

---

# ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: *Precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s)*<sup>(\*)</sup>

Dayse Martins Hora<sup>(\*\*)</sup>  
Lígia Martha C. da Costa Coelho<sup>(\*\*\*)</sup>  
Alessandra Victor do Nascimento Rosa<sup>(\*\*\*\*)</sup>

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação em tempo integral tem sido tema recorrente, tanto em sua concretude, por meio de programas e experiências que emergem em vários municípios pelo país afora, quanto pela divulgação em eventos e publicações de cunho acadêmico – além da mídia impressa e televisiva<sup>1</sup>. Na maioria dessas situações, ela aparece como uma espécie de *redenção* para nossos graves problemas educacionais, sem que haja aprofundamento nas reais condições em que algumas dessas experiências vêm sendo desenvolvidas.

Em estudos e trabalhos anteriores<sup>2</sup>, assim como em eventos periódicos que realizamos ao longo do ano de 2014<sup>3</sup>, apesar desse caráter redentor, constatamos dificuldades encontradas pelas secretarias municipais de educação, no sentido de implementar políticas públicas de ampliação da jornada escolar para o tempo integral que contribuam, significativamente, para com uma educação com mais qualidade – entendendo por qualidade, entre outras possibilidades, a garantia mínima de um avanço concreto na formação geral e mais completa dos alunos. Entre uma e outra dúvida, uma e outra indagação, a questão curricular emerge como uma das dificuldades mais efetivas.

---

<sup>(\*)</sup> Artigo oriundo de pesquisa em desenvolvimento (2014-2015), financiada pela FAPERJ.

<sup>(\*\*)</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

<sup>(\*\*\*)</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO. Coordenadora do Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral (UNIRIO/CNPq).

<sup>(\*\*\*\*)</sup> Doutoranda da Puc-Rio e integrante do Núcleo de Estudos-Tempos, Espaços e Educação Integral (UNIRIO).

<sup>1</sup> Referimo-nos, entre outras, às “experiências bem sucedidas” - apresentações curtas, durante noticiários de cunho nacional, elaborados por grandes redes de televisão brasileiras e, também, às alusões a propostas de tempo integral por vários candidatos à Presidência e Governadores, durante o pleito de 2014.

<sup>2</sup> Referimo-nos à pesquisa denominada Políticas públicas de ampliação da jornada escolar no estado do Rio de Janeiro: De sujeitos em formação e de sujeitos em atuação, financiada pela FAPERJ, entre os anos 2011-2012 e às pesquisas nacionais Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira e, ainda, Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – mapeamento das experiências no Brasil (estudo qualitativo), ambas financiadas pela SECAD/MEC, no período de 2008-2010.

<sup>3</sup> *Fórum de Educação Integral e(m) Tempo Integral*. No ano de 2014, foram realizados três fóruns, tendo como público-alvo os professores que atuam nas secretarias municipais de educação dos municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro.

---

Nesse contexto, iniciamos uma pesquisa<sup>4</sup> tendo, como objetivos, mapear as políticas públicas de tempo integral existentes nos municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro, na gestão 2013/2016, bem como conhecer e analisar os projetos e documentos que as fundamentam, dando especial atenção à *organização curricular* que apresentam, no intuito de conhecer a concepção de educação integral que norteia essas políticas. Levando em consideração que *tempo integral* não corresponde, necessariamente a *educação integral*, acreditamos que essa investigação possa, de alguma forma, contribuir para com as discussões acerca do tempo integral nas escolas, uma vez que busca correlacionar esse tempo ampliado a uma concepção de educação integral, evidenciada por meio da organização curricular dessas propostas.

Vale ressaltar que essa pesquisa foi motivada pela nossa última investigação, realizada no âmbito do estado do Rio de Janeiro, nos anos de 2011-2012, que contou também com o apoio financeiro da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e que teve, como temática, as políticas públicas de ampliação da jornada escolar do aluno, sob responsabilidade da escola, nos municípios que compõem o estado do Rio de Janeiro. Nessa investigação, estabelecemos como recorte o estudo dos sujeitos em atuação e dos sujeitos em formação nessas políticas públicas.

Consideramos o estudo dos sujeitos em atuação e dos sujeitos em formação bastante significativo, principalmente quando se tem discutido, implantado e implementado projetos de educação integral e(m) tempo integral país afora, que não se dirigem a todos os alunos de uma mesma instituição escolar. Preocupa-nos também o fato dos sujeitos em atuação nessas ações não serem especificamente professores ou profissionais da área de educação. O Programa Mais Educação, de iniciativa do governo federal, é um exemplo de tal política.

Constatamos, com a pesquisa realizada em 2012, que a maioria das experiências existentes no estado do Rio de Janeiro aconteciam em tempo integral, sendo que quase metade delas eram o *Programa Mais Educação* e quase 100% das experiências assinaladas como de *tempo integral* trabalhavam com *algumas escolas*, ou ainda com *alguns alunos*. Em outras palavras, não eram universais, nem do ponto de vista da rede escolar e tão pouco se considerada cada uma de suas unidades.

Já que essa primeira investigação primou pelo foco nos sujeitos, este artigo traz, então, as reflexões preliminares que estamos empreendendo, no sentido de discutir *organização curricular*,

---

<sup>4</sup> Tempo integral no estado do Rio de Janeiro: Organização curricular em direção a qual educação integral? Essa pesquisa iniciou-se em 2014, e conta com o apoio da FAPERJ.

---

frente a realidades que contam com a ampliação da jornada escolar para o tempo integral, a partir desta segunda pesquisa, em andamento. Fundamentando-se em bibliografia que apresenta e reflete sobre as temáticas da *organização curricular* e do *tempo integral*, assim como em documentos disponibilizados por secretarias municipais, nosso objetivo é apresentar uma reflexão sobre o conceito de *organização curricular no tempo integral*.

Nesse sentido, estruturamos duas seções em que (1) reforçamos a necessidade de se *precisar* conceitos, no campo da Educação e (2), a partir da discussão teórica em torno do conceito de *organização curricular no tempo integral*, apresentamos formulações de experiências que nos ajudaram a construir esse conceito, indagando-nos: Afinal, o que denominamos como organização curricular, quando a realidade escolar possui um horário ampliado para o tempo integral?

### **PRECISANDO CONCEITOS: SOBRE O ÓBVIO?**

Como afirmamos anteriormente, um dos movimentos que realizamos na investigação em curso, leva em conta o entendimento do que vem a ser *organização curricular*, quando se discute a *educação em tempo integral*. Contudo, antes de empreender a tarefa de conceituá-la, entendemos que seja importante registrar como o campo da Educação vem negligenciando os conceitos.

Partimos de um exemplo sobre essa discussão com o estudo de Backers (2014), fruto de pesquisa realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). O autor examina todos os trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), no Grupo de Trabalho - Currículo, durante o período de 2008-2012, cobrindo um total de 69 trabalhos e seu objetivo é analisar o (não) lugar dos conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismo, raça, etnia e gênero no campo do currículo, como tão bem sugere o título desse estudo<sup>5</sup>. Evidentemente, neste momento, não nos importa o debate exato do lugar ou não desses conceitos nos estudos do currículo, mas sua discussão vem a propósito, pois vemos que ela se aproxima bastante do que observamos, também, para o emprego de outros conceitos nas reflexões que fazemos no campo da Educação.

Backers (2014, p. 155) conclui “que os conceitos são utilizados *mais como adjetivos* para qualificar diferentes realidades do que como substantivos e que *o seu significado é pouco explicitado nos trabalhos apresentados*” (grifo nosso). Pode ser que incorramos no mesmo erro,

---

<sup>5</sup> “Os conceitos de hibridismo, interculturalidade, multiculturalismos, raça, etnia e gênero em trabalhos apresentados na ANPED (2008-2012) e suas implicações para o campo do currículo”.

---

mas a tentativa, neste artigo, será a de enfrentar as polissemias no campo, especificamente quanto ao conceito de *organização curricular*, uma vez que, em nossos estudos, constatamos que o mesmo costuma ser utilizado como sinônimo de conceitos afins<sup>6</sup>, sem que sejam apreendidas sua natureza e contextos em que se movimenta.

Ainda nessa perspectiva, é significativo lembrar Ball (2006, p. 23) ao destacar, em pesquisas realizadas sobre política educacional, “a falta de conhecimento e de uso de conceitos e teorias aplicadas e desenvolvidas em outros campos”. Ora, tal constatação, de certa forma complementa a anterior, visto que há um reforço na questão da *imprecisão* no uso de conceitos no campo da Educação, sejam eles oriundos deste, ou de outros campos do conhecimento.

Procurando avançar na direção criticada por Backers e Ball, entendemos nosso *que-fazer* a partir das reflexões que estabelecemos com determinados conceitos e, para tal, tentamos *desvelar* o que parece *óbvio*, como afirma Ribeiro (1986):

Nosso tema é o óbvio. Acho mesmo que os cientistas trabalham é com o óbvio. O negócio deles – nosso negócio – é lidar com o óbvio. Aparentemente, Deus é muito treteiro, faz as coisas de forma tão recôndita e disfarçada que se precisa desta categoria de gente – os cientistas – para ir tirando os véus, desvendando, a fim de revelar a obviedade do óbvio. O ruim deste procedimento é que parece um jogo sem fim. De fato, só conseguimos desmascarar uma obviedade para descobrir outras, mais óbvias ainda (RIBEIRO, 1986, p.1).

Entretanto, enfrentar o desvelamento do óbvio não é uma tarefa fácil. Nós nos acostumamos com as coisas, as naturalizamos, passamos nossos olhos sobre a folha ou a tela do computador, fazemos anotações rápidas para algum uso imediato, mas muitas vezes – por falta de *tempo*, alegamos – não paramos para analisar as expressões que os autores nos trazem e o que elas, de fato, significam.

Isso, a nosso ver, é um problema, já que, dependendo do contexto, o termo utilizado pode implicar resultados favoráveis ou desfavoráveis para ações ou sujeitos envolvidos no processo, até porque toda expressão nasce numa determinada área de conhecimento e carrega pressupostos teóricos e lutas epistemológicas que configuram sua natureza. Em consonância com esta última ideia, a questão que se coloca como mais pertinente parece-nos ser a seguinte: como utilizar conceitos sem a devida consistência teórica? O desafio, portanto, torna-se compreender e evitar apropriações acríticas de conceitos, em nosso campo de atuação.

---

<sup>6</sup> Há casos em que organização curricular aparece como sinônimo de orientação curricular; desenho curricular, entre outras expressões.

---

Nessa perspectiva, mudando a direção da conversa na tentativa de especificá-la, o que podemos identificar como *organização curricular* nos estudos do campo da Educação e na legislação educacional brasileira? E sobre *tempo integral*, nesses mesmos ambientes de investigação? Esse será nosso objeto de trabalho na próxima seção.

### **CONCEITOS E EXPERIÊNCIAS: TEMPO INTEGRAL E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Para discutir *organização curricular* acreditamos ser preciso, inicialmente, resgatar sua natureza. Uma pesquisa no campo do currículo – e também da educação, em geral – nos apresenta essa expressão como

[...] os modos de organizar o currículo e as teorias elaboradas para defender esses modos: em que sequência inserir os conteúdos, em que séries, como pensar os arranjos disciplinares ou não. Está subentendida nessa concepção uma forma igualmente clássica de organizar o conhecimento (LOPES, 2008, p.9).

Esses mesmos estudos afirmam que “em concepções críticas de currículo, tal linearidade e a consequente obrigatoriedade de pensar nesses ordenamentos são questionadas” (id. p.9). Em outras palavras, os estudos no campo do currículo colocam a organização do conhecimento como fundamento, como base, para a discussão curricular, ou seja, a natureza dessa organização não se efetiva se estiver distanciada do conhecimento, mesmo que, em perspectivas diferentes, esse conhecimento e as formas de constitui-lo sejam discutidas e, até, postas em questão. Nesse caminho epistemológico, verifica-se que há uma perspectiva disciplinar que, de certa forma, contrapõe-se a outra, de cunho integrado, em que a pedagogia dos projetos e os temas geradores, entre outros arranjos curriculares, podem se fazer presentes.

A perspectiva disciplinar apresenta, como pressuposto, a valorização e exploração de conhecimentos específicos de determinados campos científicos, num tempo exclusivo. Já na perspectiva de cunho integrado, a organização não segue especificamente a lógica segmentada por conhecimentos, tal como a disciplinar. Na verdade, ela prevê a *capilaridade* construída por duas ou mais ciências.

Embora as perspectivas disciplinar e integrada se fundamentem em lógicas diferenciadas de valorização e exploração dos conhecimentos, ambas encontram dificuldade para definirem, coordenarem e estabelecerem prioridades com relação ao que será trabalhado. No entanto, em ambas emergem, soberanos, *conhecimentos e saberes*, ou seja, a natureza mesma do *fazer*

---

*educativo*, como sócio-historicamente ele vem sendo instituído no âmbito da educação formal, escolar.

Se quisermos precisar conceitos e(m) suas práticas, no caso a *organização curricular e o tempo integral*, devemos enfrentar a empreitada de construí-los a partir do que o campo apresenta como tal. Neste ponto da discussão, é pertinente resgatar, ainda, a fala de Moreira (2008, p. 6) ao definir currículo como “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos da escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”. Em outras palavras, tanto Lopes (2008) quanto Moreira (2008) discutem *organização curricular* em sua proximidade figadal com os *conhecimentos escolares*.

No entanto, a “organização” que nos sugerem os autores, se nos referirmos ao caso específico da escola de tempo integral, apresenta especificidades talvez esquecidas pelos estudiosos do campo – e, adiantamos, pelos legisladores. Sem querer entrar, neste exato momento, no mérito da importância de valorar ou não determinados conhecimentos e saberes na/da escola, interessamos outras questões: Sendo a escola espaço de educação formal, como entender *organização curricular* quando esse espaço amplia sua jornada para o tempo integral? Se a natureza da *organização curricular* se refere aos conhecimentos e saberes escolares, haverá outros elementos que, no caso de uma escola de tempo integral, possam confluir para *organizar o currículo*? Ainda nessa perspectiva, transitando na matriz do campo da educação e tentando responder as perguntas com que encerramos o parágrafo anterior, o que nos dizem os legisladores sobre a questão?

Parece importante, na tentativa de responder às perguntas, lembrar que o cotidiano é implacável, deixa os sujeitos muitas vezes em conflito, pela ausência de planejamento prévio quando estão inseridos em novos contextos escolares, em que se configuram elementos como o espaço, por exemplo, também em condições muito peculiares. Assim, parece-nos possível afirmar que se constitui *organização curricular*, para a escola de *tempo integral*, um conjunto de processos visando articular *experiências que se desdobram em torno do conhecimento*, mas que incorporam elementos como *tempo, espaço, sujeitos* e os próprios *conhecimentos, materializados em sua condição escolar*. São processos que visam responder às seguintes questões preliminares: como integrar? Em quais espaços realizar essa integração; em que tempos e a partir do trabalho pedagógico de quais sujeitos? E como os legisladores evidenciam essas questões?

Uma das maiores razões para os holofotes mais recentes se direcionarem à jornada em tempo integral está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/96) e no

---

Plano Nacional de Educação (PNE/2014), recentemente aprovado. O que nos dizem esses diplomas legais se é que “dizem” –, também, sobre organização curricular?<sup>7</sup>

Em primeiro lugar, cumpre esclarecer que a LDB não usa *ipsis litteris* a expressão organização curricular e tampouco se refere à educação integral, mas, sim, à *educação em tempo integral*. O mesmo ocorre com o PNE/2014. Vejamos, porém, no primeiro momento a *organização curricular*. A legislação, reforçamos, não usa a expressão, entretanto, deixa implícita certa orientação para a construção de uma estrutura curricular em seu Art. 26, quando declara:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]. (grifo nosso)

Especificamente sobre a jornada escolar, a LDB sinaliza a sua ampliação progressiva em termos do tempo para o ensino fundamental, como podemos constatar:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei.

§ 2º O ensino fundamental será ministrado *progressivamente em tempo integral*, a critério dos sistemas de ensino. (grifo nosso)

E faz o mesmo direcionamento para a educação infantil:

---

<sup>7</sup> Não vamos discorrer, neste momento, sobre as defesas que fazemos junto a outros autores a respeito das distinções entre Educação de Tempo Integral e Educação Integral. Apenas destacamos que garantir um tempo maior de permanência nas escolas não assegura o alcance de uma educação que se pretende para a formação integral do indivíduo, apesar desses elementos poderem se relacionar plenamente.

---

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral [...] (grifo nosso)

Ao buscar o PNE/2014, encontramos referências a esses mesmos dois pontos importantes para nossa análise: a *base nacional comum dos currículos* e o *tempo integral*. Ambos estão incorporados às metas apresentadas e se articulam às determinações da LDB para as quais evidenciamos a menção de um e de outro, nos excertos que recolhemos para dialogar neste trabalho. Note-se que a referência também no PNE, como já afirmamos anteriormente para a LDB, se faz à *educação de tempo integral* e não à *educação integral*, o que vimos discutindo, em nossos trabalhos, como conceitos diferentes, até possíveis de realização em conjunto, mas, mesmo assim, distintos.

A educação em tempo integral é tratada na Meta 6 do PNE/2014 e propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”, sendo também mencionada na Meta 1 (Educação Infantil). Não há nenhuma referência, nessas duas metas, à base nacional comum dos currículos, aparecendo ambas como coisas estanques.

Contudo, a base nacional comum é contemplada em 4 (quatro) metas do PNE, a saber: Meta 2 - Ensino fundamental; Meta 3 - Ensino médio; Meta 7 - Qualidade da educação básica; e Meta 15 - Formação de professores. Mas essas metas que se preveem para o planejamento decenal da base nacional comum, não incorporam as relações com a educação em tempo integral. Base nacional comum e tempo, no PNE, parecem que não se coadunam. Nesta situação, perguntamo-nos sobre o porquê da ausência dessa discussão mais integrada. Afinal, não se está pensando em uma educação em tempo integral para o ensino fundamental? Em que bases essa educação se materializará?

Como já enfatizamos anteriormente, enfrentar o desvelamento do óbvio não é uma tarefa fácil. Ao lermos a LDB ou o PNE, esquecemos até mesmo que a “base nacional comum dos currículos”, citada em ambos os documentos legais, ainda que proposta em uma lei fruto de lutas de

---

diversos setores da sociedade civil, aprovada em um momento pós-constituição de 1988, com o país vivendo nova fase política, remete ainda hoje aos processos da ditadura, às práticas das reformas educacionais de 1968 (reforma do Ensino Superior – Lei 5.540) e à LDB de 1971 (Lei 5692/71). E não são desconhecidos da maioria, os severos embates na academia quanto à ideia de uma base nacional comum dos currículos. Esta é uma questão que não é consenso.

Retomando no momento o foco a respeito do conceito de currículo enunciado anteriormente por Moreira (2008) e nossas reflexões iniciais acerca da *organização curricular em tempo integral*, encontramos em Gabriel e Cavaliere (2012, p.277) o posicionamento de que “[...] a ação de integrar tende a ser vista como consequência direta da necessidade de intervir na organização escolar e curricular” e que

[...] quando consideramos o peso das disciplinas escolares, a estratificação social do saberes ou a distribuição de bens simbólicos nas organizações curriculares [...] parecemos importante reconhecer [...] que existem outros sentidos de “escola” e de “conhecimento escolar” que estão em disputa (p.290).

Ora, as duas citações anteriores – retiradas de artigo que discute questões relativas à educação integral em tempo integral – deixam entrever uma posição em que, para se pensar sobre organização curricular levando em consideração espaços escolares que funcionam em tempo integral, é preciso pensar igualmente em outros elementos que, “compondo” a escola, são capazes de dar sentido diferenciado ao que, hoje, se costuma denominar de “conhecimento escolar”.

Galian e Sampaio (2012, p. 406) argumentam, também a partir da conceituação de Moreira a que vimos nos referindo, que “nesta conceituação fica claro que o currículo engloba conteúdo e forma de abordagem – conhecimentos e métodos de ensino – numa configuração marcada pelas condições do contexto em que se desenvolve”. Ao falar em “condições do contexto”, estarão as autoras referindo-se a outros elementos que ajudam a “compor” o tempo integral, rumo a um tempo mais qualitativo para os alunos?

As autoras prosseguem, trazendo à cena o estranhamento de verificar propostas de ampliação de tempo escolar sem uma reflexão sobre o currículo para dar respostas a esse novo contexto. Compactuamos como essa visão no mínimo *estranha*, que vem se desdobrando desde as esferas federais e se reproduzem, não raras vezes, nas propostas estaduais e municipais.

Com frequência, assistimos a corrida – e isso aumentou significativamente, após o Programa Mais Educação –, pelos recursos financeiros com o discurso de “tempo integral”, sem antes ser discutido com a comunidade escolar quais arranjos deverão ser realizados para negociar *espaços, tempos e sujeitos*, ou seja, discutir a estrutura e organização curricular da escola em tempo integral.

---

Na precipitação por receber os recursos, diretores e professores só vão tomar conhecimento do que exatamente escolheram nas propostas do Mais Educação ao descobrirem que a destinação das verbas não responde às demandas e peculiaridades locais e até mesmo lhes faltam profissionais capacitados para desenvolver determinadas atividades escolhidas entre o rol dos macrocampos desse programa federal.

Na leitura atenta e metódica de alguns documentos relativos ao Programa Mais Educação localizamos, no Manual Operacional de Educação Integral para 2014, duas referências à organização curricular, o que nos remete à reflexão sobre o sentido a ela atribuído por esse programa, que objetiva induzir a educação integral em tempo integral. Constatamos que a imprecisão conceitual permanece sem estabelecer ou, no mínimo, mencionar a importância do planejamento, no sentido de configurar novas propostas curriculares nas quais as escolas organizem seus objetivos e necessidades locais para o uso dos recursos do Programa. Um dos pontos importantes seria, por exemplo, articular os modos de organizar o currículo em função de configurá-lo por disciplinas ou não, aliado a um planejamento prévio que entrelaçasse as diversas experiências construídas para desenvolver o conhecimento escolar, considerando tempos, espaços e sujeitos da atuação na ampliação da jornada escolar.

Entretanto, o Manual 2014 do Programa Mais Educação faz citações à organização curricular de forma redundante, mas ainda assim sem apresentar maior esclarecimento sobre ela. Senão vejamos as duas passagens em que isso ocorre no referido documento:

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral (p.4).

E, ainda:

A Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade. Esta é uma estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. É elemento de articulação, no bairro, do arranjo educativo local em conexão com a comunidade que organiza em torno da escola pública, mediante ampliação da jornada escolar, ações na área da cultura, do esporte, dos direitos humanos e do desenvolvimento social (p.5).

---

Como podemos constatar, os dois trechos evidenciados deixam em aberto qualquer possibilidade de entendimento conceitual do termo de forma mais específica, já que o documento assinala uma relação entre “organização curricular” e “tempo integral” mediada por outro conceito – o de “educação integral”. Não seria o caso de buscar aqueles outros elementos a que vimos nos referindo – tempo, espaço, sujeitos – na medida em que eles, de alguma forma, possibilitam a constituição mais qualitativa desse tempo ampliado?

Em relação a cada um desses elementos, podemos dizer que há vários arranjos que, de alguma forma, incidirão na qualidade do trabalho educativo a ser realizado no tempo integral, entre eles, (1) a definição do tempo para cada disciplina/atividade; (2) a definição do tempo para atividades que não se caracterizam, regularmente, como *escolares*; (3) a delimitação/especificação do(s) espaço(s) onde a aula e/ou atividades educativas serão realizadas; (4) as escolhas dos sujeitos da formação, frente aos conhecimentos escolares, à metodologia e à avaliação; (5) as escolhas em relação aos conhecimentos escolares/escolarizáveis a serem trabalhados na ampliação do tempo, em espaços determinados para essas práticas, entre outras.

Na formulação dos arranjos elencados, é possível destacar como elemento permanente o fator *tempo*, que se desdobra na questão do *espaço*, porque o uso de todo espaço é feito por um tempo determinado. Espaços e tempos são distribuídos, reordenados pelos diversos *sujeitos* da formação, em sua busca constante pelos conhecimentos e saberes que, materializados na escola, deverão ser apropriados pelos alunos, o que nos revela a imbricação em que se situam todos os elementos que vimos discutindo.

Considerando *o tempo* na sua permanência e como condicionante, recorreremos a Sacristán (2008) para discorrer um pouco mais sobre os fatores determinantes do tempo escolar. O autor nos alerta que “a estruturação e distribuição do tempo escolar não é resultado do acaso, mas também da necessidade, produto da confluência de poderosas forças de caráter social, econômico e técnico” (p. 22). Essas forças, ainda segundo Sacristán, se constituem em sistemas estáveis e muito resistentes às mudanças. A veracidade desta afirmativa se evidencia quando pensamos nas dificuldades de trocas dos horários nas escolas, tanto para os professores quanto para alunos e funcionários.

A resistência que caracteriza esse conjunto de forças é produto da combinação de diversos fatores históricos, sociais e econômicos aliados aos aspectos da organização, das concepções de educação e de currículo. Entretanto, todos os fatores elencados possuem maior ou menor peso, de acordo com as formas e possibilidades de negociação da gestão escolar. Esses arranjos, ao mesmo tempo em que possibilitam a observação do processo ensino-aprendizagem, revelam certa configuração e conceito de organização curricular, como por exemplo, a de desenvolvimento de

---

uma educação escolar com vistas à formação integral do sujeito, em que o tempo deve compreender atividades pedagogicamente relevantes para sua formação plena, num espaço estruturado para esse fim – ou seja, a escola.

O estilo da escola vai definir, portanto, seu ritmo e sua regularidade. Numa escola de educação integral e(m) tempo integral, a definição do tempo para cada disciplina/atividade deveria pressupor, por exemplo, atividades práticas, integradas, críticas e reflexivas. A delimitação temporal de atividades que não se caracterizam, regularmente, como escolares, a exemplo do tempo da “soneca” ou, mesmo, “de navegação livre na internet”, também deve ser pensado e planejado, pois esses momentos favorecem o desenvolvimento cognitivo, físico e emocional dos indivíduos – uma “aposta” na constituição de sua formação integral, portanto.

De fato, mesmo nessa escola, a cadência desses momentos pode ser organizada e cronometrada pelo relógio, já que existem outros elementos organizacionais, tais como o início e o término do dia letivo, os horários das refeições, entre outros, que regulam o tempo da escola incluindo, ainda, outros “tempos” – o do ócio, o da contemplação... tempos *kronos* e *kairos* (TORALES, 2012).

A delimitação/especificação do(s) espaço(s) onde a aula e/ou atividades educativas serão realizadas precisa ser valorizada na organização e planejamento das mesmas, já “que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais entre aqueles que o habitam” (FRAGO, 1998, p.64). Portanto, o espaço, por si só, é um mecanismo de formação dos sujeitos e, em uma realidade em que o tempo integral esteja presente, uma condição significativa para a realização da formação mais completa dos alunos. Em outras palavras, é importante sinalizar que uma escola de educação integral e(m) tempo integral requer espaços variados, coloridos, confortáveis, científicos, lúdicos. A título de exemplo, podemos mencionar ambientes como salas de leitura, laboratório de ciências, sala de imagem e som, pátio, ateliê, laboratório de informática, enfim, espaços em que se dê a integração de conhecimentos escolares.

De todo modo, não adianta planejar de forma reflexiva e criativa tempos e espaços sem pensar nos sujeitos formadores, suas concepções, metodologias e formas de avaliação. Ao refletir sobre os conhecimentos escolares, precisa-se levar em conta que uma escola de educação integral e(m) tempo integral possui um tempo ininterrupto, no sentido de que todos os momentos tem significado(s) pedagógico(s). Então, as atividades devem ser integradas, planejadas em conjunto e devem buscar superar o senso comum ou o já conhecido pelos sujeitos em formação. Isto significa

---

dizer que precisam estar articulados às bases filosóficas e sócio-políticas dos sujeitos formadores que, em última instância, *produzem e organizam o currículo*.

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) considera que:

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma *filosofia curricular* ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal e nas formas de organizá-lo (p. 35, grifos do autor).

Levando em consideração essas reflexões, a organização curricular de uma escola que, em tempo integral, visa à educação integral, combina a ordenação do tempo, do espaço, dos sujeitos, dos conhecimentos escolares e das práticas, relacionados a determinado(s) princípio(s) e/ou projeto(s) políticos, que serão diferenciados, também, a partir da concepção de *educação integral* com que se trabalhe. Mas, a *qual educação integral* estamos nos referindo?

\*\*\*

A definição conceitual que vimos apresentando, no entanto, não é fruto somente de inferências teóricas. Ela vem se constituindo nas práticas pensadas e materializadas em algumas propostas de educação em tempo integral.

Nessa perspectiva, retomando a pesquisa que empreendemos no estado do Rio de Janeiro a partir de 2014, constatamos que ela evidenciou experiências de tempo integral em que as respectivas secretarias municipais – por meio de legislação e/ou de propostas político-pedagógicas – apresentavam elementos como tempo, espaço e conhecimentos articulados na consecução de uma proposta de tempo ampliado, em busca de educação integral.

A título de exemplo, discutimos dados de duas dessas propostas que, neste momento do trabalho, serão denominadas por municípios A e B<sup>8</sup>. Nesse contexto, o município A instituiu, na Lei nº 4.381, de 30 de abril de 2014, um Programa de Educação Integral em Tempo Integral para sua rede pública municipal de ensino. Na referida lei, destacamos o Art. 4º, que menciona os objetivos do programa, a saber:

---

<sup>8</sup> Como estamos nos referindo a pesquisa ainda em andamento, resguardamos a identificação dos municípios que nos enviaram materiais para reflexão.

---

I - promover a permanência do educando na escola, criando as condições de melhor aprendizado, com currículo diversificado, explorando situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, afetivo, social e cultural;

II - proporcionar aos alunos alternativas de ação e de exercícios no campo pedagógico, social, cultural, esportivo e tecnológico dentro da escola e também em ambientes coletivos diversificados, possibilitando a convivência entre as diversidades levando à prática da cidadania;

III - oferecer a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, fazendo com que ocorram a articulação necessária entre o núcleo comum curricular e as demais alternativas de ações educacionais;

IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional;

V - adequar às atividades educacionais à realidade de cada região;

VI- proporcionar ao educando experiência educativa que possibilite desenvolvimento integral, considerando os aspectos, cognitivo, motor, social, emocional e cultural;

VII - reforçar a escola como um espaço de socialização, onde o aluno possa experimentar uma vivência coletiva e formular uma concepção de mundo, de sociedade e de cidadania;

VIII- incluir a educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional.

Diante desses objetivos, inferimos que essa Lei municipal não é apenas um documento de ordenamento do programa. Na verdade, ela nos apresenta uma tentativa de implementação do tempo integral por meio de uma educação integral ancorada na formação escolar do indivíduo - da articulação dos conhecimentos cognitivos, afetivos, sensoriais e motores. Essa tentativa prevê um currículo integrado e diversificado, em que a permanência do aluno em atividades realizadas dentro do espaço escolar é valorizada. E ainda, ao que parece, no processo de integração dos conhecimentos, priorizam-se tanto os socialmente construídos, quanto os culturais, afetivos e físicos. A defesa de uma articulação dos conhecimentos revela-se interessante, pois pressupõe a valorização dos diferentes saberes, sejam eles os científicos, ou os oriundos do universo cultural dos alunos.

---

A análise do documento enviado pelo município A nos permitiu inferir também que, apesar de expor a necessidade de integração disciplinar, a Lei não instrui como essa articulação deverá ser organizada, muito menos os conhecimentos em si, a serem articulados. Contudo, a integração dos aspectos cognitivos, motor, social, emocional e cultural serve, de fato, como orientação para a organização curricular das escolas, bem como possibilita conhecer a concepção curricular do Programa a ser implementado.

Outrossim, lembramos que a concepção curricular integrada prevê o planejamento coletivo dos indivíduos em atuação e que a Lei em questão menciona que

Art. 6º Para o desenvolvimento, planejamento, elaboração e implementação das atividades do Programa de que trata a presente Lei e atendidas às condições estabelecidas na legislação aplicável, a Secretaria Municipal de Educação contará com o Professor Incentivador da Leitura, o Professor Mediador Tecnológico, estudantes de nível superior, a partir do 3º período em cursos na área da educação e afins, bem como todos os educadores que atuam com ações ligadas ao esporte, cultura, meio ambiente e atividades pedagógicas, respeitados os critérios de seleção estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

E ainda

Art. 8º Nas Unidades Escolares, o planejamento, a elaboração, implementação e a supervisão de todo o trabalho, serão de responsabilidade do Diretor Geral, Diretor Adjunto, do Coordenador de Aprendizagem, do Orientador Pedagógico e do Orientador Educacional.

Esses artigos referem-se, então, a outro elemento significativo em uma organização curricular para o tempo integral: os sujeitos que atuam nessa ampliação. Nessa perspectiva, são citados profissionais específicos – Professor Incentivador de Leitura e Mediador Tecnológico – e, ainda, outros sujeitos – possibilidade que, não sendo a ideal, de alguma forma contempla formações diferenciadas nessa jornada ampliada.

Já o município B enviou ao coletivo da investigação uma série de *slides* com que vem apresentando sua proposta, ainda em construção. Nessa série, são evidenciados os mesmos elementos a que vimos nos referindo quando destacamos o município A.

Constatamos, a partir dos *slides*, que o fator aprendizagem é o mais valorizado na reflexão da proposta de educação integral do município B. Neles, está exposto que o objetivo da oferta de educação integral em tempo integral é “repensar a prática pedagógica, organizando um currículo que atenda a formação do sujeito em todas as suas dimensões (cognitiva, afetiva, física e ética),

---

reorganizando assim o tempo e os espaços escolares no sentido de estabelecer uma política educacional voltada à ampliação de oportunidades de aprendizagem”.

Portanto, percebemos que, a princípio, a perspectiva do município B não é apenas de expansão do tempo diário do aluno. Em tese, trata-se de uma ação que prevê uma formação escolar multidimensional, bem como uma prática pedagógica, tempos e espaços reorganizados e reflexivos. De todo modo, apesar de mostrar a necessidade de reflexão sobre esses elementos, a proposta ainda não menciona como eles serão organizados.

Encontramos ainda, na proposta do município B, a orientação para a expansão das oportunidades educacionais por meio da arte, da cultura, do esporte, das vivências e das práticas socioculturais, articuladas aos conteúdos da proposta curricular, tendo como perspectiva a formação de sujeitos capazes de discernir e construir uma sociedade mais sustentável e justa. A partir desse pressuposto, vale ressaltar que, dentre as possibilidades de conhecimento, percebemos um destaque para a questão ambiental, que está diretamente relacionada à proteção da vida em geral.

Se, neste momento de nossa reflexão, buscarmos alguma semelhança entre as duas propostas dos municípios A e B, levando em consideração o foco da *organização curricular*, acreditamos que não será difícil perceber que ambas, ao postular o tempo integral para suas redes/sistemas, o fazem conectando as questões relacionadas aos conhecimentos e saberes a serem veiculados pelas instituições de ensino com outros elementos que, presentes nessa ampliação, de alguma forma promovem/enriquecem as possibilidades desse tempo se tornar qualitativo na apropriação desses conhecimentos pelas crianças e jovens – alunos, nessa situação.

Evidenciamos que, nas duas propostas, o conjunto de outras atividades e práticas se apresenta em uma rede tecida previamente em torno do conhecimento, para que essas experiências pedagógicas sejam organizadas e oferecidas aos alunos da escola, ou seja, alinhando-se ao conceito de currículo formulado por Moreira (2008) e já discutido por nós anteriormente, neste texto. O que se propõe é dar significado ao conhecimento escolar pela via de uma complexa rede de práticas que podem ser mediadoras da sua produção e não que surjam de forma repentina, para justificar também de maneira açodada, a valorização cultural de determinados grupos sociais sem fazer sentido algum para essa mesma cultura ou a vida escolar e, por consequência, para a comunidade escolar – alunos, professores, equipe gestora e pais.

É nessa perspectiva que o próprio *tempo*, o *espaço* e os *sujeitos* que atuam nas escolas de tempo integral podem se tornar o diferencial, se trabalhados de modo mais integrado, menos impositivo na reinvenção da lógica escolar em direção a uma educação mais crítica e emancipadora.

---

## CONSIDERAÇÕES

Sintetizando esta nossa reflexão acerca da *organização curricular* quando o trabalho educativo se dá em situações de ampliação do tempo escolar para o *tempo integral*, constatamos a importância de elementos como *tempo, espaço e sujeitos em atuação* na discussão de propostas nesse sentido. Essa constatação materializa-se, tanto a partir de referenciais teóricos que a constituem, quanto por meio de práticas que se desenvolvem no cotidiano das redes e sistemas de ensino.

Nesse contexto, apresentamos formulações de estudiosos do campo do currículo que, refletindo acerca das possibilidades de trabalho com o conhecimento, no âmbito escolar, vem reforçando a importância da integração, em detrimento da atividade puramente disciplinar. Verificamos, nessa situação, que quando a realidade escolar se dá em tempo integral, propostas curriculares que promovam a integração têm mais chances de se efetivarem e criarem alternativas de trabalho mais qualitativo do que aquelas que insistem na fragmentação disciplinar.

Entretanto, reforçamos, é a atitude e compromisso do professor frente ao conhecimento que fará o diferencial na prática com os conhecimentos escolares. Uma prática integrada ou disciplinar, por si só, não garante a produção de currículos interdisciplinares que avancem para além da mera repetição de conteúdos vazios. No caso de pensarmos a ampliação do tempo escolar na direção da educação integral, só faz sentido *mais tempo* para qualificar e significar conhecimentos que sejam válidos na vida contemporânea e que se constituam elementos para ler o mundo e nele se inserir, para interpretá-lo e atuar de forma crítica.

No entanto, essas mesmas formulações, mais integradoras – presas que ainda estão, também, a uma visão de conhecimento como norteador curricular – esquecem por vezes que, no tempo integral, há elementos que podem contribuir para com um melhor entendimento desses mesmos conhecimentos e saberes de que os alunos devem apropriar-se. Em outras palavras, um espaço melhor dividido, mais rico em materiais que criem possibilidades de trabalho educativo diferenciado, pode contribuir para que esse tempo ganhe em qualidade, propiciando experiências de apreensão de conhecimentos mais significativas por parte desses alunos; um tempo em que coabitem práticas pedagógicas integrando conhecimentos e saberes, também possibilita uma apreensão mais significativa; enfim, sujeitos em atuação, compromissados com uma proposta de formação humana mais completa e interdisciplinar podem, igualmente, fazer a diferença na apreensão crítica e criativa dos conhecimentos escolares.

---

É nessa perspectiva que o texto apresentou parte de duas propostas de municípios do estado do Rio de Janeiro que, procurando efetivar uma educação em tempo integral, trazem *espaço, tempo e sujeitos em atuação* para dentro de suas propostas, reforçando – no que tange à organização curricular – a importância desses elementos para a construção de conhecimentos e saberes mais significativos para os alunos que estudam em escolas de tempo integral.

## REFERÊNCIAS

- BACKERS, José Licínio. Estudos curriculares no Brasil: o (não) lugar dos conceitos de interculturalidade, multiculturalismo, hibridismo, raça, etnia e gênero. *Série-Estudos* - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, MS, n. 37, p. 155-164, jan./jun. 2014.
- BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e a pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v.6, n.2, pp.10-32, jul./dez. 2006.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15540](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540)>. Acesso em: 28 set. 2014.
- BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 28 set. 2014.
- FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço e subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- GABRIEL, Carmen Teresa e CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da educação integral no Brasil*. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção e SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2014.
- LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Currículo: questões contemporâneas*. Salto para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>>. Acesso em 27 set. 2014.
- NOVA IGUAÇU. Lei nº 4.381, de 30 de abril de 2014. *Institui o programa escola viva de educação integral e dá outras providências*.
- RIBEIRO, Darcy. *Sobre o óbvio/Ensaios insólitos*. 1986. Disponível em: <[http://www.biolingagem.com/ling\\_cog\\_cult/ribeiro\\_1986\\_sobreobvio.pdf](http://www.biolingagem.com/ling_cog_cult/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2014.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3 ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.
- \_\_\_\_\_. J. G. *El valor del tiempo en educación*. Madri: Ediciones Morata, S.L. 2008.
- TORALES, Marília Andrade. Entre kronos e kairós: o sentido e as implicações da ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 125-135, jul./set. 2012. Editora UFPR. 2012

---

## RESUMO

No Brasil, a educação escolar em tempo integral tem sido tema recorrente, inclusive pela dificuldade encontrada ao implementá-la, principalmente no tocante à organização curricular. Neste texto, trazemos reflexões preliminares, no sentido de aprofundar essa discussão. Fundamentadas em bibliografia sobre *organização curricular* e *tempo integral*, além de documentos das secretarias municipais do estado do Rio de Janeiro, apresentamos uma reflexão teórico-prática sobre esses conceitos. Como resultado, é possível afirmar que se constitui *organização curricular*, na escola de *tempo integral*, um conjunto de processos visando articular *experiências pedagógicas que se desdobram em torno do conhecimento*, mas que incorporam elementos como *tempo, espaço, sujeitos* e os próprios *conhecimentos escolares*.

**Palavras-chave:** Escola em tempo integral. Organização curricular. Currículo.

## ABSTRACT

In Brazil, the school full-time education has been a recurring theme, including the difficulty in implementing them, especially with regard to curriculum organization. In this paper, we bring preliminary reflections, to deepen this discussion. Grounded in literature on curriculum organization and full-time, and also municipal documents of the State of Rio de Janeiro, we present a theoretical and practical reflection on these concepts. As a result it is possible to say what constitutes curriculum organization, in school full time, a set of process to articulate pedagogical experiences that unfold around knowledge, but incorporating elements such as time, place, subjects and school knowledge themselves.

**Keywords:** Full time school. Curricular organization. Curriculum.

*Submetido em: outubro de 2014*  
*Aprovado em: janeiro de 2015*