

**PRÁTICAS CURRICULARES EM JORNADA AMPLIADA: UM ESTUDO NO
ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

**PRÁCTICAS CURRICULARES EN ESCUELA EXTENDIDA: UN ESTUDIO SOBRE
EL PROGRAMA DE MÁS EDUCACIÓN**

**CURRICULUM PRACTICES IN EXTENDED JOURNEY: A STUDY UNDER THE
MORE EDUCATION PROGRAM**

SOUZA, Fernanda Ribeiro de
fernanda.souza@ifpr.edu.br
UNIOESTE / IFPR - Universidade Estadual do Oeste do Paraná /
Instituto Federal do Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-2984-2565>

ANTÔNIO, Clesio Acilino
clesioaa@hotmail.com
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
<https://orcid.org/0000-0003-2039-5380>

RESUMO O estudo analisa as práticas curriculares em uma escola em tempo integral, adentrando processos de reorganização dos tempos, espaços e do currículo a partir da ampliação do tempo escolar. A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em uma escola da rede municipal de educação de São João, PR, por meio da análise de documentos como Planos de Ação e do Projeto Político-pedagógico da instituição, além de entrevistas realizadas com profissionais que atuavam na instituição. Dentre os resultados, evidenciamos a manutenção do paralelismo turno e contraturno, a reprodução da rigidez dos tempos e espaços. As práticas curriculares evidenciaram duas tendências principais: uma em que os conhecimentos estão voltados para a complementação do currículo comum; e outra com foco no desenvolvimento psicossocial dos estudantes, sem maiores relações com a cultura elaborada. Evidenciamos desafios à construção de um currículo ressignificado e voltado para uma formação omnilateral.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Integral. Educação em tempo integral.

RESUMEN El estudio analiza las prácticas curriculares en una escuela a tiempo completo, abordando procesos de reorganización de los tiempos, espacios y el currículo a partir de la expansión del tiempo escolar. La investigación cualitativa se realizó en una escuela de la red de educación municipal de São João, PR, a través del análisis de documentos como Planes de Acción y el Proyecto Político-Pedagógico de la institución, así como entrevistas con profesionales que trabajan en la institución. Entre los resultados, evidenciamos el mantenimiento del paralelismo de turno y contracturno, la reproducción de la rigidez de los tiempos y espacios. Las prácticas curriculares destacaron dos tendencias principales: una en la que el conocimiento apunta a complementar el currículo común; y otro centrado en el desarrollo psicossocial de los estudiantes, sin relación importante con la cultura

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

elaborada. Destacamos los desafíos en la construcción de un currículo resignificado centrado en la formación omnilateral.

PALABRAS CLAVE: Curriculum. Educación integral. Educación a tiempo completo.

ABSTRACT The study examines the curricular practices in school full time, entering reorganization processes of time, space and curriculum from the expansion of school time. The qualitative research was conducted in a school of the municipal school system of São João, PR, through the analysis of documents such as Action Plans and Public Policies of the institution, and interviews with professionals who worked in the institution. Among the results, it was observed the maintenance of turn and after/before school parallelism and, playing the stiffness of time and space. The curriculum practices revealed two main trends: one in which knowledge is aimed at complementing the common curriculum; and another focusing on the psychosocial development of students, without connections to the elaborate culture. We evidenced challenges to building a reframed resume facing full training.

KEYWORDS: Curriculum. Full-time education. Integral Education;

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Nível de Mestrado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus Francisco Beltrão. O estudo teve como objetivo analisar as práticas curriculares em uma escola em tempo integral, adentrando processos de reorganização dos tempos, espaços e de modo específico, do currículo praticado a partir da ampliação do tempo escolar. A pesquisa foi realizada em uma escola que oferta os anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de educação de São João, município localizado na região Sudoeste do Paraná.

Diante das diversas possibilidades que emergem com relação à reorganização do currículo, dos tempos e espaços na escola em tempo integral, tomamos como questão central a tentativa de compreender os elementos culturais acionados no currículo da escola em tempo integral, os conhecimentos que são acrescentados ou ampliados, tendo como pano de fundo as relações entre currículo, educação e sociedade.

Elencamos como categorias para a análise a organização do tempo e dos espaços, o currículo e os elementos culturais por ele expressos e sua relação com a

reprodução/transformação da sociedade e das condições sociais das classes populares. Também tivemos como horizonte a compreensão da finalidade do processo formativo proposto por meio do currículo da escola em tempo integral sob a lógica do Programa Mais Educação¹, o que se constituiu a partir de um levantamento bibliográfico a respeito da educação integral e em tempo integral e do campo teórico do currículo.

As práticas de escolarização instituídas historicamente decorrem dos processos educacionais que se expressam por meio do currículo escolar. O modelo escolar que se configurou na sociedade moderna produziu formas rígidas de organização de tempos e espaços escolares, em decorrência do caráter homogeneizador e massificador da proposta de escolarização.

Nesta perspectiva, a construção de uma escola em tempo ampliado que não reproduza as práticas já instituídas na escola de turno reduzido, requer a problematização e o enfrentamento da organização dos tempos e espaços de escolarização.

Leclerc (2012) afirma que o Programa aponta para a construção de um tempo contínuo, e destaca a necessária superação da divisão da escola em turnos de estudo, em um turno em que prevalecem as disciplinas tradicionais que constituem o núcleo duro do currículo e os contraturnos em que prevalecem as atividades que procuram tornar o tempo escolar suportável.

A extensão da jornada produz possibilidades de reorganização do currículo, do tempo e dos espaços formativos, com maior flexibilidade, diversidade e potencialidades formativas que vão ao encontro das necessidades dos estudantes e de cada escola.

¹ O Programa Mais Educação foi instituído em 2007 pelo governo Federal, por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007b), com a finalidade de induzir a ampliação da jornada escolar para o período de tempo integral nas escolas públicas do país. Foi substituído em 2017 pelo Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 17/2017, que assume o objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola. Destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Mais Educação e de seus referenciais orientadores.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

Assim, a educação integral amplia-se para novos espaços, retomando seu potencial educador, como praças, teatros, museus, as próprias ruas e o trânsito, supermercados, feiras, restaurantes, ateliês de artesãos, dentre outros.

Limitamos a análise das práticas curriculares aos âmbitos do currículo prescrito, apresentado aos professores e moldado pelos professores, abordados por Sacristán (2000)². Em virtude do limite do tempo para o desenvolvimento do estudo, optamos por não adentrar detalhadamente no âmbito do currículo em ação, do currículo realizado e do currículo avaliado, visto que esta abordagem envolve toda a complexidade do currículo em seu processo de materialização em uma determinada realidade. Entretanto, foi possível identificar elementos configuradores desses âmbitos por meio da pesquisa.

Quanto aos instrumentos utilizados na coleta de dados, para a compreensão das estratégias de ampliação do tempo escolar por parte do Estado, foi analisado o âmbito prescrito do currículo expresso pelo Programa Mais Educação, a partir de documentos oficiais que constituem o arcabouço legal e pedagógico orientador do Programa.

Para realizar a análise do âmbito apresentado aos professores, debruçamo-nos sobre documentos que apresentam a proposta curricular em nível de rede municipal de educação e escola. Para evidenciar de modo mais concreto os elementos culturais ampliados no currículo na escola em tempo integral, adentrando o âmbito moldado pelos professores, analisamos os Planos de Ação propostos pelos docentes, em cada disciplina e/ou atividade em que atua, para o ano letivo de 2015, buscando apresentar a códigos curriculares que se efetivam na escola, além de identificar o modo como os elementos da proposta curricular presente nos

² Sacristán (2000) apresenta um modelo explicativo contendo as dimensões da objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento, contemplando as seguintes fases: O currículo prescrito: apresenta prescrições e orientações sobre o conteúdo do currículo e sua organização; O currículo apresentado aos professores: elaborações que buscam traduzir significados e conteúdos do currículo prescrito para os professores; O currículo moldado pelos professores: aborda o papel ativo dos professores na concretização do currículo; O currículo em ação: é o currículo que se concretiza nas atividades e práticas pedagógicas; O currículo realizado: efeitos nos mais diversos níveis em consequência da prática; O currículo avaliado: engloba as práticas de controle, internas e externas, os aspectos avaliados.

documentos orientadores do Programa Mais Educação têm se revelado no currículo da escola em tempo integral.

Também realizamos entrevistas semiestruturadas com a diretora da escola, com o professor comunitário, que coordena as atividades da escola em tempo integral e com os sujeitos que atuam na docência na educação em tempo integral.

Neste artigo, discutimos alguns elementos configuradores da proposta pedagógica e curricular, ainda que implícita que permeia o Programa Mais Educação. Apontamos ainda os processos de reorganização dos tempos, espaço e currículo na escola em tempo integral, com ênfase nas práticas curriculares com os conhecimentos e a cultura no processo de escolarização.

Por fim, defendemos uma perspectiva de formação que reconduz a escola ao atendimento de sua função específica, que é a socialização dos conhecimentos historicamente elaborados, tomando como pano de fundo conceitos como a omnilateralidade, a formação integral e a emancipação.

A omnilateralidade compreende a reintegração das dimensões fragmentadas na separação entre teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual e a compreensão da totalidade social, econômica e cultural historicamente produzida em que se insere.

Tal perspectiva contrapõe-se, portanto, a uma formação minimalista, unilateral, fragmentada, direcionada para a reprodução das estruturas sociais e aos interesses de formação para a integração no mercado de trabalho.

A ampliação do currículo, dos tempos e espaços da escola na perspectiva de uma concepção de formação integral exige elementos para a formação completa do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no aspecto estético, ético, moral, afetivo, físico, o que envolve a retomada dos conhecimentos e elementos culturais clássicos produzidos historicamente nas mais diversas áreas como a ciência, a tecnologia, a arte, a música, a dança, o esporte.

Neste sentido, entendemos que a educação implicada na promoção do desenvolvimento humano integral precisa fomentar a socialização de padrões cognitivos e estéticos, tecnologias, linguagens, hábitos, valores e habilidades. A educação, nesta perspectiva, não pode se reduzir à transmissão de saberes

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

acadêmicos, competências e habilidades requeridas para a integração social e no trabalho, e nem secundarizá-los, propiciando a emancipação dos sujeitos.

A partir desta contextualização, buscamos abordar elementos da configuração do atual debate sobre a educação em tempo integral e o projeto de currículo e, por conseguinte, de escola pública em jornada ampliada que se desenha a partir dele.

2 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

Compreendendo a educação integral para além da ampliação da jornada escolar³, mas como um processo educativo que toma o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social e afetiva, ressaltamos a interdependência da relação formação/tempo integral, visto que o tempo alargado não é garantia de formação ampliada.

Neste sentido, tecemos, nesta sessão, uma análise sobre os objetivos e orientações que configuram a proposta de ampliação do tempo escolar por meio do Programa Mais Educação. Analisamos ainda, possíveis prescrições e configurações curriculares presentes nos documentos que fundamentam a sua proposta, buscando identificar aproximações e distanciamentos em relação a uma perspectiva de formação integral em curso.

O Programa Mais Educação integra as metas propostas no Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), configurando-se como uma estratégia do Governo Federal que visa à indução da ampliação da jornada escolar para o regime de tempo integral nas escolas públicas brasileiras, por meio da promoção de atividades diversificadas articuladas a políticas, programas e equipamentos públicos, buscando construir uma agenda sustentável para a oferta pública de educação integral em tempo integral.

De acordo com o Artigo 1º da Portaria Interministerial 17/2007, que o instituiu em 24 de abril de 2007, são objetivos do Programa Mais Educação:

³ O Conselho Nacional de Educação define como período integral toda jornada escolar organizada em sete horas diárias, resultando em carga horária anual de 1.400 horas.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007b).

O Programa assume um caráter de gestão política intersetorial, prevendo a articulação entre a Educação, a Assistência Social, Cultura e Esporte, ações e programas de modo a garantir a proteção social e potencializar o papel da escola como espaço de ampliação das oportunidades educativas. De acordo com Leclerc (2012, p. 314) “a intersetorialidade é compreendida como concentração de esforços interinstitucionais para assegurar a integralidade no atendimento dos direitos sociais.”.

No seio do Programa é possível identificar a pretensão de ampliar as oportunidades culturais e sociais àqueles aos quais elas foram historicamente negligenciadas. Neste sentido, destina-se ao atendimento prioritário de minorias e contingentes em vulnerabilidade social, caracterizando-se, de acordo com Moll (2012), por uma estratégia de discriminação positiva e de política afirmativa, buscando superar uma política educativa meramente compensatória.

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em função de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. (MOLL, 2012, p. 141).

Esta perspectiva pode ser evidenciada por meio dos critérios para a vinculação das escolas ao Programa, priorizando estudantes em situação de vulnerabilidade social, deficit ou defasagem na aprendizagem. Evidenciamos, portanto, a construção de uma política de educação pública em tempo integral, que se pretende universal, porém, materializa-se direcionada inicialmente para o atendimento das classes populares, assim como outras experiências desenvolvidas na história brasileira.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

O Programa toma a ampliação do tempo escolar como elemento central para a construção de uma educação pública com melhor qualidade. Para além da mera ampliação da jornada escolar, “propõe o redimensionamento da organização seriada e rígida dos tempos escolares” (MOLL, 2012, p.133), ressaltando a urgente necessidade de modificar a rotina da escola para que as experiências educativas em jornada ampliada não se reduzam a oferta de “mais do mesmo”. (LECLERC, 2012).

Neste sentido, o tempo precisa ser assumido como uma condição potencializadora, porém, não garantidora da efetivação dos objetivos propostos, uma vez que, se o alargamento do tempo não for acompanhado de uma ressignificação qualitativa do currículo, dos espaços e das práticas educativas e administrativas, a proposta formativa pode acabar comprometida, limitando-se ao reforço escolar e ao mero incremento quantitativo do currículo escolar, sem avanços qualitativos no sentido da formação integral.

Nessa direção, o Programa prevê a redimensionalização do currículo escolar, possibilitando o diálogo entre saberes e as experiências da vida social e a potencialização do desenvolvimento pleno das crianças e adolescentes, considerados como sujeitos de direitos. (BRASIL, 2009a).

Prevê também a integração entre os conhecimentos das diversas áreas, entre as atividades do núcleo comum do currículo com as atividades diversificadas, assim como o progressivo rompimento com a organização turno e contraturno e com a fragmentação dos saberes no processo educativo.

Com relação aos espaços Programa Mais Educação mantém a escola como espaço central para a oferta em tempo ampliada, mas reconhece o potencial educativo de outros locais, para além dela. Assim, a educação integral amplia-se para praças, teatros, museus, as próprias ruas e o trânsito, supermercados, feiras, restaurantes, ateliês de artesãos, dentre outros, buscando resgatar seu potencial educativo. (BRASIL, 2011).

O âmbito prescrito do programa pretende romper com a educação em tempo integral voltada para a oferta de reforço educacional às crianças com desempenho insuficiente, com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ou ao caráter assistencialista de atendimento aos estudantes, expostos a atividades

descontextualizadas e desarticuladas da proposta pedagógica da escola, que apenas ocupam ou preenchem o tempo escolar estendido.

Com função de operacionalizar o Programa junto às unidades executoras, o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014) apresenta a proposta de ampliação do currículo escolar contemplando a oferta de atividades diversas, organizadas em macrocampos, que visam à ampliação das possibilidades educativas na escola de tempo integral. Segundo Leclerc,

[...] tratam-se de linguagens, vivências e conhecimentos, agrupados por familiaridade, que são financiadas segundo os materiais necessários para o seu desenvolvimento (custeio e capital) e destinação de valores para o ressarcimento dos voluntários. (LECLERC, 2012, p. 313).

Assim, novos conhecimentos são adicionados ao currículo da escola em tempo integral, com ênfase em temas como sustentabilidade ambiental, promoção da saúde, direitos humanos, respeito e valorização das diferenças, sempre articulados ao projeto político-pedagógico da instituição.

Dentre o arcabouço teórico-metodológico que constitui a proposta do Programa Mais Educação, figura o Caderno Série Mais Educação – Rede de Saberes: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral (BRASIL, 2009b), que propõe um modelo de Mandala⁴, aberta e flexível, para a construção do projeto político-pedagógico da escola, partindo do princípio de garantia do diálogo mútuo entre a escola e a comunidade e entre conhecimentos escolares e os saberes locais.

Gabriel e Cavaliere (2012) apontam que a proposta de organização do projeto político-pedagógico pelo modelo de Mandala explicita de modo indireto uma

⁴A Mandala de Saberes apresentada pelo Programa Mais Educação como uma estratégia para viabilizar o diálogo entre diferentes saberes, nasceu no Rio de Janeiro, em uma experiência de educação integral realizada na Casa das Artes, com o apoio do MEC. No entanto, a origem da Mandala é remota, e vem desde as culturas primitivas (civilizações distintas como a egípcia, grega, hindu, chinesa, islâmica, tibetana, azteca, europeia e aborígene de vários continentes) e persiste nas culturas modernas e contemporâneas. A Mandala simboliza totalidade, possibilitando as relações simultâneas e efetivas entre diferentes âmbitos (BRASIL, 2009b). O modelo de Mandala proposto pelo Programa é composto pelas seguintes dimensões: o objetivo da escola; os saberes comunitários selecionados pela instituição; os macrocampos; os ministérios parceiros que podem integrar as ações educativas com seus programas; as habilidades que serão desenvolvidas e, por último, os saberes escolares.

perspectiva de currículo integrado, supondo a articulação entre os diversos saberes que a compõem.

No entanto, as autoras tecem uma crítica acerca da proposta de organização do currículo neste formato. De acordo com Gabriel e Cavaliere (2012), na medida em que o caderno Rede de Saberes propõe um ordenamento dos saberes comunitários buscando aproximá-los do formato dos saberes escolares, além de propor a relação com as áreas do conhecimento fundamentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), conduzem à aceitação, legitimação e naturalização da seleção e abordagem dos conteúdos escolares a partir de uma matriz curricular existente, sem grandes rompimentos.

De acordo com Moreira (2014, p. 16), a mera complementação do currículo formal a partir de oficinas, conforme propõe o Programa, "fortalece a ideia de que falta algo ao currículo oficial e não a possibilidade de que ele não seja adequado e precise ser repensado quando se discute a ideia de educação integral". Nesta perspectiva, é necessário desmistificar o caráter intocável do currículo formal, rompendo com organizações curriculares pautadas no acréscimo de conteúdos no turno inverso.

3 MAIS TEMPO PARA QUÊ? PRÁTICAS CURRICULARES NA ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Nesta sessão, abordaremos as práticas curriculares na escola em tempo integral pesquisada, buscando articular elementos do particular com as configurações gerais que permeiam a estratégia de ampliação do tempo escolar por meio do Programa Mais Educação.

Evidenciamos nos relatos dos Gestores que o Programa Mais Educação foi integrado ao processo de implementação da educação em tempo integral nas escolas da rede municipal de educação de São João, PR, progressivamente a partir de 2012, com ênfase no âmbito financeiro, ou seja, como um complemento para o investimento nos materiais e na contratação de monitores para as escolas em tempo integral, em detrimento ao âmbito pedagógico.

Os profissionais demonstraram conhecer apenas o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014) dentre os cadernos e materiais que fundamentam o Programa. Assim, a proposta pareceu aplicar-se apenas à operacionalização para adquirir os recursos referentes aos macrocampos e atividades selecionadas e para nortear a escolha das atividades para compor o currículo das escolas.

Neste sentido, verificamos que o Programa Mais Educação adentrou o currículo escolar como um coadjuvante, especificamente na seleção das atividades, a partir dos macrocampos ofertados.

De acordo com os gestores, a seleção das atividades é realizada considerando as peculiaridades e necessidades de cada instituição, tanto físicas, quanto pedagógicas e humanas.

Analisando o currículo das escolas em tempo integral da rede, evidenciamos a prevalência de atividades na área artística e cultural (Dança, Teatro, Música, Coral, dentre outras), seguida por atividades com ênfase pedagógica (Línguas Estrangeiras, Língua Portuguesa, Matemática, Leitura), atividades de cunho esportivo (Atletismo, Recreação, Jogos de Mesa), atividades relacionadas às Tecnologias de Informação e Comunicação, como a informática e em menor número, atividades da área da Agroecologia e do Meio Ambiente. Não são desenvolvidas atividades nos macrocampos Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde e Iniciação Científica.

Dentre os possíveis elementos que podem explicar tais opções, está o foco do Programa Mais Educação e da ampliação do tempo escolar na melhoria da qualidade da aprendizagem e na ampliação das oportunidades formativas, a ser realizado por meio do desenvolvimento de atividades nas diversas áreas (artística, cultural, esportiva, recreativa e intelectual).

A ausência de atividades pertencentes aos macrocampos Educação em Direitos Humanos, Promoção da Saúde e Iniciação Científica pode estar relacionada à indisponibilidade de estrutura física adequada, como laboratórios, recursos e materiais e, de modo mais contundente, à ausência de profissionais com formação relacionada às áreas.

Quanto à organização das atividades, percebemos a partir das entrevistas com os gestores e docentes, que permanece a fragmentação entre a parte diversificada do currículo, desenvolvida nas quatro horas complementares e o currículo regular, constituído pelas disciplinas da base curricular comum. O currículo se mantém organizado a partir de uma matriz disciplinar, à qual são adicionadas as atividades complementares.

Entretanto, emergem alguns indicativos de integração no formato curricular das atividades em tempo integral, quando concebidas, em algumas falas, como um complemento ao currículo regular. Tal compreensão geralmente conduz a uma extensão, no tempo escolar ampliado, dos modelos e práticas formativas já instituídas no turno regular.

Ressaltamos que, mesmo que os dados tenham revelado a manutenção de um posicionamento disciplinar na organização do currículo, estão em andamento práticas e tendências de integração curricular.

Verificamos a predominância do trabalho com as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática no turno regular, e no contraturno, das atividades referentes ao Macrocampo Acompanhamento Pedagógico (Campos do Conhecimento), também com enfoque no trabalho de conteúdos referentes a disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A preponderância de tais disciplinas no currículo da escola associa-se à compreensão de seu papel na consolidação do processo de alfabetização, letramento e numeramento dos estudantes. Tal orientação se relaciona intimamente às políticas nacionais, sobretudo de avaliação da educação, que privilegiam a verificação de competências e habilidades nessas áreas.

Os conteúdos selecionados para compor o Plano de Ação de cada atividade buscam, de modo geral, correspondência com disciplinas que compõem o currículo comum e com as práticas direcionadas para a formação de habilidades motoras e intelectuais voltadas para o desenvolvimento das capacidades de leitura, escrita e interpretação, além dos elementos técnicos específicos das áreas correspondentes a cada atividade: artística, esportiva, cultural, recreativa.

Evidenciamos ainda, que a compartimentalização do currículo mantém-se de forma mais intensa nas atividades diversificadas no contraturno, com um maior distanciamento com as práticas de integração curricular pautadas nas disciplinas de referência e nos conhecimentos sistematizados com base nas ciências, especialmente nas atividades de cunho artístico, cultural e esportivo.

Em alguns casos, a falta de relação com a matriz de referência configura atividades meramente voltadas ao preenchimento do tempo dos estudantes. Defendemos, entretanto, que mesmo os tempos e programas mais flexíveis precisam caracterizar-se por uma intencionalidade pedagógica, de modo a explorar ao máximo todas as potencialidades formativas que as experiências vivenciadas na escola podem ofertar.

A escola precisa cumprir sua função específica, que é socializar o conhecimento historicamente elaborado nas mais diversas áreas. Neste sentido, entendemos como problemático o distanciamento do currículo e das práticas de integração dos saberes científicos como referência para a organização dos conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados, bem como o processo de hierarquização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento a outras, como a Ciência, a História e a Geografia, as áreas artística e cultural, as quais são fundamentais para a compreensão da realidade natural e social.

Entendemos que o caminho não é formalizar o contraturno, mas sim, reorganizar a matriz curricular da escola de modo a intercalar, no decorrer de todo o tempo, as disciplinas da matriz curricular e as atividades diversificadas numa perspectiva global de formação, em que todas as atividades/disciplinas estejam implicadas na formação plena dos sujeitos e na construção de um projeto de socialização voltado para a formação integral e para a emancipação.

O processo de reorganização do currículo da escola em tempo integral traz um importante desafio às equipes gestoras, sobretudo com relação à seleção das atividades e conhecimentos que irão compor esse tempo ampliado.

As atividades diversificadas podem potencializar a formação integral dos sujeitos, por meio da apreensão da cultura humana historicamente produzida. No entanto, ao analisar os relatos dos docentes, verificamos que a seleção dos

conteúdos a serem trabalhados nas atividades de contraturno nem sempre passam por um questionamento com relação à validade e a finalidade que atendem na formação integral e emancipação dos estudantes.

Não evidenciamos maiores questionamentos com relação ao conhecimento a ser trabalhado, acrescentado ou ampliado na escola em tempo integral e sua relação com a reprodução ou rompimento com as relações desiguais de distribuição da cultura e do conhecimento, que marcam de modo profundo a sociedade. Isso demonstra um distanciamento com a perspectiva crítica do conhecimento escolar.

Também não ocorrem maiores ressignificações no currículo já posto no turno regular da escola, de modo que nos parece que o mesmo modelo de currículo vem sendo repetido nas atividades diversificadas, porém com intencionalidades, modos de avaliação e didática mais flexíveis.

No contraturno ocorre a reprodução da lógica seriada e dos tempos fragmentados na organização das atividades da escola. Com relação à organização dos espaços, as atividades continuam sendo desenvolvidas em sala de aula, no ginásio de esportes e esporadicamente na quadra da comunidade.

Neste sentido, longe de desencadear um processo de ressignificação dos tempos e espaços escolares, a escola ainda tem se fundamentado em uma concepção monocrônica de organização do tempo (CAVALIERE, 2002) e permanecido fechada aos espaços de socialização e formação cultural, intelectual, artística e social para além de seus muros.

O que evidenciamos na pesquisa é uma forte tendência ao controle e escolarização dos tempos e espaços, ou seja, em vez de a educação em tempo integral deflagrar processos inovadores, temos a escola tradicional ditando suas regras e ordenamentos para o tempo ampliado, o que não é de todo um empecilho à formação integral.

Entendemos que os momentos dinâmicos que a escola em tempo integral possibilita devem, dentro da flexibilidade, ludicidade e leveza que lhes atravessa, serem permeados pela intencionalidade e pela ampliação do repertório cultural do estudante, mediado pelo docente, consciente sobre o sujeito que deseja formar.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

Quanto às condições estruturais das escolas para a oferta da educação em tempo integral, não foram realizados investimentos significativos na infraestrutura física das escolas, sendo utilizados e improvisados os espaços e salas de aula já existentes para a realização das atividades na jornada ampliada.

Diante da problemática em torno dos espaços físicos, salientamos a necessidade de que a ampliação do tempo escolar seja acompanhada da ampliação quantitativa dos investimentos em infraestrutura, em espaços físicos adequados para os novos ritmos da escola, possibilitando que a ampliação do tempo escolar contribua para a aprendizagem e desenvolvimento dos educandos e não se torne um entrave para as equipes gestoras, docentes e estudantes por falta de condições adequadas.

O que evidenciamos, no entanto, foi a ampliação do tempo escolar baseada em uma participação mínima do Estado no financiamento da estrutura adequada para o atendimento, o que pode levar as escolas a desenvolverem experiências de educação em tempo integral pautadas no improviso e sem condições adequadas.

4 O CURRÍCULO E O PROJETO FORMATIVO DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: EDUCAÇÃO PARA A REPRODUÇÃO OU PARA A EMANCIPAÇÃO?

De acordo com Sacristán e Gómez (2007), a escola emerge nas sociedades industriais contemporâneas como instituição especificamente configurada para o desenvolvimento do processo de socialização das novas gerações. Ela traz em seu seio uma função conservadora, relacionada à garantia da reprodução social e cultural como requisito do modelo de sociedade que a instituiu, impulsionando um constante e dialético processo de mão dupla, no qual a sociedade está imbricada na produção da escola e está na (re)produção da própria sociedade.

A educação carrega, portanto, tensões e possibilidades na direção de cumprir uma função emancipatória, por meio da oferta de uma educação pautada na transformação social e não apenas reduzida à reprodução das estruturas vigentes.

Neste viés, tomamos o currículo como um elemento complexo que exprime as finalidades do projeto educativo em um determinado contexto e momento histórico,

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

sendo necessário atentar-se para o modo como se dá a seleção e distribuição dos conhecimentos na escola pública, uma vez que está expressa, por meio dele, um projeto de formação para as classes populares.

Moraes (2003) ressalta a dificuldade em estabelecer padrões epistemológicos, éticos, políticos, educacionais, frente à crise da concepção moderna e iluminista de racionalidade e ao “recuo da teoria” que caracteriza os processos de formação neste cenário. Aponta que, para alguns, exigem-se níveis altos de conhecimento e aprendizagem, situados no domínio teórico-metodológico para além do conhecimento empírico, enquanto que para a grande maioria

bastam as competências no sentido genérico que o termo adquiriu nos últimos anos, as quais permitem a sobrevivência nas franjas de um mercado de trabalho com as exigências diferenciadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. (MORAES, 2003, p.152).

As tendências atuais e de formação carregam elementos para a construção de um currículo pautado em competências, o que engendra claras implicações para o projeto formativo das classes populares. Conforme Saviani (2010, p. 431):

Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas.

Para Saviani (2010), os ideários “educação ao longo da vida” e “aprender a aprender” que permeiam as políticas e estratégias educacionais, contribuem para inculcar uma ideologia de que a educação pode possibilitar a ascensão social individual e o desenvolvimento econômico. Servem ainda para regular e legitimar as desigualdades sociais, atribuindo aos indivíduos a responsabilidade e o mérito pelo fracasso ou sucesso.

Trata-se, deste modo, de uma educação direcionada aos interesses do mercado, do capital, e não do desenvolvimento pleno e emancipação dos sujeitos. Este projeto formativo pouco se relaciona ao ideal de transformação, embora coloque em voga discursos pseudo-progressistas, como a formação para a cidadania, a formação integral e o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a

interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a abordagem multissetorial e expressões como qualidade, igualdade, cidadania, democracia, para dar sustentabilidade às reformas, porém, atribuindo-lhes, na prática, sentidos conservadores. (SANTOMÉ, 2013).

A ampliação do currículo da escola a partir de uma concepção de formação integral exige elementos para a formação completa do ser humano, não apenas no aspecto cognitivo, mas também no aspecto estético, ético, moral, afetivo e físico.

Nesta perspectiva, não pode se reduzir à transmissão de saberes acadêmicos, competências e habilidades requeridas apenas para a integração social e no trabalho.

Entendemos, no entanto, que a diversificação do currículo e das atividades escolares pode resultar em processos de formação dualistas, em que a escola flexibiliza seu currículo, especialmente aquele voltado às classes populares, a ponto de perder aquilo que é essencial à compreensão da realidade.

Uma educação comprometida com a formação do homem em suas múltiplas dimensões requer um currículo que possibilite a fruição da cultura humana histórica e material produzida, o que vai além da aprendizagem de técnicas e atividades diversificadas desprovidas de relação com a realidade.

Nosella (2007) considera que determinar os conteúdos educacionais exigidos pela sociedade atual é uma tarefa árdua, entretanto, destaca que a escola não pode renunciar à disciplina do estudo e à precisão científica e cultural, embora deva possibilitar a fruição dos prazeres simples e elevados que a sociedade dispõe.

Nesta perspectiva, o autor cita Manacorda (2006), indicando que a escola, em uma perspectiva de formação integral, deve possibilitar aos estudantes:

[...] um espaço em que cada um livremente se forme naquilo que é do seu gosto: pode ser a arte, a música, a matemática, o aeromodelismo, o radiotelegrafismo, a especialização na astronomia ou também no esporte, ou até mesmo nas técnicas artesanais. É preciso que a escola, ao invés de ser um lugar aberto cinco horas diárias, durante nove meses por ano, e pelo resto do tempo permanecer fechada e vazia, seja o espaço dos adolescentes, onde estes recebam da sociedade adulta tudo o que é possível receber e, ao mesmo tempo, sejam estimulados em suas qualidades pessoais e capacitados, responsabilmente, para gozar todos os prazeres humanos. (MANACORDA apud NOSELLA, 2007, p. 149).

Tal proposta defende, assim, uma educação tecnológica, politécnica, não no sentido polivalente, de formar para a atuação nos diversos postos de trabalho, mas sim, no sentido da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, possibilitando a manifestação plena e total de si mesmo, independente da ocupação, retomando o conceito de formação omnilateral⁵.

De acordo com Manacorda (1991), a omnilateralidade é a conquista do desenvolvimento total, completo, multilateral, de todos os sentidos e faculdades humanas, por meio da apropriação pelo homem da totalidade das forças produtivas. Nesta perspectiva, a omnilateralidade exige a construção de uma nova sociedade, em que o trabalho, enquanto manifestação da consciência do homem, frente às suas necessidades e vontades, não seja estranhado, alienado, como se apresenta na sociedade capitalista.

Nesta perspectiva, Marx e Engels (1992) enfatizam a necessidade de se oferecer nas escolas dos operários um ensino tecnológico que fosse ao mesmo tempo teórico e prático, tomando o trabalho como princípio educativo e abordando três aspectos: a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica. Em seus escritos, defendem a produção do homem omnilateral, possibilitada pela superação da divisão do trabalho e pela união do trabalho manual e intelectual, por meio da vivência social efetiva e pelo trabalho produtivo.

Compreendemos que embora a formação omnilateral seja um desafio complexo para se impor à escola em tempo integral, esta pode potencializar elementos para a formação mais completa de um sujeito comprometido com a transformação social.

Nosella (2007, p. 149) associa tal proposta a uma perspectiva de educação integral que, para ele:

Essa concepção de escola de rigor científico e de liberdade responsável aproxima-se da ideia de escola de tempo integral, ou melhor, de educação plena. Não, porém, de uma escola assistencialista para abrigar pequenos cidadãos ociosos, ou até mesmo considerados "perigosos". Trata-se um espaço educacional ricamente implementado ao qual toda criança e jovem possa ter acesso, às vezes obrigatoriamente, outras, livremente.

⁵ Com base no materialismo histórico dialético, defendemos a formação integral na perspectiva da formação omnilateral, concebida por Marx e desenvolvida por estudiosos marxistas e marxianos.

Nesta perspectiva, a construção de uma escola em tempo ampliado que não reproduza as práticas já instituídas na escola de turno reduzido, requer a problematização e o enfrentamento da organização do currículo, dos tempos e espaços de escolarização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a organização do currículo, dos tempos e espaços em uma escola em tempo integral da rede municipal de educação de São João – PR, percebemos que no contraturno as práticas com os conteúdos a serem ensinados se afastam de certa forma do âmbito da cultura e do conhecimento sistematizado na área, estando mais voltadas para a formação de habilidades, para o desenvolvimento físico, psicomotor e afetivo, para a socialização, por meio da recreação e do lazer.

Essa tendência de se afastar dos saberes elaborados e relacionar-se com objetivos de escolarização direcionados para o desenvolvimento afetivo e psicomotor das crianças pode distanciar as práticas da escola em tempo integral do compromisso com uma formação implicada com a compreensão e transformação da realidade social.

Assim, parece-nos que duas tendências sobressaem na organização curricular, na seleção dos conhecimentos e experiências formativas da escola: uma tendência em que os conhecimentos estão voltados para a complementação do currículo comum; e outra tendência com foco no desenvolvimento psicossocial e afetivo dos estudantes, sem maiores relações com elementos da cultura elaborada e com os conhecimentos científicos.

A primeira tendência pode ser evidenciada pelo foco da escola e dos Planos de Ação dos docentes na alfabetização, na formação de competências e habilidades de leitura, interpretação e escrita, além do desenvolvimento do raciocínio lógico matemático. Esta tendência está presente nas práticas e falas dos docentes regentes, que atuam com os conteúdos da base curricular comum, que, como evidenciamos, se reproduz nas atividades do Macrocampo Acompanhamento

Pedagógico, com forte conotação de complemento direcionado ao desenvolvimento cognitivo e alfabetização das crianças.

A segunda tendência traz à tona práticas menos formais, relacionadas à socialização, constituição de valores éticos, incentivando dimensões como a autonomia, a autoestima, a formação identitária, a liderança e o trabalho em equipe.

Percebemos uma relação das práticas com a abordagem acadêmica⁶ dos conhecimentos, com foco nas disciplinas de referência, especialmente dos conteúdos das disciplinas da base curricular comum, entretanto, com uma intensa aproximação com o currículo instrumental, que relaciona o conhecimento ao atendimento a fins econômicos e sociais, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à alfabetização e letramento, valores e comportamentos requeridos para a inserção social e econômica em um contexto flexível.

A não resignificação e questionamento do projeto de socialização assumido pela escola em tempo integral traz o risco de preencher o tempo ampliado de permanência do aluno na escola em um sentido instrumental e utilitarista, voltado para a realização de deveres escolares, aulas de reforço, repetição dos conteúdos e atividades do turno regular. Ou ainda, preencher o tempo com atividades lúdicas, esportivas, que não se relacionam aos elementos da cultura, da arte e da ciência e pouco contribuam para uma formação integral.

Com relação à abordagem progressivista, que leva em conta a dimensão psicológica do conhecimento, embasando o trabalho pedagógico na experiência social, julgamos ser a mais abrangente no que se refere à seleção dos conhecimentos em especial nas atividades diversificadas e nos projetos, em que o

⁶ Lopes e Macedo (2011) abordam algumas perspectivas pelas quais o conhecimento é significado em diferentes vertentes do campo do currículo: perspectiva acadêmica, instrumental, progressivista e crítica. Na perspectiva acadêmica, os conhecimentos a serem ensinados na escola são encontrados na lógica dos conhecimentos disciplinares, aproximando o que se ensina com a ciência. De acordo com as autoras, traços deste enfoque podem ser observados nas perspectivas instrumental e progressivista. Porém, na perspectiva instrumental, o conhecimento a ser ensinado tende a atender a fins econômicos e sociais. Na abordagem progressivista, que se assenta na teoria de Dewey, mantém-se a referência aos saberes acadêmicos, no entanto, o conhecimento é embasado na experiência social e na dimensão psicológica do conhecimento, no entanto, apresenta cunho conservador na medida em que acaba por se afastar dos conhecimentos universais.

foco geral é o desenvolvimento da criança, nas dimensões física, cognitiva, ética, estética, afetiva.

Com isto, podemos evidenciar um deslocamento do âmbito teórico para o âmbito da prática, fundamentalmente nas atividades do contraturno da escola, que pretendem complementar os conhecimentos e valores visados pelo currículo comum, por meio de conhecimentos escolares voltados ao desenvolvimento de todas as dimensões da criança.

A perspectiva acadêmica também foi evidenciada, porém, com menor frequência nos planos de ação e relatos. Assim, a perspectiva que se sobressai, especialmente considerando as disciplinas do turno regular, é uma versão híbrida de currículo instrumental e progressivista.

A demanda social por uma oferta de escolarização básica tem apontado a escola em tempo integral como possibilidade para a melhoria da oferta da qualidade da educação básica no Brasil. Mesmo fundamentada em discursos que enfatizam a ampliação dos aspectos formativos e das oportunidades de aprendizagem, a política de ampliação do tempo escolar ainda não possibilitou uma escola em tempo integral de qualidade para todos, assumindo uma política universal.

A oferta da educação básica em tempo integral expressa pelo Programa Mais Educação, está imbricada em estratégias afirmativas e de enfrentamento às desigualdades, direcionada a contextos de vulnerabilidade social. Identificamos, com relação ao currículo, alguns elementos que aproximam a proposta do Programa Mais Educação a estratégias curriculares voltadas para uma formação pautada em competências e habilidades e à reprodução dos modelos escolares e sociais vigentes.

Problematizamos o não questionamento das configurações curriculares postas para a base nacional comum e as orientações pontuais com relação aos conhecimentos, saberes e conteúdos de ensino a serem incluídos no currículo estendido. Isso tem se materializado na oferta de atividades diversificadas no contraturno das escolas, configurando dois turnos paralelos que pouco se integram, caracterizando um esvaziamento simultâneo à ampliação.

Especialmente a partir da década de 90, com os ordenamentos assumidos por diversos países, dentre os quais, o Brasil, os sistemas de ensino se voltam para a formação dos sujeitos para a integração produtiva e social. Os objetivos restringem-se à satisfação das necessidades básicas de educação, colocando-se como meta assegurar a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares para a integração na sociedade.

A implantação da escola em tempo integral precisa ser pensada de forma concomitante com uma concepção de educação integral implicada na ampliação das oportunidades de aprendizagens significativas e emancipadoras. Nesta perspectiva, é necessário alterar o foco do tempo ampliado como a razão da escola em tempo integral para o tempo estendido como uma consequência de um projeto de formação integral, que possibilite níveis mais elevados de formação (científica, artística, tecnológica, cultural e política).

Defendemos que não se faz educação integral sem o enfrentamento das condições e bases materiais em que estamos inseridos. Enfrentamento este que envolve prioritariamente: a melhoria da estrutura física das escolas, que não ocorreu para a ampliação da oferta; a formação e valorização dos docentes; a reformulação dos currículos, conteúdos, métodos e práticas, na perspectiva de uma escola em tempo integral universal.

Entendemos que uma escola democrática, engajada na transformação social exige o rompimento com os modelos educacionais que perpetuam as desigualdades culturais, econômicas, sociais e todas as formas de exploração e discriminação.

Chamamos a atenção de que, para além da ampliação da função de assistência que a escola em tempo integral assume no atual contexto, é necessário repensar sua função formativa. Neste sentido, não é possível ofertar uma formação mais completa e humana sem o rompimento com as configurações tradicionais e instrumentais da escola e do currículo, em que o conhecimento ensinado serve para instrumentalizar minimamente a classe trabalhadora para a empregabilidade, muitas vezes precoce, sem desconsiderar ainda o contingente populacional que permanece à margem das possibilidades de trabalho e renda.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

Ao descaracterizar sua função precípua, por meio da utilização do espaço escolar para a realização de atividades próprias de outras instâncias da sociedade, a escola vai perdendo a sua identidade enquanto instância de efetivação da ação especificamente pedagógica.

Para Saviani, a seleção dos conhecimentos objetivos passa pela distinção entre o “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2003, p. 18). Aponta o sentido de clássico, como aquilo que se firmou como fundamental, essencial, como critério para a seleção do que deve ser ensinado. Para ele, a escola deve ensinar o saber elaborado e não o conhecimento espontâneo, ou a cultura popular.

Reiteramos, portanto, o saber elaborado, objetivo e universal como elemento fundamental na composição do currículo, indispensável, sobretudo, às classes populares, às quais o acesso a esses saberes foi negado como forma de garantia da dominação e da exploração do trabalho.

O papel da educação na escola em tempo integral é, portanto, socializar os conhecimentos historicamente produzidos e, para, além disso, possibilitar aos sujeitos uma formação humana geral, tecnológica, artística, física, moral, afetiva, propiciando a compreensão sobre a organização da sociedade em que está inserido, oferecendo-lhes margens para a transformação consciente de sua realidade.

FERNANDA RIBEIRO DE SOUZA

Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.
Atua como Pedagoga no Instituto Federal do Paraná.

CLESIO ACILINO ANTÔNIO

Docente na área de currículo escolar nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação da Unioeste. Mestre em Educação pela UFSC. Doutor em Educação pela UFRGS. É autor do livro: "Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica", Cascavel/PR: Edunioeste.

REFERÊNCIAS

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. *O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas*. Brasília, DF: MEC, 2007a.

_____. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 20 de abril de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007b.

_____. Ministério da Educação. *Educação Integral: texto referência para o debate nacional*. Brasília, DF: MEC 2009a. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. *Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral*. Brasília, DF: MEC, 2009b. (Série Mais Educação).

_____. Ministério da Educação. *Caminhos para elaborar uma proposta de educação integral em jornada ampliada*. Brasília, DF: MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília, DF: MEC, 2014.

CAVALIERE, A. M. V. Quantidade e racionalidade do tempo de escola: Debates no Brasil e no mundo. *Teias*: Rio de Janeiro, ano 3, nº 6, p. 1-15, jul/dez. 2002.

GABRIEL, C. T.; CAVALIERE, A. M. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-293.

LECLERC, G. Programa Mais Educação e práticas de Educação Integral. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 307-318.

LOPES, A. C., MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, M. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MANACORDA, M. A. *Mario Alighiero Manacorda: aos educadores brasileiros*. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo, Editora Moraes, 1992.

Atos de Pesquisa em Educação - ISSN 1809-0354
Blumenau, v.14, n.3, p.1135-1159, set./dez. 2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n3p1135-1159>

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para a sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. (Org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129-146.

MORAES, M. C. M de. Recuo da teoria. In: MORAES, M. C. M. de (Org.) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docentes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-166.

MOREIRA S. C. Currículos de educação integral no Programa Mais Educação: um processo a ser construído. *XANPED SUL*, Florianópolis, out. 2014.

NOSELLA, P. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 137-151, abr. 2007.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ A. L. P. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998. Reimpressão 2007. 400 p.

SANTOMÉ, J. T. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 71-86.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo (1991 – 2001). In: SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2010.