



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RAÍSSA OLIVEIRA DA SILVA

**A MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INTEGRAL**

JOÃO PESSOA – PB

2026

RAÍSSA OLIVEIRA DA SILVA

**A MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INTEGRAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba como requisito
para obtenção do título de Licenciatura em
Pedagogia, sob orientação do Prof. Dr. Orlandil
de Lima Moreira.

JOÃO PESSOA – PB

2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586m Silva, Raissa Oliveira da.

A matriz curricular da educação em tempo integral na rede municipal de João Pessoa: contribuições para a formação integral / Raissa Oliveira da Silva. - João Pessoa, 2026.

37 f. : il.

Orientação: Orlandil de Lima Moreira.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Organização curricular. 2. Hierarquização dos saberes. 3. Cultura escolar. 4. Formação humana. I. Moreira, Orlandil de Lima. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37.016(043.2)

RAÍSSA OLIVEIRA DA SILVA

**A MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NA REDE
MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
INTEGRAL**

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira (Orientador)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Maria Margareth de Lima (Membro)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Prof. Dr. Adelson Dias de Oliveira (Membro)
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Profa. Dra. Ana Célia Silva Menezes (Membro)
Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

João Pessoa, 10 de abril de 2026

Dedico este trabalho, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado em todos os momentos e por nunca ter me deixado desistir, mesmo diante das dificuldades. Aos meus pais, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram, com amor e coragem, que a educação é o caminho para transformar a própria história. E a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa trajetória e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que até aqui me sustentou e transformou a minha vida, conduzindo meus caminhos e me concedendo a oportunidade de ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

Aos meus pais, por todo o apoio, incentivo e amor ao longo dessa trajetória. Em especial, à minha mãe, que sempre me ensinou, por meio de suas palavras e de sua própria história, a importância dos estudos como caminho para a transformação de vida, mesmo diante das dificuldades que marcaram minha infância.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter sido um divisor de águas na minha vida. Existe uma Raíssa antes da UFPB e outra depois dela. Foi nesse espaço que aprendi não apenas conteúdos acadêmicos, mas também sobre meu lugar na sociedade, consciência de classe, direitos e deveres enquanto cidadã. Sou profundamente grata aos professores do Centro de Educação, que contribuíram de forma significativa para minha formação acadêmica e humana. O curso de Pedagogia foi uma das experiências mais marcantes da minha vida, apesar dos desafios enfrentados.

Ao meu grande amigo Thales Fideles, que foi essencial nessa caminhada. Desde o início da graduação, estive ao meu lado, sempre disposto a ajudar, especialmente nos momentos em que enfrentei dificuldades com questões burocráticas e acadêmicas.

À memória de Kátia Maria Bezerra, que, mesmo não estando mais entre nós, foi fundamental em minha trajetória. Seu apoio, inclusive financeiro, fez diferença em momentos decisivos da minha vida. Guardo com carinho a lembrança de sua generosidade, especialmente nos períodos em que minha família não tinha condições de adquirir materiais escolares, e ela se fez presente de forma tão significativa. Estendo também minha gratidão a Marcilucia Gomes e Maria da Conceição Batista, pelo apoio, cuidado e presença em minha caminhada.

À professora Ana Célia Silva Menezes, por ter sido uma das pessoas mais importantes em minha formação acadêmica. Por meio dela, muitas portas se abriram, possibilitando o encontro com a professora Margareth e o professor Orlandil, que também tiveram um papel fundamental na minha trajetória. A esses três professores, expresso minha profunda gratidão pelas oportunidades, pelo acolhimento e pelo compromisso com minha permanência na universidade.

RESUMO

A educação integral em tempo integral tem se consolidado como uma estratégia relevante no âmbito das políticas educacionais brasileiras, visando à formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar como a matriz curricular das escolas de tempo integral da rede municipal de João Pessoa contribui para a formação integral dos estudantes, considerando as dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural, partindo da problemática de compreender de que modo essa organização curricular contempla as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter documental, fundamentada na análise de documentos normativos e pedagógicos que orientam a política de educação em tempo integral no município, com foco na matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI). O estudo ancora-se em referenciais teóricos do campo do currículo e da educação integral, com destaque para Sacristán (2013), Moreira e Candau (2007), Moll (2018) e Pacheco (2005). Os resultados evidenciam que, embora a proposta curricular incorpore princípios da educação integral, como a ampliação da jornada escolar e a inclusão de componentes na Parte Diversificada, persistem elementos que indicam a permanência de uma lógica curricular tradicional, marcada pela centralidade de determinadas disciplinas e pela hierarquização dos saberes. Além disso, identificam-se tensões entre a perspectiva de formação integral e a ênfase em resultados mensuráveis. Conclui-se que a matriz curricular apresenta potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes, mas sua efetivação ainda enfrenta desafios relacionados à superação de estruturas tradicionais e à consolidação de práticas pedagógicas que articulem, de forma crítica, as diferentes dimensões da formação humana.

Palavras-chave: Organização curricular; Hierarquização dos saberes; Cultura escolar; Formação humana.

ABSTRACT

Full-time comprehensive education has become a relevant strategy within Brazilian educational policies, aiming at the holistic development of students. In this context, this study aims to analyze how the curriculum of full-time schools in the municipal network of João Pessoa contributes to the holistic development of students, considering the intellectual, social, emotional, physical, and cultural dimensions, starting from the problem of understanding how this curricular organization encompasses the multiple dimensions of human development. This is a qualitative, documentary research study, based on the analysis of normative and pedagogical documents that guide the full-time education policy in the municipality, focusing on the curriculum of the Active Comprehensive Municipal Schools (EMAI). The study is anchored in theoretical frameworks from the field of curriculum and comprehensive education, with emphasis on Sacristán (2013), Moreira and Candau (2007), Moll (2018), and Pacheco (2005). The results show that, although the curriculum proposal incorporates principles of comprehensive education, such as extending the school day and including components in the Diversified Part, elements persist that indicate the permanence of a traditional curricular logic, marked by the centrality of certain disciplines and the hierarchization of knowledge. Furthermore, tensions are identified between the perspective of comprehensive education and the emphasis on measurable results. It is concluded that the curriculum matrix has the potential to contribute to the comprehensive education of students, but its implementation still faces challenges related to overcoming traditional structures and consolidating pedagogical practices that critically articulate the different dimensions of human development.

Keywords: Comprehensive education; Curriculum; Holistic training; Full-time education; Educational policies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 METODOLOGIA.....	12
3 APROXIMAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	14
3.1 Concepções de Currículo.....	14
3.2 Educação Integral: conceitos e trajetória.....	17
3.3 Educação Integral e Currículo.....	19
4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL.....	22
4.1 A Educação Integral em Tempo Integral na rede de educação de João Pessoa.....	23
4.2 O que revela a matriz curricular da rede de educação de João Pessoa.....	24
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

A educação integral em tempo integral tem se consolidado como uma das principais estratégias das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, sendo compreendida como uma proposta que busca promover a formação dos estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, social, emocional, física e cultural. Nesse contexto, amplia-se não apenas o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também a própria concepção de educação e o papel das instituições educativas na construção de experiências formativas mais amplas e significativas.

A trajetória da educação integral no Brasil é marcada por diferentes experiências e disputas conceituais ao longo do tempo. Ainda no século XX, intelectuais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire defenderam propostas educativas comprometidas com a formação integral do indivíduo, especialmente no contexto da escola pública. As experiências das Escolas-Parque, idealizadas por Anísio Teixeira, e dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), propostos por Darcy Ribeiro, evidenciam tentativas concretas de ampliação do tempo escolar articuladas a uma proposta formativa diversificada, integrando conhecimentos acadêmicos e experiências culturais.

No âmbito da rede municipal de João Pessoa, a implementação da política de educação em tempo integral materializa-se por meio das Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI). Essa proposta tem como finalidade ampliar as oportunidades educativas, articulando diferentes componentes curriculares e práticas pedagógicas orientadas para a formação integral dos estudantes.

A escolha pelo tema desta pesquisa não se deu de forma aleatória, mas está diretamente relacionada à trajetória acadêmica e pessoal da autora. O interesse pela educação integral foi despertado a partir da participação em projetos de iniciação científica voltados para essa temática, bem como pela atuação como monitora na disciplina de currículo, experiências que possibilitaram um contato mais aprofundado com os debates teóricos e as políticas educacionais. Além disso, a trajetória de vida da autora, marcada por desafios e desigualdades, contribuiu para a construção de um olhar sensível e crítico sobre o papel da escola pública e da educação como possibilidade de transformação social. Nesse sentido, o encontro com o tema representa também um processo de compreensão da própria realidade e de reconhecimento da educação como um direito fundamental.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com autores do campo do currículo, como Sacristán, Moreira e Candau, Pacheco e Roberto Sidnei, que compreendem o currículo como uma construção social, histórica e cultural, marcada por relações de poder, disputas e intencionalidades. No campo da educação integral, a pesquisa fundamenta-se em autores como Paulo Freire e Moacir Gadotti, que defendem uma formação que ultrapasse o desenvolvimento cognitivo, contemplando o sujeito em sua totalidade.

Nesse sentido, compreende-se que a ampliação do tempo escolar, por si só, não garante a efetivação de uma educação integral. Torna-se necessário analisar como o currículo é estruturado, quais conhecimentos são selecionados e de que forma são organizados e hierarquizados, uma vez que o currículo se configura como um espaço de escolhas e disputas.

Diante desse contexto, emerge a seguinte questão de pesquisa: de que modo a matriz curricular das escolas de tempo integral da rede municipal de João Pessoa contribui para a formação integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões?

A problemática central deste estudo refere-se, portanto, à articulação entre a concepção de educação integral e a proposta pedagógico-curricular adotada no município, com foco na análise da matriz curricular.

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como a matriz curricular das escolas de tempo integral da rede municipal de João Pessoa contribui para a formação integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões.

Como desdobramento desse objetivo, busca-se analisar as diretrizes da política de educação integral no município, mapear a organização da matriz curricular das escolas de tempo integral e discutir de que modo essa estrutura curricular contempla a formação integral dos estudantes.

A relevância deste estudo justifica-se tanto no âmbito acadêmico quanto social, ao contribuir para a reflexão crítica sobre as políticas públicas de educação integral e suas implicações na organização curricular.

Por fim, o trabalho está estruturado em quatro seções principais: inicialmente, apresenta-se a metodologia da pesquisa; em seguida, discutem-se as concepções de currículo e educação integral; posteriormente, aborda-se a trajetória da educação integral e sua implementação no

contexto de João Pessoa; e, por fim, realiza-se a análise da matriz curricular das escolas de tempo integral.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza documental, tendo como fontes de investigação documentos oficiais que estruturam a proposta da matriz curricular da educação em tempo integral na rede municipal de ensino de João Pessoa, com foco nas Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI), nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A abordagem qualitativa foi adotada por possibilitar a compreensão dos sentidos, concepções e intencionalidades presentes nos documentos analisados, permitindo interpretar o currículo para além de sua dimensão normativa. Conforme indicam Godoy (1995) e Gaskell (2002), esse tipo de investigação privilegia a análise interpretativa dos fenômenos sociais, buscando compreender os significados que orientam práticas e discursos.

O corpus da pesquisa é composto por documentos oficiais considerados centrais na organização da política de educação integral no município, dentre os quais se destacam: a Medida Provisória nº 33/2023, a Lei nº 14.780/2023, a Lei nº 15.049/2023, a matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais e o documento orientador da parte diversificada.

A seleção desses materiais ocorreu a partir de levantamentos prévios sobre a política de educação integral no município, bem como do acesso a documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação. Após a obtenção dos materiais, foi realizado um processo de organização, leitura e seleção daqueles mais pertinentes aos objetivos da pesquisa, priorizando documentos que abordam diretamente a relação entre educação integral e currículo.

A obtenção desses materiais envolveu diferentes estratégias de acesso. Inicialmente, foi realizado um pedido formal por meio de protocolo junto à Prefeitura Municipal de João Pessoa. Diante da ausência de retorno no prazo esperado, procedeu-se à busca presencial nas instâncias responsáveis, o que possibilitou, posteriormente, o envio dos documentos necessários à pesquisa. Na ocasião, foi também concedida uma carta de anuência institucional, autorizando o acesso e a utilização dos documentos para fins acadêmicos. Esse percurso evidencia os desafios de acesso às informações no âmbito da gestão pública, ao mesmo tempo em que reforça o rigor metodológico e o compromisso ético na constituição do corpus.

Para a análise dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), entendida como um conjunto de técnicas que permite a interpretação sistemática das

comunicações. O processo analítico foi desenvolvido em três etapas: (i) pré-análise, com leitura flutuante e organização do corpus; (ii) exploração do material, com identificação de unidades de registro e construção de categorias; e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, articulando os dados ao referencial teórico da pesquisa.

As categorias de análise foram construídas a partir do diálogo entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico adotado e os elementos recorrentes identificados nos documentos analisados durante a exploração do material. Desse processo, emergiram categorias como: formação integral, organização curricular, protagonismo, hierarquização dos saberes, articulação entre diferentes dimensões formativas e cultura escolar.

A categoria “cultura escolar” foi incorporada por permitir compreender como determinadas práticas, valores e formas de organização historicamente consolidadas na escola influenciam a materialização da proposta curricular, contribuindo para a permanência de elementos tradicionais mesmo em propostas que se apresentam como transformadoras.

Nesse sentido, a análise parte da compreensão do currículo como uma construção social, histórica e cultural, conforme discutem Sacristán (2013), Moreira e Candau (2007) e Pacheco (2005), reconhecendo-o como um espaço de disputas, seleções e produções culturais.

Por fim, a pesquisa busca compreender não apenas o conteúdo explícito dos documentos, mas também os sentidos que os atravessam, entendendo, à luz de Minayo (2002), que a investigação científica constitui um processo de construção do conhecimento sobre a realidade, permitindo apreender a complexidade dos fenômenos sociais no campo educacional.

3 APROXIMAÇÕES E COMPREENSÕES SOBRE CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INTEGRAL

As discussões em torno do conceito de currículo ocupam lugar central no campo educacional, especialmente quando se analisam propostas pedagógicas que buscam ampliar tempos, espaços e experiências formativas, como é o caso da educação em tempo integral. O currículo constitui-se como elemento estruturante da prática escolar, pois orienta escolhas, organiza saberes e expressa concepções de educação, de sujeito e de sociedade.

3.1 Concepções de Currículo

Em língua portuguesa, o termo currículo apresenta uma dupla acepção. Por um lado, refere-se ao percurso da vida profissional de um indivíduo, conhecido como *curriculum vitae*; por outro, diz respeito ao percurso formativo dos estudantes no contexto escolar. Sacristán (2013) esclarece essa bifurcação conceitual ao afirmar que o currículo pode significar tanto a trajetória profissional quanto a organização da carreira escolar, especialmente no que se refere à seleção, à organização e à sequência dos conteúdos a serem aprendidos.

Neste trabalho, adota-se a concepção de currículo vinculada à formação escolar dos estudantes, considerando-o como um elemento que orienta não apenas os conteúdos ensinados, mas também as práticas pedagógicas, as experiências vividas e as relações estabelecidas no cotidiano da escola, bem como as concepções de educação e de sociedade que as sustentam. Ainda assim, explicitar essa bifurcação conceitual mostra-se fundamental para evitar ambiguidades e garantir maior rigor teórico na análise proposta.

A centralidade do currículo no processo educativo é amplamente destacada por Moreira e Candau (2007), ao afirmarem que é por meio dele que as ações pedagógicas se concretizam na escola. Para os autores, o currículo constitui o “coração da escola”, pois é nele que se sistematizam os esforços educativos e se definem as intencionalidades do trabalho pedagógico. Essa compreensão evidencia que o currículo não se limita a um documento normativo, mas se configura como um espaço estratégico de decisões que impactam diretamente a organização do ensino e da aprendizagem.

Ao compreender o currículo como espaço central da vida escolar, reconhece-se também seu caráter histórico, social e cultural. As diferentes concepções de currículo emergem de

distintos modos de compreender a educação ao longo do tempo. Nesse sentido, Moreira e Candau propõem uma definição ampliada, ao afirmarem:

Estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (Moreira; Candau, 2007, p. 18)

Essa concepção rompe com uma visão restrita de currículo centrada apenas na listagem de conteúdos e reconhece seu papel na formação dos estudantes. Ao considerar as experiências escolares e as relações sociais como constitutivas do currículo, os autores destacam que ele participa ativamente da construção das identidades, dos valores e das formas de atuação dos sujeitos.

A partir dessa abordagem, compreende-se que o currículo extrapola os documentos oficiais e se materializa nas práticas cotidianas, nas interações e nas escolhas pedagógicas realizadas no interior da escola. Nesse contexto, ganha destaque o conceito de currículo oculto. Moreira e Candau explicam que:

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. (Moreira; Candau, 2007, p. 18)

O currículo oculto envolve atitudes, valores e normas transmitidos de maneira implícita por meio das relações sociais e das rotinas escolares, como a organização do espaço e do tempo, as relações hierárquicas e as práticas pedagógicas cotidianas. Esses elementos, embora muitas vezes naturalizados, exercem forte influência na formação dos estudantes e podem contribuir para a reprodução de desigualdades.

Outro eixo fundamental das discussões curriculares refere-se ao conhecimento escolar. Moreira e Candau ressaltam que o conhecimento selecionado e organizado no currículo ocupa lugar central na formação dos estudantes, expressando concepções de mundo e definindo quais saberes são considerados legítimos no espaço escolar. Nesse sentido, afirmam:

Daí a necessidade de um ensino ativo e efetivo, com um/a professor/a comprometido(a), que conheça bem, escolha, organize e trabalhe os conhecimentos a serem aprendidos pelos(as) alunos(as). Daí a importância de selecionarmos, para inclusão no currículo, conhecimentos relevantes e significativos. (Moreira; Candau, 2007, p. 21)

Essa afirmação evidencia que a construção do currículo envolve escolhas pedagógicas intencionais e politicamente orientadas. Selecionar conhecimentos relevantes implica reconhecer que o currículo não é neutro, mas reflete valores, interesses e projetos de sociedade.

Essa perspectiva articula-se à compreensão da educação como instrumento de transformação social, alinhada ao pensamento de Freire (1996), para quem a educação deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade. Nessa direção, Moreira e Candau afirmam que a relevância do currículo está associada ao seu potencial de formar sujeitos capazes de compreender e transformar seus contextos sociais.

Sacristán (2013) também contribui significativamente ao definir o currículo como aquilo que o aluno efetivamente estuda na escola, ampliando essa compreensão ao destacar sua função reguladora. Para o autor, o currículo regula a seleção, a organização e a hierarquização dos conteúdos, estabelecendo prioridades entre as disciplinas e definindo o que deve ser valorizado no processo educativo. Essa dimensão torna-se especialmente relevante na análise de propostas curriculares, pois evidencia que o currículo pode tanto ampliar quanto restringir possibilidades formativas.

Roberto Sidnei reforça essa compreensão ao afirmar que o currículo não pode ser reduzido a um documento oficial, sendo constituído nas práticas e relações estabelecidas no cotidiano escolar. Para o autor, o currículo é um “complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas” (Sidnei, 2012, p. 26), o que evidencia seu caráter político e cultural.

José Pacheco (2005), por sua vez, contribui ao discutir os pressupostos curriculares, destacando elementos como sociedade, cultura, aluno e ideologia como fundamentais para a elaboração do currículo. O autor também introduz a noção de justiça curricular, defendendo a construção de propostas que promovam equidade e respeitem as diferentes realidades dos estudantes. Nessa mesma direção, Ponce (2019) amplia essa discussão ao enfatizar a necessidade de currículos que reconheçam as diversidades, promovam o pensamento crítico e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, compreender o currículo como um campo de disputas, permeado por relações de poder, escolhas políticas e concepções de sociedade, torna-se fundamental para a análise de propostas pedagógicas institucionais. No contexto das escolas em tempo integral, o currículo

assume papel estratégico, uma vez que organiza não apenas os conteúdos, mas também as experiências formativas ampliadas que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa compreensão orienta a análise proposta neste trabalho, que se debruça, de modo específico, sobre a matriz curricular das escolas de tempo integral da rede municipal de João Pessoa, buscando compreender como sua organização expressa determinadas concepções de formação e de seleção dos conhecimentos escolares.

No campo da educação integral, destaca-se também a contribuição de Jaqueline Moll, que compreende essa perspectiva como uma proposta que ultrapassa os limites da escola e envolve a articulação com diferentes dimensões da vida social. Em entrevista concedida ao Portal Educação Integral, a autora afirma que a educação integral “muda a configuração do bairro, porque integra a comunidade, chama os pais, ex-alunos, articula as políticas públicas, pois a escola não resolve sozinha todas as condições para que a criança esteja inteira na sala de aula” (Moll, 2023).

Nessa perspectiva, a educação integral pressupõe a consideração das múltiplas dimensões da vida dos estudantes, incluindo suas identidades, trajetórias, contextos sociais e expectativas de futuro. Isso implica a construção de propostas pedagógicas que articulem os conhecimentos escolares com as experiências de vida dos sujeitos, promovendo uma formação que vá além da dimensão cognitiva.

A autora também destaca a importância de práticas educativas que integrem diferentes áreas do conhecimento, promovam a cooperação, valorizem a diversidade e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, a educação integral é compreendida como um projeto formativo comprometido com a transformação social e com a ampliação das possibilidades de desenvolvimento humano (Moll, 2023).

3.2 Educação Integral: conceitos e trajetória

A educação integral, compreendida como uma proposta formativa voltada ao desenvolvimento pleno do estudante, tem ganhado centralidade nos debates educacionais brasileiros nas últimas décadas. Mais do que a ampliação da jornada escolar, trata-se de uma concepção que reconhece o estudante em sua integralidade, considerando suas dimensões intelectual, física, social, cultural, emocional e ética. Nessa perspectiva, o estudante é

entendido como sujeito de direitos, inserido em contextos sociais e territoriais diversos, o que exige da escola uma atuação que dialogue com essas múltiplas realidades.

Como destaca Moll (2018), a educação integral pressupõe “o reconhecimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, articulando tempos, espaços e saberes, de modo a garantir uma formação que ultrapasse o domínio cognitivo” (Moll, 2018). Nessa mesma direção, Soares (2020) afirma que a educação integral implica compreender o estudante em sua totalidade, considerando suas experiências, culturas e condições concretas de existência.

No âmbito das políticas públicas educacionais, a educação integral passou a ser concebida como estratégia de ampliação das oportunidades formativas e de enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais. O Ministério da Educação, ao definir essa proposta no contexto do Programa Mais Educação, afirma que se trata da construção de um projeto educativo integrado, articulado às necessidades, interesses e vivências dos estudantes, reconhecendo-os como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões (Brasil, 2015).

Essa compreensão amplia o papel da escola, que deixa de se restringir à transmissão de conteúdos e passa a assumir a responsabilidade pela formação humana em sentido amplo. Ao enfatizar aspectos como cultura, arte, saúde, participação social, direitos humanos e responsabilidade socioambiental, a educação integral rompe com uma visão tradicional de ensino centrada exclusivamente no desenvolvimento cognitivo, configurando-se como uma prática educativa de caráter emancipatório.

Entretanto, essa ampliação conceitual também impõe desafios, uma vez que sua efetivação depende de condições concretas, como organização curricular adequada, formação docente, infraestrutura e continuidade das políticas públicas. Conforme aponta Freire (1996), a educação deve estar comprometida com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos, o que reforça o caráter político e transformador da educação integral.

A trajetória da educação integral no Brasil é marcada por diferentes experiências e disputas conceituais. Ainda no século XX, intelectuais como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire defenderam propostas educativas comprometidas com a formação integral, evidenciadas em experiências como as Escolas-Parque e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), que buscavam articular o tempo ampliado a uma formação diversificada.

No campo das políticas públicas mais recentes, destaca-se o Programa Mais Educação, instituído em 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação, como uma importante ação indutora da ampliação da jornada escolar e da reorganização curricular na perspectiva da educação integral. Esse movimento foi fortalecido pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, posteriormente prorrogado até o final de 2025, que estabelece metas e estratégias para a educação brasileira.

Entre essas metas, destaca-se a Meta 6, que prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Essa meta evidencia o compromisso com a ampliação do tempo escolar, mas também aponta para a necessidade de garantir qualidade e intencionalidade pedagógica nesse processo.

No entanto, como indicam Ferreira, Rodrigues e Oliveira (2018), a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura a efetivação da educação integral, podendo, em alguns contextos, ser direcionada prioritariamente para a melhoria de indicadores educacionais, o que limita seu potencial formativo.

3.3 Educação Integral e Currículo

As discussões acerca do currículo e da educação integral têm se intensificado no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da ampliação das políticas públicas voltadas à educação em tempo integral. Mais do que dimensões complementares, currículo e educação integral constituem elementos indissociáveis, uma vez que é no currículo que se materializam as intencionalidades pedagógicas e as concepções de formação humana.

Nessa perspectiva, discutir currículo implica refletir sobre o tipo de sujeito que se pretende formar e sobre os projetos de sociedade que orientam a prática educativa, evidenciando seu caráter político e ideológico. A educação integral, ao propor a ampliação das dimensões formativas, tensiona concepções tradicionais de currículo marcadas pela fragmentação e pela centralidade de conteúdos.

Gadotti (2009) contribui para esse debate ao afirmar que a educação integral pode representar uma possibilidade de superação de um currículo fragmentado e formalista, ao considerar o estudante em sua totalidade e valorizar seus saberes e experiências. Nesse sentido, mais do

que um modelo único, a educação integral deve ser compreendida como um princípio orientador do currículo, voltado à formação plena do sujeito.

Essa compreensão dialoga com a legislação educacional brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevê a ampliação progressiva da jornada escolar, indicando a educação em tempo integral como possibilidade a ser implementada pelos sistemas de ensino. No entanto, essa ampliação exige a reorganização do currículo, de modo a contemplar múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça essa perspectiva ao estabelecer direitos de aprendizagem essenciais, articulados a uma parte diversificada, construída a partir das especificidades locais. No contexto da educação integral, essa articulação permite que o currículo dialogue com o território, com a cultura e com as vivências dos estudantes.

As Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral (Brasil, 2025) enfatizam que a ampliação da jornada deve estar vinculada a uma proposta curricular integrada. Conforme o documento, “a educação integral pressupõe a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, tempos, espaços e sujeitos, de modo a promover o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões” (Brasil, 2025). Essa diretriz reforça a necessidade de um currículo comprometido com a justiça social, a equidade e os direitos humanos.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, a implementação da educação integral ainda enfrenta desafios. Em muitos contextos, a ampliação do tempo escolar tem sido direcionada à melhoria de resultados em avaliações externas, reduzindo o conceito de qualidade a indicadores quantitativos. Essa lógica pode esvaziar o potencial formativo da educação integral, ao reforçar práticas centradas no treinamento para provas.

Essa crítica aproxima-se do pensamento de Freire (1996), que compreende o currículo como prática social e política, construída a partir do diálogo com a realidade dos educandos. Para o autor, a educação deve promover uma aprendizagem significativa, articulada às experiências concretas dos estudantes e voltada à formação de sujeitos críticos e emancipados.

No contexto da educação integral, isso implica reconhecer que o currículo deve ir além da sala de aula e dos conteúdos tradicionais, incorporando experiências que envolvam arte,

cultura, esporte, ciência, participação social e vivências no território. Trata-se, portanto, de ampliar não apenas o tempo, mas também os espaços e as possibilidades de aprendizagem.

Nesse cenário, destaca-se o Programa Escola em Tempo Integral¹, instituído pela Lei nº 14.640/2023, que reforça a necessidade de institucionalização de políticas locais articuladas às diretrizes nacionais. A Portaria nº 1.495/2023 orienta esse processo, evidenciando que a consolidação da educação integral depende da articulação entre políticas públicas, organização curricular e práticas pedagógicas.

Diante dessas reflexões, torna-se fundamental analisar como os currículos das escolas de tempo integral expressam, na prática, os princípios da educação integral. Assim, a seção seguinte dedica-se à análise da proposta curricular da rede municipal de João Pessoa, buscando compreender como se articulam, concretamente, currículo e formação integral dos estudantes.

¹ O Programa Escola em Tempo Integral é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo fomentar a criação de matrículas em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica, na perspectiva da educação integral. Considera-se tempo integral a jornada igual ou superior a sete horas diárias ou trinta e cinco horas semanais. O programa prevê a ampliação da jornada escolar, com priorização de escolas que atendem estudantes em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, além de oferecer assistência técnica e financeira às redes de ensino, considerando propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE DE EDUCAÇÃO DE JOÃO PESSOA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

A análise do marco legal que institui o Programa de Educação Integral no município de João Pessoa permite compreender os fundamentos normativos que estruturam a proposta pedagógica das Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI). Instituído por meio da Medida Provisória nº 33, de 09 de fevereiro de 2023, e posteriormente consolidado pela Lei nº 14.780/2023, com alterações introduzidas pela Lei nº 15.049/2023, o programa estabelece diretrizes para a organização da educação integral na rede municipal, vinculando-se à Secretaria de Educação e Cultura.

A normatização define aspectos centrais da política educacional, como a ampliação da jornada escolar, a organização curricular, a concepção de formação integral e as condições de funcionamento das unidades escolares. Entre esses elementos, destaca-se a definição do Período Escolar Integral, caracterizado por uma jornada diária de dez horas, composta por nove tempos de cinquenta minutos destinados às atividades pedagógicas, além de intervalos para alimentação e repouso. Tal organização evidencia que a ampliação do tempo escolar constitui um dos pilares estruturantes da política, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com o Plano Nacional de Educação (2014–2024), especialmente no que se refere à Meta 6, que estabelece a ampliação da oferta de educação em tempo integral nas escolas públicas, com a meta de atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica.

Entretanto, conforme discutido no referencial teórico, a ampliação da jornada escolar, por si só, não garante a efetivação da educação integral. Como argumenta Sacristán (2013), o currículo não pode ser compreendido apenas como uma organização técnica de tempos e conteúdos, mas como uma construção social que expressa concepções de conhecimento, ensino e formação humana. Nesse sentido, o tempo ampliado adquire significado pedagógico apenas quando articulado a uma proposta educativa que amplie, de fato, as experiências formativas dos estudantes.

Essa perspectiva torna-se evidente na própria definição de educação integral presente no documento normativo do município, que compreende o desenvolvimento humano em suas dimensões social, emocional, cognitiva, física, cultural e ética. Tal concepção aproxima-se das discussões contemporâneas sobre educação integral, ao reconhecer a necessidade de uma

formação que ultrapasse a dimensão estritamente cognitiva. Nesse sentido, a incorporação de trechos dos documentos analisados mostra-se fundamental para evidenciar como tais princípios são apresentados no plano normativo e como orientam a organização da proposta curricular.

No entanto, ao avançar da análise normativa para a materialização curricular da proposta, torna-se necessário investigar como esses princípios se concretizam na organização da matriz curricular das escolas de tempo integral da rede municipal de João Pessoa.

4.1 A Educação Integral em Tempo Integral na rede de educação de João Pessoa

No estado da Paraíba, a educação integral ganhou maior visibilidade a partir de 2016, com a implementação das Escolas Cidadãs Integrais, durante o governo de Ricardo Coutinho. Essas escolas passaram a adotar uma organização curricular que integra a Base Nacional Comum a uma parte diversificada, incluindo componentes como Projeto de Vida, Estudo Orientado, disciplinas eletivas e tutoria, com foco no protagonismo juvenil e na formação integral dos estudantes (Paraíba, 2017). Em 2018, a institucionalização dessa proposta, por meio da Lei nº 11.100, consolidou a educação integral como política de Estado, evidenciando seu caráter estruturante e sua articulação com as metas do Plano Nacional de Educação.

Apesar dos avanços, a implementação dessas políticas enfrentou desafios significativos, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, que impactou diretamente a continuidade das ações educativas e aprofundou desigualdades já existentes. Esse cenário evidenciou a necessidade de fortalecimento das políticas públicas e da construção de estratégias que considerem as especificidades locais, garantindo a efetivação do direito à educação integral.

No município de João Pessoa, a trajetória da educação integral apresenta características próprias, marcadas por certa continuidade institucional. A implementação de escolas em tempo integral teve início em 2011, com a criação de um projeto municipal voltado à ampliação da jornada escolar. Inicialmente, o programa foi implantado em cinco escolas, sendo algumas já estruturadas para essa modalidade e outras adaptadas (Ferreira; Rodrigues; Oliveira, 2018).

Ao longo dos anos, observa-se uma expansão gradual dessa política. Em 2015, o município já contava com 16 escolas em tempo integral, resultado de um processo de ampliação articulado

às diretrizes do Plano Nacional de Educação e às políticas federais de indução, como o Programa Mais Educação. Posteriormente, a regulamentação da política municipal ocorreu por meio do Plano Municipal de Educação e de normativas específicas do Conselho Municipal de Educação, consolidando diretrizes para o funcionamento dessas unidades escolares. Atualmente, a rede municipal de ensino conta com 105 escolas, sendo 26 em tempo integral.

A experiência de João Pessoa também se insere no contexto mais amplo das políticas nacionais, sendo influenciada por programas federais e por normativas recentes, como a Portaria nº 1.495/2023, que institui o Programa Escola em Tempo Integral, o qual orienta a institucionalização de políticas locais de educação integral pelas redes de ensino. Iniciativas como essas reforçam o papel do governo federal no apoio técnico e financeiro aos estados e municípios, incentivando a consolidação dessa concepção.

Entretanto, a educação integral no município enfrenta desafios relacionados à sua efetivação, especialmente no que diz respeito à articulação entre tempo ampliado e proposta pedagógica. Conforme apontam Ferreira, Rodrigues e Oliveira (2018), em determinados contextos, o aumento da jornada escolar pode ser direcionado ao reforço de conteúdos voltados a avaliações externas, o que pode limitar a ampliação das experiências formativas dos estudantes.

Dessa forma, a trajetória da educação integral no Brasil, na Paraíba e em João Pessoa evidencia que sua consolidação depende não apenas da ampliação do tempo escolar, mas da construção de um projeto educativo coerente, que articule políticas públicas, organização curricular e práticas pedagógicas comprometidas com a formação integral. Trata-se, portanto, de uma proposta que exige continuidade institucional, investimentos estruturais e intencionalidade pedagógica, reafirmando seu papel como estratégia para a promoção da equidade e da justiça social.

4.2 O que revela a matriz curricular da rede de educação de João Pessoa

A matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais da rede municipal de João Pessoa insere-se no contexto de implementação e consolidação da política de educação em tempo integral no município, especialmente a partir de 2023, com a institucionalização do programa por meio de normativas legais. Sua elaboração está articulada às diretrizes nacionais para a educação integral e às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), buscando

reorganizar o currículo de modo a contemplar a ampliação da jornada escolar e a formação integral dos estudantes.

Nesse processo, destaca-se a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que assessora a Secretaria Municipal de Educação na implementação do modelo pedagógico adotado, contribuindo para a estruturação da matriz curricular, especialmente no que se refere à organização da parte diversificada e à incorporação de componentes voltados ao protagonismo, ao projeto de vida e ao desenvolvimento de competências socioemocionais.

Assim, a matriz curricular analisada expressa não apenas uma organização técnica dos componentes curriculares, mas também as concepções pedagógicas e as influências institucionais que orientam a política de educação integral no município.

Considerando o foco desta análise na organização curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais, optou-se por apresentar a matriz curricular como documento central, uma vez que ela sintetiza a distribuição dos componentes curriculares e da carga horária. Os demais documentos orientadores, especialmente aqueles relacionados à Parte Diversificada, foram analisados ao longo do texto e incorporados de forma interpretativa à discussão.

A seguir, apresenta-se a matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais da rede municipal de João Pessoa.

**MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA MUNICIPAL ATIVA INTEGRAL (EMAI) -
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MATRIZ CURRICULAR - ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL								
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	ANOS/Carga horária semanal					Carga Horária Anual
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	8	8	8	7	7	1.520
		Educação Física	3	3	3	3	3	600
		Arte	3	3	3	3	3	600
	MATEMÁTICA	Matemática	8	8	8	7	7	1.520
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	3	3	3	4	4	680
	CIÊNCIAS HUMANAS	História e Cultura Afro-Brasileira	3	3	3	4	4	680
		Geografia	3	3	3	3	3	600
	ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	1	1	1	1	1	200
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM			32	32	32	32	32	6.400
PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	Disciplinas Eletivas	2	2	2	2	2	400
		Estudo Orientado	2	2	2	2	2	400
		Protagonismo	4	4	4	4	4	800
		Educação Tecnológica	3	3	3	3	3	600
			2	2	2	2	2	400
			2	2	2	2	2	400
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA SEMANAL			13	13	13	13	13	2.600
TOTAL DE CARGA HORÁRIA SEMANAL			45	45	45	45	45	9.000
DURAÇÃO DA HORA AULA			50 MINUTOS H/A					

Fonte: Matriz Curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais (João Pessoa, 2023).

A partir da organização apresentada, torna-se possível analisar como a distribuição dos componentes curriculares expressa determinadas concepções de formação e processos de hierarquização dos saberes no contexto da educação integral.

Com base na matriz curricular apresentada, elaborou-se o Quadro 1, com o objetivo de sistematizar a organização dos componentes curriculares e evidenciar aspectos relevantes para a análise.

Quadro 1: Síntese da Organização da Matriz Curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais (EMAI) – Anos Iniciais

Eixo	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal (aprox.)	Análise Sintética
Base Comum	Língua Portuguesa	7 a 8 aulas semanais	Centralidade no currículo; foco em leitura e escrita
	Matemática	7 a 8 aulas semanais	Ênfase no raciocínio lógico e resolução de problemas
	Ciências	2 a 3 aulas semanais	Relação com o cotidiano e desenvolvimento científico
	História	2 aulas semanais	Formação social e construção de identidade
	Geografia	2 aulas semanais	Compreensão do território e vivência social
	Arte	1 aula semanal	Desenvolvimento estético e cultural (menor carga)
	Educação Física	1 a 2 aulas semanais	Dimensão corporal e bem-estar
	Ensino Religioso	1 aula semanal	Valores éticos e convivência
	História e Cultura Afro-Brasileira	1 aula semanal	Importante para educação antirracista, porém com carga reduzida
	Estudo Orientado	3 a 4 aulas semanais	Apoio pedagógico e reforço da aprendizagem
Parte Diversificada	Protagonismo	2 a 3 aulas semanais	Desenvolvimento socioemocional e autonomia

	Eletivas	2 aulas semanais	Flexibilização curricular
	Educação Tecnológica	2 aulas semanais	Cultura digital e inovação
	Língua Estrangeira	2 aulas semanais	Inglês

Elaborado pela autora com base na matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais (João Pessoa, 2023).

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia que a organização curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais mantém a centralidade dos componentes tradicionais, como Língua Portuguesa e Matemática, ao mesmo tempo em que incorpora elementos na Parte Diversificada que buscam ampliar as experiências formativas dos estudantes. Essa configuração revela tensões importantes entre a proposta de formação integral e a permanência de uma estrutura curricular hierarquizada.

A análise da matriz curricular foi orientada pelas categorias construídas no percurso metodológico — formação integral, organização curricular, hierarquização dos saberes, articulação entre dimensões formativas e cultura escolar —, as quais possibilitam compreender não apenas a estrutura formal do currículo, mas também os sentidos que o atravessam.

A matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais organiza-se a partir da articulação entre a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, totalizando uma carga horária semanal de 45 horas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse total, 32 horas são destinadas à Base Comum e 13 horas à Parte Diversificada.

A Base Comum contempla os componentes curriculares tradicionais, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e História e Cultura Afro-Brasileira. Já a Parte Diversificada inclui componentes como Estudo Orientado, Protagonismo, Disciplinas Eletivas Língua Estrangeira e Educação Tecnológica, incorporando elementos associados à proposta de educação integral e ao modelo pedagógico adotado.

O documento enfatiza que a Parte Diversificada não deve ser compreendida como complementar, mas como parte integrante do currículo, o que indica, no plano discursivo, a intenção de promover uma formação que articule diferentes dimensões do desenvolvimento humano.

Entretanto, conforme destaca Sacristán (2013), a cultura presente no currículo escolar não é neutra, mas resulta de um processo de seleção e organização próprio da instituição escolar. Para o autor, a cultura escolar é uma construção “curricularizada”, marcada por escolhas, recortes e hierarquizações que definem o que é considerado conhecimento legítimo no contexto educacional.

Essa reflexão permite compreender que não basta afirmar a existência de uma proposta curricular transformadora; torna-se necessário analisar de que maneira os conhecimentos são selecionados, organizados e hierarquizados na matriz curricular.

Ao analisar a distribuição da carga horária nos anos iniciais, observa-se que os componentes de Língua Portuguesa e Matemática concentram a maior quantidade de horas semanais, enquanto outras áreas apresentam carga horária significativamente reduzida. Essa organização evidencia a permanência de uma lógica curricular que prioriza determinados conhecimentos em detrimento de outros, refletindo processos históricos de seleção e hierarquização dos saberes.

Do ponto de vista da educação integral, autores como Moacir Gadotti e Paulo Freire defendem uma formação que contemple o sujeito em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas. Nesse sentido, uma organização curricular que concentra maior carga horária em determinados componentes pode limitar a ampliação das experiências formativas, tensionando a efetivação da proposta de formação integral.

Moreira e Candau (2007) explicam que os conhecimentos escolares não constituem simples reproduções dos saberes sociais, mas são resultado de processos de seleção e reorganização realizados no interior da instituição escolar. Nesse sentido, a centralidade atribuída a determinadas disciplinas não é neutra, mas reflete escolhas históricas, culturais e políticas.

Essa organização também se articula aos processos de avaliação escolar, que tendem a valorizar os conhecimentos considerados mais “importantes”, frequentemente associados às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Assim, a hierarquização curricular observada na matriz relaciona-se não apenas à lógica interna da escola, mas também às políticas educacionais e aos mecanismos de regulação baseados em resultados. Nesse contexto, destaca-se a centralidade das avaliações externas, que orientam as práticas pedagógicas a partir de indicadores de desempenho, especialmente no campo do letramento e do raciocínio lógico-matemático.

Tal direcionamento contribui para a consolidação de uma concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências mensuráveis, frequentemente associadas a uma perspectiva instrumental da escola, voltada para o alcance de metas e resultados. Como consequência, outros campos do conhecimento e dimensões formativas tendem a ocupar um lugar secundário no currículo, o que tensiona a proposta de formação integral ao restringir as possibilidades de uma educação mais ampla, crítica e emancipadora.

Nesse contexto, embora não se negue a relevância dessas áreas para a formação dos estudantes, especialmente no que se refere à participação social e ao exercício da cidadania, é necessário reconhecer que sua centralidade contribui para a manutenção de uma hierarquia de saberes que pode limitar a efetivação de uma formação integral

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando se observa a carga horária reduzida destinada ao componente História e Cultura Afro-Brasileira. Considerando sua importância para a construção de uma educação antirracista e para o reconhecimento das diferentes matrizes culturais da sociedade brasileira, essa limitação quantitativa pode restringir as possibilidades de aprofundamento dessas discussões no contexto escolar.

Como destacam Moreira e Candau (2007), a organização curricular frequentemente silencia vozes e perspectivas de determinados grupos sociais, reforçando desigualdades simbólicas no interior da escola. Assim, a educação integral, ao propor uma formação que contemple múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, precisa enfrentar essa lógica hierarquizante para não reproduzir tais desigualdades.

No que se refere à Parte Diversificada, observa-se a incorporação de componentes que buscam ampliar as experiências formativas dos estudantes, como Estudo Orientado, Protagonismo, Disciplinas Eletivas e Educação Tecnológica. As características atribuídas a esses componentes fundamentam-se nos documentos orientadores do modelo pedagógico adotado, especialmente nos materiais produzidos pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que detalham a organização da parte diversificada e suas finalidades formativas.

O componente Estudo Orientado configura-se como um espaço voltado ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, proporcionando momentos para organização dos estudos, identificação de dificuldades e construção de estratégias de aprendizagem. Nessa perspectiva, busca-se favorecer práticas de estudo mais autônomas.

O componente Protagonismo estrutura-se a partir da ideia de centralidade do estudante no processo educativo, incentivando sua participação ativa na organização da vida escolar. Essa proposta materializa-se em práticas que estimulam o envolvimento dos estudantes em projetos e ações no contexto escolar, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da participação social.

As Disciplinas Eletivas caracterizam-se pela possibilidade de escolha por parte dos estudantes, permitindo o aprofundamento em áreas de interesse e a articulação entre diferentes campos do conhecimento. De acordo com os documentos orientadores do modelo pedagógico, essas disciplinas são desenvolvidas por meio de propostas diversificadas, favorecendo o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

No que diz respeito à Educação Tecnológica, observa-se a incorporação de práticas voltadas ao desenvolvimento da cultura digital e de competências relacionadas ao uso crítico e criativo das tecnologias, ampliando as possibilidades formativas no contexto contemporâneo.

Destaca-se ainda a centralidade atribuída ao componente Projeto de Vida nos documentos orientadores da proposta, sendo apresentado como eixo estruturante da formação dos estudantes. Esse componente orienta a construção de percursos pessoais, sociais e acadêmicos, articulando dimensões do autoconhecimento e da convivência social.

Entretanto, a própria organização da matriz evidencia uma tensão entre o discurso de integração curricular e a manutenção de uma estrutura que separa Base Comum e Parte Diversificada. Embora o documento afirme que ambas constituem o currículo, essa divisão pode indicar a permanência de uma lógica que diferencia conhecimentos considerados centrais daqueles entendidos como complementares.

A partir da categoria cultura escolar, é possível compreender que a permanência dessa organização curricular não se deve apenas a decisões normativas, mas também à força de práticas, valores e tradições historicamente consolidadas no interior da escola. Mesmo diante de propostas transformadoras, a cultura escolar tende a reproduzir modelos já instituídos, contribuindo para a manutenção de estruturas curriculares tradicionais.

Além disso, embora a ênfase no Projeto de Vida contribua para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes, também suscita reflexões críticas. Quando abordado de forma predominantemente individualizada, esse componente pode deslocar para

o sujeito a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições sociais, econômicas e culturais que atravessam as trajetórias educacionais.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a construção de projetos de vida esteja articulada a uma formação crítica que possibilite aos estudantes compreender as estruturas sociais que influenciam suas experiências, evitando a redução da educação a uma lógica individualizante e instrumental.

Além disso, a proposta evidencia uma articulação entre formação integral e resultados mensuráveis, expressa na valorização de indicadores de desempenho e metas educacionais. Essa relação revela uma tensão característica das políticas educacionais contemporâneas, nas quais discursos de inovação pedagógica convivem com mecanismos de regulação baseados em resultados, conforme aponta Sacristán (2013).

Outro aspecto a ser considerado refere-se às condições materiais e institucionais que sustentam a política. O programa conta com recursos do orçamento municipal, além de financiamento proveniente de programas federais e outras fontes, o que contribui para sua implementação e continuidade. A institucionalização por meio de legislação específica reforça seu caráter de política pública estruturada.

Diante do exposto, a análise da matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais permite afirmar que há avanços importantes na incorporação de princípios relacionados à educação integral, especialmente no que se refere à ampliação do tempo escolar e à inclusão de componentes voltados ao desenvolvimento de dimensões socioemocionais e à participação dos estudantes.

No entanto, também se evidenciam limites significativos. A permanência de uma forte hierarquização entre os componentes curriculares, a centralidade de disciplinas tradicionalmente valorizadas, a redução da carga horária de áreas fundamentais para a diversidade cultural e a presença de tensões entre formação integral e lógica de resultados indicam que a proposta ainda se encontra em processo de construção.

Assim, embora a matriz curricular aponte para a formação integral em seu discurso e em parte de sua organização, sua efetivação depende da superação de estruturas tradicionais e da construção de práticas pedagógicas que articulem, de maneira consistente, as múltiplas dimensões da formação humana.

Dessa forma, conclui-se que a proposta curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais apresenta potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes, mas ainda enfrenta desafios relacionados à coerência entre seus fundamentos teóricos e sua materialização no currículo, evidenciando a necessidade de aprofundamento das práticas educativas e de revisão das hierarquias que estruturam o conhecimento escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar como a matriz curricular das escolas de tempo integral da rede municipal de João Pessoa contribui para a formação integral dos estudantes, considerando suas múltiplas dimensões.

A análise dos documentos normativos e da organização curricular das Escolas Municipais Ativas Integrais evidenciou que a proposta de educação integral no município se estrutura a partir da ampliação da jornada escolar e da incorporação de componentes curriculares que buscam contemplar dimensões para além da cognitiva, incluindo aspectos sociais, culturais, emocionais e participativos.

Nesse contexto, identificam-se avanços importantes, especialmente na inserção da Parte Diversificada como elemento constitutivo do currículo, com componentes voltados ao protagonismo, ao projeto de vida e ao desenvolvimento de aspectos socioemocionais. Esses elementos indicam uma intencionalidade formativa alinhada aos princípios da educação integral.

Entretanto, a análise também revelou limites na materialização dessa proposta. A permanência de uma organização curricular fortemente centrada em disciplinas tradicionais, com destaque para Língua Portuguesa e Matemática, evidencia a continuidade de uma hierarquização dos saberes historicamente construída no contexto escolar. Essa configuração tensiona a proposta de formação integral ao priorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros igualmente relevantes para o desenvolvimento humano.

Além disso, a reduzida carga horária atribuída a componentes como Arte e História e Cultura Afro-Brasileira evidencia desafios no que se refere à valorização da diversidade cultural e à consolidação de uma educação comprometida com perspectivas inclusivas e antirracistas.

Outro aspecto relevante refere-se à centralidade do Projeto de Vida na proposta pedagógica. Embora contribua para o desenvolvimento da autonomia e da participação dos estudantes, sua abordagem pode, em determinados contextos, assumir um caráter individualizante, desconsiderando as condições sociais, econômicas e culturais que influenciam as trajetórias educacionais. Nesse sentido, destaca-se a importância de sua articulação a uma formação crítica que possibilite a compreensão das desigualdades estruturais.

A pesquisa também evidenciou tensões entre a perspectiva de formação integral e a lógica de regulação por resultados, presente nas políticas educacionais contemporâneas, reforçando a compreensão do currículo como um campo de disputas, no qual diferentes concepções de educação e formação humana se entrecruzam.

Diante disso, conclui-se que a matriz curricular das Escolas Municipais Ativas Integrals apresenta potencial para contribuir com a formação integral dos estudantes, mas sua efetivação ainda depende da superação de estruturas tradicionais e da construção de práticas pedagógicas que articulem, de forma crítica e contextualizada, as múltiplas dimensões da formação humana.

Por fim, destaca-se a importância de novos estudos que investiguem a materialização dessa proposta no cotidiano escolar, considerando as práticas pedagógicas, as experiências dos estudantes e as condições concretas de implementação da política. Tais investigações podem contribuir para o aprimoramento de políticas públicas comprometidas com uma educação integral que promova, de forma efetiva, a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo da escola.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014–2024).** Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral: texto de referência.** Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7, de 2025. Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Integral em Tempo Integral.** Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.495, de 2023. Dispõe sobre a implementação de políticas de educação integral.** Brasília, DF: MEC, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar.** Brasília: INEP, 2014–2024. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br>. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Escola em tempo integral: texto de referência para a formação continuada em educação integral em tempo integral. Módulo 5: currículo integrado.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2025.

FERREIRA, Ruttany de Souza Alves; RODRIGUES, Cibele Maria Lima; OLIVEIRA, Gilvaneide Ferreira de. **Projeto escola em tempo integral no município de João Pessoa-PB: contextos e prática.** *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 170-185, set./dez. 2018.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Caderno 1: concepção do modelo pedagógico da Escola da Escolha*. 3. ed. Recife, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Caderno 4: concepção do modelo pedagógico*. 3. ed. Recife, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Caderno 5: princípios educativos*. 3. ed. Recife, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Caderno 6: eixos formativos*. 3. ed. Recife, 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Caderno 7: metodologias de êxito*. 3. ed. Recife, 2022.

JOÃO PESSOA (PB). **Lei nº 14.780, de 09 de maio de 2023. Institui o Programa de Educação Integral**. João Pessoa, 2023.

JOÃO PESSOA (PB). **Medida Provisória nº 33, de 09 de fevereiro de 2023. Institui o Programa de Educação Integral**. João Pessoa, 2023.

JOÃO PESSOA. Lei nº 13.035, de 19 de junho de 2015. **Plano Municipal de Educação**. João Pessoa, 2015.

JOÃO PESSOA. **Conselho Municipal de Educação. Resolução nº 008, de 07 de abril de 2015. Diretrizes para escolas de tempo integral**. João Pessoa, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MEC. **Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira**. Brasília: MEC, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLL, Jaqueline. **Meta 6: educação integral**. Caderno de debates do PNE 2014–2024. Brasília, 2018.

MOLL, Jaqueline. **Educação integral serve para reconstruir o mundo e todos têm que caber nele**. Entrevista concedida ao Portal Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-moll-educacao-integral-serve-para-reconstruir-o-mundo-e-todos-tem-que-caber-nele/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de ação das Escolas Cidadãs Integrais**. 2017.

PONCE, Branca Jurema. **Em busca da justiça curricular**. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. **Matriz curricular das Escolas Municipais**. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2023.

RODRIGUES, Antônia Edna S.; MOREIRA, Orlandil de Lima. **Relatório de iniciação científica**. João Pessoa: UFPB, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito, pesquisa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SILVA, Raissa; MOREIRA, Orlandil de Lima. **O alcance da Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014–2024): a situação da educação em tempo integral nas escolas municipais da região metropolitana de João Pessoa – PB**. Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC). João Pessoa: UFPB, 2025.

SOARES, Aline Zero. **Educação integral, aprendizagens e resultados sociais**. Porto Alegre: Meridional, 2024.

SOARES, José Francisco. **Educação integral e qualidade da educação básica**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 175, 2020.

SOUSA, G. J. A.; ESPÍRITO SANTO, N. C.; BERNARDO, E. S. **A sexta meta do PNE**. *EccoS*, São Paulo, n. 37, p. 143-160, 2015.

VIEIRA, S. R. SOUZA, Â. R.; TORALES-CAMPOS, M. A. **Análise da sexta meta do PNE**. *Revista de Política e Gestão Educacional*, v. 24, n. 3, 2020.