

## Educação Integral: território potencial para redesenhos curriculares

Edilene Eva de Lima<sup>i</sup>

Juares da Silva Thiesen<sup>ii</sup>

### Resumo

O texto deriva de pesquisa desenvolvida em programa de doutoramento na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem por finalidade discutir conceitos que envolvem Educação Integral a partir de diálogo com pesquisadores que investigam a temática e, nesse âmbito, aprofundar a noção de redesenho curricular. Defende-se que os redesenhos constituem alternativa potencial para projetos escolares que visam à formação integral de seus estudantes. A discussão que envolve reorganização curricular é realizada a partir da análise de distintas categorias teóricas e metodológicas. Trata-se de um estudo documental que revela, entre outros aspectos, que redesenhos curriculares podem alterar a dinâmica da formação em vários aspectos, assim como a própria potência dos currículos, quando mobilizados para horizontes de formação humana integral.

**Palavras-chave:** educação integral; currículo; redesenhos curriculares.

*Integral Education: potential territory for curriculum redesigns*

### Abstract

*The text derives from research developed in a doctoral program at the Federal University of Santa Catarina. Its purpose is to discuss concepts that involve Integral Education based on dialogue with researchers who investigate the theme and, in this context, deepen the notion of curriculum redesign. It is argued that the redesigns constitute a potential alternative for school projects that aim at the integral formation of their students. The discussion involving curriculum reorganization is based on the analysis of different theoretical and methodological categories. This is a documental study that reveals, among other aspects, that curriculum redesigns can change the dynamics of training in several aspects, as well as the very power of curricula, when mobilized towards horizons of integral human formation.*

**Keywords:** comprehensive education; curriculum; curriculum redesigns.

---

<sup>i</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo ITINERA (UFSC). Integrante do Grupo de Estudos em Educação Integral de Santa Catarina (GEEI.SC). Orientadora Educacional na Rede Municipal de Ensino de São José – SC. E-mail: [edilimaee@gmail.com](mailto:edilimaee@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5079-4636>.

<sup>ii</sup> Doutor e Pós-doutor em educação. Professor aposentado do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor voluntário do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSC. Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPAC). Líder do grupo de pesquisa ITINERA e coordenador do Grupo de Estudos em Educação Integral de Santa Catarina (GEEI.SC). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em políticas educacionais e formação de professores (GPEFOR) UNIPAC. E-mail: [juaresthiesen@gmail.com](mailto:juaresthiesen@gmail.com) - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9299-4441>.

## *Educación Integral: territorio potencial para rediseños curriculares*

### **Resumen**

*El texto deriva de una investigación desarrollada en un programa de doctorado de la Universidad Federal de Santa Catarina. Su objetivo es discutir conceptos que involucran la Educación Integral a partir del diálogo con investigadores que investigan el tema y, en ese contexto, profundizar la noción de rediseño curricular. Se argumenta que los rediseños constituyen una alternativa potencial para proyectos escolares que apunten a la formación integral de sus estudiantes. La discusión sobre la reorganización curricular se basa en el análisis de diferentes categorías teóricas y metodológicas. Se trata de un estudio documental que revela, entre otros aspectos, que los rediseños curriculares pueden cambiar la dinámica de la formación en varios aspectos, así como el poder mismo de los currículos, cuando se movilizan hacia horizontes de formación humana integral.*

**Palabras clave:** educación integral; reanudar; rediseños curriculares.

### **1 INTRODUÇÃO**

O trabalho de pesquisa acadêmica desenvolvido junto ao Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com resultados que são apresentados neste texto teve por finalidade discutir conceitos que envolvem Educação Integral e, nesse âmbito, destacar potencialidades do que se denomina *redesenhos curriculares* em projetos escolares na Educação Básica que tenham como perspectiva a formação humana integral.

O estudo foi realizado entre 2019 e 2022 a partir de ampla exploração de dados empíricos e de intenso diálogo com pesquisadores que investigam a temática da Educação Integral, especialmente trabalhos envolvendo questões curriculares. Nesse sentido, no texto, inicialmente são apresentadas algumas noções conceituais de formação humana integral, de educação integral e de redesenhos curriculares, para, em seguida, aprofundar-se em aspectos relacionados com o conceito de redesenhos curriculares, apontando-se seus limites e potencialidades.

No decorrer dos estudos, em diálogo com autores que discutem e aprofundam a temática, bem como durante na pesquisa de campo, em trabalhos de análise documental e entrevistas com profissionais que organizam e executam projetos escolares com essa perspectiva formativa, depara-se com uma das questões estruturantes do trabalho, qual seja, a confirmação de que diferentes denominações, adjetivações e perspectivas

conceituais sobre a temática da educação integral são utilizadas tanto no âmbito da organização dos projetos escolares, quanto na própria produção teórica que envolve o tema, tornando esses conceitos ainda mais polissêmicos.

Em meio à constatação dessa ampla variação conceitual e, portanto, desses distintos entendimentos em torno do que seja Educação Integral e Formação Humana Integral, os estudos também revelam que existe o desenvolvimento de um significativo conjunto de projetos nas escolas brasileiras, todos lidando com esse espectro conceitual. São iniciativas que se organizam de distintas formas, algumas delas em perspectivas da oferta de atendimento no contraturno, outras na ampliação do tempo, acrescentando-se maior carga horária, enfim, todas na premissa de ofertar diferentes oportunidades educativas nessa perspectiva formativa. Esses distintos modos de contribuir na educação integral por meio de projetos tão singulares revelam ainda mais a polissemia conceitual referida antes.

Essa polissemia, manifestada por meio dos diversos projetos de educação integral, por vezes, é capaz de sinalizar a ideia de avanço ou de solução para problemas do ensino e demais questões curriculares que envolvem a escola. Os diversos tipos de projetos visando a ampliação do tempo escolar e as diferentes representações dessa possibilidade podem indicar, contudo, a necessidade de aprofundamento a respeito das concepções de educação integral em um esforço histórico para se romper com os modelos de educação convencional.

Entende-se que é no âmbito da educação integral, por meio do currículo e de seus redesenhos curriculares, que é possível romper com o modelo da educação convencional. Acredita-se que a concepção de formação, presente nos currículos das instituições, de algum modo, já define seu redesenho curricular. Nesse âmbito, defende-se que a educação integral se apresenta como potencial alternativa para fazer frente ao esgotamento do atual modelo de escola, mudança que pode ser feita especialmente por meio de reorganização curricular.

Compreende-se que o currículo é lugar potencial para redesenhos nas trajetórias escolares da formação humana na perspectiva da educação integral. O currículo possui essa potencialidade por ser o lugar em que se (re)organiza o processo de ensino, no qual se pode acolher essas diferenças e as distintas formas de fazer educação integral. Não

obstante haja uma polissemia conceitual, o currículo é território que abriga essa polissemia e acolhe a possibilidade desses projetos. Feitas as primeiras considerações, segue-se para os tópicos nos quais são discutidas as noções conceituais que envolvem Educação Integral e, em seguida, aspectos sobre redesenhos curriculares.

## 2 FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E EDUCAÇÃO INTEGRAL: DIFERENTES CONCEPÇÕES PARA DISTINTOS PROJETOS

Formação Humana Integral (FHI) e Educação Integral (EI) são conceitos que de certa forma se fundem por expressarem a ideia da educabilidade de forma mais abrangente. Consequentemente se confundem com a própria ideia da educação e com o próprio conceito de escolarização (Thiesen, 2020). Genericamente, Educação Integral expressa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação humana. No entanto, distingue-se do conceito de Formação Humana Integral, pois este último ultrapassa os limites da educação escolar. A FHI adota o princípio da educabilidade e se identifica com a própria essência da humanidade, ultrapassando os limites da educação escolar e dos atuais projetos educacionais conhecidos como Educação Integral.

A ideia de Formação Humana Integral sempre esteve presente no ideário formativo, desde os tempos mais remotos é uma utopia que se enreda desde a mais básica experiência de sobrevivência, na qual homens e mulheres buscam formas e possibilidades melhores de vida. Entre esses desejos, está “[...] o da educabilidade, integrando-se ao da sobrevivência e o da sociabilidade” (Thiesen, 2015, p. 44). A aspiração humana por educar transcende a educação escolar, configurando-se como um anseio antigo, presente no desejo formativo desde os tempos mais longevos e perpetuado na relação dos mais novos com os mais velhos.

Desde a antiguidade, o desejo da Formação Humana Integral encontra-se presente. Recuperou-se aqui os seus primeiros registros no capítulo de “*A República*”, de Platão, livro I para o livro II, em que Sócrates, o grande mestre no diálogo com os discípulos, propagava que a educação teria de estar ligada a um Telos. Platão vai lidar com esse conceito na obra “*A República*”, na qual sustenta que na infância é possível moldar o ideal de formação humana, como se observa neste pequeno trecho em que o filósofo conversa com um dos

seus discípulos:

[...] recebe a educação apropriada, obrigatoriamente, ao desenvolver-se, alcança todas as virtudes. Porém, se foi semeado, cresceu e procurou o alimento num solo que não era apropriado, forçosamente manifesta todos os vícios, a não ser que um deus o proteja (Platão, 2004, p. 264).

Nesse pequeno excerto, Sócrates ensina, por meio do discurso a Adimanto, sobre a influência da formação, desde a mais tenra idade, para que se formem pessoas de excelente natureza e que, em regime contrário, influenciados a uma má-formação, estariam sujeitos a se tornar maus. Ou seja, no pensamento do filósofo, é na infância que a semente deve ser regada, e isso de acordo com a cultura e os ideais formativos de cada época, sempre na possibilidade de um paradigma que ofereça parâmetros de ação educativa “integral”.

Quando se recorre aos clássicos e se olha para a Antiguidade, chega-se à Paideia grega e identifica-se que aquela formação humana mais completa continha um ideal formativo consubstanciado na formação do corpo, da mente e do espírito, que consistia em um “[...] ideal de Homem que, em última análise, se forma por meio de uma concepção ampliada de educação” (Coelho, 2009, p. 85). O sentido de educação como concepção ampliada, mencionada por Coelho (2009), corresponde ao que se compreende, à luz de alguns autores, como Formação Humana Integral. Ou seja, uma formação no sentido de plenitude, integral, completa, portanto, que não se separa da visão social de mundo.

A Formação Humana Integral relaciona-se a um conceito que se refere ao próprio sentido da constituição do humano, no desenvolvimento dos sujeitos e suas relações que são estabelecidas com um universo sempre em construção. Constitui-se pela formação que é produzida na mediação entre os sujeitos com o mundo desde sempre. Essa formação que prepara os sujeitos nas dimensões ética, social, moral e cultural, de acordo com Coelho (2009), durante séculos não fez parte de análises ou de debates mais aprofundados nos espaços formais da educação escolar.

Como indica Carlota Botto (1996 *apud* Coelho, 2009, p. 86),

[...] foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo – o que “significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno” (Boto, 1996, p. 159). Nesta conjuntura, há dois

pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa.

Como é possível perceber, a partir da reflexão a respeito da concepção de Formação Humana Integral formada pelo pensamento revolucionário francês, os jacobinos estavam propondo uma formação pautada no desenvolvimento de faculdades intelectuais, físicas e morais de cada indivíduo. Nessa concepção, a partir desse pensamento, a escola pública para todas as crianças é instituída por esses revolucionários franceses. Mais tarde, tais percepções ganham força e, assim, são estabelecidas bases político-ideológicas para a educação integral, moldadas pelos ideais libertários dos pensadores desse movimento, sobretudo por Mikhail Bakunin (1814-1876) e Pierre-Joseph Proudhon (1809-1865).

Os ideais libertários se fundamentam em concepções filosóficas produzidas durante os séculos XIX e XX, constituindo-se como uma perspectiva de uma sociedade livre de qualquer forma de dominação e opressão. Ficou estabelecida nessa corrente anarquista com bases político-ideológicas uma educação baseada nos ideais que sustentavam o movimento, quais sejam: igualdade, liberdade e autonomia. Defendia-se uma organização social fundamentada na solidariedade e na superação das relações de exploração dos sujeitos. Esses ideais formativos foram, em alguma medida, colocados em prática por Paul Robin (1837-1912), Ferrér e Guardia (1859-1909) e Sebastien Faure (1858-1942) nas instituições escolares que dirigiram.

Foi a partir das diretrizes desses anarquistas libertários que a educação integral ganhou centralidade, especialmente em defesa dos processos civilizatórios de Formação Humana mais completa, contrapondo-se a qualquer processo de submissão da escolarização à gestão do Estado, ou a qualquer outro gerenciamento. Foi na defesa desses ideais formativos que a educação, voltada para a FHI, ganhou impulso e passou a ser erguida como bandeira de luta, especialmente por aqueles que defendem uma formação capaz de reconhecer os indivíduos como seres de direitos iguais e de se opor às

profundas desigualdades sociais existentes.

No Brasil também houve esforços por mobilização de projetos educacionais baseados em uma Formação Humana Integral, os quais foram marcados especialmente por uma filosofia associada aos conceitos progressistas de fundo liberal, orientados pelo movimento da chamada Escola Nova. Os integrantes deste pensamento escolanovista contribuíram para difundir as ideias de uma formação humana integral, na qual valorizavam uma escola inclusiva e de acesso a todos os brasileiros. Entre os integrantes da Escola Nova, destacaram-se Anísio Teixeira, por seu valioso legado e pelas contribuições para a educação brasileira, fortemente influenciado pelas ideias de John Dewey. Ele foi o responsável por implantar a primeira escola pública de educação integral no Brasil, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950, na Bahia.

Sem pretensão de situar cada uma das diferentes matrizes, teorias e/ou abordagens sobre a Formação Humana Integral em processos de escolarização, somente alguns aspectos foram considerados relevantes no contexto desse ideário. A intenção neste texto é tão somente situar as distinções conceituais entre formação humana integral e educação integral, entendendo-se que cada uma delas, conforme a sua conceituação, no âmbito dos distintos projetos de educação integral, possibilitam, algumas mais outras menos, dinamizar seus currículos na perspectiva de uma nova organização de escola.

Para a pesquisa aqui desenvolvida, todavia, buscou-se na perspectiva da teoria histórico-cultural os aportes para o aprofundamento conceitual sobre formação humana integral. Essa foi a opção pelo fato de se entender que essa abordagem possuía potencial suficiente para servir como categoria teórica estruturante na investigação em todas as suas fases em função de seus objetivos<sup>1</sup>.

Acredita-se que a abordagem histórico-cultural encontra-se contida no cenário das propostas educacionais denominadas genericamente de críticas, cuja origem principal se encontra no conjunto das elaborações teóricas de Marx e Engels. De acordo com essa teoria, a emancipação do ser humano ocorre por meio do trabalho, que possibilita a interação do homem com o mundo natural, de tal modo que, conscientemente, ele é capaz de transformar esses elementos para alcançar determinado propósito. A proposição maior da qual resultam os pressupostos e as concepções relacionados a essa adoção filosófica é a da possibilidade da formação omnilateral.



Embora não haja em Marx uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, é fato que o autor a ela se refere sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc.

No entanto, essa ruptura não implica constituição de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, rechaçam a avareza, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa. Ou, como sintetiza Fonte (2014, p. 388), quando se refere ao conceito de omnilateralidade, na teoria marxiana: “[...] se retomarmos o trecho citado dos Manuscritos, perceberemos que a noção marxiana de omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do humano”.

A alegação da formação omnilateral foi e ainda continua como um universo inspirador para a elaboração de conceitos, teorias e projetos políticos e educacionais em várias partes do mundo. Tal conceito foi sendo compatível e desenvolvido teoricamente, sob o ponto de vista pedagógico e político, no campo das chamadas abordagens críticas da educação, notadamente, pela teoria histórico-cultural.

Neste trabalho, como já destacado, faz-se a opção pela abordagem histórico-cultural, por pressupor que homens e mulheres são constituídos por multidimensões que compõem a sua integralidade. Refere-se a esta teoria, também derivada dos pressupostos da formação omnilateral, por defender que o objetivo da Formação Humana Integral é o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos e que a educação tem o papel de fazer com que os sujeitos possam compreender a realidade social e posicionar-se de maneira crítica.

É, pois, no âmbito da formação humana integral, que se situa a educação escolarizada, que traz consigo a adjetivação de integral. Todavia, considera-se haver diferenças entre Formação Humana Integral e Educação Integral. Entende-se que a totalidade da Formação Humana Integral envolve uma extensão que vai além da escolarização, por contemplar processos intra e interp-síquicos que acompanham o ser



humano desde seu nascimento. Por sua vez, a escolarização se define como um projeto formal e institucional que tem o intuito de estabelecer uma trajetória formativa para os sujeitos.

De acordo com Saviani (2005), no longo percurso de experiência e de constituição do humano, a educabilidade e a formação escolar caminharam com seus diferentes ritmos, encontrando-se, integrando-se, ou, por vezes, afastando-se, segundo os espaços, ritmos, contradições, limites e/ou desafios. O autor continua, dizendo que é possível “[...] que a formação integral pensada e produzida na/pela escola é apenas parte de um processo cuja totalidade e conclusividade permanece num horizonte como desejo/utopia” (Saviani, 2005, p. 20-21).

Para Thiesen (2015), a educação formal, adjetivada de integral, tem acompanhado diversos projetos educacionais, constitui-se como uma agenda moderna que surgiu como possibilidade de superar os limites nas configurações da sociedade e da escola. Está colocada no centro como alternativa de superar a lógica que fragmenta e orienta os processos formativos escolares. Apresenta-se como possibilidade de romper com o modelo esgotado da organização escolar que continua o mesmo e tem se mostrado cada vez mais insuficiente para responder às demandas colocadas pela sociedade contemporânea. Assim, diversas propostas de educação integral têm se apresentado, constituindo-se cada uma delas conforme as necessidades existentes, desenhadas segundo as concepções, as abordagens teóricas e os ideais formativos de quem as organiza.

No âmbito da educação integral, portanto, escolarizada, Coelho (2009) situa algumas das primeiras iniciativas de implantação de escolas de tempo integral no país construídas em uma perspectiva de promover diversas experiências de educação em jornada ampliada no sentido mais integral possível. Entre as propostas apresentadas por Coelho, está a experiência desenvolvida por Anísio Teixeira na Bahia, denominada Escola Classe e Escola Parque, a qual já foi mencionada. A partir de então, diversas experiências nesse âmbito foram sendo formuladas e implantadas. Uma delas, de destaque nacional e com incontáveis contribuições, foi desenvolvida no Rio de Janeiro por Darcy Ribeiro, que instituiu os chamados Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), os quais funcionaram durante os mandatos do então governador Leonel Brizola (1983 a 1996 e 1991

a 1994)<sup>2</sup>.

Importante destacar que as experiências de escolas pensadas e colocadas em prática por Anísio Teixeira sempre estiveram vinculadas à instituição formal do ensino, consubstanciadas na ideia de escolas convencionais, acrescidas de atividades no contraturno escolar (Coelho, 2009, p. 91).

Conforme se verifica, as atividades educativas que consubstanciam uma educação integral, para Anísio, não estavam descoladas de um tempo integral na instituição formal de ensino, mas eram realizadas no que hoje se denomina de contraturno, ou seja, havia uma clara diferenciação entre as atividades ditas escolares – que aconteciam nas escolas-classe, em um turno – e as atividades diversificadas – que ocorriam na escola-parque, no turno contrário ao anterior. Acredita-se que essa diferenciação aponta para uma dissociação entre o que se denomina atividades escolares e outras atividades que poderiam, inclusive, ser entendidas e avaliadas como mais prazerosas, diferentes daquelas realizadas nas escolas-classe, o que pode caracterizar uma concepção de educação integral em que a formação completa não é vista integradamente.

Não há dúvidas que são diferentes e variadas as experiências de educação integral implantadas no território brasileiro. A partir da década de 1990, e ao longo deste início de século 21, foi possível presenciar experiências diferenciadas, por exemplo, as que propõem atividades fora do espaço escolar, que constituem parcerias variadas no sentido da oferta de atividades complementares aos alunos, que trabalham com metodologias diferentes e com a presença de outros agentes educativos, entre outras possibilidades (Coelho, 2009, p. 92).

Não obstante haver diferenças significativas nos projetos que foram sendo pensados e desenvolvidos, Coelho (2009, p. 94) entende que “[...] quase impossível, ou pelo menos muito difícil, pensar em educação integral sem pressupor um tempo ampliado/integral que a possibilite”. Sendo assim, algumas experiências educacionais em nível de Brasil se constituíram, pressupondo que, com o aumento do tempo escolar, seria possível contemplar uma educação com outro desenho curricular, incluindo-se outras atividades até então não oportunizadas às crianças das escolas públicas.

Para Cavaliere (2014), o aumento do tempo escolar estaria relacionado às necessidades da vida contemporânea e à consequente expectativa quanto às

responsabilidades da escola que, além da instrução escolar, estaria implicada educação física e moral, educação para a cidadania, educação para a sociedade da informação e da comunicação, difusão cultural, socialização primária no caso das crianças pequenas e, no caso dos jovens, formação para o trabalho. Tudo isso seria parte da justificativa para a ampliação da jornada e conformaria o que vem sendo chamado de “educação integral” (Cavaliere, 2014).

Cabe destacar, também, que no âmbito da educação integral existe um conjunto de projetos educacionais em jornada ampliada que se desenvolvem fora do ambiente escolar. Nesse aspecto, Coelho (2009) aponta que, na maioria das vezes, são atividades organizadas por voluntários, instituições privadas, clubes, Organizações não Governamentais em geral, desconhecidas pelas escolas e que tampouco dialogam com os professores, “[...] ocasionando práticas que não se relacionam com as práticas educativas que ocorrem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente.” (Coelho, 2009, p. 94). Sob o ponto de vista dos autores, isso contribui para fragmentar ainda mais o trabalho pedagógico, diluir e desqualificar as funções formativas da escola.

É essencial marcar que a pesquisa realizada no âmbito da tese, que culminou com o presente texto, centra-se em explorar projetos desenvolvidos no âmbito escolar, por se compreender que é esse o espaço de maior referência para a formação. Como bem explicita Saviani (2005, p. 88): “[...] a escola é a instituição social responsável pela educação das novas gerações, o trabalho pedagógico realizado nesta instituição, pode implicar na luta pela superação da atual organização social”. Portanto, é a escola que apresenta a possibilidade, como espaço de formação, de desenvolver os sujeitos para se tornarem livres e conscientes, capazes de tecer a crítica e inverter essa lógica de dominação e exploração.

Embora haja significativos esforços para ampliação das oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento humano nos processos de escolarização, ou mesmo fora deles, existem, ainda, muitos desafios a serem superados. Não basta estender o tempo da escola, ampliar a jornada, oferecer atividades no contraturno, mesmo que sejam iniciativas dotadas das melhores intenções. É necessário somar esforços também para modificar a rotina da escola, instituir outros desenhos curriculares, promovendo-se outras dinâmicas para os tempos/espços da formação.

Nesse sentido, é fundamental superar o paralelismo entre turno e contraturno, existente nos projetos de educação integral, contribuir para a superação da fragmentação dos tempos, espaços e organização curricular. É preciso que se favoreça a existência de uma única linguagem, associada a um único planejamento, a um único currículo, em uma perspectiva de diálogo, incluindo as diferentes linguagens e sujeitos.

Temas contemporâneos, inclusão de diferentes culturas e preparação que abarca e articula distintas áreas do conhecimento podem auxiliar na efetivação de uma educação mais humana, centrada nas necessidades do indivíduo, contribuindo para que estes se tornem autônomos, críticos e conscientes de todo um sistema capitalista hegemônico, que submete de distintas maneiras homens e mulheres à sua lógica de exploração e dominação.

Concorda-se com Coelho e Maurício (2016) que, no contexto da Formação Humana Integral, é a escola o maior espaço de orientação para a garantia dos direitos humanos e a instituição de melhor referência para a transmissão dos saberes construídos historicamente e dos conhecimentos científicos elaborados. Essa instituição se apresenta como possível “[...] desencadeadora de ações e/ou reflexões capazes de construir outros tantos conhecimentos e, portanto, capazes de fazer avançar – ou, quem sabe, fazer regredir – o mundo e a humanidade” (Coelho; Maurício, 2016, p. 1.097).

Na sociedade, a escola ocupa ainda o lugar de maior referência para a formação dos indivíduos, portanto, se abre nela a possibilidade de, por meio do currículo escolar, promover alterações na sua dinâmica que correspondam às exigências marcadas no contemporâneo. Nessa perspectiva, compreende-se ser necessário investir na reestruturação da escola, pois acredita-se que, atualmente, não exista nenhum outro projeto que seja mais potencializador, no sentido de modificar a escola, que a educação integral por meio dos redesenhos curriculares.

Quando se fala em FHI, trata-se de aprendizagens e de desenvolvimento dos sujeitos como seres humanos que se constroem nas relações. Integral é um adjetivo que indica a integralidade, a totalidade da formação, considerando as diferentes dimensões: cognitiva, afetiva, física, condição de ser humano. Este se forma ao longo da vida, o que o diferencia de outros animais. Diferentes abordagens educacionais apresentam elementos para se pensar essa formação. Para a materialização dos projetos de educação integral,

deve-se considerar o currículo, pois este é o espaço em que se organizam as trajetórias formativas que se constituem de saberes e conhecimentos escolares. Nesse sentido é que se considera a necessidade de haver, sempre que possível, redesenhos no currículo, observando-se alguns elementos que neste trabalho são destacados como categorias conceituais e operacionais importantes e que serão abordados no próximo tópico.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL E REDESENHOS CURRICULARES: POSSIBILIDADES DE RESSIGNIFICAR A ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Diferentes projetos de ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral têm se configurado no contexto brasileiro na atualidade, sobretudo nas redes públicas de ensino. Surgem como uma agenda por vezes assumida tanto pelo Estado quanto pelos organismos privados (nacionais e internacionais), por diferentes órgãos que desenvolvem a gestão dos sistemas educacionais e inclusive das escolas, sejam elas públicas ou privadas. Aumentar o tempo da escola, na perspectiva de investir na formação humana integral, é um movimento que pode mexer na dinâmica escolar e promover aprendizagens condizentes com as necessidades apresentadas pelo contexto atual.

A Educação Integral, no cenário contemporâneo, está associada à possibilidade de alterar a dinâmica da escola convencional e a organização do currículo e do trabalho pedagógico. Essa motivação deve-se ao fato de os tradicionais modelos de organização do trabalho educacional se mostrarem insuficientes diante das demandas, das contingências e das expectativas da sociedade atual. Tal reestruturação, na visão de Thiesen (2015), passa pelo território do currículo, pois é nele que se materializam os projetos de formação, estando relacionados à perspectiva parcial ou integral do tempo escolar. No currículo, porque este, de acordo com Gimeno Sacristán (2000), compreende todo o fazer/pensar da escola, seja do ponto de vista pedagógico, epistemológico ou político.

No contemporâneo, a sociedade vive processos acelerados de mudança, nos quais a informação e o conhecimento exercem papel determinante. Em virtude desse processo apressado de renovações, a sociedade, de acordo com Morgado (2011), tornou-se mais complexa e excludente, não conseguindo erradicar os casos de desigualdade que ainda pululam no seu interior. Desse modo, embora os cenários atuais instiguem a criatividade

humana a produzir mais tecnologias, novos equipamentos, mais conforto e segurança, o mundo ainda se mostra preconceituoso e desigual.

A contemporaneidade não somente intensificou a falta de credibilidade nas certezas antes confirmadas pela ciência, mas impulsionou a urgência em desenvolver uma educação que respeite, valorize e inclua os diferentes, que discuta e proteja o meio ambiente e que considere o *outro* desde outras perspectivas relacionais. Nesse sentido, a escola se coloca (ou pode se colocar) como um horizonte de novas possibilidades para a formação humana.

No contexto educacional atual, diferentes estratégias, por vezes, (con)fundem-se conceitualmente e são apresentadas por gestores educacionais e por políticos como sendo formas modernas e inovadoras de redesenho e reorganização da escola. Exemplos desse conjunto de estratégias são as avaliações em larga escala, os testes padronizados, os frequentes programas que são apresentados pelos governos como inovações, o próprio sistema de influências da iniciativa privada com seus pacotes de formação de professores e suas coleções pedagógicas apresentadas como soluções para elevar os índices educacionais. Todas são interferências externas que pouco ou nada dialogam com os sujeitos que na escola dinamizam e colocam os currículos em prática. Propostas que se apresentam como possibilidade de melhorar a escola, porém, por vezes, provocam conflitos, incertezas, e mantêm relativamente inalterados os modelos convencionais da dinâmica escolar.

Defende-se aqui que uma das alternativas mais significativas para reposicionar a escola básica pública minimamente articulada às necessidades da sociedade contemporânea está na implantação de propostas pedagógicas de Educação Integral reconfiguradas em sua concepção e materialidade por meio de *redesenhos curriculares*. Acredita-se que a formação escolar integral demanda reestruturação ou reorganização curricular, o que, por sua vez, precisa de recursos financeiros, sobretudo para reconfigurar tempos, espaços, investir em formação de professores e em vários outros aspectos pedagógicos que um projeto desse porte exige. Considera-se que o financiamento educacional, de variados modos, interfere na qualidade dos projetos de educação integral, especialmente na possibilidade de redesenhar os currículos e, nesse âmbito, materializar outra configuração para a escola convencional.

Compreende-se a importância do currículo, assim como a necessidade do financiamento para que os coletivos de escola possam dinamizar ações e efetivar novos desenhos nas trajetórias formativas dos estudantes. Nesse sentido, sustenta-se a necessidade de os coletivos de escola conceberem o currículo com visão mais alargada, interpretá-lo nas dimensões epistemológicas, nas finalidades políticas dos gestores das redes que os constitui, das condições postas para que ele se materialize, dos conhecimentos e saberes que são mais (ou menos) valorizados, tratados e distribuídos nos ambientes de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, as propostas educacionais formuladas e desenvolvidas no âmbito da formação humana integral exigem necessariamente alguma reestruturação curricular, seja ela mais ou menos profunda, o que, por sua vez, demanda recursos financeiros. Ainda que o currículo se apresente como um território de lutas e contradições em vários âmbitos, é nesta área/território que se expressa a possibilidade de materialização da educação integral.

O redesenho curricular é, invariavelmente, uma iniciativa ou desenvolvimento de um projeto pedagógico que altera a dinâmica da formação em algum ou em vários aspectos. Esses aspectos, aqui denominados redesenhos curriculares, correspondem aos elementos conceituais e operacionais que pesquisadores da temática consideram fundamentais, e no âmbito do trabalho da tese constituíram categorias de análise para interpretação teórica dos projetos escolares listados na pesquisa empírica<sup>3</sup>. Assim, categorias teóricas e metodológicas, como Tempo/Espaço, Integração Curricular, Intersetorialidade/Territorialidade e Conhecimentos/Saberes, foram consideradas como as mais importantes. Entende-se que, no seu conjunto, esses elementos da (re)configuração curricular devem ser incluídos e/ou modificados nos processos de redesenho, independentemente dos objetivos que cada escola assuma em sua recomposição formativa. São eles os componentes fundamentais que precisam ser abarcados na discussão e na reestruturação dos projetos. Destaca-se cada uma dessas categorias por entender que são elas as estruturantes nos redesenhos curriculares.

Ressalta-se que na pesquisa as categorias de análise foram elencadas a partir dos estudos teóricos, das entrevistas com gestores que atuam ou atuaram em projetos de educação integral e da vivência dos/as autores/as em escolas públicas.



Tempos/Espaços, por exemplo, são conceitos que se apresentam plurais no âmbito social e escolar e, segundo a perspectiva teórica de Elias (1998), são um símbolo social, resultante de um longo processo de aprendizagem. No decorrer da história, a representação social do conceito de tempo escolar foi construída seguindo uma organização sequencial, de uma forma que estabelecesse sentido para os estudantes, professores e toda a comunidade escolar, mesmo que estes, em princípio, não tenham sido consultados sobre essa organização. Os tempos escolares e seus ritos, como o sinal sonoro, que determina o horário de entrada, o início e fim de uma aula e o recreio, acabaram criando significados e foram se constituindo como forma reguladora do espaço da escola, exercendo, desse modo, um controle sobre os indivíduos.

Essa organização do tempo/espaço escolar vem se concretizando ao longo dos anos “[...] esgarçando, por vezes, as relações sociais e aqueles que as constituem – os sujeitos, visto que esse controle faz com que se (com)formem a partir com o tempo, em seu dia a dia” (Coelho; Fernandes, 2013, p. 8). Outro formato de organização do tempo da escola e seus espaços é indicado por alguns projetos educacionais que se propõem a educar na perspectiva de uma formação mais integral dos sujeitos. Algumas dessas propostas educacionais deixam claro haver diferentes combinações de horários escolares estendidos, resultando no que hoje se intitula de tempo integral. Juridicamente, esse tempo cronológico foi estabelecido no Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o Programa Mais Educação<sup>4</sup>. Nele, o tempo integral se refere à

[...] jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (Brasil, 2010, art. 1º).

No entanto, o desafio está em articular as diferentes dimensões do tempo, de modo que os ritmos de cada um e as diferentes identidades sejam observadas e analisadas como movimento da própria individualidade humana. Isso não significa abandonar a organização cronológica, mas, sobretudo, reconhecer que cada sujeito tem seu próprio tempo de aprendizagem, tem emoções, sentimentos, criatividade, intuição, imaginação e desejos, como elementos subjetivos importantes que também devem ser admitidos e valorizados. É necessário reconhecer que o espaço da escola é o lugar de construção dos significados

sociais e culturais, que ocorrem a partir do diálogo, do compartilhamento de ideias e de trocas entre os sujeitos que se situam e se encontram historicamente nesse espaço.

No Brasil, atualmente, existe uma forte tendência em pressupor que aumentar o tempo escolar corresponde a elevar a qualidade do ensino e ascender os índices educacionais medidos pelas avaliações em larga escala. Aumentar o tempo da escola é um fator que, em tese, poderia contribuir para melhorar o desempenho educacional, ideia que para alguns autores é considerada reducionista. Concorde-se com esses autores que a escola é mais do que um espaço de transmissão de conteúdos e verificação da aprendizagem por meio de exames nacionais, nos quais se busca medir o domínio de conhecimentos e as competências dos estudantes, ou, ainda, espaço de valorização da competitividade ou da produtividade.

Coelho e Fernandes (2013, p. 165) entendem que a escola é um espaço

[...] de democratização dos saberes, cujas práticas de gestão democráticas proporcionem aos sujeitos envolvidos no processo educativo a possibilidade de uma vida digna, criativa, que abre espaços e tempos também criativos [...].

Pesquisas revelam que não há uma associação automática em mais tempo e melhor desempenho e vice-versa, mas essas mesmas pesquisas confirmam que uma maior duração do tempo letivo apresenta alta incidência de relações positivas em relação ao desempenho dos estudantes. Contudo, os autores reforçam que todas as cautelas são necessárias, embora os resultados apresentados encorajem e deem suporte às políticas de ampliação do tempo escolar (Coelho; Fernandes, 2013).

Se, em alguns aspectos, a proposta de ampliar Tempos/Espaços da escola representa a possibilidade de melhorar a formação, em outros, isso pode possibilitar riscos, se não tiver sustentação em uma boa base teórico-metodológica. Os projetos pedagógicos de ampliação do tempo escolar, na perspectiva da educação integral, não podem somente alargar o tempo escolar e manter a configuração curricular da escola convencional. Seria o mesmo que manter mais do mesmo, como aponta Moll (2012), quanto ao cuidado que se deve ter ao se ampliar a jornada educacional:

[...] um aspecto estruturante da identidade de um programa é sua preocupação em ampliar a jornada escolar modificando a rotina da escola, pois sem essa modificação pode-se incorrer em mais do mesmo,

sem que a ampliação do tempo expresse caminhos para a educação integral (Moll, 2012, p. 133).

Sendo assim, considera-se Tempo/Espaços como elementos estruturantes, no âmbito dos redesenhos curriculares e, neste trabalho, não se dissociam, ainda que sejam categorias com suas especificidades. Nas propostas relacionadas à educação integral, elas se inter-relacionam, pois à medida que se amplia o tempo de atendimento, as alterações no espaço também se fazem necessárias. Ampliar e reestruturar Tempos/Espaços são condicionantes para novos/outros desenhos curriculares.

Uma segunda alteração na dinâmica curricular a ser considerada, como redesenho nos projetos que se propõem a ampliar o tempo da escola, tem a ver com a chamada Integração Curricular. Nesse âmbito, como aponta Thiesen (2015), é importante trazer para o debate as questões relacionadas à constituição histórica das disciplinas escolares, suas hierarquias, as motivações que consolidaram suas fronteiras e as possibilidades de, na contemporaneidade, contribuir para a constituição de uma escola democrática, integrada, articulada e inclusiva.

A Integração Curricular consiste em importante tarefa metodológica e pedagógica que envolve o coletivo escolar, sobretudo os professores e a coordenação pedagógica. Constitui-se na organização dos conhecimentos científicos e os diferentes saberes que culturalmente chegam às escolas, envolvendo não somente a organização de competências em uma matriz curricular, mas as dimensões desses conhecimentos e saberes em seus pesos e hierarquias.

Compreende-se que a Integração Curricular passa a ser uma alternativa quando escolas se propõem a pensar em currículos cuja valorização dos conteúdos trabalhados não sejam somente os acadêmicos, que os conceitos possam se conectar com atividades de outra natureza, como as culturais e artísticas, por exemplo, e que os estudantes possam estabelecer relações do que é aprendido na escola com a realidade social mais ampla, utilizando-se do diálogo para posicionar-se e interpretar os contextos apresentados e vividos.

Na perspectiva da educação integral, antigos modelos precisam ser revistos, pois demonstram certo esgotamento, como é o caso da memorização, da abstração, da fragmentação e da descontextualização dos conteúdos. Para tanto, faz-se necessário

investir em uma formação escolar que integre as diferentes áreas do conhecimento, seus conceitos, métodos e conteúdos. Nesse âmbito, o currículo integrado aparece como uma alternativa para organizar os conhecimentos e saberes trabalhados na escola, apresentando-se como proposta que visa a romper com a fragmentação e ressignificar as experiências de ensino.

A Integração Curricular, em uma perspectiva de escola de tempo integral, deve ainda romper com a dicotomia entre as disciplinas, evitando que a escola seja concebida em dois turnos: o período regular, quando se trabalha as disciplinas da base comum; e o período complementar (contraturno), em que são incluídas outras atividades. Uma escola que se pauta na integração curricular deve considerar ainda a elaboração de um Projeto Político Pedagógico articulado a um modelo de gestão compartilhada e de ações convergentes com os princípios da educação integral.

De igual valor, na constituição de redesenhos curriculares, há que se estabelecer uma discussão a respeito de Conhecimentos e Saberes, sobre a importância dos conhecimentos e a função da escola ao transmiti-los. Além dos conhecimentos científicos, historicamente produzidos, nos redesenhos curriculares, devem ser incluídos e valorizados os diferentes saberes, produzidos pelas comunidades de acordo com suas culturas e modos de vida. São desafios que se apresentam no debate e na sistematização das ações, no esforço para romper com as estruturas cristalizadas dos conhecimentos canônicos. Nesse sentido, os cadernos do Programa Mais Educação trouxeram boas sugestões<sup>5</sup>.

Outro pressuposto que deve ser considerado quando se propõe a aumentar o tempo da escola na perspectiva da educação integral é ponderar que, além dos conhecimentos científicos, há outros que permeiam a vida dos sujeitos e são considerados importantes. Trata-se do saber-fazer, dos conhecimentos que se originam das diferentes culturas presentes nas comunidades, são saberes que se relacionam com a vida, no que é produzido pelas pessoas, nas relações que entre elas são estabelecidas socialmente. Esses saberes não se encontram catalogados, não são organizados por áreas, tampouco suas fontes se encontram presentes em livros, não costumam ser valorizados pela escola. No entanto, não é possível negá-los se há um desejo em compreender os sujeitos, em auxiliar para que a formação seja mais ampla possível.

A perspectiva de redesenhar o currículo demanda uma aproximação com a comunidade, permeada pelo diálogo na valorização dos sujeitos e seus saberes que se colocam como fundamentais, na tentativa de romper com os cristalizados paradigmas que permeiam o modelo atual de educação escolar. No modelo atual de educação escolar, o conhecimento válido costuma ser aquele que é valorizado pela academia, o de padrão colonial, que há tempo assumiu o papel central, por isso, como tratá-lo nos ambientes educacionais tem sido tema recorrente de vários trabalhos ligados à didática e ao currículo. No campo curricular, a discussão move-se em torno da correlação de forças entre a valorização dos conhecimentos comunitários e os acadêmicos.

Nessa concepção, há que se romper com a cultura que prevalece o hábito de opor-se entre o conhecimento científico e os saberes oriundos dos costumes populares, como se somente um deles merecesse valor e pudesse ser transmitido na escola. Esses saberes que não costumam ser valorizados no meio escolar, por vezes nascem no interior de diferentes grupos sociais, que, por serem minorias, também se familiarizam em ver suas identidades e culturas próprias negadas, por não fazerem parte de uma cultura homogênea. No Brasil, ainda não se percebe a existência de uma prática que foque o olhar na riqueza da diversidade de modelos culturais e saberes que, se reconhecidos e valorizados na escola, poderão vir a contribuir com a formação e o modo de olhar de toda uma nova geração.

Conforme destacam Silva e Moreira (2010), a forma como se assume, por meio das atividades escolares, o conhecimento científico e os saberes cotidianos, é que confere ao conhecimento escolar uma característica nova, provinda das atuações didáticas e epistemológicas que podem fundamentar sua característica específica. Os autores asseveram que na organização dos conhecimentos, por meio da ação pedagógica e integração com outros saberes, ocorre a ressignificação das ideias produzidas na escola pelo conhecimento científico.

São as intervenções didáticas que transformam as características de cada conhecimento em epistemologicamente adequado a um novo saber reconhecido como escolar. Portanto, trabalhando didaticamente os saberes cotidianos fundamentados nos conceitos científicos é que se possibilitariam as condições de levar os estudantes não apenas a uma compreensão mais fácil dos caminhos da vida, mas à própria formação para

percorrer os caminhos da ciência e da vida em sociedade.

Como já referido, um dos conceitos que também se considera fundante para que se alcance um redesenho curricular é a valorização do território e a articulação entre as diferentes políticas públicas em prol das demandas da população. Nesse sentido, Territorialidade/Intersectorialidade se configuram como partes integrantes dos projetos que se propõem a ampliar os tempos/espços da escola na perspectiva da educação integral. A intersectorialidade passa pela compreensão e discussão sobre o que acontece nas políticas públicas e é predominantemente pensada no âmbito da relação entre o Estado, o setor privado e as organizações do terceiro setor. Mais especialmente o que hoje está sendo marcado no debate é a discussão da intersectorialidade no âmbito das políticas públicas (Junqueira, 2000).

O Pressuposto da Intersectorialidade é o de que todas as políticas trabalhem de maneira integrada, considerando-se que as políticas públicas sejam convergentes às necessidades dos sujeitos e suas comunidades. Ou melhor, os problemas sociais que são complexos são pensados e discutidos com todos aqueles que têm papel na política. Supõe-se o fortalecimento da integração a partir de um planejamento orgânico, contanto que se tenham claros os objetivos, quais os problemas, como se pretende atuar e agir sobre eles. Guará (2006) entende que a educação integral se consolida com a participação de muitas pessoas, com a circulação de vários saberes e em vários espaços e setores sociais, com os conhecimentos formais e informais, aqueles que circulam nos diferentes lugares da cidade, pelos diferentes sujeitos que compõem o cenário de um território, com seus saberes, suas culturas e seus modos de vida.

Considera-se essencial, quando se pensa nas propostas de educação integral, a necessidade de redesenhar o currículo escolar, de romper com os limites dos espaços, baixar os muros da escola, superar a ideia de que a educação deve ficar restrita ao espaço físico, ao tempo escolar e aos saberes sistematizados do conhecimento universal. Descontextualizar os saberes da vida dos estudantes sempre constituiu um *modus operandi* da escola convencional.

Para a efetivação de projetos que visam à educação integral, a integração entre as diversas políticas públicas, a valorização e a aproximação da escola com o território onde acontece a efetivação das políticas se constituem como um importante passo, pois é

nessa extensão que os sujeitos estão inseridos, expressam suas diferentes identidades, culturas, condições de vida e história. Nesse contexto, a construção de um projeto pedagógico que integre a comunidade, o reconhecimento e a valorização do seu território e a participação efetiva das famílias, o diálogo com vários setores da política pública, por certo auxiliariam sobremaneira as pessoas/estudantes a se sentirem pertencidas, reconhecidas e valorizadas.

Desse modo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) também se constitui um importante elemento na reorganização curricular, ou seja, o Redesenho Curricular, na perspectiva da educação integral, também passa pela compreensão e a (re)organização do PPP, pensado, estruturado e dinamizado nas suas múltiplas dimensões.

Portanto, o redesenho curricular é o esforço que as escolas nos seus coletivos fazem (ou devem fazer) para alterar a dinâmica curricular convencional, mas ele se efetiva à medida que todos esses elementos antes destacados (Tempo/Espaço, Integração Curricular, Conhecimentos/Saberes, Territorialidade/Intersetorialidade) articulem-se em uma nova/outra dinâmica escolar. De certa forma, o redesenho curricular é o processo/resultado da mobilização desse conjunto de elementos que articulado em um único projeto pedagógico confere outras possibilidades para a formação escolar.

#### 4 PALAVRAS FINAIS

Evidencia-se, na atualidade, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, que diferentes projetos de ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral têm se configurado. Em geral, surgem como uma agenda por vezes assumida tanto pelo Estado quanto por organismos privados (nacionais e internacionais), por diferentes órgãos que desenvolvem a gestão dos sistemas educacionais e inclusive das escolas, sejam elas públicas ou privadas.

Esses diferentes projetos, as concepções e as estratégias curriculares se apresentam das formas mais variadas possíveis, colocando-se em função dos contextos e das possibilidades reais, assim como dos entendimentos conceituais das diferentes redes, gestores e coletivos escolares que o constituem. Independentemente de seus desafios e limitações, são projetos que se apresentam como potencial alternativa para romper com



os convencionais modelos de escola e como possibilidade de alterar a dinâmica curricular convencional. Entende-se que é por meio da (re)estruturação dos currículos ou de seus redesenhos que as escolas públicas podem avançar na direção de uma formação humana mais integral, tendo em vista que o currículo é território potencial para esse grande desafio no contemporâneo, ainda que esse esforço demande conjugação de outras tarefas e da articulação de outros setores da vida social, entre os quais os de ordem econômica, cultural ou política.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm). Acesso em: 10 maio 2019.
- BRASIL. **Programa Mais Educação**: gestão intersetorial no território. Brasília: MEC/SECAD, 2009a.
- BRASIL. **Educação Integral**: texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009b.
- BRASIL. **Rede de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Brasília: MEC/SECAD, 2009c.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: Filantropia ou Política de Estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, out.-dez. 2014.
- CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Trajetória dos CIEPs do Rio de Janeiro: municipalização e novas configurações. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 18, p. 213-241, 2013.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1472/1221>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; FERNANDES, Claudia Oliveira. Mais anos na escola, mais tempo diário na escola: qualidade no ensino fundamental? **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 44, p. 150-171, 2013.
- COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação e Realidade**, v. 41, p. 1095-1112, 2016.
- ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FONTE, Sandra Soares Della. A formação humana em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 379-395, abr.-jun. 2014. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200003).

Acesso em: 10 abr. 2020.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2000.

GUARÁ, Isa Maria. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, n. 2, 2006. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso

em: 20 abr. 2020.

JUNQUEIRA, Luciano Antônio Prates. Intersectorialidade, transectorialidade e redes sociais na saúde. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, p. 35-45, nov.-dez. 2000. Disponível em:

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/6346/493>. Acesso em: 12

mar. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set.-dez. 2011. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/26411>. Acesso em: 9 mar. 2020.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Jefferson Ildefonso; MOREIRA, Elizete Maria da Silva. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan.-abr. 2010. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/375>.

Acesso em: 12 abr. 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, jul.-ago. 1947. Disponível em:

<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/auto.htm>. Acesso em: 10 set. 2020.

THIESEN, Juarez da Silva. Educação Integral: metanarrativa da utopia social assumida como agenda contemporânea na formação escolar. In: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juarez da Silva; MOHR, Adriana (orgs.). **Projetos formativos em educação integral, investigações plurais**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. v. 1. p. 43-46.

THIESEN, Juarez da Silva (org.). **Educação integral**: Conceitos, sujeitos e projetos.

Curitiba: CRV, 2020.

---

#### NOTAS:

<sup>1</sup> Objetivo geral da pesquisa: compreender o financiamento como componente estruturante na formulação, na organização e no desenvolvimento nos/dos projetos de Educação Integral, mais especificamente nos seus (re)desenhos curriculares. Objetivos específicos: i) Compreender conceitualmente a constituição de (re)desenhos curriculares, formulados e desenvolvidos nos projetos de educação integral; ii) Apreender sentidos, finalidades e impactos das políticas de financiamento para a educação básica no Brasil; iii) Apontar impactos do financiamento nos projetos voltados para as experiências de educação integral no contexto brasileiro; e iv) Analisar os impactos do financiamento nos (re)desenhos curriculares das redes que desenvolvem projetos de educação integral explorados na tese.

<sup>2</sup> Tendo em conta o vasto trabalho de Darcy Ribeiro, neste texto, faz-se apenas uma breve referência a seu nome e sua principal experiência no âmbito da educação integral, o que não significa desconsiderar a imensa contribuição desse intelectual e educador brasileiro para a educação nacional. Para conhecer um pouco sobre o trabalho de Darcy Ribeiro no contexto da Educação Integral, sugere-se a leitura de Cavaliere, Coelho e Maurício (2013).

<sup>3</sup> Foram quatro os projetos de educação integral nomeados para a pesquisa empírica: Programa Mais Educação; Escola Pública Integrada – SC; Escola Integrada BH; Escola de Educação Básica Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS). Tais projetos se referem a instituições públicas que atendem estudantes do ensino fundamental e foram selecionados de acordo com características e critérios previamente estabelecidos.

<sup>4</sup> O Programa Mais Educação constituiu-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas escolas públicas.

<sup>5</sup> Esses cadernos são compostos de uma trilogia denominados de: Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território – MEC – 2009; Educação Integral: Pressupostos para o debate nacional – MEC – 2009; Rede Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral – MEC – 2009.

Recebido em: 05/04/2024

Aprovado em: 20/08/2025

Publicado em: 03/12/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.