



Revista
Educar Mais

Políticas de escola em tempo integral e currículo: concepções de educação integral e desafios para uma educação democrática

Full-time school policies and curriculum: conceptions of integral education and challenges for democratic education

Políticas de escuelas de tiempo completo y currículo: concepciones de educación integral y desafíos para una educación democrática

Jane Mery Richter Voigt¹  • Diego Finder Machado² 

RESUMO

Este artigo discute concepções de educação integral, de escola em tempo integral e de currículo presentes em documentos de políticas de escola em tempo integral em âmbito federal e no município de Joinville/SC. De abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada com base em estudo bibliográfico e documental. Estudos sobre o tema destacam que a formação integral requer um currículo diversificado, valorizando artes, culturas e esportes, além da aproximação entre escola e realidade social, familiar e cultural dos estudantes. Além disso, reforçam a necessidade de infraestrutura e recursos materiais adequados nas escolas, bem como formação continuada de professores. Nesse sentido, defendem uma educação emancipatória e democrática voltada à formação integral dos estudantes. Na análise dos documentos, observou-se que as políticas de escola em tempo integral propõem um currículo integrador e adaptado aos diferentes territórios. Porém, a construção de um currículo comprometido com a educação integral exige atenção às desigualdades nos currículos e implementação de práticas democráticas na definição de conhecimentos que compõem a vida escolar.

Palavras-chave: Política Educacional; Tempo Integral; Currículo; Democracia.

ABSTRACT

This article discusses conceptions of integral education, full-time schooling and curriculum present in full-time school policy documents at the federal level and in the municipality of Joinville/SC. Using a qualitative approach, the research was conducted based on a bibliographic and documentary study. Studies on the topic highlight that integral education requires a diversified curriculum, valuing arts, cultures, and sports, as well as closer connections between the school and the students' social, family, and cultural realities. In addition, they emphasize the need for adequate infrastructure and material resources in schools, as well as continuing education for teachers. In this sense, they advocate for an emancipatory and democratic education aimed at the integral development of students. In the analysis of the documents, it was observed that full-time school policies propose an integrative curriculum adapted to different territories. However, the construction of a curriculum committed to integral education requires attention to inequalities within curricula and the implementation of democratic practices in defining the knowledge that composes school life.

Keywords: Educational Policy; Integral Education; Curriculum; Democracy.

¹ Licenciada em Matemática, Mestra em Educação, Doutora em Educação e Professora titular da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC – Brasil. E-mail: jane.mery@univille.br

² Licenciado, Mestre e Doutor em História e Professor adjunto da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC – Brasil. E-mail: diego.f@univille.br

RESUMEN

Este artículo discute concepciones de educación integral, de escuela de tiempo completo y de currículo presentes en documentos de políticas de escuelas de tiempo completo a nivel federal y en el municipio de Joinville/SC. Con un enfoque cualitativo, la investigación se realizó con base en un estudio bibliográfico y documental. Los estudios sobre el tema destacan que la formación integral requiere un currículo diversificado, que valore las artes, las culturas y los deportes, además de la aproximación entre la escuela y la realidad social, familiar y cultural de los estudiantes. Asimismo, refuerzan la necesidad de infraestructura y recursos materiales adecuados en las escuelas, así como la formación continua de los docentes. En este sentido, defienden una educación emancipadora y democrática orientada a la formación integral de los estudiantes. En el análisis de los documentos, se observó que las políticas de escuelas de tiempo completo proponen un currículo integrador y adaptado a los diferentes territorios. Sin embargo, la construcción de un currículo comprometido con la educación integral exige atención a las desigualdades en los currículos y la implementación de prácticas democráticas en la definición de los conocimientos que componen la vida escolar.

Palabras clave: Políticas educativas; Tiempo completo; Currículo; Democracia.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema da educação integral tem sido pauta de reformas educacionais e curriculares propostas por governos nacionais e por políticas de impacto global. Conforme Thiesen (2020), propostas que envolvem a educação integral, com a ampliação da jornada escolar, têm sido indicadas como as principais alternativas para a garantia da qualidade da educação ofertadas nas escolas de educação básica. A escolha pela oferta da educação em tempo integral se pauta na premissa de que a escola não cumpre plenamente seu papel na formação dos estudantes, sendo necessária a reformulação dos currículos com o objetivo de alcançar uma educação integral, emancipatória e democrática.

Em 2023, foi instituído o Programa Escola em Tempo Integral pela Lei Federal nº 14.640 (Brasil, 2023a), que tem como finalidade fomentar matrículas em tempo integral em escolas de educação básica. O referido Programa busca o cumprimento da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014) e é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC). Nesse sentido, ações estratégicas vêm sendo adotadas pelas redes de ensino no país, para que possam ter acesso ao fomento financeiro do governo federal e, assim, ampliar as matrículas em tempo integral na educação básica. Na cidade de Joinville, localizada na região nordeste do estado de Santa Catarina, *locus* desta pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação também aderiu ao Programa e está implementando, progressivamente, ações para a oferta da educação em tempo integral.

Com o objetivo de identificar e analisar as concepções de educação integral, de escola em tempo integral e de currículo presentes em documentos de políticas de escola em tempo integral em âmbito federal e no município de Joinville, Santa Catarina, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Parte-se da premissa de que o conceito de educação integral pode ser compreendido de diferentes formas, tendo em vista que pressupõe uma concepção de sujeito e de sociedade que se pretende construir.

A análise documental empreendida permitiu identificar evidências que fundamentam a realidade investigada, pois os documentos são fontes estáveis e ricas em diferentes informações. Conforme Lüdke e André (2013, p. 45), não se trata apenas de "uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto". Os

documentos normativos analisados foram: a Lei Federal no 14.640, de 31 de julho de 2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023a); as Portarias nº 1.495/2023 (Brasil, 2023c) e nº 2.036/2023, do Ministério da Educação, que definem as diretrizes para a ampliação da jornada escolar e ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral (2023b); e a Portaria nº 415/2024 - SED.GAB, da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, Santa Catarina, que estabelece diretrizes gerais para a implantação da política de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Joinville (Joinville, 2024).

O artigo está organizado de modo a apresentar as discussões sobre o conceito de educação integral e de educação democrática que se defende neste trabalho, assim como sobre escola em tempo integral e currículo. Em seguida, são apresentados os principais resultados da análise dos documentos, cotejando documentos nacionais e do município de Joinville/SC.

2. A ESCOLA PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL, EMANCIPATÓRIA E DEMOCRÁTICA

Não poderíamos falar de educação integral e de educação em tempo integral sem relembrar duas iniciativas que, ainda hoje, inspiram e desafiam as propostas curriculares. Conforme Moll (2012), as escolas-Parque/escolas-Classe idealizadas por Anísio Teixeira nos anos de 1940 a 1960, assim como os Centros Integrados de Educação Pública (CiePs), concebidos por Darcy Ribeiro nos anos de 1980 a 1990, são marcos na história da educação brasileira. As propostas mencionadas contemplavam escolas com desenhos arquitetônicos diferenciados, com espaços que oportunizavam a socialização e a construção de conhecimentos, tais como salas temáticas para teatro, dança e artes em geral, assim como para o convívio informal.

A partir dessas experiências, outras políticas foram implementadas em períodos mais recentes, a exemplo do Programa Mais Educação, que foi instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007), e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (Brasil, 2010). Para Barcelos e Moll (2022), o referido programa tinha uma proposta pedagógica que ampliava o tempo escolar, pautado no princípio do direito ao desenvolvimento pleno do estudante, considerando os espaços/possibilidades de aprendizagens dos diferentes territórios. Essa política foi suspensa em 2016, contudo, as experiências desenvolvidas ainda servem de base para outras que a sucederam. Conforme Barcelos e Moll (2022, p. 906), a proposta era de “um currículo democrático e humanista, tendo como horizonte a formação ampla que garante o direito à educação, no contexto de um governo que tinha como perspectiva o enfrentamento das desigualdades e a inclusão social”.

Cavaliere (2002), ao discutir as concepções de educação integral, observou que diversas políticas educacionais têm sido elaboradas para contemplar uma população pouco marcada pelo *ethos* escolar. As secretarias de educação e as escolas vêm desenvolvendo atividades de ampliação da jornada escolar com atividades esportivas, culturais ou, ainda, de reforço/recuperação da aprendizagem. Essas atividades tanto podem ter caráter inovador e transformador, inseridos em uma “prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral” (Cavaliere, 2002, p. 250). Por essa razão, ao se propor uma escola em tempo integral, as escolhas políticas e pedagógicas não podem ser deliberadas unilateralmente por parte dos gestores educacionais. Elas precisam suscitar debates abertos e democráticos, envolvendo as comunidades escolares e a sociedade como um todo, sobre a escola e a educação que se almeja, tendo como horizonte um projeto de formação humana emancipatória.

Quando se pensa nos sentidos de uma educação democrática, na perspectiva de Laval e Vergne (2023, p. 125), considera-se que ela “deve desempenhar um papel central para conferir aos membros de uma sociedade os meios de conhecê-la e agir sobre ela”. Nessa perspectiva, a educação é concebida como uma prática social orientada à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as determinações históricas e institucionais que estruturam a vida coletiva, bem como de intervir nelas de modo reflexivo e compartilhado. Trata-se, portanto, de uma concepção que desloca o centro da ação educativa da mera transmissão de conhecimentos ou da adaptação dos indivíduos às exigências do mundo social, afirmando a escola como espaço de produção de autonomia intelectual, elaboração crítica da experiência social e aprendizagem da participação democrática.

Arroyo (2012), ao analisar políticas de educação integral, questiona a razão do aumento do número de políticas que buscam tão somente ampliar a jornada escolar. Uma de suas hipóteses é de que “o direito à educação levou ao direito a mais educação e a mais tempo de escola. Este pode ser um significado importante: tentar respostas políticas ao avanço da consciência do direito a mais tempo de educação” (Arroyo, 2012, p. 30).

Ademais, o autor questiona a qualidade da ampliação da jornada escolar, pois, “se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável” (Arroyo, 2012, p. 30). Ele também chama a atenção para o fato de a ampliação da jornada escolar ser utilizada apenas para obter melhores índices nas avaliações em larga escala, ao utilizar o tempo ampliado para a preparação para as provas.

Mesmo considerando políticas que visam a universalização da oferta escolar brasileira, nos deparamos, atualmente, com uma sociedade em que a desigualdade social aumenta a passos largos, o que demanda políticas públicas educacionais que possam auxiliar na formação integral dos estudantes, reconhecendo as múltiplas dimensões que os constituem. Conforme Welfort, Andrade e Costa (2019, p. 16), “uma defesa da Educação Integral pressupõe garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural”. Para isso, é necessária a existência de um projeto educacional coletivo e um currículo construído e debatido por estudantes, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

Essa perspectiva de educação integral valoriza as diferentes experiências de vida dos estudantes, incluindo suas realidades familiares, comunitárias e territoriais. Para Voigt, Huller e Munhoz (2021, p. 16): “a ampliação do tempo de permanência na escola colabora para o fortalecimento das relações entre os alunos e a cultura local”. Mais do que ampliar o tempo de permanência na escola ou intensificar o repasse de conteúdos das tradicionais disciplinas da educação básica, uma verdadeira educação integral tem por objetivo promover o desenvolvimento pleno dos sujeitos da educação, favorecendo a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social.

Voigt, Huller e Munhoz (2021), ao realizarem estudo de caso em uma escola que desenvolve uma proposta de educação de tempo integral, perceberam que as políticas educacionais podem fomentar a construção de currículos diferenciados, sem, necessariamente, reproduzir o modelo da escola tradicional. Faz-se necessário um movimento coletivo e democrático, no sentido de construir currículos que possam atender aos desejos e às necessidades da comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de saberes formais para se tornar um ambiente de convivência, criação e diálogo com a comunidade escolar, na qual o

currículo é pensado de forma integrada e articulada às necessidades de uma plena vida cidadã no mundo contemporâneo.

Para Galian e Sampaio (2012), quando se oferta um currículo numa escola em tempo integral, é preciso ter clareza do ideal que se quer alcançar, de modo que novas possibilidades educativas possam ser vislumbradas. Segundo Thiesen (2020), as escolas de tempo integral demandam um reposicionamento das finalidades educativas em termos políticos. Também se faz necessário acreditar na “capacidade dos professores em redesenhar os percursos formativos escolares e no esforço coletivo da sociedade para superar os projetos de escolarização estritamente vinculados às expectativas do mundo produtivo” (Thiesen, 2020, p. 120).

Para que se alcance, de fato, uma educação integral, é necessário compreender que o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Gimeno Sacristán, 2017, p. 23). Assim, apenas com a possibilidade de repensar o currículo, atentando às disputas de poder que o atravessam, pode-se vislumbrar a formação de um sujeito autônomo, esse cidadão que orienta e é orientado pela participação nas decisões que impactam seu dia a dia e da comunidade em que está inserido. Portanto, a educação integral exige participação cidadã, posicionamento político e reavaliação constante dos caminhos a serem percorridos de maneira crítica.

Dutra e Moll (2018) destacam a necessidade de reestruturar o currículo e os tempos escolares na educação básica, pois somente assim pode ser possível “enfrentar a lógica que coloca os conteúdos e disciplinas no centro do processo educacional e não o sujeito” (Dutra; Moll, 2018, p. 825). Conforme os autores, mesmo diante de avanços nas políticas educacionais para a implementação de currículos em escolas de tempo integral, a reestruturação dos currículos escolares ainda constitui um desafio. Para eles, “a disputa de projetos de sociedade por trás dessas mudanças interfere diretamente na visão de escola que vivenciamos” (Dutra; Moll, 2018, p. 825).

As desigualdades educacionais presentes nas sociedades contemporâneas têm evidenciado a urgência de se repensar os processos educativos a partir de perspectivas comprometidas com a justiça social. As discussões sobre o currículo tornam-se centrais para se compreender as formas como a escola contribui para a produção, reprodução ou superação das desigualdades. O conceito de justiça curricular emerge como uma categoria fundamental para a análise de escolhas políticas que definem quais conhecimentos são ensinados, como eles são ordenados e hierarquizados e quem tem acesso a eles (Connel, 2006; Torres Santomé, 2013).

Em diálogos com debates sobre a ideia de justiça, sobretudo com as teorizações de Fraser (2022), o conceito de justiça curricular pode ser pensado a partir das dimensões da redistribuição, reconhecimento e participação. Conforme Silva (2018), redistribuição, no âmbito do currículo, representa assegurar que todas as pessoas tenham acesso a diversos conhecimentos, sobretudo a conhecimentos que, historicamente, foram socialmente valorizados. A ideia de reconhecimento envolve a capacidade dos sujeitos da educação de se verem refletidos, em suas diferenças, nos saberes que compõem o currículo, o que implica dar visibilidade e valorizar culturas e experiências de grupos marginalizados. Já a participação diz respeito à democratização de processos decisórios sobre o currículo, destacando a importância dos atores sociais e de suas ações e contribuições.

A ampliação da jornada escolar na educação básica, quando orientada por uma concepção de educação integral, exige que a escola repense não apenas seus tempos, mas, sobretudo, seus princípios formativos. Entretanto, essa ampliação do tempo escolar só se converte em ampliação formativa quando articulada a um projeto curricular que reconheça a pluralidade dos sujeitos e dos territórios, e que seja capaz de integrar, significativamente, saberes escolares e experiências sociais.

Nesse contexto, o debate sobre justiça curricular torna-se crucial. Ao indagar que conhecimentos são selecionados, valorizados e distribuídos na escola, esse debate permite compreender como as políticas de educação em tempo integral podem tanto ampliar quanto restringir as oportunidades educacionais. Assim, a escola em tempo integral não pode limitar-se à soma de horas adicionais na jornada escolar nem à mera justaposição entre atividades do turno e do contraturno. Seu potencial transformador reside na construção de um currículo integrado e integrador, capaz de articular saberes, práticas e experiências dos estudantes. O currículo deve constituir-se, portanto, como espaço de disputa e diálogo, no qual a diversidade cultural e social dos sujeitos da educação seja não apenas reconhecida, mas tomada como fundamento para o planejamento das práticas educativas. A efetivação de uma educação integral depende, nesse sentido, da capacidade de construir currículos que ampliem direitos, reconheçam diferenças e democratizem as decisões sobre o que se ensina e aprende na escola.

Assim, a proposta de um ensino em tempo integral exige o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas, que permitam a participação dos estudantes em projetos socioculturais e em ações educativas integradas. A mera ampliação da jornada escolar não constitui condição para que haja, de fato, uma educação integral.

3. ANÁLISE DAS POLÍTICAS PARA A ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Retomando o objetivo do presente artigo, que é o de identificar e analisar as concepções de educação integral, de escola em tempo integral e de currículo presentes em documentos de políticas de escola em tempo integral em âmbito federal e no município de Joinville/SC, passamos a apresentar os resultados da análise documental, que enfatizou a discussão a partir das temáticas “educação em tempo integral e educação integral” e “currículo da escola em tempo integral”, as quais são apresentadas a seguir.

3.1 Educação em tempo integral e educação integral

Os documentos analisados trazem explicitamente uma concepção de educação em tempo integral que, de acordo com o parágrafo 1º do Artigo 3º da Lei nº 14.640/2023, indica que a oferta da educação em tempo integral contempla matrículas de estudantes que permanecem “na escola ou em atividades escolares por tempo igual ou superior a 7 (sete) horas diárias ou a 35 (trinta e cinco) horas semanais, em 2 (dois) turnos, desde que não haja sobreposição entre os turnos, durante todo o período letivo” (Brasil, 2023a, art. 3º).

Um aspecto a ser destacado é que a lei prevê que essa oferta tenha como público prioritário os estudantes em situação de vulnerabilidade social, buscando, desse modo, reduzir desigualdades educacionais e sociais, o que poderia contribuir para a justiça social e curricular em nosso país. Esse aspecto é relevante, pois busca atender princípios de uma educação democrática, pois “viver em uma democracia é viver em uma sociedade que protege vidas historicamente precárias, visando à igualdade social” (Seffner; Penna; Rios, 2025, p.15).

A definição de tempo integral é encontrada com a mesma redação na Portaria nº 415/2024 - SED.GAB, que estabelece diretrizes gerais para a implantação da política de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Joinville/SC, no Artigo 2º, coerente com a normativa nacional (Joinville, 2024).

Contudo, há que se problematizar uma política de ampliação da jornada escolar voltada para infâncias-adolescências populares, para que não ocorra o que diz Arroyo (2012, p. 34) sobre propostas com o objetivo de “tirar os alunos do risco de contaminação com a violência, as drogas, o roubo”. Na perspectiva do autor, “lamentavelmente, essas políticas e programas, se assim pensados, reduzirão os educandos a ações moralizantes dos filhos(as) do povo” (Arroyo, 2012, p. 34). Assim, essas propostas não são pensadas como políticas que visam potencializar uma educação integral, no diálogo entre diferentes saberes e práticas dos diversos grupos que compõem a sociedade, mas como estratégias que visam tão somente uma educação pautada em valores moralizantes e disciplinadores. Portanto, é preciso desconfiar de propostas de educação em tempo integral que buscam tão somente formar sujeitos que possam ser considerados ‘íntegros’, no sentido figurado de sujeitos não corrompidos, honestos e moralmente irrepreensíveis.

Voigt, Huller e Munhoz (2021) também chamam a atenção para os riscos de uma concepção assistencialista das políticas, de acordo com a qual a escola é compreendida como um espaço de atendimento, sobretudo de estudantes de classes sociais menos privilegiadas, para suprir necessidades básicas, tais como alimentação e cuidado. Desse modo, pode haver um desprestígio do ato de educar, com uma desvalorização da escola como espaço de cultura, de conhecimento e de transformação social.

A política investigada, se for pautada em princípios democráticos e de formação humana integral, pode representar um avanço para a superação dos desafios da educação brasileira, tais como as desigualdades dos sistemas educacionais. Essas desigualdades se revelam tanto na oferta de recursos quanto no acesso a oportunidades de aprendizagem, tornando urgentes estratégias com possibilidades de garantir equidade e qualidade educacional para todos os estudantes.

No que se refere às atividades a serem desenvolvidas na jornada ampliada, a Portaria nº 1.495/2023, do Ministério da Educação, prevê, no Artigo 9º, parágrafo 4º, que as atividades escolares consistem naquelas:

ocorridas dentro do espaço escolar, como sala de aula, biblioteca, laboratório, quadra, áreas externas, salas multiuso, entre outras, e fora do espaço escolar, como os espaços sociais, culturais, esportivos, científicos, de meio ambiente, sempre resguardando o planejamento pedagógico, a finalidade educativa no uso dos espaços e os profissionais habilitados para a condução de processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2023c, art. 9º).

A portaria supracitada também prevê, no Artigo 16, a garantia de estratégias e assistência técnica para a adequação dos espaços escolares, de insumos e materiais pedagógicos para a oferta da jornada escolar ampliada, bem como a elaboração de políticas que contemplem a intersetorialidade. Outro aspecto relevante previsto no inciso VIII do referido Artigo são as ações de “participação das redes, das comunidades escolares, dos profissionais da educação, das universidades, das organizações da sociedade civil e dos Fóruns de Conselhos no acompanhamento e aprimoramento do Programa Escola em Tempo Integral” (Brasil, 2023c, art. 16º).

O que se observa é que as portarias do Ministério da Educação, que buscam operacionalizar a lei que instituiu o Programa Escola em Tempo Integral, definem princípios, diretrizes e ações para que a educação integral em tempo integral se efetive. Essa política requer práticas que envolvem o cuidado, o acompanhamento individualizado, conforme as especificidades dos estudantes, assim como espaços educativos adequados e construção de vínculos com os diferentes territórios.

Sobre a concepção de educação integral, a Portaria nº 2.036/2023, do Ministério da Educação, no seu Artigo 2º, traz em seus incisos I e II, a seguinte redação:

I - educação integral: concepção de educação na qual se assume o compromisso com o planejamento e realização de processos formativos que reconhecem, respeitam, valorizam e incidem sobre as diferentes dimensões constitutivas do desenvolvimento dos sujeitos (cognitiva, física, social, emocional, cultural e política) a partir da mobilização e integração entre diferentes espaços, instituições sociais, tempos educativos e da diversificação das experiências e interações sociais (Brasil, 2023b, art. 2º).

A mesma redação pode ser encontrada no Artigo 2º da Portaria nº 415/2024 - SED.GAB, da Secretaria Municipal de Educação de Joinville, que estabelece diretrizes gerais para a implantação da política de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Joinville/SC (Joinville, 2024, art. 2º).

Assim, ao analisar as normativas federais e do município em questão para o Programa Escola em Tempo Integral, pode-se observar que as propostas extrapolam a dimensão do tempo de permanência do estudante na escola. Essas propostas defendem a oferta de educação integral, contemplando as múltiplas dimensões dos sujeitos e, com isso, buscam uma formação para a vida e para o exercício da cidadania.

Ao defender uma educação emancipatória e democrática, conforme Laval e Vergne (2023), não podemos perder de vista uma formação que favoreça a participação ativa em âmbito coletivo, dotando os estudantes de capacidades sociais e políticas para que possam ser "ativos na cooperação social e econômica, responsáveis pelo vínculo com as espécies não humanas e com a Terra" (Laval; Vergne, 2023, p.125). Nesse sentido, a educação em tempo integral pode ser uma oportunidade de ampliação dessa possibilidade formativa.

3.2 Currículo da escola em tempo integral

De acordo com o inciso II do Artigo 13 da Lei nº 14.640/2023, o Programa Escola em Tempo Integral garante o auxílio "à reorientação curricular para a educação integral" (Brasil, 2023a, p. 3), o que permite a reorganização curricular das escolas que aderirem ao Programa. Isso implica em afirmar que não é suficiente apenas ampliar a oferta de educação em tempo integral, sem, contudo, desenvolver um projeto curricular que atenda às necessidades dos estudantes.

A Portaria nº 2.036/2023, do Ministério da Educação, no Artigo 3º, inciso IV, prescreve que o currículo deverá contemplar o:

reconhecimento e garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral definidos na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para as distintas etapas, modalidades e para todos os estudantes, considerando suas necessidades individuais e coletivas de aprendizagem (Brasil, 2023b, art. 3º, p. 2).

O parágrafo único, deste artigo (mais precisamente, os incisos II e III), descreve as necessidades do currículo da educação integral, considerando-o “comprometido com o alcance dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral, ao longo da jornada escolar diária, previstos para cada etapa e modalidade da educação básica” (Brasil, 2023b, p.3). Além disso, a referida Portaria prevê “a superação da organização curricular baseada na lógica de turno e contraturno para um currículo integrado e integrador de experiências” (Brasil, 2023b, p.3).

Na política Municipal de Educação Integral da Cidade de Joinville, conforme a Portaria nº 415/2024 - SED.GAB, há um capítulo específico destinado ao Currículo, que está em consonância com os princípios e diretrizes da mencionada política. O Artigo 18 prevê que:

O currículo da unidade de ensino que atua com educação em tempo integral, deve prever o desenvolvimento de atividades de acompanhamento pedagógico, reforço escolar, pesquisa, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, promoção e prática do cuidado e saúde integral, cultura da paz e direitos humanos, preservação do meio ambiente, entre outras, articuladas aos objetivos de aprendizagem e às áreas de conhecimento da BNCC (Joinville, 2024, art. 18, p. 78).

Observa-se que no inciso VI do Artigo 3º da referida Portaria, que corresponde aos princípios elencados na política, encontramos a seguinte redação: “integração dos *temas contemporâneos transversais* estabelecidos na BNCC, com enfoque na promoção da Educação em Direitos Humanos, da Educação Socioambiental e da Educação para as Relações Étnico-raciais, nos termos das respectivas diretrizes nacionais” (Joinville, 2024, p. 73, grifo nosso).

A inserção de temas transversais no currículo da escola em tempo integral favorece o desenvolvimento de saberes para que os estudantes possam, ao conhecer sobre as questões sociais, agir sobre elas. Porém, se compararmos com o que está previsto no Artigo 18 do documento municipal, observamos que mesmo estando presente nos princípios, a Educação para as Relações Étnico-raciais não é mencionada nas orientações específicas para a elaboração dos currículos.

Nos Artigos 19 e 20, há orientações em relação à organização do currículo nas escolas municipais de Joinville/SC:

Art. 19 A organização do currículo deve prever a articulação entre a BNCC e a parte diversificada, buscando:

I - complementar e enriquecer o currículo, de acordo com as necessidades e interesses mais amplos de formação dos estudantes;

II - considerar as características sociais, culturais e econômicas, diante das diferentes realidades das comunidades escolares.

Art. 20 Na organização e gestão do currículo, as abordagens interdisciplinar e transdisciplinar devem ser consideradas, desde o planejamento da gestão administrativa e pedagógica, organização do tempo e do espaço físico, seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da unidade de ensino (Joinville, 2024, p. 78).

A organização curricular prevista no documento analisado prevê formas de integração curricular, como a interdisciplinariedade e transdisciplinaridade, que demandam planejamento e condições objetivas nas escolas para que possam ser efetivadas. São estratégias que permitem articular conhecimentos básicos e a parte diversificada do currículo para que as múltiplas dimensões de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes sejam contempladas. Nesse sentido, Thiesen (2006) menciona que o currículo praticado deve se pautar não apenas nos conteúdos curriculares

tradicionais, mas também atividades que valorizem a experiência do aluno como sujeito social, crítico e ativo na sociedade.

Há alguns riscos que, nos desdobramentos das políticas analisadas, precisam ser mencionados. Um deles é que se for implementada numa lógica neoliberal, de acordo com a qual a escola deve formar capital humano para o mercado de trabalho, a política de ampliação do tempo na escola pode estar pautada em princípios utilitaristas, de meritocracia e de produtividade, o que afeta o direito a uma formação integral e o caráter democrático da educação ofertada. Corroboram com essas ideias, Galian e Sampaio (2012, p. 413):

Manter os alunos mais tempo na escola, mais tempo em contato com recursos didáticos e métodos supostamente mais eficientes - cuja produção representa um filão de mercado muito atraente e rentável - pode significar uma formação coerente com as necessidades que movem nosso sistema produtivo. Daí que formação integral para os alunos da escola pública teria relação direta com a plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade.

Outro risco que se pode apontar é da política se tornar apenas uma estratégia de ocupação do tempo dos estudantes, pois a jornada ampliada, por si só, não é um indicador de oferta de qualidade. Esse aspecto também já era apontado por Zanardi (2016, p. 85): "a Escola em Tempo Integral deve ser mais que a permanência prolongada do aluno na escola, ou seja, a oferta deve ser mais que o 'depósito' de crianças alternando aulas e atividades extracurriculares".

Em relação à organização curricular, o que pode ocorrer é uma justaposição entre o currículo formal, previsto na BNCC, e as atividades diversificadas. Com isso, pode haver um prejuízo da almejada integração curricular, que conforme Thiesen (2006, p. 6), "supõe uma lógica que contemple a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola, sejam elas convencionais ou não, formais ou não formais, disciplinares ou não". Para que a integração curricular se efetive são necessárias, além das boas condições de infraestrutura das escolas, um projeto político pedagógico que contemple as necessidades de uma formação integral, condições objetivas para planejamento coletivo nas escolas, além de formação continuada de professores.

A leitura atenta dos documentos das políticas curriculares analisadas revela que a simples previsão de um currículo integrado e diversificado não assegura, por si só, a efetivação de uma perspectiva democrática e de justiça curricular. Embora as normativas mencionem a articulação entre BNCC, parte diversificada e temas contemporâneos, observa-se que elementos centrais para o reconhecimento das diferenças, como a Educação para as Relações Étnico-raciais, aparecem nos princípios, mas não se materializam de modo consistente nas orientações destinadas aos currículos das escolas. Esse descompasso evidencia que a justiça curricular, entendida em suas dimensões da redistribuição, do reconhecimento e da participação (Fraser, 2022; Silva, 2018), permanece como desafio.

A ausência de mecanismos que garantam a participação das comunidades escolares nas decisões curriculares ou que assegurem a visibilidade de saberes e experiências historicamente marginalizados demonstra que o currículo da escola em tempo integral pode tanto ampliar quanto restringir as oportunidades formativas. A construção de um currículo comprometido com a educação integral e democrática exige, assim, uma atenção constante às desigualdades produzidas pelas escolhas curriculares, bem como a implementação de práticas efetivamente democráticas na definição de conhecimentos que compõem a vida escolar.

Diante do exposto, percebe-se que a concretização da educação integral no Brasil exige ações conjuntas: políticas públicas consistentes, reorganização curricular e do espaço-tempo escolar e, sobretudo, propostas de formação inicial e continuada de profissionais comprometidos com uma escola mais democrática, justa e inclusiva.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita com base nas pesquisas bibliográfica e documental sobre a educação integral e educação em tempo integral e suas implicações curriculares, mostra que a ampliação da jornada escolar unificada com um currículo reformulado e políticas públicas que auxiliem a implementação, pode provocar um desenvolvimento promissor para uma educação menos desigual no Brasil. O Programa Escola em Tempo Integral (Brasil, 2023), alinhado a meta 6 do PNE 2014-2024, é uma estratégia para acabar com estas desigualdades impostas a tantos anos em nossa sociedade.

Os estudos e documentos examinados indicam, contudo, que a efetivação dessa proposta depende de múltiplos fatores. Dentre esses fatores, destacam-se a necessidade de uma reformulação curricular que contemple as diversas dimensões do desenvolvimento humano, como artes, cultura, esportes e experiências comunitárias, bem como a reintegração da vida social e familiar do estudante ao cotidiano escolar. Além disso, é imprescindível o investimento em infraestrutura adequada, recursos pedagógicos e formação continuada de professores.

A análise evidencia que a consolidação de uma educação integral exige assumir o currículo como território político, um território sempre disputado. Sem enfrentar as assimetrias que estruturam a seleção dos saberes (quem decide, para quem se decide e quais vozes seguem excluídas) a escola em tempo integral corre o risco de reforçar as desigualdades que pretende combater. A justiça curricular, aqui entendida como redistribuição de conhecimentos, reconhecimento das diferenças e participação real das comunidades escolares, precisa deixar de ser um princípio abstrato para orientar concretamente as decisões pedagógicas e institucionais. Somente assim a ampliação do tempo escolar poderá se converter em ampliação de direitos educacionais e oferta de uma educação emancipatória e democrática.

Dessa forma, a escola em tempo integral não deve ser compreendida apenas como ampliação do período de permanência do estudante na escola, mas como uma nova concepção de educação integral, capaz de promover a articulação de saberes, fortalecer vínculos comunitários e preparar crianças e jovens para a participação cidadã na vida em sociedade. Se implementadas de modo planejado e com apoio financeiro efetivo e contínuo, essas ações podem não apenas melhorar os indicadores educacionais, mas também contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que a escola se torne, de fato, um espaço de formação plena para todos.

5. AGRADECIMENTOS

Agradecimento ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina (FAPESC) - Termo de Outorga Nº 2024TR001593.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, M. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 30-42.

BARCELOS, R. G. de; MOLL, J. O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva da formação humana integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 887–911, 2022. DOI: 10.22420/rde.v15i33.1354. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1354> . Acesso em: 7 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/port_17_120110.pdf . Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm . Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei no 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral> . Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 2.036, de 23 de novembro de 2023**. Define as diretrizes para a ampliação da jornada escolar em tempo integral na perspectiva da educação integral e estabelece ações estratégicas no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: MEC, 2023b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.036-de-23-de-novembro-de-2023-525531892> . Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. **Portaria nº 1.495, de 02 de agosto de 2023**, Dispõe sobre a adesão e a pactuação de metas para a ampliação de matrículas em tempo integral no âmbito do Programa Escola em Tempo Integral e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2023c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.495-de-2-de-agosto-de-2023-500550822>. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, [S. l.], v. 23, p. 247-270, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LYGC8CQ8G66G6vrdJkcBjwL/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 08 ago. 2025.

CONNELL, R. W. **Escuelas y justicia social**. 3. ed. Madrid: Morata, 2006.

DUTRA, T.; MOLL, J. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 813–829, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p813-829.id234. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/594> . Acesso em: 23 mar. 2025.

- FRASER, N. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição "pós-socialista". São Paulo: Boitempo, 2022.
- GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. das M. F.. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem fronteiras**, [S./], v. 12, n. 2, p. 403-422, 2012. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/0529de79-131d-4958-ba80-a2c514d0f204/Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20tempo%20integ...> . Acesso em: 13 de mar. 2025.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Penso Editora, 2017.
- JOINVILLE. **Portaria nº 415/2024 - SED.GAB**, que estabelece diretrizes gerais para a implantação da política de educação integral em tempo integral na Rede Municipal de Ensino de Joinville. Diário Oficial Eletrônico do Município de Joinville: Nº 2457, Joinville, SC, p. 70-80, 2 mai. 2024. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/public/portalam/pdf/jornal/4f4d18077c663afa65a9af6136a933f6.pdf>
- LAVAL, C.; VERGNE, F. **Educação democrática**: a revolução escolar iminente. Petrópolis: Vozes, 2023.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em Educação - Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.
- MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, J. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 126-143.
- SEFFNER, F.; PENNA, F. de A.; RIOS, R. R. **Em defesa de uma educação democrática**. Petrópolis: Vozes, 2025.
- SILVA, R. R. D. da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 34, e168824, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7kNPpLYWFwM9RmBRxrGGHVj/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 10 set. 2025.
- THIESEN, J. da S. **Tempo integral**: uma outra lógica para o currículo da escola pública. Seminário Nacional de Educação a Distância, v. 4, 2006.
- THIESEN, J. da S. Territórios da Educação Integral: identificando limites e interfaces e desafios teórico-metodológicos. *In*: THIESEN, J. da S. (org.). **Educação Integral**: conceitos, sujeitos e projetos. Curitiba: Editora CRV, 2020, p. 17-31.
- TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.
- ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. **Revista e-Curriculum**, [S./], v. 14, n. 1, p. 82-107, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-38762016000100082&script=sci_arttext&tlng=pt . Acesso em: 11 out. 2025.
- VOIGT, J. M. R.; HULLER, C.; BAGATIN MUNHOZ, E. M. Escolas em tempo integral: características de uma escola agrícola de ensino fundamental. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 27, e36323, 2021. DOI:

<https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36323>. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100123&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 nov. 2025.

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

Submissão: 14/03/2026

Aceito: 06/04/2026