasileiro de História da Educação, Volume Único, 2015. Disponível em: <http://8cbhe.com.br/media/doc/a5ef404f9fd4a733ae149a81210f3bf8.pdf> Acesso em 22 de junho de 2022.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O Currículo Integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios: Uma conversa com Jurjo Torres Santomé. **Revista Teias**, v. 13, nº 27, p. 279-286, jan./abr. 2012.

APÊNDICE A – Termo de Anuência Institucional

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO-UERJ
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Título da pesquisa: Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: Práticas para Educação Integral.

Pesquisadora responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima

Eu, _____(nome), responsável pela Instituição _____ (nome), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a realização de entrevistas; a análise de materiais curriculares elaborados e/ou utilizados por pedagogos, professores e outros profissionais da educação; e a aplicação e avaliação do produto educacional nesta instituição. Caso necessário, a qualquer momento como instituição coparticipante desta pesquisa, podemos revogar esta autorização, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Rio de Janeiro, de _____ de _____

Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo)

Agradecemos sua colaboração ao participar desta pesquisa. Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima, fabicorrea586@gmail.com. Telefone para contato (21) 994971454. Após o início da pesquisa, caso tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: coep@sr2.uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para docentes e pedagogos

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Título da pesquisa: Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: Práticas para Educação Integral.

Pesquisador responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “Educação em Tempo Integral e currículo escolar: práticas para educação integral”, conduzida pela pesquisadora responsável Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima. Este estudo tem por objetivo analisar e compreender as concepções da equipe pedagógica e professores sobre currículo no contexto pedagógico da escola pública em horário integral, pertencente à Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC.

Você foi selecionado (a) por atuar como professor em uma das escolas de ensino fundamental da Rede FAETEC. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os possíveis riscos para a participação nesta pesquisa são: a possibilidade mínima de cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista. Entretanto, caso se sinta cansado, pode interromper o preenchimento do questionário ou a concessão da entrevista e retomar em outra oportunidade. Caso se sinta desconfortável com qualquer questão, você tem total liberdade para não responder, sem que isso cause qualquer prejuízo a você ou ao estudo desenvolvido.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará gastos para você.

Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de um questionário e, caso demonstre interesse, na participação na construção de um projeto curricular formativo, compartilhado, integrado e contextual, conduzidas pela pesquisadora responsável. As questões do questionário foram inspiradas na literatura sobre educação integral, organização curricular, prática pedagógica. A duração estimada para responder ao questionário é de 20-30 minutos. O planejamento para construção do projeto curricular, que tratará sobre organização do currículo de forma integrada com equipe pedagógica e professores de áreas diferenciadas e terão a duração de duas horas, aproximadamente. O questionário será disponibilizado em uma plataforma de pesquisa virtual e poderá ser respondido no horário que você julgar mais pertinente. Para realização da pesquisa será agendado um dia, horário e local que seja mais conveniente para você. O planejamento do projeto curricular será realizado em sua escola de lotação e você poderá escolher o horário que melhor se enquadre na sua rotina.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa.

Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento. Contatos do pesquisador responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima, Supervisora Educacional, Rio de Janeiro, RJ, fabicorrea586@gmail.com. Telefone para contato (21) 994971454. Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, de de

Nome do Participante

Assinatura do Participante

Nome do Pesquisador

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C- Roteiro para a Análise Documental

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Título da pesquisa: Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: Práticas para Educação Integral.

Pesquisador responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima.

Roteiro para a Análise Documental

A análise documental será realizada tomando como fontes materiais curriculares utilizados na rede FAETEC. Será utilizada a técnica de análise de conteúdo e o exame dos seguintes aspectos:

- 1- Caracterização geral dos materiais e estrutura do texto;
- 2- Contexto de elaboração dos documentos;
- 3- Autores que participaram da elaboração dos documentos;
- 4- Autenticidade e confiabilidade dos documentos;
- 5- Natureza do texto;
- 6- Conceitos-chave e lógica interna do texto;
- 7- Currículo e formação integral
- 8- Tempo integral e educação integral
- 9- Ações docentes e práticas pedagógicas

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista para validação/avaliação do produto educacional para coordenadores e/ou gestores

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Título da pesquisa: Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: Práticas para Educação Integral.

Pesquisador responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima.

1. Perfil Profissional

- a) Graduação/Instituição/Ano: _____
- b) Cargo/função: _____
- c) Em caso de função docente, em qual(is) disciplina(s)? _____
- d) Tempo de atuação na Educação: _____ anos _____ meses.

2. Concepções sobre o currículo na perspectiva da formação integral dos alunos

- a) O que você entende sobre educação integral e educação em tempo integral?
- b) Como você entende o currículo na educação integral?
- c) A implantação do tempo integral requer novas propostas curriculares? Se sim, quais?
- d) Considerando a formação do estudante em uma perspectiva de educação integral, quais elementos você considera importantes?
- e) Quais aspectos de infraestrutura e recursos materiais você considera relevantes para a formação integral dos alunos?
- f) Como as práticas pedagógicas podem contribuir para a formação integral?
- g) Como tem sido realizada a formação continuada dos professores da Rede sobre a educação em tempo integral e educação integral?
- h) Quais são os obstáculos e desafios para a implementação de um currículo para a formação integral do aluno?

3. Sobre o Produto Educacional:

- a) O layout do produto educacional está adequado? Gostaria de dar sugestões de aspectos a serem melhorados?
- b) Na parte teórica do produto educacional quais noções sobre a educação em tempo

integral e educação integral você considera relevantes?

- c) O texto é de leitura clara e fácil compreensão ?
- d) A leitura do produto educacional desperta interesse em aprender mais sobre o tema do currículo na perspectiva da educação integral?
- e) As orientações e propostas sobre o currículo na educação integral contribuem para o trabalho docente e a formação? Elas trazem inovação para o conhecimento na área?
- f) Você considera que este produto educacional atende às necessidades do público-alvo pretendido?
- g) Como você avalia a complexidade das etapas e o desenvolvimento das atividades propostas no produto educacional?
- h) O produto pode ser utilizado em outras redes de ensino a nível estadual e nacional? Se sim, quais?
- i) Quais são os principais aspectos positivos do produto educacional? E os principais aspectos negativos?
- j) Como o produto educacional poderia ser melhorado?
- k) Você recomendaria este produto educacional para outros profissionais da área de educação e ensino? Por quê?
- l) Tem sugestão adicional ou comentário sobre este produto educacional?

APÊNDICE E – Roteiro de entrevista para pedagogos e/ou docentes das unidades de ensino

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Título da pesquisa: Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: Práticas para Educação Integral.

Pesquisador responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Perfil Profissional

- a) Endereço de e-mail: _____
- b) Área de formação: _____
- c) Cargo/função: _____
- d) Em caso de função docente, em qual(is) disciplina(s)? _____
- e) Localização (bairro) da Unidade Escolar? _____
- f) Tempo de atuação no Magistério no Ensino Fundamental: _____ anos _____ meses.
- g) Tempo de exercício nessa escola: ____anos e _____meses.

2. Concepções sobre o currículo na perspectiva da formação integral dos alunos

- a) O que você entende sobre Educação Integral/de Tempo Integral?
- b) Como você entende currículo na educação integral?
- c) Você compreende que a implantação do tempo integral, requer novas propostas curriculares? quais?
- d) Considerando a formação em uma perspectiva de educação integral, quais os elementos você considera importante para o currículo?
- e) Há necessidade de revisão da proposta curricular da sua escola? Por quê?
- f) Como procede a avaliação da proposta curricular desenvolvida na escola?
- g) Como são propostas as avaliações das aprendizagens e o acompanhamento dos alunos?
- h) Quais os aspectos de infraestrutura e recursos são identificados como relevantes para a formação integral dos alunos?
- i) A escola tem em sua organização física e/ou recursos que contribuem para formação

integral dos alunos? Quais?

- j) A escola possibilita prática pedagógicas alternativas? Como e qual(is)?
- k) Quais são os obstáculos e desafios para a implementação de um currículo para a formação integral do aluno?

3. Ações docente e práticas pedagógicas

- a) Você encontra dificuldades práticas na integração e contextualização curriculares? Quais? E como estas dificuldades são resolvidas?
- b) Como o planejamento das aulas/atividades contribui para a ação docente e práticas pedagógicas?
- c) Como dinamiza práticas pedagógicas diferenciadas em seu cotidiano escolar?
- d) Quais os tempos-espacos para reflexão coletiva, discussão e troca de experiências pedagógicas e didáticas entre os pares no trabalho na sua escola?
- e) O currículo da escola é desenvolvido de forma integrada? Se sim, como?
- f) Gostaria de comentar sobre outros pontos que você considera importantes que não foram abordados nessa entrevista?

APÊNDICE F– Questionário para avaliação do produto educacional após a aplicação

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 INSTITUTO DE APLICAÇÃO FERNANDO RODRIGUES DA SILVEIRA
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE ENSINO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

Título da pesquisa: Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: Práticas para Educação Integral.

Pesquisador responsável: Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima.

AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O questionário adiante é destinado à avaliação do produto educacional por professores e pedagogos após a sua aplicação. A proposta é contribuir na reflexão de práticas voltadas para a construção do currículo em trabalho em equipe, refletindo sobre a organização curricular no cotidiano escolar, considerando o papel fundamental da equipe pedagógica e professores no processo curricular. Foi elaborado para ser utilizado como recurso pedagógico em uma proposta interdisciplinar, que contemple formação integral do aluno, que engloba suas experiências, aprendizagens, expectativas, repercutindo no processo de ensino e aprendizagem.

Sobre o Produto Educacional

QUESTIONÁRIO PARA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL				
A- Com relação à contextualização:				
1- insuficiente	2- razoável	3- boa	4- muito boa	5- excelente
B- Com relação aos temas abordados:				
1- insuficientes	2- razoáveis	3- bons	4- muito bons	5- excelentes
C- Com relação ao layout:				
1- ruim	2- razoável	3- bom	4- muito bom	5- excelente
D- Com relação às etapas do desenvolvimento:				
1- ruim	2- razoável	3- boa	4- muito boa	5- excelente
E- A atividade da qual participou promoveu situações de aprendizagem relacionadas à temática desta pesquisa:				
1- insuficiente	2- razoável	3- boa	4- muito boa	5- excelente
F- Com relação à criatividade:				
1- insuficiente	2- razoável	3- boa	4- muito boa	5- excelente
G- Com relação ao potencial impacto social:				
1- sem impacto	2- baixo impacto	3- médio impacto	4- alto impacto	5- pleno impacto

H- Há aplicabilidade do produto educacional na prática da equipe pedagógica e professores:				
1- insuficiente	2- razoável	3- boa	4- muito boa	5- excelente
I- Há abrangência em outros contextos e modalidades de ensino:				
1- sem abrangência	2- pouquíssima abrangência	3- pouca abrangência	4- média abrangência	5- muita abrangência
J- Traz inovação para ensino da educação básica:				
1- sem teor inovador	2- baixo teor inovador	3- médio teor inovador	4- alto teor inovador	5- totalmente inovador
J- Com relação à complexidade estrutural:				
1- totalmente complexo	2- alta complexidade	3- média complexidade	4- baixa complexidade	5- sem complexidade
K- Você utilizaria esse PE como recurso pedagógico? Justifique sua resposta.				
L- O produto educacional foi útil para o aprofundamento dos aspectos teórico-práticos e para dinamizar um currículo voltado para educação integral? Se sim, como? _____				
L- Aspectos positivos do produto educacional _____				
L- Aspectos negativos do produto educacional _____				
L- Sugestões de melhorias para o produto educacional. _____				
O- Sugestões de melhorias em relação às atividades das quais participou.				

ANEXO A – Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA															
			SEMANAL					ANUAL H/A**					ANUAL H/R					
			6º	7º	8º	9º	TOTAL	6º	7º	8º	9º	TOTAL	6º	7º	8º	9º	TOTAL	
BASE NACIONAL COMUM	1. LINGUAGENS	Língua Portuguesa	6	6	6	6	24	270	270	270	270	1080	203	203	203	203	812	
		Língua Inglesa	2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272	
		Educação Física	2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272	
		Arte	2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272	
	2. MATEMÁTICA	Matemática	6	6	6	6	24	270	270	270	270	1080	203	203	203	203	812	
	3. CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências Fís. e Bio.	4	4	4	6	18	180	180	180	270	810	135	135	135	203	608	
	3. CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	4	4	4	4	16	180	180	180	180	720	135	135	135	135	540	
		História	4	4	4	4	16	180	180	180	180	720	135	135	135	135	540	
	SUBTOTAL			30	30	30	32	122	1350	1350	1350	1440	5490	1015	1015	1015	1083	4128
	4. ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso*		2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272
PARTE DIVERSIFICADA INICIAÇÃO AO MUNDO DO TRABALHO	Informação e Comunicação		2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272	
	Ambiente, Saúde e Segurança		2	2	0	0	4	90	90	0	0	180	68	68	0	0	136	
	Recursos Naturais		2	2	0	0	4	90	90	0	0	180	68	68	0	0	136	
	Produção Cultural e Turismo		0	0	2	2	4	0	0	90	90	180	0	0	68	68	136	
	Gestão e Negócios		2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272	
	Controle e Processos Industriais		0	0	2	2	4	0	0	90	90	180	0	0	68	68	136	
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	Estudo Monitorado		2	2	2	2	8	90	90	90	90	360	68	68	68	68	272	
	Oficinas		10	10	10	8	38	450	450	450	360	1710	338	338	338	270	1284	
TOTAL GERAL			50	50	50	50	200	2250	2250	2250	2250	9000	1693	1693	1693	1693	6772	

* Componente Curricular de oferta obrigatória e matrícula optativa, não entrando no cômputo geral de carga horária da matriz curricular/ **Tempos de aula com 45 minutos

Fonte: FAETEC, 2019



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ANEXO: V
CALENDÁRIO ESCOLAR – 2025
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO CONCOMITANTE EXTERNO / SUBSEQUENTE

MÊS	DIAS																															Dias Letivos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
JANEIRO	F	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	0
FEVEREIRO	S	D	RP	RP	RP	RP	P	S	D	▶				S	D							S	D									15	
MARÇO	S	D	O	F	O			S	D	SVM	SVM	SVM	SVM	S	D														S	D		18	
ABRIL					S	D						S	D						F	S	D	F		F		T1.1	S	D				19	
MAIO	F		S	D					S	D					S	D								S	D							21	
JUNHO	D					S	D						S	D					F	S	D						S	D				20	
JULHO					S	D				T2.1	S	D	ReF	ReF	CoC	RF	S	D	O	O	O	O	O	O	O	S	D	O	O	O	O	9	
TOTAL DE DIAS LETIVOS	1º Semestre																															102	
AGOSTO	O	S	D	▶				SL	D					S	D							SL	D						S	D		22	
SETEMBRO						S	F					S	D						SL	D					T2.1	S	D					23	
OUTUBRO				SL	D					S	F						S	D						SL	D							24	
NOVEMBRO	S	F						SL	D					F	D				F	S	D						SL	D				21	
DEZEMBRO					S	D						S	D	T2.2	ReF	ReF	CoC	RF	S	D	O	O	O	O	F	O	S	D	O	O	O	11	
TOTAL DE DIAS LETIVOS	2º Semestre																															101	

LEGENDAS:

☼	Férias
JP	Jornada Pedagógica da FAETEC
▶	Início/Retorno do período letivo
S	Sábado
SL	Sábado Letivo
D	Domingo
RP	Retorno do Professor
P	Planejamento
A	Acolhimento
☼	Dia do Professor
⊙	Recesso Escolar
SI	Seminário de Inclusão
SVM	Semana de Valorização das Mulheres - Lei 14.986/2024

T1.1	Término do 1º Bim./01 - CoC
T2.1	Término do 2º Bim./01 - CoC
T1.2	Término do 1º Bim./02 - CoC
T2.2	Término do 2º Bim./02 - CoC
CoC	Conselho de Classe (dia letivo) - com aula

CoCF	Conselho de Classe Final
ReeF	Recuperação Final
RF	Resultado Final

F (Feriados)	
04/03	Carnaval
18/04	Sexta-Feira Santa
21/04	Tiradentes
23/04	São Jorge
01/05	Dia do Trabalhador
19/06	Corpus Christi

F (Feriados)	
07/09	Independência do Brasil
12/10	Dia da Criança/Padroeira do Brasil - N. Sª Aparecida
02/11	Finados
15/11	Proclamação da República
20/11	Conscientização Negra
25/12	Natal



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ANEXO: VI
CALENDÁRIO ESCOLAR – 2025
EDUCAÇÃO SUPERIOR

MÊS	DIAS																															Dias Letivos	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31		
JANEIRO	F	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	0	
FEVEREIRO	S	D	RP/RM	RP/RM	RP/RM	RP/RM	RP/RM	S	D	▶				S	D								S	D								15	
MARÇO	S	D	O	F	O			S	D					S	D														S	D		18	
ABRIL					S	D						S	D						F	S	D	F		F			S	D				19	
MAIO	F		S	D					S	D					S	D			Pdg					S	D							21	
JUNHO	D					S	D						S	D					F	S	D						S	D				20	
JULHO					S	D						S	D			RF	RM	RM	S	D	O	O	O	O	O	S	D	O	O	O	O	11	
TOTAL DE DIAS LETIVOS	1º Semestre																															104	
AGOSTO	O	S	D	▶					S	D					S	D							SL	D					S	D		21	
SETEMBRO						S	F			SI		S	D						S	D						S	D					22	
OUTUBRO				SL	D	Tec				S	F													S	D							23	
NOVEMBRO	S	F						SL	D						F	D				F	S	D						S	D			20	
DEZEMBRO					S	D						S	D						RF	S	D	O	O	O	O	F	O	S	D	O	O	O	14
TOTAL DE DIAS LETIVOS	2º Semestre																															100	

LEGENDAS:

☼	Férias
JP	Jornada Pedagógica da FAETEC
▶	Início/Retorno do período letivo
S	Sábado
SL	Sábado Letivo
D	Domingo
RP/P	Retorno do Professor / Planejamento
RM	Renovação de Matrícula
☼	Dia do Professor
⊙	Recesso Escolar
SI	Seminário de Inclusão
Pdg	Dia do Pedagogo - 20/05
Tec	Dia do Tecnólogo - 06/10

F (Feriados)	
04/03	Carnaval
18/04	Sexta-Feira Santa
21/04	Tiradentes
23/04	São Jorge
01/05	Dia do Trabalhador
19/06	Corpus Christi
07/09	Independência do Brasil
12/10	Dia da Criança/Padroeira do Brasil - N. Sª Aparecida
02/11	Finados
15/11	Proclamação da República
20/11	Conscientização Negra
25/12	Natal

ME 2015163

ANEXO C – PORTARIA FAETEC n° 595/2009

20 ANO XLV - Nº 211 - PARTE I QUARTA-FEIRA - 6 DE NOVEMBRO DE 2019

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PODER EXECUTIVO

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

DESPACHO DO PRESIDENTE DE 01.11.2019

PROCESSO Nº E-26/003/278/2019 - RATIFICADO a inexistência de licitação, em favor da ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIA - ABC, no valor de R\$ 130.000,00 (cento e trinta mil reais), com fundamento no artigo 25 da Lei nº 8.666/93.

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ATO DOS PRESIDENTES

PORTARIA CONJUNTA FAETEC/PROERJ Nº 05 DE 30 DE OUTUBRO DE 2019

DESCENTRALIZA A EXECUÇÃO DE CRÉDITOS ORÇAMENTÁRIOS DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA - FAETEC PARA O CENTRO DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - PRODERJ.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA - FAETEC E O PRESIDENTE DO CENTRO DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - PRODERJ, no uso de suas atribuições legais, de acordo com a Lei nº 4.790, de 29 de junho de 2009, que modifica o dispositivo da Lei nº 622, de 02 de dezembro de 1962, Lei nº 8.271, de 27 de dezembro de 2018, que aprova o Orçamento Anual do Estado para o exercício de 2019, o Decreto nº 45.666, de 01 de fevereiro de 2019, que dispõe sobre a Programação Orçamentária e Financeira do Estado para o exercício de 2019, o Decreto nº 42.436, de 30 de abril de 2019, que dispõe sobre a descentralização da execução de créditos orçamentários;

RESOLVE:

Art. 1º - Descentralizar a execução do crédito orçamentário na forma a seguir especificada:

I - OBJETO: Pagamento de Despesa de Exercícios anteriores, dos links de dados da rede do INOVIA, através do contrato existente entre o PRODERJ/Unidade do Estado do Rio de Janeiro e a Empresa OI - TELEMAR, Valor: R\$ 1.935.950,08 (um milhão, novecentos e trinta e cinco mil, novecentos e cinquenta reais e oito centavos).

II - VIGÊNCIA: Data de início: 01/07/2018 - Término: 31/12/2018.

III - DE-CONCORDAÇÃO: 40440 - Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC. UG: 40440 - Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC. UG: 40440 - Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.

IV - PARA-EXECUTANTE: 21350 - Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro - PRODERJ. UG: 21350 - Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro - PRODERJ. UG: 403200 - Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro - PRODERJ.

V - CRÉDITO: Nº: 12.122.0002.8021 Natureza da Despesa: 3.3.90 Fonte: 100 Valor: R\$ 1.935.950,08

Art. 2º - O Executante se obriga a cumprir integralmente o que oriento o art. 12 do Decreto nº 42.436, 30 de abril de 2019, publicado no D.O. de 03 de maio de 2019, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar do término da vigência desta Portaria Conjunta.

Art. 3º - Esta Portaria Conjunta entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 30 de outubro de 2019

ROMULO MASSACESI

Presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica

GUILHERME TELLES RIBEIRO

Presidente do Centro de Tecnologia de Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ATO DO PRESIDENTE

PORTARIA PRFAETEC Nº 594 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2019

AUTORIZA O CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONALIZANTE - CETEP PARACAMBI - CETA PARACAMBI A MINISTRAR OS CURSOS QUE MENCIONA E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FAETEC, no uso de suas atribuições legais, conferidas pela legislação em vigor, tendo em vista o disposto no processo administrativo nº E-26/005/10219/2019,

CONSIDERANDO:

- a Resolução Conjunta SEEDUC/SECIND/FAETEC nº 1449, de 28 de dezembro de 2017;

- a Portaria FAETEC/PR nº 333, de 21 de setembro de 2018; e

- o Parecer Favorável da Comissão de Vistoria da Inspeção Escolar em 29 de novembro de 2018;

RESOLVE:

Art. 1º - Autorizar o CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONALIZANTE - CETEP PARACAMBI - CETA PARACAMBI a ministrar o curso do Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde - Educação Profissional Técnica de Nível Médio em: - Meio Ambiente

Oferecidos nas formas Concomitante e Subsequente, com capacidade máxima de 400 matrículas, e ofereça a partir de 03 de fevereiro de 2020 com validade de 05 anos.

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação.

Rio de Janeiro, 04 de novembro de 2019

ROMULO MELO MASSACESI

Presidente

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ATO DO PRESIDENTE

PORTARIA FAETEC Nº 595 DE 04 DE NOVEMBRO DE 2019

REGULAMENTA A DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOS CARGOS DAS CARRERAS DOCENTE E ESPECIALISTA TECNOPEDAGÓGICO, E DA OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA - FAETEC, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o que

consta no Anexo I da Lei nº 6.720, de 24 de março de 2014 e no Processo nº E-26/32.097/2007,

CONSIDERANDO:

- a necessidade do adequado dimensionamento da oferta de educação profissional, técnica e especializada, básica e superior, aos recursos da Rede FAETEC; e

- a necessidade de estabelecer critérios e normas que regulamentem a alocação dos docentes, dentro da garantia e governança quanto à aplicação efetiva da carga horária plena do servidor;

RESOLVE:

Art. 1º - A distribuição da carga horária semanal de trabalho dos cargos das carreiras docente e especialista técnico-pedagógico, em função da qualidade da atividade educacional a ser desenvolvida no âmbito das unidades de ensino da FAETEC, dar-se-á da seguinte forma:

I - para o cargo de Professor de Ensino Superior FAETEC 40 horas, a carga horária será de 20 (vinte) horas/aulas semanais dedicadas a atividades de regência e 20 (vinte) horas semanais dedicadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 2 (duas) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Professor de Ensino Superior FAETEC 40 horas deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

b) a função de orientação de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso deve ser presencial, sendo considerada como parte integrante da carga horária de ensino regência, cuja distribuição deve observar o limite de até 2 (dois) docentes por cada hora, podendo atender até 8 (oito) alunos orientandos, o que implica em, no máximo, 4 (quatro) horas semanais para orientação.

II - para o cargo de Professor de Ensino Superior FAETEC 20 horas, a carga horária será de 10 (dez) horas/aulas semanais dedicadas a atividades de regência e 10 (dez) horas semanais dedicadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 2 (duas) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Professor de Ensino Superior FAETEC 20 horas deverá ser distribuída em, no mínimo, 2 (dois) dias;

b) a função de orientação de TCC - Trabalho de Conclusão de Curso deve ser presencial, sendo considerada como parte integrante da carga horária de ensino regência, cuja distribuição deve observar o limite de até 2 (dois) docentes por cada hora, podendo atender até 4 (quatro) alunos orientandos, o que implica em, no máximo, 2 (duas) horas semanais para orientação.

III - para o cargo de Professor FAETEC I 40 horas, a carga horária será de 24 (vinte e quatro) horas/aulas semanais dedicadas a atividades de regência e 16 (dezesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Professor FAETEC I 40 horas deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

IV - para o cargo de Professor FAETEC II 20 horas, a carga horária será de 12 (doze) horas/aulas semanais dedicadas a atividades de regência e 08 (oito) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Professor FAETEC II 20 horas deverá ser distribuída em, no mínimo, 2 (dois) dias;

V - para o cargo de Instrutor para Disciplinas Profissionalizantes I, a carga horária será de 40 horas, sendo 24 (vinte e quatro) horas/aulas semanais destinadas a atendimento e acompanhamento profissional docente e 16 (dezesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Instrutor de Disciplinas Profissionalizantes I deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

VI - para o cargo de Inspeção Escolar 40 horas, a carga horária será de 24 (vinte e quatro) horas semanais de efetiva regência escolar e 16 (dezesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória;

a) a carga horária semanal para o Inspeção Escolar deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

VII - para o cargo de Orientador Educacional 40 horas, a carga horária será de 24 (vinte e quatro) horas semanais de efetiva orientação e 16 (dezesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória;

a) a carga horária semanal para o Orientador Educacional deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

VIII - para o cargo de Supervisor Educacional 40 horas, a carga horária será de 24 (vinte e quatro) horas semanais de efetiva supervisão e 16 (dezesseis) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória;

a) a carga horária semanal para o Supervisor Educacional deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

IX - para o cargo de Professor FAETEC II 25 horas (cargo em extinção), a carga horária será de 16 (dezesseis) horas semanais dedicadas a atividades de regência e 9 (nove) horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Professor FAETEC II 25 horas deverá ser distribuída em, no mínimo, 3 (três) dias;

X - para o cargo de Professor FAETEC III 40 horas (cargo em extinção), a carga horária será de 22,5 horas semanais dedicadas a atividades de regência e 17,5 horas semanais destinadas a planejamento e complementação pedagógica, incluindo as 4 (quatro) horas de reunião semanal obrigatória com a equipe de coordenação;

a) a carga horária semanal para o Professor FAETEC III 40 horas deverá ser distribuída em, no mínimo, 5 (cinco) dias;

Art. 2º - Para os efeitos desta Portaria, considerar-se-á:

I - a hora/aula de 50 (cinquenta) minutos para os turnos matutino e vespertino, e 40 (quarenta) minutos para o noturno, na educação básica, técnica e profissionalizante;

II - a hora/aula de 60 (sessenta) minutos, em qualquer turno, para a educação superior - tecnológica;

III - a hora/aula de 50 (cinquenta) minutos, para os turnos matutino e vespertino, e 45 (quarenta e cinco) minutos para o noturno, na educação superior - tecnológica;

IV - a complementação pedagógica como o período de trabalho destinado a reunião semanal obrigatória, a elaboração, preparação e avaliação de projetos, provas, trabalhos, pesquisas e extensão, no planejamento de cursos e de aulas, nos registros documentais e de dados de classe, a participação em feiras, seminários, atualização, formação continuada, especialização etc., promovidas ou reconhecidas no âmbito da FAETEC;

§ 1º - A carga horária diária dos profissionais relacionados nesta Portaria não deverá ultrapassar o limite de 8 (oito) horas, conforme previsto no Art. 83-VIII da Constituição do Estado do Rio de Janeiro;

§ 2º - Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a distribuição da carga horária do Professor FAETEC I 40 horas deverá ser, obrigatoriamente, de 5 (cinco) dias por semana na Unidade Educacional;

Art. 3º - A carga horária semanal dedicada a atividade de regência da carreira docente não ocupada, total ou parcialmente, tendo por base as (as) matrizes) curriculares) da Unidade Escolar, será considerada livre (vacante) e sua alocação dar-se-á da seguinte forma:

I - docente com excedente de carga horária, que possua habilitação em outras(s) disciplina(s) que apresente(s) currículo(s) da docente na própria unidade de lotação, poderá atuar no mesmo, mediante comprovação de sua formação junto à Diretoria Pedagógica a qual estiver vinculada;

II - os Professor(es) FAETEC I e os Professor(es) do Ensino Superior poderão atuar com o excedente de carga horária nos diferentes Níveis de Ensino, desde que possuam formação compatível com a disciplina que apresentará currículo e atenda às necessidades da Diretoria pertinente, em conformidade com a legislação vigente;

III - a Direção / Coordenação da Unidade Escolar deverá identificar e(s) docente(s) que se encontram com carga horária livre total ou parcial, tendo por base a matriz curricular, e encaminhá-la(s) à Diretoria pertinente, especificando a carga horária excedente, para atuação em outra Unidade Escolar que apresente a respectiva carreira, observado o critério de data de início de exercício mais recente na Unidade de lotação;

IV - a Divisão de Recursos Humanos providenciará as informações necessárias à realocação dos docentes com carga horária livre total ou parcial. Nos casos em que mais de um docente estiver com carga horária livre na mesma disciplina, os critérios para proceder à convocação de realocação são:

a) a data de admissão mais recente na FAETEC; e

b) a data de nascimento mais recente;

V - a Vice-Presidência Educacional, com base nas informações prestadas pela Divisão de Recursos Humanos, deverá determinar a esta a realocação do servidor;

VI - O docente que não se apresentar no prazo máximo de 3 (três) dias úteis a contar da data de sua convocação, terá sua realocação efetuada;

b) a não apresentação do docente na Unidade Escolar de destino, a contar de sua realocação, acarretará no lançamento do código de falta no Mapa de Controle de Frequência - MCF;

Parágrafo Único - A cada período letivo a FAETEC exercerá Prioridade aos Gestores das Unidades Escolares apresentando Orientações, formuladas, procedimentais e fluxos correspondentes;

Art. 4º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as Portarias FAETEC/PR nº 357/2012, FAETEC/PR nº 445/2015, e demais disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 04 de novembro de 2019

ROMULO MELO MASSACESI

Presidente da FAETEC

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ATO DO PRESIDENTE

DE 25.10.2019

DESIGNA, para fins de utilização do Sistema de Descentralização - SOCES, os servidores MARCELO ANTONIO BOCHA E OLIVEIRA - ID: 57878564, como Gestor da Unidade CETEP Igapema, no lugar do servidor Rogério de Queiroz Bonfatti, ID: 42568865; RAULIRO CLEBER CARVALHO DA SILVA - ID: 35271963, como Gestor da Unidade DVT Quilombo, no lugar do servidor Anderson Pires Caspary, ID: 44260119; SIDNEY SUDREIRO RIBEIRO - ID: 20344161, como Gestor da Unidade DVT Quilombo no lugar do servidor Gilmar Rodrigues da Silva, ID: 4429149 e LEONARDO DA SILVA DE FARIAS - ID: 41475463, como Gestor da Unidade FAETEC Selaçaraçu, no lugar do servidor Neldermar de Menezes Bastos, ID: 4421342. Processo nº E-26/005/0212/2019.

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

DESPACHOS DO PRESIDENTE

DE 04.11.2019

PROCESSO Nº E-26/005/5381/2019 - ROBERTO LOMBA DO NASCIMENTO - AGENTE ADMINISTRATIVO - mat. nº 0227.036-4, período base de 27.08.2014 a 25.08.2019.

RECONHEÇO DIREITO A 03 (TRÊS) MESES DE LICENÇA ESPECIAL.

PROCESSO Nº E-26/005/5218/2019 - SADY PINHEIRO JUNIOR-PROFESSOR FAETEC, I - mat. nº 0223.039-8, período base de 14.11.2002 a 09.11.2017.

RECONHEÇO DIREITO A 09 (NOVE) MESES DE LICENÇA ESPECIAL.

PROCESSO Nº E-26/005/8225/2019 - ROSANA DISCHINGER MILRANCA - PROFESSOR FAETEC I - mat. nº 3058.462-7, período base de 01.02.1991 a 18.02.1990 e de 14.05.2000 a 10.05.2015.

RECONHEÇO DIREITO A 12 (DOZE) MESES DE LICENÇA ESPECIAL.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

RETIFICAÇÃO

D.O. DE 23.10.2019

PAGINA 25 - 1ª COLUNA

ATOS DO REITOR

DE 16.07.2019

PORTARIA Nº 493/2019. Onde se lê: MARIA APARECIDA FERREIRA DE ANDRADE. Leia-se: MARIA APARECIDA FERREIRA DE ANDRADE SALGUEIRO... ID: 3918919

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

DESPACHO DO REITOR

DE 08.10.2019

"PROCESSO Nº E-26/007/8073/2019/UERJ-RATIFICADO a inexistência de licitação, em conformidade com o artigo 25 da Lei nº 8.666/93, em favor de BRUKER NANO GMBH no valor de R\$355.520,00, com fundamento no artigo 25, do citado diploma legal, nos termos da autorização do Ordenador de Despesas. Republicado por incorreção no original publicado no D.O. de 30/10/2019. ID: 3918919



A IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO garante a autenticidade deste documento, quando visualizado diretamente no portal www.io.gov.br. Assinado digitalmente em Quarta-feira, 06 de Novembro de 2019 às 04:28:18 -0200.

A assinatura não possui validade quando impresso.

ANEXO D - Parecer sobre a realização da PESQUISA/FAETEC



Governo do Estado do Rio de Janeiro
 Fundação de Apoio à Escola Técnica
 Coordenação Institucional de Pesquisa e Extensão - DESUP

À DDE, EEEFHL, EEEFVM, EEEFR

c/v DESUP

PARECER SOBRE A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta Coordenação Institucional de Pesquisa e Extensão autoriza, a partir da data de assinatura deste despacho, a realização da pesquisa intitulada "Educação em Tempo Integral e Currículo Escolar: práticas para formação integral no ensino fundamental", proposta pela pesquisadora Fabiana Fátima Corrêa Jordão de Lima, a ser aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Lage (EEEFHL), na Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá (EEEFVM), na Escola Estadual de Ensino Fundamental República (EEEFR) e na Diretoria de Desenvolvimento da Educação Básica e Técnica (DDE) da FAETEC.

A pesquisadora proponente apresentou a documentação solicitada para referida pesquisa, a saber:

1. Termo de Compromisso do Pesquisador (80223267)
2. Nada Opor das Unidades/DDE da FAETEC (80224647, 80224704, 80224096 e 80224533)
3. Declaração do Orientador (80225669)
4. Comprovante de Vínculo Institucional (80225743)
5. Parecer da Comissão de Ética (Plataforma Brasil) (80225329)
6. Projeto de Pesquisa (80239764)
7. Documento de Identificação, contendo o CPF do Pesquisador Proponente (80226280)

Rio de Janeiro, 02 de agosto de 2024



Documento assinado eletronicamente por **Andréa Villela Mafra da Silva**, Coordenação de Pesquisa, Extensão e Memória, em 05/08/2024, às 10:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento nos art. 28º e 29º do [Decreto nº 48.209, de 19 de setembro de 2022](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=6, informando o código verificador **80221096** e o código CRC **93FE3B95**.

Referência: Processo nº SEI-260005/008905/2024

SEI nº 80221096

Rua Clarimundo de Melo, 847, - Bairro Quintino, Rio de Janeiro/RJ, CEP 21311-280
 Telefone: - faetec.rj.gov.br

ANEXO E - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação em Tempo Integral Currículo Escolar

Pesquisador: FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81318524.4.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.954.792

Apresentação do Projeto:

"Entendendo que a escola deve ser um espaço que conviva com a espontaneidade da vida, com a flexibilidade que permite o trato com a diversidade, trazemos a educação em tempo integral e o currículo como foco deste estudo. Considera-se importante o desenvolvimento de ações que visam superar a fragmentação disciplinar do conhecimento e estimular sua contextualização para dar sentido ao que se aprende por de atividades complementares, oportunizando criar possibilidades de construção de currículos escolares, com espaços nos quais os interesses dos alunos possam ser atendidos e seja despertada a motivação para novas aprendizagens. Este estudo tem por objetivos compreender concepções de pedagogos e professores sobre currículo no contexto pedagógico da escola pública em horário integral na Fundação de Apoio à Escola Técnica/FAETEC e elaborar e aplicar um produto educacional com pedagogos e docentes desta instituição. O projeto foi dividido em cinco seções: as três primeiras integram o referencial teórico assumido, a quarta aborda o percurso teórico-metodológico da investigação e a quinta o desenvolvimento e aplicação do produto educacional. Inicialmente, propomos fazer uma incursão sócio-histórica e políticas públicas sobre a educação de tempo integral, e refletindo sobre as diferenças conceituais entre educação integral e escola de tempo integral, incluindo mudanças curriculares pautadas em práticas pedagógicas interativas, inclusivas e diversificada, enfatizando a importância das escolas considerarem as culturas juvenis, a diversidade e a singularidade de cada estudante, a

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.792

fim de garantir que desenvolvam autonomia, responsabilidade, protagonismo e projetos para a vida. No percurso metodológico da investigação, optou-se por uma abordagem qualitativa, pela possibilidade de permitir análises interpretativas de natureza subjetiva no estudo. Para a obtenção de dados serão realizadas entrevistas semiestruturadas com pedagogos e professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental em escolas da Rede FAETEC. Será utilizada técnica de análise de conteúdo de Bardin (2020), de modo a investigar as perspectivas de pedagogos e professores sobre currículo na experiência do tempo integral, considerando suas ações na (re)significação das práticas curriculares, com a ampliação da jornada escolar. No desenvolvimento do Produto Educacional professores e pedagogos serão solicitados a realizar a avaliação do livro antes e após a sua aplicação, e apontar sugestões para aprimorá-lo, visando à formação continuada e prática pedagógica."

Objetivo da Pesquisa:

"Objetivo Primário:

Compreender concepções dos pedagogos e docentes sobre o currículo na educação em tempo integral, e elaborar e aplicar um produto educacional visando a subsidiar as práticas curriculares e o trabalho pedagógico para a formação integral dos alunos.

Objetivo Secundário:

Analisar concepções de pedagogos e docentes sobre o currículo e educação integral, na experiência do tempo integral, considerando a ressignificação das práticas curriculares; e elaborar e aplicar um produto educacional para pedagogos e docentes, de modo que colabore para repensar e reconstruir espaços de interlocução e diálogo sobre currículo, educação integral e escolas de tempo integral, com orientações para que o produto possa ser replicado em outras Unidades de Ensino."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Riscos mínimos são esperados neste estudo. O(a) entrevistado(a) poderá sentir cansaço ligado ao fato de ter que desempenhar mais de uma atividade, além das atividades rotineiras, com o preenchimento do questionário e/ou com a gravação da entrevista. Entretanto, caso se sinta cansado, pode interromper o preenchimento do questionário ou a concessão da entrevista e retomar em outra oportunidade. Caso se sinta desconfortável ou constrangido(a) para apresentar sua opinião diante do que for questionado e/ou expressar informações ou experiências pessoais. Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos a pesquisadora irá conversar com o(s) participante(s) e assumirá as devidas responsabilidades por eles.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.792

Benefícios:

Os(as) entrevistados(as) poderão ser beneficiados com informações sobre o currículo na educação em tempo integral e poderão aprimorar suas práticas pedagógicas e curriculares, das quais objetivem ao desenvolvimento integral dos estudantes."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo relevante por buscar possibilidades que podem aprimorar o trabalho docente melhorando, também, a educação em tempo integral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta folha de rosto devidamente preenchida, datada e assinada pela pesquisadora e datada, assinada e carimbada pela direção do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (IAP/CAP-UERJ). Apresenta TCLE para participantes contendo objetivos, riscos e benefícios da pesquisa assim como os contatos da pesquisadora e do comitê de ética. Apresenta o roteiro de entrevista, o produto educacional e também o questionário para avaliação do produto educacional pelos participantes do estudo. Apresenta o roteiro para a análise documental e o roteiro para a entrevista para validação/avaliação do produto educacional com os coordenadores e/ou gestores participantes. Apresenta os TAls datados, assinados e carimbados pelos gestores das instituições onde os dados serão coletados, a saber: Escola Estadual de Ensino Fundamental Henrique Lage (EEEFHL/FAETEC), Escola Estadual de Ensino Fundamental República (EEEFR/FAETEC) e Escola Estadual de Ensino Fundamental Visconde de Mauá (EEEFVM/FAETEC) e da Diretoria de Desenvolvimento da Educação básica e Técnica (DDE/FAETEC). Apresenta cronograma com início da coleta de dados previsto para setembro/2024 e orçamento compatível com o tipo de pesquisa proposto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa e CEP UERJ deliberou pela APROVAÇÃO deste projeto, visto que não há implicações éticas. Dessa forma, a pesquisa já pode ser iniciada.

Contudo, é necessário para que fique mais claro para os participantes, e importante também eticamente, inserir no TCLE os benefícios da proposta de estudo assim como registrado nas informações básicas do projeto constantes da Plataforma Brasil, ou seja: "Os(as) entrevistados(as) poderão ser beneficiados com informações sobre o currículo na educação em tempo integral e poderão aprimorar suas práticas pedagógicas e curriculares, das quais objetivem ao desenvolvimento integral dos estudantes."

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.792

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar o Relatório Anual - previsto para julho de 2025. O Comitê de Ética em Pesquisa e CEP UERJ deverá ser informado de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o Comitê de Ética em Pesquisa e CEP UERJ recomenda ao(a) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a este comitê relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2360207.pdf	30/06/2024 09:24:49		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_corrigido.pdf	30/06/2024 09:22:08	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2360207.pdf	09/06/2024 22:42:59		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/06/2024 22:37:11	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/06/2024 22:37:11	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Educacional.pdf	09/06/2024 22:23:18	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado	Educacional.pdf	09/06/2024	FABIANA FATIMA	Postado

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coop@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.792

/ Brochura Investigador	Educacional.pdf	22:23:18	CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Produto.pdf	09/06/2024 22:21:07	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Produto.pdf	09/06/2024 22:21:07	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documental.pdf	09/06/2024 22:16:46	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Documental.pdf	09/06/2024 22:16:46	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_de_entrevista_para_pedagogos_docentes_unidades_de_ensino.pdf	09/06/2024 22:11:56	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Roteiro_de_entrevista_para_pedagogos_docentes_unidades_de_ensino.pdf	09/06/2024 22:11:56	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Orçamento	Fabiana.pdf	09/06/2024 22:08:42	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Orçamento	Fabiana.pdf	09/06/2024 22:08:42	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EEEFVM_assinado.pdf	09/06/2024 22:08:14	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EEEFVM_assinado.pdf	09/06/2024 22:08:14	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EEEFR_assinado.pdf	09/06/2024 22:07:52	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EEEFR_assinado.pdf	09/06/2024 22:07:52	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EEEFHL_assinado.pdf	09/06/2024 22:07:43	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_EEEFHL_assinado.pdf	09/06/2024 22:07:43	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_DDE_assinado.pdf	09/06/2024 22:07:33	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Declaração de	TAI_DDE_assinado.pdf	09/06/2024	FABIANA FATIMA	Postado

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã

CEP: 20.559-900

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180

Fax: (21)2334-2180

E-mail: coop@sr2.uerj.br

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO - UERJ



Continuação do Parecer: 6.954.792

Instituição e Infraestrutura	TAI_DDE_assinado.pdf	22:07:33	CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Cronograma	Cronograma.pdf	09/06/2024 22:07:18	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	09/06/2024 22:07:18	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Brochura Pesquisa	Produto_Educacional_Fabiana_Lima.pdf	09/06/2024 22:06:02	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	Produto_Educacional_Fabiana_Lima.pdf	09/06/2024 22:06:02	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Brochura Pesquisa	Pesquisa_Fabiana.pdf	09/06/2024 22:05:49	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Brochura Pesquisa	Pesquisa_Fabiana.pdf	09/06/2024 22:05:49	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fabiana_Lima.pdf	09/06/2024 22:04:50	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Fabiana_Lima.pdf	09/06/2024 22:04:50	FABIANA FATIMA CORREA JORDAO DE LIMA	Postado

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 17 de Julho de 2024

Assinado por:

Rosa Maria Esteves Moreira da Costa
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018

Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900

UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br

ANEXO F – Folder de divulgação da 2ª Semana Pedagógica da FAETEC



4 a 6
fevereiro

Locais: Teatro Abdias do Nascimento,
CVT Quintino e Faeterj Rio



Público Alvo: Profissionais da Rede FAETEC
Inscrições e Programação no
link: <https://bit.ly/semanafaetec2>

FAETEC TECNOLOGIA 



Programação da 2ª Semana Pedagógica da FAETEC

Inscrições de 28/01 a 03/02/2025 até 12h

04/02/2025 - 3ª Feira	05/02/2025 - 4ª Feira	06/02/2025 - 5ª Feira
<p>08:30 – 09:30: Credenciamento e CoffeeBreak (Auditório do CVT Quintino)</p> <p>09:30 – 10:00: Cerimônia de boas-vindas aos docentes pelo secretário da SECTI, presidência e vice-presidência com apoio das diretorias pedagógicas. (Teatro Abdias do Nascimento)</p> <p>10:00 – 12:00: Conferência de Abertura: O Futuro da Educação: Cultivando Competências para a Sociedade 5.0</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mediação: Alexandre Louzada (DDE/ETEOT) - Samuel Lang (Cisco) - Miguel Azevedo (Oracle) - Gustavo Guanabara (ETEOT) <p>12:00 – 12:30: Momento Cultural: Contadores de Histórias (Escola de Teatro Quintino)</p>	<p>08:30 – 09:30: Credenciamento e CoffeeBreak (Auditório do CVT Quintino)</p> <p>09:30 – 11:30: Mesa redonda: Desenvolvimento Humano e Tecnologia: Rumo a uma Sociedade mais Inclusiva (Teatro Abdias do Nascimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Veronica Cruz (Desup) - Monica Ferreira da Silva (UFRJ), - Silas Lima Filho (UFRJ) - Alexandre Louzada (DDE/ETEOT) <p>11:30 – 12:00: Momento Cultural: Stand-up com Cadu Manhães (ETEHL)</p>	<p>08:30 – 09:30: Credenciamento e CoffeeBreak (Auditório do CVT Quintino)</p> <p>09:30 – 11:00: Mesa redonda: Do Algoritmo à Ética: Reflexões sobre IA na Educação (Teatro Abdias do Nascimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Joelmir Ramos e Robô 14bis (UFRJ) - Emmanuel Fraga (Desup) - Alessandro Cerqueira (Faeterj Paracambi) <p>11:00 – 12:00: Inteligência Artificial: Entenda Como Funciona e Saiba Como Usar - Gustavo Guanabara (ETEOT)</p>
<p>12:30 – 13:30: Almoço (Refeitório ETER)</p>	<p>12:00 – 13:30: Almoço (Refeitório ETER)</p>	<p>12:00 – 13:30: Almoço (Refeitório ETER)</p>
<p>12:30 – 14:00 - Cuidando de quem ensina (Spa das Mãos e Higienização Facial) - Local: ETER</p> <p>14:00 – 16:00: Oficinas</p> <p>Oficina 1 – Construção de Projetos para fomento FAPERJ - Felipe Triani (ISERJ)</p> <p>Oficina 2 – Tecnologia e Sociedade 5.0 - Cesar Bastos (ETEFV)</p> <p>Oficina 3 - IA Generativa - Ives Duque (ISEPAM)</p> <p>Oficina 4 - Educação Integral e Currículo – Fabiana Lima (DDE)</p> <p>Oficina 5 – Programação Neurolinguística para Professores (PNL) – Elisa Gomes (INAp)</p> <p>Oficina 6 – IA como aliada da Educação - Luciano Junior (CVT Quintino)</p> <p>Oficina 7 – Entre Saberes e Fazeres: A Inclusão do Aluno com Deficiência – Carla Chrysóstomo (ISEPAM)</p> <p>Oficina 8 - IA na Educação: Ferramentas e Combate ao Plágio – Emmanuel Fraga (ETER/DESUP)</p>	<p>12:00 – 14:00: Cuidando de quem ensina (massoterapia, esmaltação, trança, maquiagem, barbearia) - Local: ETER</p> <p>14:00 – 16:00: Oficinas</p> <p>Oficina 1 – Introdução ao Universo dos Drones – Fábio Guimarães (ETEOT)</p> <p>Oficina 2 - Gameificação na Prática - Luciene Vales (ISERJ)</p> <p>Oficina 3 – IA, metodologias ativas e a arte de provocar (Ana Lúcia Guimarães - UNIFAETEC)</p> <p>Oficina 4 – Internet e Segurança - Maria Claudia Guimarães (FAETERJ Rio)</p> <p>Oficina 5 – Pensamento Computacional Inclusivo - Claudiane Ribeiro (FAETEC Itaboraí)</p> <p>Oficina 6 - IA Artsteps: Alfabetização e Letramento Científico - Patrícia Amorim e Monique Gonçalves (ISERJ)</p> <p>Oficina 7 – Mídia e Afeto na Banalização do Mal – Lilian Soares (UERJ)</p> <p>Oficina 8 – Oficina Cisco – Alexandre Louzada (DDE/ETEOT)</p> <p>Oficina 9 – Neurociência na Prática: ativa e inclusiva – Verônica Cruz (DESUP)</p>	<p>12:00 – 13:30: Cuidando de quem ensina (massoterapia, Auriculoterapia) - Local: ETER</p> <p>13:30 – 15:30: Mesa redonda: Múltiplos Olhares: A Tecnologia na Educação e Sociedade - (Teatro Abdias do Nascimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Marco Aurélio (Coord. de Cultura FAETEC) - Fabiana Lima (DDE) - Victor Hugo Vieira (ETEHS) - Altair dos Santos (ETEHL)