

# EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA (RE)CRIAÇÃO DE PERCURSOS FORMATIVOS

## *INTEGRAL AND FULL-TIME EDUCATION AND CURRICULAR ORGANIZATION IN THE RECREATION OF FORMATIVE PATHWAYS*

---

**Darianny Araújo dos Reis**

Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

E-mail: [darypedagoga@hotmail.com](mailto:darypedagoga@hotmail.com)

### INTRODUÇÃO

Embora aparente ser, já não é tão nova a discussão em torno da ideia de educação integral, reacendida e visibilizada no contexto educacional brasileiro, especialmente em razão de um conjunto normativo legal, e mais precisamente, da implantação do Programa Mais Educação que, em síntese, representa uma política de indução do aumento da jornada escolar ou tempo integral. Nesta política, conceitual e metodologicamente, a concepção de *educação integral* traduz-se por uma “nova lógica” de ordenamento institucional da escola, assentada em matrizes orientadoras da teoria e prática educativas, tais como: intersetorialidade, voluntariado, integração curricular, cidade educadora entre outros.

Imbricada à questão do tempo escolar, a educação integral tem sido justificada, dentre outras coisas, em função da melhoria da qualidade da educação, por meio de repertórios formativos diversificados e ampliados, cujas implicações recaem diretamente sobre o currículo escolar. O currículo é um importante núcleo para o desenvolvimento das experiências educativas. Entendemos o currículo como um projeto formativo, compartilhado, integrado e contextualizado num tempo e espaço históricos, em que estão presentes relações de poder e disputas de caráter epistemológico, político-ideológico e pedagógico (PACHECO, 2005, 2009, 2014; APPLE, 2008). Daí que qualquer

proposta, projeto ou experiência educacional que vislumbre mudanças ao nível político-organizacional e pedagógico da escola, coloca em xeque o currículo, posto que se constitui num artefato social, histórico, cultural e político produtor de subjetividades e identidades (SILVA, 1995, 2001).

O objetivo deste artigo é problematizar a relação entre a educação integral e(m) tempo integral e o currículo escolar, refletindo estas imbricações nas contingências do aumento da jornada escolar. Nesse sentido, o aumento do tempo ou da jornada escolar ampliada para o ensino e a aprendizagem, observado no modelo de Escola de Tempo Integral, provoca demandas sobre o projeto formativo escolar, através da geração de arranjos curriculares que atendam estas demandas. Importa, dessa maneira, a (des)construção conceitual dos termos educação integral e escola de tempo integral, obviamente, assumindo que neles existe uma concepção de educação (tempo, currículo e formação) subjacente.

Nesta esteira, em vista de aclarar como estes conceitos se relacionam com o currículo, buscamos evidenciar e operar com a ideia de *Pedagogia Curricular* como mecanismo de revisão teórico-prática ou possibilidade outra de olhar para o currículo, chamando atenção para três aspectos nucleares e desafiadores da organização curricular em jornadas ampliadas ou em tempo integral, uma vez que põem à prova o modelo escolar ocidental moderno: a lógica curricular, os tempos-espacos e a visão de sujeitos educativos. A ideia de Pedagogia Curricular assevera um entendimento sobre o currículo como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado que encarna intencionalidades, representações diversas e com poder para produzir efeitos nos sujeitos, na cultura da escola, no entorno e na sociedade mais ampla.

## EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: PROJETOS FORMATIVOS EM DISPUTA

Ao referirmo-nos à educação escolar será, no mínimo, inabilidade pensar, elaborar e implementar um projeto de educação que lhe escape o seu caráter integral. Como bem nos lembra Paro (2009), falar de educação integral expressa, por si mesmo, um pleonasma, dado que, se a educação se direciona ao homem, ser inteiro, complexo, indivisível, não poderá expropriar-se da

intenção de uma formação inteira, integral. Portanto, a educação integral é ou deveria ser uma aspiração de todo e qualquer sistema educacional ou de ensino orientado para a formação do homem, como um ser omnilateral.

Para melhor elucidar e dar consistência às afirmações do parágrafo anterior, de modo que os conceitos não sejam utilizados indiscriminadamente, torna-se fundamental tecer uma linha referencial entre educação integral e escola de tempo integral (jornada ampliada), já que não estamos nos referindo à mesma coisa: antes precisamos considerar que “educação integral é uma concepção de educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral” (GADOTTI, 2009, p. 30).

A educação integral diz respeito a uma concepção de educação, de ser humano que extrapola reducionismos formativos. Uma concepção de educação integral, de acordo com Guará (2006, p. 16), tem “o desenvolvimento humano como horizonte (...), a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo para que possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica)”. Os enfoques e sentidos que atravessam o conceito de educação integral podem ser diversos e até ambivalentes, por vezes são definidos a partir de interesses e orientações teórico-metodológicas diferentes. Não há um parâmetro homogêneo para a compreensão da ideia de educação integral, em última análise, porque esta compreensão se conjuga e está radicada em um projeto de sociedade que, grosso modo, poderá se constituir em cariz mais conservador ou progressista.

No Brasil, segundo Coelho (2009), o conceito esteve associado a diferentes correntes político-filosóficas, como a *anarquista*, a *integralista* e a *escolanovista*, que apresentam perspectivas educacionais e de formação ancoradas em princípios ideológicos, fundamentos e práticas próprios. Assumimos junto com Coelho, Paiva e Azevedo (2014, p. 51) que “o conceito de educação integral é abrangente e a tarefa de defini-lo requer a sua associação à vertente político-filosófica que o fundamenta”. Desta forma, acolhemos, a partir das reflexões de Coelho (2014), a concepção sócio-histórica de educação integral que está ancorada em princípios formativos crítico-emancipadores necessários à cidadania ativa dos alunos. Esta concepção propõe a multidimensionalidade dos sujeitos como foco dos percursos curriculares, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática.

Gadotti (2009, p. 33) enfatiza, que “as diversas experiências de educação integral têm em comum tanto uma dimensão quantitativa (mais tempo na escola e no seu entorno), quanto uma dimensão qualitativa (a formação integral do ser humano). Essas duas dimensões são inseparáveis”. Na mesma linha de pensamento, outros autores (GUARÁ, 2006; COELHO, 2009; CAVALIERE, 2002, 2009) também endossam ser necessária a promoção da educação integral conjugada ao aumento da jornada escolar, já que favorece a oferta de mais oportunidades educativas conforme preconizam um conjunto de dispositivos legais. Um projeto de educação integral torna-se muito mais consistente se associado ao tempo integral. Desse ponto de vista, Cavaliere (2007) problematiza a tradição minimalista da escola pública brasileira que consiste numa jornada escolar que pouco colabora para a formação científica, cultural e social das crianças e dos adolescentes, nomeadamente, aqueles(as) oriundos das classes populares.

A oferta de educação integral acompanhada do aumento da jornada ou tempo integral passa, necessariamente, pela revisão dos percursos formativos plasmados no currículo. Todavia, é imperioso que o tempo seja utilizado de maneira diferente, que a proposta pedagógica seja coerente e potencializada para os fins educativos almejados. Caso contrário, o alargamento do tempo ou jornada ampliada com o propósito de oferecer atividades extracurriculares desconectadas da Proposta Pedagógica ou do Projeto Político Pedagógico da escola, por um lado, poderia se revestir em extensão educativa traduzida na oferta contraproducente do “mais do mesmo”, ou seja, atividades que não correspondem à qualificação do trabalho pedagógico em prol da formação dos estudantes, pois, evidentemente, seriam a reprodução do que a escola já faz sem redimensionamento de suas concepções, metodologias e estratégias didáticas. Por outro lado, corre-se o risco da adoção de um currículo cindido, quer dizer, um currículo formal num turno, no geral, o matutino, mais rigoroso e valorizado, e no contraturno, um currículo mais dinâmico, prático e lúdico.

A educação integral em tempo integral supõe uma organização escolar com concepções teóricas e práticas contrapostas ao tradicional modelo das escolas em turno, que ainda predomina no sistema público de ensino no país. Tendo em vista a complexidade que envolve as propostas de educação integral em tempo integral ou jornada ampliada, no que tange aos diferentes recursos, sejam financeiros e/ou humanos, bem como as exigências operacionais de

gestão e formação, cabe sublinhar que sua universalização no ensino público ainda representa uma busca utópica. Por esse prisma, torna-se urgente repensar o ensino e a formação promovidos na escola que aí está, muitas vezes sucateada e vitimada pelo desinvestimento do poder público e, assim, movida entre déficits e fragilidades que comprometem a garantia do pleno direito de aprender e do sucesso na escolarização de todos.

A Escola de Tempo Integral (ETI), nas suas diferentes acepções, tem re-presentado um modelo pedagógico e curricular alternativo para as escolas públicas brasileiras, justificada por figurar como um caminho possível para dirimir os problemas do ensino (baixos resultados no desempenho escolar, evasão, precarização do trabalho pedagógico e dos processos de ensino-aprendizagem, reprovações, entre outros; e como orientação política para a melhoria da qualidade social da educação. Estas justificativas estão vinculadas, sobretudo, quer ao aumento do tempo de permanência do(a) aluno(a) na escola, quer às possibilidades de ampliação das oportunidades educativas e diversificação das experiências formativas na perspectiva de uma educação integral. Com efeito, é neste tipo de escola que as possibilidades para uma efetiva educação integral podem ser fortalecidas.

Entretanto, muitas críticas imputadas ao modelo da ETI, reforçam seu caráter assistencialista ou salvacionista e também problematizam o significado de educação integral, subjacente ao modelo (CAVALIERE, 2002, 2009; COELHO, 2009, LIBÂNEO, 2012; MAURÍCIO, 2006) como também lançam mão de uma análise sociopolítica denunciadora de seus traços economicista e pragmático (LIBÂNEO, 2013). A este propósito, Coelho (2009) argumenta que a compreensão das experiências de educação integral deve atravessar o descortinamento das matrizes político-ideológicas que as fundamentam, sendo importante também para clarificar e tornar inteligível tanto os avanços, como os recuos nas concepções e práticas. É nessa direção que “visões diferentes de mundo (conservadora, liberal e socialista) engendram concepções e práticas diferentes de educação integral” (*idem*, 2009, p. 84) pois, sem equívocos, há uma malha de interesses em jogo na/para a consolidação dessas visões.

Isto pode ser observado na implementação dos modelos de ETI ao longo do século XX e no último decênio, já que vários e distintos são os projetos de Escola de Tempo Integral que retornam à cena por influência da legislação educacional em vigor, especialmente no caso brasileiro. Por sua vez, no de-

curso da nossa história educacional, podemos localizar experiências bastante expressivas que levaram a cabo o aumento da jornada escolar desenvolvidas, sobretudo, de modo pontual e descontínuo, isto é, não prosperando como uma estável política pública de educação. É o caso de experiências como o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantado na década de 1950 em Salvador-Bahia, composto por quatro “Escolas-Classe” e uma “Escola- Parque” e idealizado pelo educador Anísio Teixeira; os Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPS, implementados nos anos 80 e 90 no Rio de Janeiro, sendo concebidos pelo educador Darcy Ribeiro; os Centros de Atenção Integral à Criança (CAICS), na década de 90 entre outros projetos.

Ana Maria Cavaliere (2007, p. 1028), pesquisadora brasileira que tem se dedicado à temática da educação integral e escola de tempo integral há algumas décadas, lança mão de quatro concepções de ETI incorporadas à atual conjuntura educacional: a primeira é a *assistencialista*, que “vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos(as) aluno(as); uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim, a ocupação do tempo e a socialização primária”. Segundo a autora, é a visão predominante face às experiências existentes. A segunda se constitui pela visão *autoritária*, “na qual a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua” (*idem*, p. 1028). Corresponde à ideia apregoada pelos antigos “reformatórios”, nos quais a rigidez e disciplina serviam como antídotos para a violência e a delinquência na infância. A terceira diz respeito a uma visão *democrática* com papel emancipatório, portanto, “o tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (*idem*, p. 1029). E por fim, a quarta visão concebida como *multissetorial*, ou seja, aquela em que a escola não representa o único espaço de formação dos estudantes, ou seja, outros possíveis atores e espaços sociais (como as diferentes secretarias ligadas à infância e adolescência, as Organizações Não- Governamentais, as associações de bairro etc) participam ou tornam-se co-responsáveis pela formação dos estudantes e, neste caso, não necessariamente a escola deva ser em tempo integral ao promover este tipo de articulação institucional (*idem*, 2007).

Ao sinalizar para distintas concepções de ETI, a autora chama-nos atenção para os projetos educacionais nelas sustentados. Assim, é preciso insistir que a escola de tempo integral, que traz como dado revelador uma visão de educação integral, deva contribuir para realimentar uma outra lógica para a formação dos(as) alunos(as), não só assegurando a diversificação curricular preconizada pela ampliação de oportunidades educativas, mas disputando um tempo/espço em que “a experiência da formação conhece a temporalidade, a duração, o inacabamento, tão importantes para pensarmos na complexidade do tempo quando alguém se forma e a relação com as ações educacionais de enquadramento do tempo que aí acontecem” (MACEDO, 2011, p. 53). Com efeito, esquadrihar as condições concretas em que se realizam as práticas curriculares no tocante à uma efetiva qualidade, isto porque o currículo e o seu desenvolvimento operam como ancoradouros da formação. Em contrapartida, numa síntese minimamente coerente, é preciso ter em conta que a oferta de mais tempo na escola não é sinônimo de produção da qualidade necessária à escolarização da população, em particular, das classes desfavorecidas uma vez que, *per si*, poderá reproduzir efeitos de hiperescolarização (COSME; TRINDADE, 2007) ou de performatividade (BALL, 2002, 2004).

Vale ressaltar que a qualidade conclamada à educação, sobretudo, pública, é tensionada pelos componentes sociais, políticos, econômicos e ideológicos que estão na base semântica da sua polissemia. Nesses termos, assinala Cavaliere (2002, p. 13): “Um tempo de escola organizado de forma convencional e meramente duplicado em horas é desnecessário e ineficaz. A proposta de ampliação do tempo de formação só faz sentido, especialmente na sociedade brasileira, dada as peculiaridades culturais (...), se trazer uma reorganização inteligente desse tempo e que leve em conta essas peculiaridades”.

Importa referir que as experiências espalhadas pelos sistemas de ensino, público ou privado, desenvolvidas nos âmbitos federal, estadual e municipal, assimétricas em suas formas de concepção e implementação, mas apoiadas num largo conjunto jurídico-normativo, indicam, por vezes, tacitamente, a proposição de novas abordagens curriculares enquanto (re)desenhos temporais do trabalho pedagógico. O aumento da jornada diária escolar nos estabelecimentos de ensino tem recolocado a ênfase no tempo e no currículo como significantes fulcrais na/para a resignificação da função social da escola (GALIAN; SAMPAIO, 2012; THIESEN, 2006; COELHO; PAIVA; AZEVEDO, 2014).

## CURRÍCULO COMO PROJETO FORMATIVO CONTEXTUAL, COMPARTILHADO E INTEGRADO

A começar com o pressuposto de que o currículo envolve múltiplas orientações de natureza epistemológica, política, social, econômica e ética que estruturam e dão sentido às experiências formativas, a sua construção implica em proposições intencionais sobre o sujeito a ser formado e sua inserção/intervenção no mundo. Na acepção crítica que nos orienta nesta análise, o currículo é uma construção social, cultural e historicamente situado, um projeto que vai sendo construído pelos diferentes agentes educativos – nos níveis macro e micropolítico - estando alicerçado na forma e no conteúdo dos conhecimentos escolarizáveis, portanto, conhecimentos culturalmente institucionalizados, produto de lutas, conflitos e de articulações de poder. Como refere Macedo (2012, p. 131):

Enquanto uma totalidade em constante estado de fluxo, construído, reconstruído, significado, ressignificado e rasurado pelos atores educacionais a ele implicados e as instituições nele interessadas, o currículo caracteriza-se concretamente como uma edificação de sujeitos sociais, com suas intenções, sentidos e poderes.

O currículo representa a caixa de ressonância dos valores assumidos acerca de concepções sobre a sociedade, escola, ensino, formação, conhecimento, cultura incidentes nas práticas pedagógicas. Como tal, tem um potencial regulador que se consolida a partir dos conteúdos da aprendizagem que serão abordados, ordenados num tempo, desenvolvidos em níveis de ensino diferentes e enquadrados numa dinâmica de mediação e de intercâmbios entre os atores e autores curriculares (professores, alunos, pais, comunidade) num determinado espaço (PACHECO, 2014).

Consiste numa práxis que se materializa em condições concretas, cumprindo importante função socializadora. Sendo assim, não deixa de ser um instrumento que compreende desde o seu planejamento até à sua avaliação, processo que exige constante reflexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, e implica uma (re)criação de novos significados sobre a prática pedagógica. Para Sacristán (2000, p. 21), “conceber o currículo como práxis significa que muitos tipos de ações intervêm na sua configuração (...), que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais, que é um universo construído não-natural”. Como construção humana, cotidiana e relacional, o



currículo em ação é um processo moldado no bojo da realidade imediata. Cada contexto escolar, em sua dinamicidade, tem uma história própria, atores e relações particulares. A par desta ideia, o currículo singulariza-se nas instituições educativas como projeto formativo (PACHECO, 2005; ZABALZA, 2003, ROLDÃO, 1999) que está para além de um mero plano técnico. Na esteira do que postula Pacheco (2005, p. 39):

[...] currículo define-se como um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo e abarca várias dimensões, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (política/administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.

Com base neste apontamento, sua formulação assenta-se numa visão *contextual, compartilhada e integrada* para que possa sustentar-se qualitativamente na sua impreterível tarefa democrática, participativa e pública e na “partilha assumida de poderes e de responsabilidades” (MORGADO; GONÇALVES, 2011, p. 54). Embora não circunscrito ao contexto da escola, em função das suas referências e determinações, o currículo como projeto, tendo em vista a conotação empregada, consiste em resistir aos processos normativistas que enquadram e enrijecem-no como algo natural e previamente definido (algo inexorável), como receita pronta e consumível, expressando um entendimento dos sujeitos como seres passivos, de adaptação irrefletida.

O currículo como prescrição não gera, por si só, experiências significativas e relevantes na prática vivida pelos sujeitos educativos, dado que o mais importante é a transmissão dos conteúdos e o cumprimento das metas estabelecidas para cada nível de ensino. Em contrapartida, “enquanto projeto de formação, o currículo é compreendido pela sua natureza complexa, que subjaz na pluralidade de decisões que são tomadas e interpretadas por diversos atores, e por uma contínua recontextualização do que deve ser face ao que pode ser” (PACHECO, 2005, p. 148).

Ao designarmos o currículo e seu desenvolvimento como um projeto formativo levamos em conta sua incompletude diante das possibilidades e dos limites impostos pelo real, mas também procuramos dar ênfase à sua capa-

cidade, num sentido processual, de abertura e reconstrução pedagógica, no que toca às vivências e às aprendizagens, pois configura-se num importante mecanismo pelo qual a escola inscreve os sujeitos em processos de socialização, subjetivação e (des)construção de identidades, mediatizados pelas formas de relações e interações entre os seus agentes, pelos conhecimentos sócio e historicamente produzidos, eleitos contingencialmente como formativos (MACEDO, 2012). Estes conhecimentos formam matrizes de orientação que atuam no modo como o sujeito vê o mundo e a si próprio, no modo como se relaciona socialmente e nas trajetórias individuais.

O currículo constitui-se como um complexo artefato cultural e organizador das formações (MACEDO, 2012). Pressupõe que, como **projeto formativo**, seja bem pensado e planejado pelos agentes interessados. Consoante o pensamento de Zabalza (2003) estará sujeito ao debate, a uma posterior aceitação social, com ratificação ou rejeição democrática pelos seus proponentes. Assim sendo, ganha contornos de formalização, tornando-se público. O sentido formativo evocado compactua-se ao que propõe Macedo (2010, p. 29) que, baseado em autores como Bernard Honoré, Marie Josso, Monbaron-Houriet, J.; Gaston Pineau, Edgar Morin, António Nóvoa e Jacques Ardoino, compreende a formação como sendo um fenómeno vinculado à experiência singular do sujeito, “o que acontece a partir do mundo/consciência do Ser ao aprender formativamente, isto é, transformando em experiência significativa (intencionada, com explicitada construção de sentidos e significados) acontecimentos, informações e conhecimentos que o envolvem”.

Para Macedo (2010), a formação tem um carácter complexo e multifacetado, ocorre por diversas interações e mediações na “itinerância de aprendizagens” inacabadas, em constante movimento. Supõe reflexão sobre o vivido e a experiência, gerando assim, processos reconstrutivos e criativos. A formação é instituinte e instituída nas relações entre os sujeitos e do sujeito consigo, assim, é passível de reconstrução/alteração. É, portanto, a experiência formativa do domínio da perspectiva socioexistencial, visto que é social e culturalmente referenciada, pois “a formação do ser não se realiza sem o ser da formação, seus contextos de referência, seus pertencimentos e as suas diversas demandas existenciais” (*idem*, p. 54).

A formação não se limita a espaços formais, onde se faz evidente a intencionalidade formativa. Ela acontece nas experiências de vida, de cultura

em curso, em fluxo, em inter-relação. O processo formativo enseja inspirações intercríticas e solidárias com a diferença no que toca à construção do bem comum (MACEDO, 2012). Nesta perspectiva, o “compromisso político e ético em níveis da existência cidadã em aprendizagem, requer reflexão e explicitação ampliadas e aprofundadas, escolha, compromisso, corresponsabilidade, que vai além da informação, do aprender simplesmente, do conhecimento e da ilustração” (*idem*, p. 52). O que se propõe como formação não é da ordem da prescrição ou imposição, mas da problematização, da negociação e da implicação fundadas em objetivos e responsabilidades sociais e existenciais.

Como projeto formativo **compartilhado** é assumido como um instrumento de responsabilidade coletiva, imputando aos agentes educativos – professores, pais, estudantes, comunidade – a participação ampla e democrática na tomada de decisões. Como vimos defendendo, a efetiva participação dos sujeitos na construção e operacionalização curricular no âmbito institucional é princípio absolutamente legítimo na consecução democrática do projeto formativo. No caso dos atores e autores curriculares diretamente envolvidos na prática pedagógica, professor(a) e estudante, a participação sistemática constitui objetivo a ser perseguido.

De um modo geral, os agentes educativos são atores e autores que contracenam nesta trama contínua de negociação e de deliberação curriculares, de acordo com as responsabilidades que lhes são atribuídas. O consenso em torno do projeto formativo compartilhado constitui num grande desafio praxeológico, uma vez que, obviamente, não lhe escapa a investigação e indagação permanentes e, não menos importante, o próprio conflito. Entretanto, as intenções que matriciam este projeto devem ser conhecidas por todos, pois afirmando-se, seminalmente, como compromisso ético com a formação integral dos(as) estudantes, desencadeia práticas que devem ser coerentes e consequentes para com este compromisso. Desta forma, o projeto concretiza-se na intervenção pedagógico-didática contextualizada localmente, sem esquecer da sua relação com o cenário global e conectada às heterogeneidades e condições sociais dos(as) estudantes. De modo geral, os sujeitos são porta-vozes da mudança curricular quer os professores, quer os estudantes.

Como projeto formativo compartilhado e **integrado** deve operar a partir de dois movimentos que se entrecruzam e retroalimentam: o *primeiro*, que se faz dentro da escola. Neste, a dinâmica intrínseca segue por compatibilizar os

princípios e objetivos concertados no Projeto Político-Pedagógico aos demais dispositivos que fundamentam o trabalho educativo: planejamento, metodologias, atividades, processos avaliativos que apoiam diretamente a relação de ensino e aprendizagem. Por outras palavras, diz respeito a um *movimento em teia* no contexto cotidiano, que tem por base a articulação entre análises e leituras que contemplem as vozes e o lugar dos sujeitos diretamente envolvidos, bem como, os sentidos, as linguagens e as práticas direcionando-as para a integração em vários patamares: dos valores, das experiências, dos conteúdos de ensino ou do conhecimento escolar, das aprendizagens, onde a ideia de interligação pretende renovar reflexiva e criticamente o fazer educativo.

E o *segundo*, de dentro para fora, no qual a escola integra seu Projeto Político-Pedagógico à comunidade da qual faz parte, criando redes comunicativas e de sociabilidades na promoção de uma participação mais efetiva desta última, no que toca à coparticipação de ações e programas junto à escola, cuja articulação de estratégias educativas formais, não-formais e informais podem incrementar a formação dos estudantes, sem que, com isso, a centralidade da escola no planejamento dos processos formativos seja secundarizado.

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não tem como centro a instituição, expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, ronda-lhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (CAVALIERE, 2009, p. 61).

A escola pública funcionando como *política de vida* (SARMENTO, 2003) vincula-se às políticas integradas com outros setores e em diversos planos de intervenção, entretanto, interessa que não lhe escape o protagonismo necessário no cumprimento de sua função social específica, sobretudo, para que a sua missão de garantir o direito ao conhecimento e às aprendizagens, que passa pelo acesso ao patrimônio científico-cultural, artístico, tecnológico, e assim pelo desenvolvimento pleno e bem-estar dos estudantes, não seja esvaziado.

A escola desempenha uma importante função na interlocução com a comunidade e a cultura local, assim como com outras instâncias educativas, sociais e políticas. O projeto formativo compartilhado, integrado e também contextual apoia-se na revisão e atualização da dimensão comunitária, esba-

tendo-se as fronteiras (in)visíveis para melhor encarnar o denso/tenso esforço de um processo construído na aprendizagem coletiva.

A ideia de integração ao contexto remete a pensar como a escola poderá transformar-se numa comunidade educativa em que valores comuns são partilhados, em que a intensificação do diálogo e da participação dos agentes educativos permitam estabelecer sinergias, promover processos reflexivos, conjugar ideias, encontrar caminhos mais colaborativos e democráticos que fortaleçam o direito à educação e à formação integral dos estudantes, reafirmando o caráter público da escola numa lógica de cidadania, de negociação, de autonomia e de participação, em que os agentes envolvidos percebam-se como parte desta construção.

Sobre a dimensão comunitária da educação escolar, tomamos por base as reflexões de Sarmiento e Ferreira (1999, p. 91), nas quais o conceito de **comunidade educativa** é entendido como “uma organização/instituição educativa dotada de autonomia relativa que procura estabelecer entre os seus membros um sistema de interações assente numa partilha de valores e objetivos, construindo assim uma base de comunicação intersubjetiva”. Para os autores, a emergência do conceito de comunidade educativa associa-se à crise do modelo escolar tradicional herdado da modernidade e da racionalidade que lhe subjaz, portanto, evidencia-se por se contrapor à ordem instituída, na qual o funcionamento da escola e o tipo de gestão dos sistemas educativos se rendem ao controle e regulação do Estado. Não obstante, também destacam a atuação dos movimentos sociais de matizes distintos, como atores emergentes que figuram na luta por afirmação de novas formas de participação social e política amparadas na constituição de “laços intersubjetivos” que põem em xeque a verticalização das relações e as formas assimétricas de poder e, por conseguinte, fomentam junto ao processo educativo relações e práticas intercambiantes e solidárias.

Ademais, pelas controvérsias e inúmeras interpretações que o conceito apresenta, além disso, pelas suas possibilidades empíricas não consensuais em contextos escolares, e mesmo no interior de cada instituição, os autores preferem o seu uso no plural “comunidades educativas”, para informar que, como tais, “inscrevem-se numa lógica de ação emancipatória ao constituírem-se como o espaço próprio de socialização para a participação cívica, pelo exercício da democracia participativa (*idem*, p. 101), considerando os princípios de

autonomia e de corresponsabilização. Entretanto, convém destacar, conforme postulam os autores, que a natureza comunitária da ação educativa não se desprende das conflitualidades e dos dissensos que vêm à tona quando se trata da interação entre grupos e atores constituídos das suas próprias mundividências e identidades, daí que a visão de comunidade educativa se configure a partir da sua dinamicidade e não de algo fixo e determinista.

Nesta ótica, para que mudanças se possam efetivar no horizonte da dialética escola-comunidade educativa, a relação que a escola estabelece com a comunidade pode ser feita num movimento de reciprocidade e de aprendizagem mútuas porque tanto a escola pode aprender com os saberes e as experiências que constituem a cultura local e comunitária (contexto mais largo), como os diferentes agentes que fazem parte desta cultura também podem aprender com a escola e suas dinâmicas.

## PEDAGOGIA CURRICULAR COMO MECANISMO PRÁXIS

Esboçamos, como modo de questionar o currículo hegemônico instrumental-linear, de controle disciplinar das mentes e corpos, de “burocracia asfixiante”, uma outra dinâmica de saberes e práticas que embasa a perspectiva enunciada, isto é, a perspectiva da educação integral e(m) tempo integral na escola pública, que procura escapar do “mais do mesmo” e definir rumos mais coerentes com a formação omnilateral dos estudantes, traduzida numa **Pedagogia Curricular** que tem por pretensão a “repolitização da organização curricular” - dos conhecimentos - (ARROYO, 2013) e a qualidade das ações pedagógicas e das interações sociais, tendo em vista a transformação da escola como espaço-lugar da apropriação, produção, desconstrução e reconstrução do conhecimento, da criatividade, dos afetos, do bem-estar, do respeito e valorização dos(as) educadores(as) e educandos(as) e dos(as) educadores(as) como autores e atores curriculares.

A *Pedagogia Curricular* radica numa abordagem relacional e processual do currículo e do seu desenvolvimento, perspectivando em outras bases o modelo escolar herdado, a racionalidade disciplinar, a objetividade do conhecimento a ser aplicado, uniformemente, para o abstrato estudante médio, a relação adultocêntrica que permeia o ensino, a tendência performativa e mercantilizadora da educação escolar, o pensamento monolítico, a homogeneida-

de cultural e dos padrões que definem o trabalho pedagógico hegemônico da modernidade.

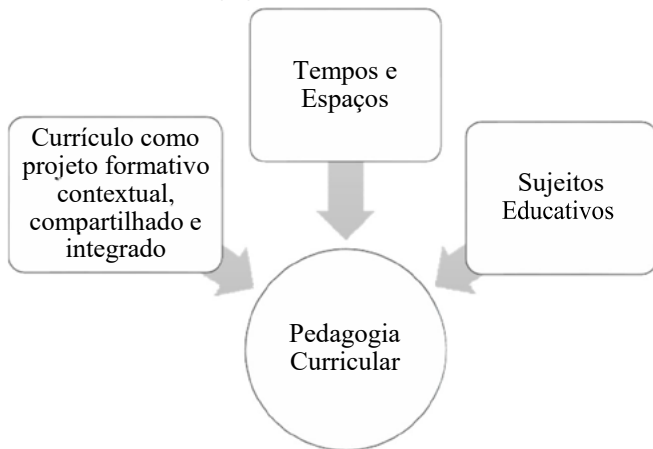
Do ponto de vista ético-político e metodológico, interroga criticamente o fazer pedagógico, na medida em que busca a instauração de uma renovada “gramática escolar”, sem descuidar das condições concretas que comprometem este mesmo fazer. Sobretudo, valoriza o tempo como estruturante da formação humana, e o espaço escolar como lugar de práticas culturais em constantes processos de ressignificação, como lugar radicalmente alicerçado na humanização e na compreensão do inacabamento ontológico dos sujeitos (FREIRE, 2000). Conforme elucida Libâneo (2005, p. 17) “A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor”. Há um aspecto pedagógico que se expressa no processo curricular, na gestão e desenvolvimento do currículo no âmbito escolar que tem sobre si o pendor institucional, portanto, uma forma de pensar e praticar o currículo que é intencional. Tomando por ensejo a assertiva do autor atrás mencionado, com efeito, a Pedagogia Curricular aqui apropriada como chave-mestra, ocupa-se da relação entre os sujeitos curriculares, professor e estudante, em torno dos conhecimentos curriculares-formativos, em um determinado contexto histórico espaço-temporal, sendo assim, enreda-se nas suas capacidades de crítica, de problematização e atualização vislumbradas diante das seguintes premissas:

*I. Do currículo pré-definido, determinístico, monolítico e linear ao currículo como projeto formativo contextual, compartilhado e integrado;*

*II. De tempos monocrômicos, rígidos e espaços sitiados, disciplinadores e mecânicos a tempos flexíveis, plurais e espaços mais dinâmicos, diversificados e relacionais;*

*III. Das relações entre os sujeitos educativos hierárquicas, autoritárias e anímicas a relações mais dialógicas, cooperativas e humanizadoras.*

**Figura 1** - Dinâmica da Pedagogia Curricular



Sendo a Pedagogia, conforme postula Libâneo (2005), a teoria e prática da educação, a ciência que se ocupa em pensar/teorizar o fenômeno educativo, e o currículo veículo de articulação no processo educativo - conteúdo do ensino e aprendizagem - cabe a reflexão sobre uma ação pedagógica que contemple o currículo como um modo de contribuição à promoção mais apropriada do processo ensino-aprendizagem, o que implica pensar em suas mais diversas articulações, inclusivamente, na sua articulação com o fazer pedagógico que envolve professor-estudantes, os sujeitos educativos, autores e atores curriculares. Um currículo que funcione ao desígnio da Pedagogia, conforme Libâneo (2005), deve se ocupar com a tarefa da formação humana dos sujeitos em contextos situados historicamente no tempo e espaço. O currículo materializa, desta forma, objetivos e finalidades pedagógicas que implicam na formação humana integral, intelectual e da personalidade, que ocorre na instituição escolar como um ambiente intencionalmente estabelecido para este propósito.

Recorremos a esta ilustração pretendendo informar como a ideia de *Pedagogia Curricular* reporta, fundamentalmente, à preocupação com a escola pública de educação e(m) tempo integral, no que tocante ao modo como pedagogicamente o currículo está implicado na cultura escolar. Barroso (2004) chama a atenção quanto a este aspecto, pois ao trazer à tona os desafios, sobretudo políticos, encarnados por projetos pedagógicos “diferenciados” re-



ferenda a necessidade de “defender, debater e promover” a escola pública. Segundo o autor, ao *defendê-la* é preciso que se reafirmem valores que são fundamentais para sua preservação; ao *debatê-la* é preciso considerar a complexidade dos problemas que enfrenta e, ao *promovê-la*, busca-se fomentar oportunidades que realcem seu valor social no que diz respeito, destacadamente, à “universalidade do acesso, a igualdade das oportunidades e a continuidade dos percursos escolares” interligadas ao atendimento de públicos diversos, por meio de “uma política ativa de justiça social, em benefício dos mais desfavorecidos” (*idem*, p. 8).

No contexto atual em que o tema da educação integral e(m) tempo integral é inescapável à discussão da escola pública e, em particular, do currículo, mas também matizada por ambiguidades e interesses conflitantes, é preciso estar consciente de que as mudanças da/na escola, para que sejam sustentáveis, não podem estar circunscritas apenas à sua dinâmica interna, embora reconheçamos as virtualidades, especialmente de mobilização, dos(as) agentes escolares. Logicamente, entram em cena outros elementos, igualmente potencializadores ou coibidores das mudanças, tais como as orientações emanadas das políticas educacionais, os recursos financeiros e materiais, as condições de trabalho e salariais dos(as) professores(as), os projetos de formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação, entre outros.

Entretanto, a referência à *Pedagogia Curricular* intenciona trazer à luz o *pensar-fazer* cotidianos à volta da organização curricular, a partir da interdependência que envolve aspectos como *tempo, espaço, conhecimentos e sujeitos*. Consoante as ponderações de Hora, Coelho & Rosa (2015, p. 160) “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”. Para as autoras, os elementos sinalizados devem induzir uma discussão mais extensa com a comunidade escolar, a fim de que os arranjos curriculares possam responder à dinâmicas pedagógicas e formativas que permitam o desenvolvimento das aprendizagens pretendidas, além de equidade nos percursos escolares, portanto, definidas no projeto maior da escola. Tempo, espaço e sujeitos intersectam-se à produção do conhecimento e tem relação estreita com os procedimentos didático-pedagógicos necessários à geração das condições adequadas para a promoção de aprendizagens signi-

ficativas e contextualizadas congruentes com a formação integral (GALIAN & SAMPAIO, 2012; FELÍCIO, 2012).

Neste sentido, as transformações presumidas em programas, projetos ou experiências de escolas de tempo integral são um complexo desafio na realização de um plano formativo ajustado a uma vertente que se persegue crítico-emancipadora, cidadã e democrática de escola. Parece-nos, assim, importante colocar sob ênfase as questões: De que organização curricular falamos quando evocamos educação integral e(m) tempo integral? Que projeto social pensamos arquitetar quando propomos novos arranjos curriculares com tempo maior e diferentes espaços para a formação? Como integrar tempo e espaços ao trabalho curricular e como refletem na formação dos sujeitos que dele participam? Como os conhecimentos se organizam? Como se integram ou não? O que deve conter um currículo e como o processo de ensinar-aprender pode ser qualificado num tempo ampliado? Como aproximar os conhecimentos escolares aos conhecimentos, experiências e saberes cotidianos dos(as) estudantes considerando a pluralidade cultural que os particularizam em termos identitários?.

Assumimos a compreensão de que as respostas às questões são sempre provisórias e contingenciais, inscritas num tempo-espaço social e histórico concreto, variáveis de acordo com os sistemas educativos, suas orientações políticas e seus respetivos públicos, bem como os contextos específicos das instituições. Portanto, fundamentá-las a partir da ideia atrás mencionada, ou seja, do que reconhecemos como *Pedagogia Curricular* supõe que estejam em coerência as conexões entre a concepção curricular acolhida e a problematização dos elementos que dialogam intrinsecamente com esta mesma concepção: lógica curricular, tempo, espaços e sujeitos da experiência curricular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas neste trabalho, interessadas em explicitar que, a compreensão de educação integral traz à baila distintas perspectivas de formação, visto que estas perspectivas vinculam-se à projetos e experiências que, em si, incorporam uma visão político-ideológica de educação, portanto, é necessário considerar que educação integral e escola de tempo integral não são a mesma coisa, e que o aumento do tempo na escola deve se conectar a uma

concepção de educação integral comprometida com o fortalecimento da escola pública e com a qualidade da educação como uma prerrogativa incontornável. Neste propósito, o currículo escolar representa as intenções formativas de um projeto educacional que se quer fomentar. O alargamento do tempo escolar implica examinarmos modos alternativos de uso do tempo e como este pode “robustecer” o currículo, no sentido de transformá-lo num tempo de formação, enriquecido pelas multirrefencialidades dos sujeitos nele implicados.

Pensar em como experiências mais alargadas de formação, em escolas de educação integral e(m) tempo integral poderá contribuir para processos mais democratizadores e emancipadores que se vinculem à transformação pessoal e social dos estudantes torna-se parte do currículo como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado, cuja intencionalidade ético-política ultrapassa a lógica rígida, hierárquica e prescritiva do currículo. Assim, a ideia de Pedagogia Curricular consiste em interconectar outros conhecimentos e saberes, outros modos de ver a realidade, outras linguagens, inteligibilidades, representações e narrativas que constituem as subjetividades e que se articulam ao fazer pedagógico, cujo processo formativo confere aos estudantes uma irredutível experiência como sujeito social e cultural no espaço escolar.

---

**Resumo:** O artigo tem como objetivo problematizar a relação entre a educação integral e(m) tempo integral e o currículo escolar, este último compreendido como um projeto formativo contextual, compartilhado e integrado com intencionalidades ético-políticas e pedagógicas, implícitas ou explícitas, que o convertem num potente mecanismo para o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos, culturais e tecnológicos necessários à formação dos estudantes. A análise elaborada coloca em evidência a “agenda da educação integral” provocada e constituída a partir de um conjunto de políticas estabelecidas em nível federal, como o Programa Mais Educação, como também localizadas nos Estados e Municípios. Com esta agenda, atravessada por sentidos diversos, portanto, sob tensões e disputas, o currículo ganha centralidade, na medida em que, é por meio deste, mas não só, que os processos educativos e formativos escolarizados se realizam. Consideramos que as implicações curriculares da institucionalização de projetos e experiências de educação integral e(m) tempo integral nos permitem lançar luz sobre a ideia, cujo adensamento teórico-analítico está em processo, da *Pedagogia Curricular* como importante referencial para pensar e questionar a dinâmica da organização curricular numa perspectiva crítica, no que tange à formação dos atores e autores curriculares.

**Palavras-chave:** Educação Integral, Tempo Integral, Currículo, Pedagogia Curricular.

**Abstract:** The article aims to problematize the relationship between integral and full-time education and the school curriculum, the latter understood as a contextual, shared and integrated formative project with implicit or explicit ethical-political and pedagogical intentions that make it a powerful mechanism for access and appropriation of the scientific, artistic, cultural and technological knowledge necessary for the training of students. The elaborated analysis highlights the “integral

education schedule” provoked and constituted from a set of policies established at federal level, such as the “*Programa Mais Educação*”, as well as located in the States and Counties. With this schedule, crossed by different senses, therefore, under tensions and disputes, the curriculum becomes central, since it is through this, but not only, that the educational and formative processes at school are realized. We consider that the curricular implications of the institutionalization of projects and experiences of integral and full-time education allow us to shed light on the idea, whose theoretical-analytical density is in process, of Curricular Pedagogy as an important reference point for thinking and questioning the dynamics of curricular organization in a critical perspective, regarding the formation of the actors and curricular authors.

**Keywords:** Integral Education, Full Time School, Curriculum, Curricular Pedagogy.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. da. *Currículo, cultura e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ARROYO, M. G. *Currículo: território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 02-23, 2002.
- BARROSO, J. *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Institui o Plano Nacional de Educação (2014-2014). *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014.
- CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus aluno de tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.
- CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CAVALIERE, A. M. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- CAVALIERE, A. M. Escola Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.
- COELHO, L. M. C. C. Integração escola-território: saúde ou doença das instituições escolares. In: MAURÍCIO, L. V. (Org.). *Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro: Ponteiro; FAPERJ, 2014. p. 181-197.

- COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 89-96, 2009.
- COELHO, L. M. C. C.; PAIVA, F. R. S.; AZEVEDO, D. S. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. *Instrumento: Estudos e Pesquisa*, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.
- COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M.; ROSA, A. V. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito em suas práticas. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.
- COSME, A.; TRINDADE, R. *A escola a tempo inteiro: escola para que te quero?*. Porto: Profedições, 2007.
- FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- GADOTTI, M. *Educação Integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO, M. M. F. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 403-422, mai./ago. 2012.
- GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. *Caderno CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 15-24, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 47-72.
- LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa* [on line], São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>.
- LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: SP: Editora Alinea, 2005. p. 15-58.
- MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em atos? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilheus: Editus, 2011.
- MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- MAURÍCIO, L. V. O que se diz sobre a escola pública de horário integral. *Cadernos CENPEC*, São Paulo, n. 2, p. 57-67, 2006.
- MORGADO, J. C.; GONÇALVES, A. M. Desígnios para um currículo democrático. *Revista ELO - Centro de Formação Francisco de Holanda, Guimarães*, n. 18, p. 51-65, jul. 2011. Disponível em: <https://www.cffh.pt/?pagina=elos>. Acesso em: 13 mar. 2019.
- PACHECO, J. A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.

- PACHECO, J. A. *Educação, Formação e Conhecimento*. Porto: Porto Editora, 2014.
- PACHECO, J. A. Teorias pós-críticas: presente, passado e futuro a partir de uma análise dos estudos curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 6-22, abr. 2013. Recuperado de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/13870>.
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383- 400, mai./ago. 2009.
- PACHECO, J. A. *Estudos Curriculares: para uma compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2001.
- PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis: DP et All., 2009. p. 13-20.
- PARO, V. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, mai. 1988.
- ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação- Departamento da Educação Básica, 1999.
- SACRISTÁN, J. G. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.
- SACRISTÁN, J. G. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SARMENTO, M. J. O que cabe na mão...Proposições sobre políticas integradas para a infância. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Perspetivas sobre inclusão: da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003. p. 73- 85.
- SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.
- SARMENTO, M. J.; FERREIRA, F. I. Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. In: FORMOSINHO, J. et al. *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga: Livraria Minho, 1999. p. 89-134.
- SILVA, T. T. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, T. T. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- THIESEN, J. Tempo integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2006, Brasília. *Trabalhos [...]*. Brasília: A Associação Brasileira de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2015.

Recebido em Junho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019