ISSN: 2358-8829

ESTUDOS CURRICULARES: INDAGAÇÕES SOBRE A POLÍTICA MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Denise Nascimento de Araújo [1]

INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo na Educação Integral em Tempo Integral ocupa lugar relevante no debate educacional brasileiro, especialmente diante da retomada de políticas públicas voltadas à ampliação da jornada escolar. A extensão do tempo de permanência na escola pode representar o alargamento das oportunidades educativas, mas não assegura, por si só, uma formação integral. Para que essa ampliação se traduza em experiências significativas, é necessário compreender o que se ensina, como os conhecimentos são organizados, quais sujeitos participam das decisões curriculares e de que modo os saberes escolares se relacionam com as experiências sociais e culturais dos estudantes.

No Brasil, a educação integral possui uma trajetória anterior às políticas federais recentes. Entre as experiências históricas de referência está o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, conhecido como Escola Parque, idealizado por Anísio Teixeira e implantado em Salvador, na década de 1950. A proposta articulava ensino regular, atividades artísticas e esportivas, alimentação e atenção à saúde, com a intenção de ampliar as oportunidades formativas de crianças de baixa renda. Essa experiência tornou-se uma referência importante para pensar a relação entre educação, direito social e formação humana.

Na rede municipal de Salvador, a oferta de atividades em jornada ampliada inicia sua história a partir da década de 1990, onde algumas escolas passaram a funcionar como "Escolas de Referência", articulando parcerias para a oferta de atividades no chamado contraturno, entre elas música, arte, meio ambiente e apoio à aprendizagem, além de ações de assistência psicossocial e médica. Em 2008, a adesão do município ao Programa Mais Educação fortaleceu a indução federal à ampliação da jornada escolar. Posteriormente, o Decreto Municipal nº 23.772/2013 estabeleceu medidas para a implantação do aluno de tempo integral e contribuiu para a organização de escolas orientadas por matrizes curriculares específicas.

A política municipal também se relaciona ao Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005/2014, e ao Plano Municipal de Educação de Salvador, aprovado pela Lei nº 9.105/2016. A Meta 6 do plano municipal prevê a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 70% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica. Em 2017, a Portaria nº 053 estabeleceu orientações para a oferta em turno único, com a perspectiva de articular conteúdos escolares e saberes da comunidade. Em 2023, a Lei Federal nº 14.640 instituiu o Programa Escola em Tempo Integral e renovou a centralidade do tema na agenda pública. Em 2025, a organização curricular da rede municipal foi atualizada por meio da Portaria nº 724/2025.

Nesse contexto, a questão curricular não pode ser reduzida à distribuição de componentes, à quantidade de horas ou à enumeração de atividades. Como destaca Silva (2010), o currículo envolve uma seleção: de um universo amplo de conhecimentos e

[1] Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia - BA, dnaraujo003@gmail.com;

saberes. Toda seleção implica decisões sobre o que merece ser conhecido, quais conhecimentos recebem legitimidade e quais experiências permanecem à margem. A análise da política curricular exige, portanto, observar tanto os princípios declarados nos documentos quanto as formas pelas quais eles podem orientar a organização do tempo, do conhecimento e das práticas pedagógicas.

Este artigo tem como objetivo analisar os sentidos de currículo presentes na política municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Salvador, tomando como referência os documentos "Referencial Curricular de Educação Integral em Tempo Integral – Nossa Rede Salvador" e a Portaria nº 724/2025. Especificamente, busca-se mobilizar contribuições teóricas dos estudos curriculares para identificar categorias de análise e discutir como os documentos abordam a concepção de currículo, os aspectos ideológicos implicados na organização escolar e as possibilidades de realização situada das orientações curriculares. A justificativa do estudo decorre da necessidade de examinar criticamente os documentos que orientam a oferta, considerando que a ampliação da jornada somente pode ser compreendida em sua dimensão educativa quando articulada a um projeto formativo, aos contextos territoriais e às experiências dos sujeitos.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A dimensão bibliográfica consistiu na leitura e no diálogo com obras selecionadas do campo dos estudos curriculares, escolhidas por sua contribuição para compreender o currículo como construção social, política e cultural. Foram mobilizados Pacheco (2001), Apple (2006), Silva (2010), Sacristán (2013) e Young (2013), referências que permitem discutir o currículo para além de uma lista de conteúdos e considerar as relações entre conhecimento, poder, organização escolar e formação dos sujeitos.

A seleção das referências esteve relacionada à disciplina Educação, Currículo e Processos Tecnológicos, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia. A proposta da disciplina de compreender processos de produção de sentido e suas expressões curriculares orientou a aproximação entre os textos teóricos e a política municipal em análise. Assim, a leitura não teve a finalidade de produzir uma revisão exaustiva de toda a literatura sobre educação integral, mas de constituir um quadro conceitual que possibilitasse interrogar os documentos selecionados.

Na etapa documental, foram considerados dois documentos orientadores da Rede Municipal de Ensino de Salvador: o "Referencial Curricular de Educação Integral em Tempo Integral – Nossa Rede Salvador", publicado em 2023, e a Portaria nº 724/2025, que define a estrutura curricular e a organização do funcionamento das unidades da rede municipal, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Integral e a Educação de Jovens e Adultos. A leitura concentrou-se nos trechos relacionados à concepção de currículo, à organização da jornada, à matriz curricular, às atividades pedagógicas e optativas, à relação entre base comum e parte diversificada e às orientações para a prática escolar.

O procedimento analítico foi organizado em três categorias: conceito de currículo, aspectos ideológicos e prática situada. A primeira categoria permitiu observar como os documentos definem ou pressupõem o currículo e se o apresentam como projeto educativo integrado, prescrição de componentes ou processo formativo. A segunda orientou a análise das escolhas, hierarquias, formas de regulação e concepções de sujeito e sociedade que podem estar inscritas na organização curricular. A terceira possibilitou

examinar a relação entre orientações oficiais, contexto local, experiências dos estudantes e interpretação dos profissionais da educação.

As categorias foram construídas a partir do diálogo entre as obras teóricas e a leitura dos documentos, e não como um sistema fechado anterior à análise. A interpretação procurou identificar aproximações, tensões e lacunas entre as concepções defendidas nos textos de referência e as orientações da política municipal. Por se tratar de uma análise bibliográfica e documental, os resultados dizem respeito aos sentidos que podem ser identificados nos textos examinados. Não se pretende afirmar que as orientações sejam executadas de maneira uniforme nas escolas, pois a compreensão de sua materialização exige investigação empírica das práticas, das condições de trabalho e das interpretações dos atores escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

O currículo constitui um campo de disputas conceituais e políticas. Pacheco (2001) observa que não há uma definição única capaz de abarcar a diversidade de funções e perspectivas associadas ao termo. Em uma compreensão, o currículo aparece como plano formal que estabelece conteúdos, objetivos e ações pedagógicas; em outra, é entendido como processo dinâmico composto por experiências educativas, interpretações e práticas. Essas perspectivas não precisam ser tomadas como polos absolutamente separados: o documento prescreve orientações, mas o currículo ganha existência concreta por meio das relações e decisões que ocorrem na instituição escolar.

A própria origem do termo, relacionada ao latim *currere*, remete às ideias de caminho, percurso e trajetória. Essa imagem permite reconhecer que o currículo envolve uma sequência organizada, mas também uma experiência que se desenvolve historicamente. Para Pacheco (2001), sua compreensão requer considerar as condições sociais e históricas em que as práticas educacionais são produzidas, bem como as dimensões políticas, administrativas, intelectuais e pedagógicas que participam de sua construção. Por isso, a análise curricular não se esgota na leitura de prescrições: é necessário perguntar como elas se relacionam com os sujeitos, os contextos e os processos de aprendizagem.

Apple (2006) contribui para essa discussão ao destacar a dimensão ideológica do conhecimento escolar. As instituições educativas não apenas distribuem conhecimentos; elas participam da produção e da reprodução de valores, visões de mundo e relações sociais. A seleção curricular pode conferir legitimidade a determinados saberes e grupos, ao mesmo tempo que marginaliza outros. Essa perspectiva exige investigar tanto o conteúdo formal quanto as relações cotidianas, os modos de organização do trabalho pedagógico e os significados que são construídos nas experiências escolares.

A noção de currículo como seleção também é central em Silva (2010). Escolher conhecimentos para compor o currículo significa realizar escolhas entre muitas possibilidades. A pergunta “qual conhecimento deve ser ensinado?” não é apenas técnica, pois envolve concepções sobre educação, cultura, sociedade e sujeito. O currículo expressa, assim, uma identidade projetada: diz algo sobre quem se pretende formar e sobre quais conhecimentos são considerados relevantes para essa formação. Essa dimensão torna indispensável examinar os critérios que orientam a seleção e a articulação dos saberes.

Sacristán (2013), por sua vez, assinala que o currículo desempenha uma função organizadora e unificadora do ensino e da aprendizagem, ao mesmo tempo que pode reforçar fronteiras entre disciplinas e áreas. Ao estabelecer conteúdos, níveis de exigência e sequências, o currículo organiza o tempo escolar e influencia o que se entende como

progresso dos estudantes. Trata-se, portanto, de um instrumento regulador: sua influência aparece na distribuição do tempo, na especialização docente, na ordenação das aprendizagens e no funcionamento institucional. A regulação, contudo, não ocorre exclusivamente pelo documento, pois os efeitos curriculares também dependem das interpretações e das ações de diferentes agentes.

Young (2013) chama a atenção para a especificidade do conhecimento escolar e para a importância de perguntar por que o currículo é relevante. A escola tem responsabilidade de garantir acesso a conhecimentos que não estão igualmente disponíveis a todos os estudantes em seus contextos cotidianos. Essa defesa do conhecimento especializado não significa desconsiderar as experiências dos alunos; ao contrário, coloca o desafio de criar relações pedagógicas entre os conhecimentos sistematizados e as necessidades, expectativas e saberes prévios dos grupos a que se destinam.

Essas contribuições permitem compreender o currículo como uma construção social e histórica que articula seleção de conhecimentos, organização institucional, relações de poder e experiências educativas. Para analisar uma política de Educação Integral em Tempo Integral, esse quadro é especialmente relevante: ampliar a jornada escolar não é apenas acrescentar horas, mas definir como o tempo será vivido, que experiências serão oferecidas, como os componentes se relacionarão e quais oportunidades formativas serão asseguradas.

A política pública também deve ser compreendida como processo de interação entre Estado e sociedade, e não como ato exclusivamente administrativo. Giovanni e Nogueira (2018) destacam a relação entre intervenção estatal, regulação política e disputas em torno de direitos e distribuição. No campo curricular, as políticas são interpretadas por sujeitos situados em instituições concretas. Bowe, Ball e Gold (1992) ajudam a reconhecer que os textos políticos resultam de negociações e compromissos, podendo conter ambiguidades e permitir interpretações distintas. Assim, o texto oficial não determina automaticamente uma única prática: sua realização depende das condições institucionais, dos recursos disponíveis e das leituras feitas por profissionais e comunidades.

A partir desse referencial, as três categorias analíticas adotadas neste estudo — conceito, aspectos ideológicos e prática situada — funcionam de maneira articulada. A categoria conceito interroga a definição de currículo assumida nos documentos; aspectos ideológicos examinam as escolhas e regulações que organizam a experiência escolar; e prática situada considera a relação entre as prescrições e os contextos em que a política é interpretada e vivida. O conjunto permite analisar não somente o que os documentos afirmam, mas também os problemas que permanecem em aberto para a organização pedagógica da Educação Integral em Tempo Integral.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trajetória da política municipal e sentidos da ampliação do tempo

A trajetória da educação em tempo integral em Salvador revela uma construção gradual, atravessada por experiências, programas e normativas de diferentes períodos. A referência à Escola Parque, na década de 1950, mantém atual a discussão sobre uma formação que não se limite ao ensino de conteúdos escolares, mas inclua dimensões artísticas, esportivas, sociais e de cuidado. A experiência histórica associada a Anísio Teixeira apresenta a ampliação do tempo como possibilidade de garantir mais oportunidades educativas, especialmente para crianças de grupos socialmente desfavorecidos.

ISSN: 2358-8829

A partir da década de 1990, iniciativas municipais apoiadas em parcerias e atividades no contraturno ampliaram as experiências de jornada escolar. A adesão ao Programa Mais Educação, em 2008, representou outro marco, ao induzir a ampliação da jornada e a diversificação das atividades. O Decreto nº 23.772/2013, a Portaria nº 053/2017 e a atualização normativa de 2025 expressam esforços de institucionalização e de definição de parâmetros para a organização das unidades escolares.

Essa trajetória evidencia avanços na construção de uma política municipal, mas também remete a desafios de continuidade, financiamento, condições estruturais e formação pedagógica. A existência de normas e matrizes é necessária para orientar a oferta, porém não resolve por si só a questão do projeto formativo que deve dar unidade à jornada ampliada. O desafio central consiste em assegurar que o tempo adicional não se converta apenas em sucessão de atividades ou em extensão do formato escolar tradicional.

A análise curricular precisa, portanto, perguntar que concepção de educação integral sustenta a política. A educação integral não se confunde automaticamente com educação em tempo integral: a primeira diz respeito à formação multidimensional dos sujeitos, enquanto a segunda destaca a ampliação da jornada. As duas dimensões podem se articular, mas essa relação depende de escolhas pedagógicas e institucionais. Sem um projeto que conecte conhecimentos, experiências e contextos, a ampliação temporal corre o risco de permanecer predominantemente quantitativa.

A Portaria nº 724/2025: organização curricular e regulação do tempo

A Portaria nº 724/2025 é apresentada como documento que define a estrutura curricular e a organização do funcionamento das unidades da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Em seu artigo 24, o currículo é descrito como “projeto educativo integrado”, associado à ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades. Essa formulação constitui um avanço em relação a uma concepção exclusivamente centrada no acréscimo de horas, pois mobiliza a ideia de integração. Entretanto, o texto, tal como analisado, não esclarece suficientemente qual projeto educativo se pretende construir, quais dimensões devem ser integradas nem como essa integração se traduz em decisões didáticas.

À luz de Pacheco (2001), a noção de projeto curricular precisa articular planejamento, contexto, sujeitos e processos de aprendizagem. Quando a expressão “integrado” não vem acompanhada de orientações que explicitem as relações entre conhecimentos e experiências, abre-se um espaço de interpretação para as unidades escolares. Essa abertura pode favorecer a autonomia e a contextualização, mas também pode produzir compreensões muito diferentes entre escolas, sobretudo quando não há acompanhamento formativo e condições de trabalho que apoiem a construção coletiva.

Outro aspecto relevante é a organização dos tempos escolares. O documento prevê, para os anos iniciais, dez tempos diários de aula de cinquenta minutos, totalizando cinquenta tempos semanais, com os períodos de alimentação e intervalos acompanhados pelo professor. Essa estrutura explicita a relevância atribuída à ordenação temporal e à organização cotidiana da escola. A questão não está em negar a necessidade de planejamento ou de uma rotina, mas em investigar se a distribuição do tempo favorece ritmos de aprendizagem, convivência, descanso, exploração, criação e participação estudantil.

A partir de Sacristán (2013), o tempo curricular é também uma forma de regulação. A associação entre conteúdos, duração, etapas e expectativas estabelece uma ordem para a escolarização e influencia o que passa a ser entendido como aprendizagem adequada. Quando a rotina é excessivamente fragmentada ou rigidamente prescrita, pode dificultar

a continuidade de projetos, a integração entre áreas e a adaptação às necessidades concretas dos estudantes. A jornada ampliada requer, por isso, equilíbrio entre organização comum e flexibilidade pedagógica.

Apple (2006) ajuda a problematizar a dimensão ideológica das rotinas escolares. A maneira como as atividades são nomeadas, distribuídas e tornadas obrigatórias comunica concepções sobre trabalho, brincadeira, conhecimento, disciplina e participação. O cotidiano escolar pode ensinar, implicitamente, que aprender significa cumprir tarefas determinadas externamente, obedecer a horários e produzir resultados em intervalos fixos. Essa possibilidade não autoriza concluir que toda rotina escolar reproduza necessariamente essa lógica; indica, contudo, a necessidade de examinar criticamente os efeitos formativos das formas de organizar o tempo.

No caso da Educação Integral em Tempo Integral, esse debate ganha importância porque uma jornada mais longa amplia tanto as possibilidades de aprendizagem quanto o impacto das decisões organizacionais. A rotina pode abrir espaço para investigação, leitura, arte, esporte, cultura, participação e convivência, ou pode simplesmente estender a duração de práticas pouco conectadas. O critério decisivo não é a quantidade de tempos prevista, mas o modo como eles são organizados e articulados a um projeto educativo que reconheça os estudantes como sujeitos de direitos.

Atividades pedagógicas, parte diversificada e integração dos conhecimentos

A Portaria analisada apresenta atividades pedagógicas e optativas que devem ser escolhidas pela unidade escolar, tomando como referência o interesse dos estudantes e as possibilidades previstas na matriz curricular. A organização por eixos oferece uma possibilidade de diversificar as experiências formativas e de contemplar dimensões intelectuais, afetivas, físicas, sociais e políticas. Essa composição pode contribuir para uma compreensão ampliada da formação, desde que as atividades não sejam tratadas como apêndices da escolarização nem permaneçam isoladas dos conhecimentos trabalhados nos componentes curriculares.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conforme mobilizadas no texto de origem, orientam que a parte diversificada enriqueça e complemente a base comum, incorporando características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Também indicam que base comum e parte diversificada não devem constituir blocos separados. Nessa perspectiva, a opção pelo turno único e o reconhecimento de igual importância para as duas partes representam uma possibilidade de reduzir a hierarquização entre conhecimentos escolares tradicionais e experiências relacionadas ao contexto local.

Todavia, reconhecer formalmente a equivalência entre base comum e parte diversificada não garante que haja integração pedagógica. Para que a articulação se concretize, é necessário definir como os componentes podem dialogar, como os projetos podem mobilizar conhecimentos de diferentes áreas e como as experiências dos estudantes podem participar da construção dos percursos de aprendizagem. A matriz curricular pode indicar campos e atividades, mas precisa ser acompanhada de orientações didáticas que ajudem as equipes escolares a construir conexões e a evitar a fragmentação.

O Referencial Curricular de Educação Integral em Tempo Integral – Nossa Rede Salvador, publicado em 2023, apresenta uma concepção de currículo que se distancia de listas instrumentais de habilidades e competências. O documento o caracteriza como prática social e espaço de disputa em torno do projeto de ser humano, de cultura e de sociedade que se deseja construir. Também relaciona o currículo à afirmação de direitos e à perspectiva de uma sociedade mais justa e democrática. Essa formulação se aproxima

das contribuições de Pacheco (2001), Apple (2006) e Silva (2010), pois reconhece que o currículo não é neutro e que as escolhas educacionais envolvem concepções políticas e culturais.

O Referencial foi elaborado a partir de acompanhamento de unidades escolares em diferentes territórios, incluindo áreas continentais e ilhas, e de diálogos com professores, gestores, equipes administrativas e técnicas. Esse processo sugere uma preocupação em considerar realidades e necessidades distintas, reconhecendo que a política curricular é construída em relação com os sujeitos que a vivenciam. Sob a perspectiva da prática situada, essa aproximação constitui um aspecto importante, pois as escolas não são espaços homogêneos e as condições locais influenciam a interpretação das orientações.

Apesar desse avanço conceitual, a análise do capítulo dedicado às orientações curriculares indica que parte do conteúdo retoma prescrições presentes em outros documentos oficiais e oferece descrição das ementas dos componentes, sem aprofundar suficientemente os caminhos didáticos para a integração. A lacuna apontada não significa ausência de princípios relevantes, mas uma distância entre a concepção ampliada de currículo e as orientações operacionais necessárias para transformar essa concepção em trabalho pedagógico cotidiano. O documento afirma um horizonte formativo, mas deixa questões sobre a articulação concreta dos conhecimentos em aberto.

A contribuição de Young (2013) permite aprofundar essa tensão. A escola precisa garantir acesso ao conhecimento especializado, sem reduzir a aprendizagem à repetição de conteúdos descontextualizados. Para isso, é necessário relacionar o conhecimento disciplinar às perguntas, experiências e necessidades dos estudantes, sem perder sua especificidade. O desafio da integração não consiste em dissolver as áreas do conhecimento, mas em criar relações pedagógicas que permitam aos estudantes compreender problemas e fenômenos a partir de diferentes perspectivas. Essa construção exige planejamento coletivo, tempo de estudo e condições institucionais que sustentem o trabalho docente.

Prática situada, autonomia docente e desafios de materialização

A leitura articulada dos dois documentos evidencia uma tensão entre a formulação de princípios abrangentes e a explicitação de caminhos para sua realização. De um lado, o Referencial assume o currículo como prática social, afirma direitos e destaca a participação de diferentes sujeitos em sua elaboração. De outro, a Portaria organiza a oferta por meio de uma estrutura de tempos, componentes e atividades. Esses documentos cumprem funções distintas: um explicita concepções e orientações; o outro estabelece parâmetros de funcionamento e organização. A análise conjunta permite observar que o desafio não é escolher entre princípios e normas, mas garantir que as normas favoreçam a concretização dos princípios.

A categoria prática situada chama atenção para o papel dos profissionais na interpretação dos documentos. Como sugere Sacristán (2013), a qualidade do conteúdo que se torna realidade depende do encontro entre os textos, os materiais e a formação cultural e pedagógica dos professores. O currículo prescrito não chega à sala de aula de forma automática; é interpretado, selecionado, reorganizado e vivido em situações concretas. Os docentes, portanto, não são apenas executores de uma matriz, mas participantes fundamentais da produção curricular.

Essa participação precisa, entretanto, ser sustentada por condições efetivas. A autonomia docente não pode significar transferir às escolas a responsabilidade exclusiva por resolver lacunas dos documentos ou por produzir integração sem tempo de planejamento, formação continuada e recursos. A política pública deve oferecer

orientações suficientemente claras para apoiar o trabalho pedagógico, preservando espaço para contextualização e decisão coletiva. É nessa articulação entre diretrizes comuns e leitura situada que a política pode responder às diferentes realidades das escolas municipais.

A consideração dos territórios educativos, presente no horizonte do Referencial, amplia a compreensão dos espaços e das experiências que podem compor a jornada escolar. A cultura local, a memória das comunidades, os equipamentos públicos, as práticas sociais e os conhecimentos produzidos por diferentes grupos podem enriquecer o currículo. No entanto, a referência ao território precisa ultrapassar a menção genérica e se traduzir em propostas que conectem os conhecimentos escolares aos contextos de vida dos estudantes, sem restringir suas possibilidades de acesso a conhecimentos que extrapolam a experiência imediata.

A análise também indica que os documentos precisam ser lidos em relação às desigualdades que atravessam as infâncias e os territórios de Salvador. Uma política de educação integral orientada pelo direito à educação deve considerar que as escolas possuem condições distintas de infraestrutura, recursos, espaços, equipes e articulação comunitária. A ampliação da jornada pode contribuir para enfrentar desigualdades quando garante oportunidades formativas diversificadas e acesso ao conhecimento; pode, por outro lado, reproduzi-las quando a oferta se concentra em rotinas extensas sem condições adequadas ou sem integração curricular.

Assim, as três categorias de análise ajudam a reunir os principais achados. Quanto ao conceito, os documentos apresentam aproximação com uma compreensão ampliada de currículo, sobretudo no Referencial, mas a Portaria deixa pouco explicitado o sentido pedagógico do projeto integrado. Nos aspectos ideológicos, a organização do tempo e a estrutura curricular revelam que a seleção de conhecimentos e a rotina escolar não são neutras e precisam ser analisadas em seus efeitos formativos. Quanto à prática situada, o diálogo com os profissionais e o reconhecimento dos territórios aparecem como elementos promissores, mas a passagem dos princípios à ação exige maior detalhamento pedagógico e condições institucionais.

Os achados devem ser entendidos como resultados de uma análise documental, e não como descrição definitiva das práticas das escolas. A política pode ser interpretada e realizada de formas distintas pelos atores escolares. Por isso, uma etapa posterior de investigação empírica — com observação das rotinas, diálogo com professores e gestores e análise de experiências curriculares — poderá aprofundar como as orientações são apropriadas, negociadas e transformadas nos contextos concretos da rede municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise buscou compreender os sentidos de currículo presentes na política municipal de Educação Integral em Tempo Integral de Salvador, tomando como referência o “Referencial Curricular de Educação Integral em Tempo Integral – Nossa Rede Salvador” e a Portaria nº 724/2025. O diálogo com Pacheco, Apple, Silva, Sacristán e Young permitiu organizar a leitura em torno de três categorias: conceito de currículo, aspectos ideológicos e prática situada.

O percurso histórico apresentado pelos documentos e pela literatura mostra que a ampliação da jornada escolar em Salvador resulta de um processo gradual, marcado por experiências pioneiras, programas federais e normativas municipais. A instituição de regras e matrizes representa um esforço importante de organização da oferta. Contudo, a existência de uma jornada ampliada não assegura, por si só, a realização de uma educação integral. É necessário que o tempo escolar adicional esteja vinculado a um projeto

formativo que articule conhecimentos, práticas culturais, experiências, convivência e participação dos estudantes.

No plano conceitual, o Referencial Nossa Rede Salvador apresenta uma compreensão de currículo como prática social, espaço de disputa e afirmação de direitos, afastando-se de uma visão restrita à lista de habilidades e conteúdos. A Portaria nº 724/2025, ao utilizar a expressão "projeto educativo integrado", também sinaliza uma intenção de articulação. Entretanto, a análise identificou que essa integração não é suficientemente detalhada em termos de orientações didáticas e de relações entre os componentes, atividades e experiências dos estudantes.

No plano ideológico, a organização dos tempos, das atividades e dos conhecimentos evidencia que o currículo participa da regulação da vida escolar e expressa escolhas sobre o que deve ser aprendido e como a experiência educativa será conduzida. A rotina pode ampliar oportunidades de investigação, criação e convivência, mas também pode reforçar fragmentações e práticas excessivamente prescritivas. Por isso, é fundamental que as decisões organizacionais sejam examinadas em relação ao projeto de formação que se pretende promover.

No plano da prática situada, destaca-se a importância do diálogo com os profissionais da educação e do reconhecimento dos territórios e das realidades escolares. Ainda assim, a efetivação de um currículo integrado depende de formação continuada, planejamento coletivo, condições materiais e orientações que apoiem os docentes sem eliminar sua autonomia. Não cabe atribuir às escolas, isoladamente, a responsabilidade por solucionar lacunas de formulação ou por garantir a integração curricular sem o devido suporte institucional.

Conclui-se que os documentos analisados apresentam contribuições relevantes para consolidar a política municipal, especialmente ao reconhecerem a formação integral e a dimensão social do currículo. Ao mesmo tempo, permanece o desafio de aproximar as concepções anunciadas das condições concretas de organização do trabalho pedagógico. A matriz curricular e as ementas dos componentes precisam dialogar com orientações que favoreçam a integração dos conhecimentos, a contextualização territorial e a participação dos estudantes, preservando o acesso ao conhecimento especializado.

Como desdobramento, recomenda-se aprofundar a investigação por meio de pesquisa empírica nas unidades escolares, observando como professores e gestores interpretam os documentos, organizam o tempo e articulam os componentes curriculares às experiências dos estudantes. Esse movimento poderá identificar práticas já consolidadas, dificuldades institucionais e possibilidades de fortalecimento da política. O desafio que permanece é garantir que a ampliação da jornada não represente apenas mais tempo na escola, mas ampliação efetiva do direito ao conhecimento, à cultura, à participação e a uma formação humana integral.

Palavras-chave: Currículo, Educação em Tempo Integral, Política Municipal.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, D. N. de; NERY, Z. C. de C. A educação integral no município de Salvador: reflexões sobre o decênio 2010-2020. *In:* SANTOS, Cláudia Pinto; MOLL, Jaqueline (orgs.) *et al.*

Educação Integral, Territórios e Compromisso: experiências e reflexões da Bahia para ajudar a pensar o Brasil. Jundiaí: Fibra/Edições Brasil, 2023.
BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
Bernstein, B. (2003). **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. *Cadernos De Pesquisa*, (120), 75–110. Recuperado de https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/504
GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. São Paulo: Unesp. 2018
Lei 16.640/2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm#:~:text=Institui%20o%20Programa%20Escola%20em,Art. Acesso 18 NOV 2025.
PACHECO, José Augusto. Currículo: teoria e práxis. Porto, Portugal: Editora Porto, 2001.
SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto . Alegre: Penso, 2013
SILVA, Tomaz Tadeu da**. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
SOUZA, Ângelo R. de. **A política educacional e seus objetos de estudo**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, p. 75–89, 2017. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10450. Acesso em: 28 jul. 2025.
TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 4ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa***, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-203, jan./mar. 2014**