

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: implicações para o currículo da escola básica

Cláudia Valentina Assumpção Galian
Universidade de São Paulo – USP

Maria das Mercês Ferreira Sampaio
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir as implicações da retomada da ideia da extensão do tempo de permanência dos alunos nas escolas brasileiras para as discussões acerca do currículo do ensino básico. Por meio da identificação do teor de algumas indicações oficiais sobre o tema e de experiências em torno da busca por uma educação integral, discute-se a ausência da necessária reflexão sobre a composição do currículo de uma escola com tempos alargados, discussão sobrepujada pelo debate sobre como fazer esta mudança. Essas são as indagações centrais de uma pesquisa em andamento que procura identificar concepções e práticas apontadas em torno de educação integral e proposições curriculares que se articulem a essa perspectiva. Diferentes significados encontrados nestes documentos permitem apontar a cultura como denominador comum nas propostas que visam novas abordagens transformadoras e favoráveis à formação para a cidadania. Nesse sentido, explicita-se a necessidade da continuidade das investigações, focalizando o tratamento dispensado às questões da cultura nas propostas de estados e municípios que a tomam como eixo de integração curricular.

Palavras-chave: Currículo. Educação em Tempo Integral. Educação Integral.

Abstract

The aim of this paper is to discuss the implications of the resumption of the idea of extending the stay of students in Brazilian schools for discussions about the curriculum of elementary education. By identifying the contents of some official statements on the subject and experiences around the search for an integral education, discusses the lack of the necessary discussion about the composition of the school curriculum with extended time, discussion overshadowed by the debate over how to make this change. These are the central questions of a research project that seeks to identify concepts and practices around pointed comprehensive education curriculum and propositions that articulate this perspective. Different meanings found in these documents may point out the culture as a common denominator in the proposals to new manufacturing approaches and pro-citizenship training. In this sense, explains the necessity of continuing investigations, focusing on the treatment given to issues of culture in the proposals for states and municipalities that take as axis of curriculum integration.

Keywords: Curriculum. Fulltime Education. Integral Education

Introdução

Impossível iniciar uma reflexão sobre a crescente valorização da ideia de uma educação em tempo integral¹ sem mencionar a necessária diferenciação entre esta noção e a de uma educação integral. Trata-se de falar em uma formação integral do indivíduo, neste último caso, e de ocupação ampliada do tempo na escola, no primeiro. Não que uma coisa não possa estar relacionada a outra, mas uma discussão séria sobre o tema exige enfrentar algumas questões, tais como: ampliar o tempo de permanência das crianças na escola visa sua formação integral ou o preenchimento do tempo com mais atividades, de cunho escolar ou não, a fim de mantê-las ocupadas e distantes das ruas? A grande questão, portanto, é o que se pretende com isso? E quais as implicações dessa discussão para o currículo escolar?

É neste quadro de questionamentos que se insere este artigo. Assim, inicialmente serão apresentadas algumas considerações acerca das proposições de ampliação do tempo de permanência dos alunos nas escolas públicas, bem como de algumas experiências em torno da concepção e do desenvolvimento de uma educação integral. Em seguida, com base na análise de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, busca-se identificar tendências das iniciativas de transformação do currículo, especialmente a centralidade assumida pelas questões da cultura, na relação com o que a educação de tempo integral poderia representar na consecução de um plano formativo coerente com uma educação democrática.

A fim de entender melhor o que se propõe, vale identificar algumas das orientações legais recentemente introduzidas nesse debate para definir metas em torno da educação de tempo integral. No estado de São Paulo, por exemplo, a Resolução SE n. 89/2005 instituiu o projeto Escola de Tempo Integral, cujo objetivo declarado foi prolongar o tempo de permanência diário na escola, de cinco horas para nove horas, a fim de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Nesta proposta, fica definido que o tempo suplementar das crianças na escola deve ser preenchido com oficinas curriculares.

Em 2006, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (CENP) publicou as "Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: Tempo e Qualidade". Afirma-se neste documento que a função social da escola é de servir de "alavanca de um processo que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania" (p. 14). Para isso, a opção realizada é pela "ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais" (p. 15). A nova organização curricular previu a manutenção do currículo básico do ensino fundamental enriquecido com "procedimentos metodológicos inovadores" (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

Em relação ao currículo organizado numa nova configuração de tempo, importa resgatar o que afirma Moreira (2008, p. 6) ao definir o currículo: "o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento". Nesta conceituação, fica claro que o currículo engloba conteúdo e forma de abordagem – conhecimento e métodos de ensino –, numa configuração marcada pelas condições do contexto em que se desenvolve. Causa estranhamento pensar numa ampliação de tempo escolar sem que, previamente, se enfrente

a reflexão sobre o currículo nestas condições e qual o impacto das novas configurações de tempos sobre todo o trabalho da escola, afirmando que se busca formar pessoas aptas a exercerem a cidadania e buscando a mudança tão somente por meio da adoção de "procedimentos metodológicos inovadores", tal como consta nas Diretrizes da CENP mencionadas anteriormente. Uma vez que novas expectativas em torno da formação dos alunos sempre geram novas exigências curriculares, qual currículo se propõe e se defende para formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania, justificando a ampliação de tempos e diversificação do uso dos espaços?

Gimeno Sacristán, por exemplo, há mais de uma década afirmava que as novas expectativas que vêm recaindo sobre escola, atreladas ao que define como uma "concepção globalizadora da educação"², trazem exigências para o currículo, de modo que:

exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 58).

O autor sugere, então, como a indicação da necessidade de ampliação do tempo na escola se relaciona com demandas estendidas sobre a função social desta instituição e, portanto, sobre o currículo. Mas há aí uma questão que Gimeno Sacristán (1998, p. 58) destaca e sobre a qual resta um incômodo silêncio:

Toda essa gama de pretensões para a escolaridade, num mundo de desenvolvimento muito acelerado na criação de conhecimento e de meios de difusão de toda a cultura, coloca o problema central de se obter um consenso social e pedagógico nada fácil, debatendo sobre o que deve consistir o núcleo básico de cultura para todos, num ambiente no qual o academicismo tem raízes importantes. [...] Chegar a um consenso é tarefa difícil por si só, que se vê complicada pela pluralidade cultural que compõe nossa realidade como Estado e pela carência de uma tradição da discussão do currículo básico como a base cultural de um povo, como a única base para muitos cidadãos que têm essa oportunidade cultural como a mais decisiva de suas vidas (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 58).

Atender as exigências crescentes, a ampliação e multiplicidade de temas e linguagens consideradas socialmente importantes, torna cada vez mais difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar equilibradamente as demandas na seleção e composição do currículo da escola básica. Nas propostas curriculares mais recentes de estados e municípios, orientações gerais de âmbito federal se fazem presentes e

evidenciam, tanto essas questões relativas a novas demandas originadas do plano econômico, quanto a compreensão das atuais políticas curriculares sobre formação humana e sobre o trabalho esperado das escolas. A discussão do fator tempo liga-se mais frequentemente à organização do trabalho escolar, exceto em algumas propostas de organização do ensino em ciclos, nas quais o tempo se relaciona mais claramente com a formação dos alunos e conseqüentemente com a composição e desenvolvimento do currículo.

Nas indicações oficiais do estado de São Paulo, evidenciam-se algumas pistas sobre o que pode significar a escola de tempo integral: uma busca por melhorar o rendimento dos alunos, trabalhando com tempos estendidos e métodos inovadores. Uma educação integral? Talvez, porém não se discute a estrutura e organização da escola e tampouco o conhecimento que nela circula: questiona-se o tempo destinado a fazer o que já se vem fazendo e os métodos "tradicionais", considerados um entrave e que podem ser responsabilizados pela ineficiência desta instituição. Porém, ainda é preciso discutir mais detidamente o que a escola disponibiliza como conhecimento legítimo a ser apreendido. E não se pode ignorar que discutir currículo é, sob qualquer perspectiva, como afirma Silva (1999), responder à seguinte questão: o que queremos que as crianças e jovens expostos ao processo de escolarização se tornem?

Por uma educação integral

Neste ponto, vale retomar algumas formas de definir um ensino integral – muitas vezes tratado como sinônimo de ampliação do tempo de permanência na escola – assumidas por diversas correntes de pensamento em diferentes momentos.

Como exemplo, pode-se apontar o documento que resultou dos trabalhos da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Aprender a ser: a educação do futuro (FAURE et al., 1972), conhecido como Relatório Faure. Neste documento afirma-se a necessidade do que se denominou de ensino geral, que disponibilizasse conhecimentos socio-econômicos, técnicos e práticos de ordem geral. Em relação ao mundo do trabalho, o Relatório considera que a preparação fomentada na escola deveria formar não apenas para um ofício, mas também para a adaptação dos jovens a trabalhos diferentes, de acordo com a evolução das formas de produção, inclusive facilitando processos de reconversão profissional. No texto, destaca-se o que se pode entender como educação integral, na perspectiva da comissão responsável pelo Relatório:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a nenhum conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele

próprio. A ideia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (FAURE et al., 1972, p. 225).

No final da citação, ao falar de uma educação que é global e permanente, é assumida a necessidade de ultrapassar os limites das instituições escolares, apontando para o segundo eixo do relatório, a concepção de cidade educadora, na qual todos os espaços, tempos e saberes da cidade são encarados como potencialmente educativos, ultrapassando o espaço e o tempo escolar como ambientes formativos (FAURE et al., 1972). Em tal acepção, em que a formação é considerada um processo amplo e contínuo, tempos, espaços e saberes se estendem, ancorando a escola como um dos espaços centrais no tecido que sustenta a proposta de educação integral.

No Brasil, a LDB n. 9.394/96, em seu artigo 2º, determina como princípio e fim da educação o "pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", apontando também para uma concepção de educação integral, embora sem assim nomeá-la. Além disso, prevê a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º), embora não faça qualquer menção neste sentido aos demais níveis de escolarização. Aqui é apenas a escola que se responsabilizaria pela proposta educativa, mesmo com a presença, no texto da lei, de orientações para trabalho conjunto e articulado às comunidades.

Já o Plano Nacional da Educação (PNE 2001) estendeu o tempo integral também para a educação infantil e delimitou um tempo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral (MENEZES, 2009, p. 73). Porém, segundo Menezes (2009, p. 73), o PNE 2001, priorizou a extensão do tempo para as crianças oriundas de famílias menos favorecidas: "[...] o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às 'crianças das camadas sociais mais necessitadas'/ às 'crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa'". Neste caso, a educação integral se destinaria apenas a uma fração da sociedade; é possível supor que não se trata disso, mas do atendimento a determinadas condições e necessidades da clientela escolar, ou mesmo da ocupação ampliada do tempo a fim de permitir o cumprimento do horário de trabalho dos pais destas crianças, mantendo-as longe das ruas por um período maior de tempo. Muito provavelmente uma preocupação maior com a garantia das necessidades práticas do mundo do trabalho ou até para assegurar tranquilidade às pessoas nos espaços públicos, do que o cuidado com aquelas questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas.

Outro movimento de aproximação ao tema da educação integral implica verificar

justificativas assumidas para a educação integral ao longo do tempo, bem como visitar algumas experiências em torno destes conceitos.

Diversos autores ao longo do século XIX trataram da questão da educação integral. Por exemplo, Robert Owen, numa experiência que durou de 1816 a 1820, na Inglaterra, concebeu uma instituição educacional gratuita que contava com refeitório e enfermaria para atender cerca de 800 alunos, filhos de operários, a partir dos dois anos de idade. Nela, buscava a instrução e a preparação profissional, com a inserção das crianças a partir dos dez anos de idade na vida produtiva de uma fábrica. O autor defendia uma "pedagogia do trabalho", que envolvia atividades educativas, de higiene e trabalhos manuais, considerados centrais e afirmados como a via para se alcançar uma formação mais completa. Também Fourier e Considerant trataram de uma educação universal, completa e integral, que tomava o trabalho como parte fundamental na formação individual e como elo entre as pessoas. De maneira geral, o que estes autores destacavam era a aproximação entre a formação intelectual e a formação para o trabalho como via de superação da alienação (MORAES, 2009, p. 22-24). Há que se ponderar: no decorrer da revolução industrial, as crianças eram introduzidas na força de trabalho e suas necessidades não eram absolutamente consideradas; propor tempos e espaços para atendimento escolar e preparação para o trabalho foi um avanço na direção de considerar a formação de crianças e jovens.

Bakunin, por sua vez, da perspectiva anarquista, considerava que a educação deveria ser igual para todos a fim de preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida do pensamento quanto para a do trabalho, a fim de torná-los homens completos. Associava o ensino teórico, ou científico, ao ensino industrial e à educação prática, entendida como um conjunto de experiências da moral humana (MORAES, 2009, p. 29).

Segundo Silva (2011), Bakunin "[...] via na desigualdade de acesso ao saber e na sua apropriação uma das mais terríveis e eficientes causas da reprodução de todos os dilaceramentos sociais" (p. 94). E para combater tal desigualdade, propunha a educação integral: [...] o ensino total, tão completo como o que leva consigo o poder intelectual do século, a fim de que por cima das classes operárias não se encontre no futuro nenhuma classe que saiba mais e que, exatamente por isto, possa dominá-las e explorá-las" (BAKUNIN apud SILVA, 2011, p. 94).

Em 1893, Paul Robin, juntamente com outros autores, lançou o Manifesto dos Partidários da Educação Integral, no qual se encontra a defesa de que a educação integral busque o máximo desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais das crianças (MORAES, 2009, p. 32-33). E também neste documento o trabalho manual assume papel essencial na formação integral dos indivíduos.

O que se destaca nestes e em outros autores é a afirmação da importância da formação humana ampla, e da necessidade de se fazer a aproximação, na formação das novas gerações, entre o mundo das ideias e o mundo da ação, entre o trabalho intelectual e o manual, de maneira que os sujeitos ligados a este último não sejam dominados pelos que se ligam ao primeiro.

No Brasil, uma experiência de educação integral que merece destaque foi desenvolvida por Anísio Teixeira, na Bahia, na década de 1950. Trata-se do Centro Popular de Educação

Carneiro Ribeiro, uma experiência de educação para a formação integral do homem. Anísio Teixeira assim apresentou esta escola, por ocasião em discurso pronunciado em 1950, quando da inauguração do referido Centro:

A escola primária seria dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, da escola ativa. No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação – as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções. Para economia tornava-se indispensável que se fixasse um número máximo para a matrícula de cada centro. Pareceu-nos que 4.000 seria esse número, acima do qual não seria possível a manipulação administrativa (TEIXEIRA, 1959).

Segundo Cordeiro (2001), para Anísio Teixeira, a escola tradicional representava apenas uma oportunidade de especialização em torno de ofícios intelectuais e sociais. Esta incompletude do trabalho escolar fazia com que a escola tradicional fosse a oficina do conhecimento racional e que a oficina do trabalho assumisse a função de escola do conhecimento prático. Coerentemente com a visão liberal, Anísio Teixeira afirmava que o indivíduo deveria poder buscar na escola, e pela escola, o desenvolvimento de seus dotes inatos, o que lhe asseguraria uma posição social. Clamava por uma escola única, na qual as crianças de todas as posições sociais deveriam ter assegurada a formação da inteligência, da vontade, do caráter e de hábitos de pensar, agir e conviver socialmente (CORDEIRO, 2001, p. 243).

O Centro Popular de Educação de Anísio Teixeira era organizado em torno da associação de atividades desenvolvidas na Escola Classe - destinada ao desenvolvimento intelectual e de práticas racionais - e na Escola Parque - destinada às práticas das oficinas, das artes, das atividades sócio-educativas, do esporte e do acesso à literatura. Na Escola Parque eram conduzidas atividades desportivas, de higiene, do setor do trabalho, incluindo as artes industriais, a tecelagem, a tapeçaria, a encadernação, a cerâmica, a cartonagem, a costura, o bordado, o couro, a lã, a madeira, o metal. Além disso, tinham especial destaque as atividades que envolviam as artes, música, dança, teatro, pintura e escultura. Além da Escola Classe e da Escola Parque, também se desenvolvia um programa de treinamento de professores para a educação fundamental (CORDEIRO, 2001, p. 243-245). Nas palavras de Anísio Teixeira, a escola-classe é:

[...] uma escola parcial e para funcionar em turnos. Mas virá integrá-la, a escola-parque. A criança fará um turno na escola-classe e um segundo turno na escola-parque. Nesta escola, além de locais para suas funções específicas, temos mais a

biblioteca infantil, os dormitórios para 200 das 4.000 crianças atendidas pelo Centro e os serviços gerais e de alimentação. [...] A criança, pois, terá um regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar. Cinco por cento dentre elas receberão mais o internato. Serão as crianças chamadas propriamente de abandonadas, sem pai nem mãe, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da escola-parque, às quais competirá a honra de hospedar as suas colegas, bem como a alegria de frequentar, com elas, as escolas-classe (TEIXEIRA, 1959).

No conjunto educacional, as turmas da escola primária eram organizadas por anos de escolaridade e por idade cronológica, independentemente dos níveis pedagógicos alcançados. Nas classes, organizavam-se subgrupos, por níveis de aprendizagem. Não havia reprovação e optava-se pela condução de projetos pedagógicos que hoje poderiam ser denominados como inter ou transdisciplinares (CORDEIRO, 2001, p. 245).

Outra experiência relevante em relação à educação integral foi conduzida na década de 1980 - entre 1984 e 1987 -, no Rio de Janeiro, num programa que buscou inspiração nas ideias de Anísio Teixeira. Trata-se da implantação dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), pelo governo de Leonel Brizola, sob coordenação de Darcy Ribeiro. Seu objetivo declarado era operar uma revolução no sistema educacional capaz de diminuir os altos índices de evasão e repetência (MIGNOT, 2001, p. 155). Na análise da equipe responsável pela educação, o quadro de abandono da escola pública só poderia ser revertido pela expansão da rede física, pela revisão de objetivos e metodologias, pelo fornecimento de materiais didáticos a professores e alunos, pelo provimento de assistência médica e nutricional. Porém, ampliar a rede física escolar foi entendido como criar uma nova escola para novos tempos. A nova proposta de trabalho pedagógico implicava, ao lado das atividades de estudo, também a priorização das atividades ligadas à saúde, à nutrição e ao esporte (MIGNOT, 2001, p. 157).

A ideia era prover uma educação integral traduzida em jornada escolar de dia inteiro (nove horas por dia) em escolas novas que contavam com salas de aula, salas de leitura, consultórios médico-odontológicos, refeitórios bem equipados, quadras de esporte e a casa dos alunos residentes. Era uma escola apresentada à população como a solução para o combate à violência (MIGNOT, 2001, p. 158).

Muitas foram as críticas a este projeto, ligadas à falta de estudos criteriosos de demanda, aos altos custos das novas construções, (a) ao desprezo com que foi tratado o trabalho das escolas públicas da rede - tomadas como instituições representativas da falta de compromisso com as crianças das camadas populares -, à priorização dos custos em construção em detrimento de aumento de salário dos professores, materiais didáticos e aperfeiçoamento da rede. Além disso, a nítida separação entre as atividades ligadas ao estudo e as atividades mais livres e recreativas. A despeito dessas críticas e mesmo da defesa deste projeto, para a discussão que se faz aqui hoje, fica mais uma vez a pergunta: para que se pensou a educação em tempo integral no caso dos CIEP? Para resolver a questão da violência urbana, retirando crianças e jovens das ruas? Em que medida este

objetivo pode ser associado a um projeto que visa a educação integral? Qual a concepção de educação defendida? Quais seriam os alvos pretendidos por meio de um processo de atendimento com mais e novos recursos?

Vale lembrar uma outra experiência de educação em tempo ampliado para aumentar o escopo da reflexão proposta: a Escola de Barbiana. Projeto idealizado e implementado por Lorenzo Milani, em uma pequena cidade nas montanhas do centro da Itália, na década de 1950, a escola acolhia jovens que não passavam nas avaliações do sistema de ensino italiano - essencialmente oriundos das camadas mais empobrecidas - e centrava o processo de ensino em leitura de jornais italianos e de outros países. Os alunos mais velhos ensinavam os mais novos e as atividades escolares, essencialmente voltadas para o trabalho com o conhecimento, cobriam 12 horas diárias e praticamente todos os dias do ano. A experiência durou nove anos, até a morte de seu idealizador, e pode ser parcialmente conhecida no livro "Carta a una maestra" (1970). Neste, os jovens se dirigem a uma professora que representa o sistema de ensino que os expulsou, atribuindo-lhes toda a responsabilidade pelo fracasso, num texto claro e repleto de gráficos e tabelas com dados relativos às condições sociais do período em que viveram. Basicamente, vão apresentando à professora os diversos mecanismos do sistema educacional que construíram seu fracasso, contestado pela própria produção do livro.

Esta experiência certamente não tinha o objetivo de ocupar os alunos, retirá-los das ruas, proteger a população do risco que representavam. Buscava uma maneira de garantir a eles a possibilidade de acessar conhecimentos indisponíveis em outros contextos de suas vidas, a fim de que pudessem entender e participar das discussões em torno de questões de seu tempo. Aqui, a centralidade foi posta nas necessidades dos alunos, visando sua inserção social, sua formação para a cidadania. O conhecimento sistematizado era acessado para a compreensão e contextualização dos dados levantados nas notícias dos jornais, para a busca de significado dos elementos presentes naquela cultura. O currículo de Barbiana priorizava, portanto, a compreensão da sociedade, do modo como se organizava a vida naquela região, inserida no mundo.

Diante das experiências trazidas para esta discussão, o desafio é pensar no que se espera hoje da ampliação da jornada escolar. Busca-se ampliar o tempo de permanência na escola para permitir a mobilização das condições necessárias para uma educação integral? O que se entende hoje por educação integral? E qual seria o currículo que hoje responderia por essa formação integral? Sem dúvida esta discussão implica a retomada da questão fundamental da educação: que formação pretendemos fomentar? Que cidadão se busca formar e por quê? E, para a formação desse cidadão, que conhecimentos, valores e habilidades são considerados essenciais nas diferentes propostas?

Essas são as indagações centrais de uma pesquisa em andamento que procura identificar concepções e práticas apontadas em torno de educação integral e proposições curriculares que se articulem a essa perspectiva. Espera-se que problematizar e analisar tais elementos identificados possibilite compreender e explicar discursos e significados em torno da formação pretendida e de concepções presentes sobre os estudantes, sobre a escola pública, sobre o trabalho pedagógico. Os materiais selecionados para estudo são propostas

de educação em tempo integral e propostas curriculares de diferentes estados e municípios brasileiros³.

Educação integral e currículo

A fim de levantar alguns sinais dos rumos que podem estar sendo traçados na discussão das questões apontadas, cabe indicar que o Brasil vem se mostrando um campo rentável para investimentos de grupos nacionais e estrangeiros, especialmente no que se refere à educação. Vale refletir sobre o porquê de tamanho interesse e, por outro lado, o significado que se vem construindo em torno das necessidades formativas da população.

Nesse sentido, a Folha de S. Paulo (Caderno Mercado, 03/09/2011) recentemente trouxe elementos que reforçam o já conhecido interesse despertado pela educação em diferentes grupos de investidores. Em matéria intitulada "Educação Básica atrai grupos de mídia", o articulista Nelson de Sá traz alguns dados que mostram que a previsão de crescimento do país em meio à crise mundial e as perspectivas de novos investimentos em livros didáticos para o Ensino Médio e em sistemas de ensino, afirmada por acordos já consolidados com o Ministério da Educação, vêm atraindo grupos tais como o Pearson, da Inglaterra, o Houghton Mifflin Harcourt (HMH), dos Estados Unidos, e os grupos nacionais Abril Educacional, Objetivo e Positivo, entre outros. O articulista ainda ressalta que o empenho do governo federal tem tido o sentido de trazer à tona o debate sobre a qualidade da educação por meio de investimentos maciços em materiais cuidadosamente preparados para esquadriñar o trabalho das escolas públicas e dos professores e alunos, além dos amplos processos de avaliação. Em torno dessas medidas, configura-se uma noção de qualidade da educação que gira em torno de eficácia e eficiência, buscadas pelo desenvolvimento de competências passíveis de observação e quantificação, supostamente expressas nos níveis de rendimento dos alunos.

Nesta perspectiva, o que pode ser entendido como educação integral a ser desenvolvida nas escolas públicas brasileiras, alvo de tão rebaixadas expectativas? Por meio de grandes investimentos em sistemas de ensino que delimitam claramente cada passo a ser dado e cada ponto a ser avaliado com fins de garantir bons resultados, que formação se está buscando para a população mais pobre deste país? Ao se manter a discussão da qualidade da educação atrelada apenas a questões de técnicas e materiais, ou novas linguagens, mais eficientes, o que se está deixando de lado é o debate sobre o que se quer formar. E este é um debate do qual historicamente o professor e a escola vêm sendo alijados.

Santos (2010), em artigo no qual encaminha uma discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e o novo Plano Nacional de Educação, aponta para a centralidade da questão da educação em nosso país, em concordância com a perspectiva do desenvolvimento de uma concepção globalizante de educação, apontada anteriormente em referência a Gimeno Sacristán (1998). Além disso, identifica no Brasil e em muitos outros países, a força assumida pelo enfoque econômico na definição de mudanças educacionais. Assim, diz a autora:

[...] o aumento do interesse pela educação pode ser entendido como resultado do aumento de demandas relativas à qualificação da mão de obra e também da necessidade de ampliar a capacidade do país atrair investimentos, a partir da melhoria de seus índices educacionais. Se, internamente, há um interesse renovado e ampliado em relação à educação, [...], a literatura no campo das políticas educacionais tem mostrado que o mesmo tem ocorrido em vários países da Europa, bem como nos Estados Unidos, Austrália, Nova Zelândia e Canadá, entre outros, em que uma série de reformas foi e está sendo introduzida, com vistas a maior eficiência dos sistemas educacionais. A literatura educacional também tem mostrado que essas mudanças quase sempre se orientaram por critérios estritamente econômicos, decorrentes de uma visão mercantil e mercadológica da educação, que passa a ser submetida a uma lógica empresarial nas suas formas de organização e funcionamento (SANTOS, 2010, p. 836-837).

Manter os alunos mais tempo na escola, mais tempo em contato com recursos didáticos e métodos supostamente mais eficientes - cuja produção representa um filão de mercado muito atraente e rentável - pode significar uma formação coerente com as necessidades que movem nosso sistema produtivo. Daí que formação integral para os alunos da escola pública teria relação direta com a plena formação de consumidores e de cidadãos adequados para as necessidades instáveis dessa sociedade. Do estado de São Paulo, a Resolução SE n. 89 parece apontar nessa direção ao afirmar a intenção do projeto Escola de Tempo Integral: "promover a permanência do educando na escola, assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto-estima e o sentido de pertencimento" (SÃO PAULO, 2005, p. 1). Resta a questão: além do sentido de pertencimento em relação à escola, como está sendo pensado o pertencimento/inserção social quando o público-alvo é o alunado da escola pública? Como já foi afirmado, a mesma Resolução aponta a formação para a cidadania como seu objetivo. Mas, como formar para a cidadania sem discutir e compreender o contexto social e econômico, a cultura em que nos movemos?

Por outro lado, há exemplos de maiores cuidados nestes aspectos especialmente em algumas escolas privadas, que atendem filhos de famílias melhor situadas social e economicamente. Nesses casos, outras possibilidades formativas se delineiam, mais atentas à criação de condições para o desenvolvimento de um pensamento relacional que permita a participação nas discussões acerca dos rumos a serem tomados pela sociedade e o questionamento da configuração de poder e controle legitimada socialmente.

Ao comparar o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e o exame do PNE proposto pela Conferência Nacional da Educação (CONAE) 2010, Santos (2010) indica que o tema da escola em tempo integral é tratado nos dois documentos, o que ressalta sua importância no atual contexto, mas identifica diferentes interesses em torno dessa mudança, que resultam em interpretações bastante diferenciadas acerca de seu significado e do teor das práticas que a orientam:

Para o grupo cujos critérios econômicos são determinantes em suas ações e decisões, a ampliação da jornada escolar propicia oportunidade maior para a aprendizagem dos conhecimentos escolares e para a recuperação dos alunos com problemas de aprendizagem, o que irá melhorar os resultados das escolas nos testes aplicados pelo sistema nacional e/ou local de avaliação. Para aqueles que estou denominando de educadores críticos, a ampliação da jornada escolar também significa maior possibilidade de criação de espaços para estudos, proporcionando aprofundamento dos conhecimentos escolares e contribuindo para a superação de dificuldades de aprendizagem. Porém, mais do que isso, essa ampliação se constitui em um tempo que irá permitir a vivência de outras experiências culturais para a criança e para o jovem (SANTOS, 2010, p. 844).

Ou seja, para o primeiro grupo identificado pela autora, ampliar a jornada prevê melhoria da aprendizagem pela via da oferta de mais escola, sem o questionamento de que escola - e de que currículo, portanto. Trata-se de buscar meios de melhorar o rendimento dos alunos sem necessariamente passar por um questionamento do conhecimento a ser disponibilizado na escola, ainda que se afirme a busca por métodos mais eficientes. No segundo caso, enfrenta-se a reflexão sobre essa nova escola numa perspectiva que implica ampla discussão sobre conhecimentos e experiências culturais que devem ser garantidas na formação das novas gerações.

Assim, não se deve perder de vista algumas lições passíveis de serem extraídas das experiências brevemente relatadas neste texto. Já se pensou em educação integral como uma via para articular a formação intelectual e manual, como possibilidade de ampliação de acesso a outros bens culturais, normalmente mantidos a distância do que se costuma definir como conhecimento escolar e como forma de ampliar o tempo de contato com os desafios do conhecimento, com a busca de novas configurações de tempos, espaços e saberes a fim de garantir a aprendizagem dos alunos. A questão a não se perder de vista é que as muitas experiências educativas respondem sempre a um ideal formativo. A questão é ter clareza do ideal que se persegue até para que se possa pensar nas conseqüências sobre o currículo e mesmo em estabelecer outros horizontes. Considerando as políticas curriculares atuais do país, em que os critérios econômicos marcam decisivamente a concepção de educação e formação, qual o impacto das noções de eficiência e eficácia, traduzidas na indicação de competências e habilidades passíveis de observação e quantificação? Diante das propostas de um currículo instrumental, como pensar a formação de cidadãos que compreendam o seu mundo e possam transformá-lo? São preocupações recorrentes nas discussões das equipes de estados e municípios, na elaboração e orientação do currículo. Mas como se percebe, nessas propostas, indicação de novas possibilidades e saídas para pensar currículo e formação integral?

Indícios de novos horizontes parecem rodear a discussão de cultura. Diferentes significados permitem apontar a cultura, item indicado nas orientações dos PCN, como denominador comum e que pode ser um caminho para constituir uma face transformadora no desenvolvimento do currículo. Nos documentos analisados, das propostas que contemplam a discussão de cultura, a tendência é defender o acolhimento das diferentes

manifestações, dos diferentes grupos, das diferentes etnias, assim como a relação de proximidade e inclusão da cultura local. O trato da contextualização, item também indicado nas citadas orientações, refere-se mais à busca de relações entre conteúdos e dos conteúdos em seu contexto disciplinar. Supõe-se que avançar do acolhimento para a contextualização, busca de nexos e de significados das questões culturais possa fazer a diferença nas orientações e no desenvolvimento do currículo. Mas, ainda assim, essa direção de avanço tem se mostrado mais claramente nos discursos de fundamentação das propostas e menos no detalhamento de cada disciplina. Nesse sentido, cabe investigar mais detidamente casos de estados e municípios que apontam em suas propostas a cultura como eixo de integração curricular, examinando se delineiam possibilidades de constituir novas abordagens transformadoras e favoráveis à formação para a cidadania.

Retomando o exemplo de Barbiana, sugere-se que trabalhar as questões do presente e da cultura, como dados a serem compreendidos, interpretados e explicados pode contribuir para a formação de cidadãos interessados, curiosos, participativos.

A discussão da cultura está presente e impregnada na sociedade atual. Cultura como prática social constitutiva dos modos de vida e da subjetividade se traduz em linguagens, arte, instituições, formações, valores e práticas que tecem a ordem social. Na direção dos Estudos Culturais, o conjunto de significados e valores da cultura comum – porque é de todos –, precisa estar disponível para todos, considerados na condição de usuários e produtores. O foco no trabalho de cultura para uma educação democrática e ligada à mudança social exige a relação com a cultura do vivido e o acesso de todos ao conhecimento sistematizado para análise e compreensão da configuração de poder que preside os valores e significados das práticas sociais. Não basta, portanto, o acolhimento de opiniões de alunos, de suas experiências, do saber da coletividade, mas é preciso avançar na análise de cada fato, sob diversos pontos de vista, para que se chegue à compreensão e possíveis intervenções na vida em sociedade.

De acordo com Hall (1997), a centralidade da cultura se observa nas questões ligadas à regulação social, à moralidade e ao governo da conduta das pessoas:

No cerne desta questão está a relação entre cultura e poder. [...] Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural (p.15).

Nesse sentido, a cultura regula condutas, ações sociais e práticas, estabelecendo pautas do que é aceito, correto, bom. Daí o poder de quem define e defende tais pautas, criando:

[...] sistemas classificatórios que pertencem e delimitam cada cultura, que definem os limites entre a semelhança e a diferença, entre o sagrado e o profano, o que é “aceitável” e o que é “inaceitável” em relação a nosso comportamento,

nossas roupas, o que falamos, nossos hábitos, que costumes e práticas são considerados “normais” e “anormais”, quem é “limpo” ou “sujo” (ver Woodward, ed., 1997). [...] Classificar ações e comparar condutas e práticas humanas de acordo com nossos sistemas de classificação cultural é mais uma forma de regulação cultural (p. 20).

Pensar a cultura na referida centralidade, no âmbito do currículo escolar, implica explicitar a relação entre cultura e poder, a regulação cultural presente nas práticas e a que se expressa nas proposições dos conteúdos curriculares, para que esta compreensão possibilite avanços na direção de uma educação democrática, transformadora, sustentando a formação integral.

No âmbito dos Estudos Culturais em Educação, Costa et al. (2003), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), discutem essa centralidade da cultura para pensar o mundo e apontam novos temas, problemas e questões que passam a ser objeto de discussão no currículo e na pedagogia. Nessa direção, muitas questões, discursos, artefatos e várias práticas escolares:

são problematizadas e constituídas como objetos de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando seu esquadrinhamento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e de menina, de estudante, de professores e professoras, de trabalho docente, de alfabetismo, de determinados componentes curriculares e de educação (p. 56).

Essa perspectiva afirma que a escola tem uma contribuição específica na formação de crianças e jovens para a cidadania, desenvolvendo o conhecimento de forma viva, relacional, conferindo à cultura um papel central na análise e compreensão da prática social. Não se trata de afirmar, contudo, que isto aconteça sem tropeços ou obstáculos. Não é novidade, por exemplo, a dificuldade da escola frente às mudanças em relação aos aspectos tradicionais de seu trabalho, tais como as formas de organização de tempos, espaços e saberes. A própria ideia de organização em ciclos, que potencialmente poderia representar formas mais flexíveis de organização de tempos, espaços e saberes, favorecendo as aprendizagens, vem mostrando pouca efetividade no que se refere à criação de novos arranjos no cotidiano das escolas e até mesmo na elaboração de propostas curriculares, que, muitas vezes, usam a denominação ciclos para um arranjo que continua se dando por séries. No relatório de pesquisa citado anteriormente (BRASIL, 2010), que incidiu sobre propostas curriculares produzidas por estados e municípios do final da década de 1990 à primeira década dos anos 2000, este aspecto é ressaltado:

Sobre a organização do Ensino Fundamental e do currículo, a organização por

séries predomina. Ciclos também são indicados, mas se assemelham a etapas do curso, que não alteram a seriação anual, ou seja, mesmo com indicação de ciclos o detalhamento das indicações de conteúdos se apresenta por séries (p. 444).

Assim, é conhecida a tendência da escola de manter suas práticas tradicionais, o que pode representar, no caso das indicações de ampliação do tempo de permanência de crianças e jovens na escola, a manutenção da escola como sempre foi e o acréscimo de outras atividades em horários complementares, sem que se discuta o que se espera como resultado do processo de escolarização nestes novos moldes.

Uma pesquisa conduzida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2011), que focalizou propostas curriculares desenvolvidas e implementadas em 18 municípios das diferentes regiões do país traz aspectos que reforçam esta ideia. O objetivo da referida investigação foi:

documentar *in loco* um número diversificado de experiências desenvolvidas em municípios brasileiros de diferentes portes: pequeno, médio e grande, áreas urbana e rural, capital e interior, etc., que por suas características inovadoras pudessem oferecer um panorama nacional de experiências de aumento da jornada escolar (BRASIL, 2011, p. 7).

Os procedimentos de pesquisa envolveram entrevistas com diferentes agentes – secretário municipal de educação, diretores, coordenadores, professores, pais, alunos – e observação das atividades desenvolvidas nas escolas. Nas considerações finais, os pesquisadores tecem considerações gerais em torno dessas experiências que confirmam a tendência referida anteriormente:

Quanto à organização temporal das atividades, em grande parte das experiências apresentadas nesta pesquisa, ela se dá principalmente no contraturno [...] o espaço utilizado, por excelência, para ampliação da jornada, mesmo no modelo contraturno, é a sala de aula, com algumas exceções (BRASIL, 2011, p. 163).

[...] em quase todas as análises das famílias, gestores, professores e educadores sobre a ampliação da jornada percebe-se a tendência de valorização das experiências pelo fato de — retirarem a criança da rua. Esta situação pode dar um caráter assistencialista à proposta, que só a sua dinâmica, no cotidiano, poderá negar, ou confirmar (BRASIL, 2011, p. 165).

Ignorar esta tendência da escola de manter suas práticas tradicionais pode representar o risco de não fazer a necessária reflexão sobre as possibilidades de uma formação integral por meio deste alargamento do tempo escolar. Ou, como alerta Paro (2009), sem que se leve em conta o risco de se confundir educação integral com educação de tempo integral: "[...] é preciso que este ponto fique muito claro, para separarmos de vez uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas isso: fazer em mais tempo

aquilo que já se faz hoje" (p. 13).

A fuga dessa perspectiva se dá no enfrentamento da discussão sobre o que compõe o lote de conhecimento indispensável para a formação dos alunos nos dias de hoje, quais os limites do trabalho da escola, quais os tempos e espaços necessários para garantir a aprendizagem de todos, sob a égide da diversidade. Implica assumir outra posição, como aponta Santos (2007) ao discutir a produção acadêmica sobre currículo a partir dos anos 1990, produção fortemente marcada pela perspectiva pós-moderna. Sem questionar as contribuições que esta perspectiva trouxe inicialmente ao campo do currículo, a autora problematiza a derivação disso em boa parte dos estudos mais recentes, visto que:

Pode-se afirmar que, em parte da produção acadêmica sobre currículo, são frequentes as metaquestões. No entanto, não seria oportuno, ao levantar questões sobre questões, também tentar respondê-las? Assim, quando se pergunta "Este conteúdo tem valor?", não é suficiente apenas indagar "o que se quer dizer com valor". Da mesma forma, quando se indaga "Esta é uma forma democrática de se organizar uma atividade curricular?", não é suficiente retornar à pergunta arguindo "o que é atividade curricular" ou "o que se entende por forma democrática". Tanto as primeiras perguntas quanto as segundas precisariam ser respondidas (SANTOS, 2007, p. 305).

Essa discussão implica enfrentar o que indica Young (2007), ao afirmar que o que importa é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é um "conhecimento poderoso", ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem:

As escolas devem perguntar: "Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?". Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição (p. 1297).

Young nos desafia com a questão do conhecimento poderoso, para que se investigue o que vem sendo apontado nos currículos que se propõem a desenvolver educação integral. Sua preocupação no texto citado é enfrentar a onda que defende o currículo por resultados, instrumental e imediatista, expondo a necessidade das crianças e jovens já desfavorecidos pelas circunstâncias sociais de compreender o mundo e encontrar seu lugar nele; sua indicação é de que a escola não se afaste de sua tarefa específica, ligada ao trabalho com o conhecimento e distribua o conhecimento especializado, que não se disponibiliza em casa, que pode oferecer generalizações e base para se fazer julgamentos, que fornece parâmetros

de compreensão de mundo.

Se entendemos a cultura como tecido que perpassa todas as dimensões da vida, consequentemente se exige a compreensão desse tecido para compreender a nossa vida, os nossos significados, valores, crenças, costumes; daí que entender a trama de saberes e poderes que regula a prática social também faz parte do conhecimento poderoso, necessário aos educandos em formação. Nossa questão é: O que é contemplado nas propostas na direção do conhecimento relacional, poderoso, assentado na perspectiva de formação integral? Será que se confirma apenas a opção instrumental e utilitarista do currículo e da proposta de ampliação de tempo na escola?

Na mesma direção de fomentar essa compreensão, pode-se retomar a potência da ênfase nas questões da cultura para a discussão do currículo da escola básica, ele mesmo um texto cultural, como indica Costa et al. (2003), referindo-se a Stuart Hall:

[...] na ótica dos Estudos Culturais as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere a etnia, sexo, gerações e classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções. É na esfera cultural que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados procuram fazer frente à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos mais poderosos. Nesse sentido, os textos culturais são o próprio local onde o significado é negociado e fixado (COSTA, 2003, p. 38).

Finalmente, a argumentação desenvolvida buscou demonstrar que ignorar a discussão sobre o porquê da ampliação do tempo na escola e das implicações disto para o currículo e a formação dos alunos é ignorar que esta medida pode encontrar justificativas diversas, como se pode perceber no que ressalta o estudo anteriormente referido:

Do ponto de vista das concepções sobre a ampliação da jornada escolar, a variedade também é uma marca. Aparecem, desde o respeito à diversidade étnico-cultural do município [...] articulando na formação integral dos estudantes a aprendizagem escolar com formação social, ética, estética e corporal [...], até uma perspectiva centrada no reforço escolar, com vistas à melhoria dos indicadores nacionais de qualidade da educação [...]. Muitos municípios reiteram que a ampliação da permanência na escola deve disponibilizar atividades curriculares que enriqueçam a vivência e possibilitem a inserção de novos conteúdos e linguagens [...]. Insistem também na dimensão da proteção à infância e adolescência [...] e sinalizam a integração maior entre políticas públicas e experiências já desenvolvidas no âmbito da sociedade civil [...] (BRASIL, 2011, p. 170).

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as

outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola. Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a este fim. Porém, se a escolha é por retirar crianças e jovens das ruas, mantê-los ocupados, esta talvez possa ser uma boa solução. No entanto, se a opção é por constituir uma escola enraizada na perspectiva de formação integral do cidadão que compreenda e interfira na prática social, este, certamente, não é o caminho. O que não se pode fazer é deixar de discutir o ideal formativo, presente nas diferentes propostas, de onde provém todo o restante desta história.

Notas

- ¹ Como exemplo desta discussão ver, na edição da Folha de S. Paulo de 14 de setembro de 2011, a matéria intitulada: "MEC quer aluno mais tempo na escola" (Caderno Cotidiano).
- ² O autor se refere ao fato de que cada vez mais se atribui à escola uma função educativa global, o que supõe "uma transformação importante de todas as relações pedagógicas, dos códigos do currículo, do profissionalismo dos professores e dos poderes de controle destes e da instituição sobre os alunos" (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 55).
- ³ As propostas curriculares de estados e municípios constituíram o objeto de estudo da pesquisa que resultou no Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2010).

Referências

- BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27894.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório de Análise de Propostas Curriculares de Ensino Fundamental e Ensino Médio*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936> Acesso em 20/08/2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira*. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: Estudo Qualitativo. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <8_2_pesquisa_qualitativa_relatorio_enviado_010511_seb.pdf>. Acesso em 14/02/2011.
- Carta a uma maestra*. Barcelona, Edit. Nova Terra, 1970.
- CAVALIERE, Ana M. Notas sobre o conceito de educação integral. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alit; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 41-51, 2009.
- CORDEIRO, Célia M. F. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. *Estudos Avançados*, São Paulo, vol., n. 42, p. 241-258, 2001.
- COSTA, Marisa V., SILVEIRA, Rosa H., SOMMER, Luis H. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, mai/jun/jul/ago 2003.

- FAURE, Edgar, HERRERA, Felipe, KADDOURA, Abdul-Razzak, LOPES, Henri, PETROVSKI, Arthur V., RAHNEMA, Majid, WARD, Fredeick C. *Aprender a ser. A educação do futuro*. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. 1972.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. *O currículo*. Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- _____. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997, p. 1-23. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc>. Acesso em 25/01/2012.
- MIGNOT, Ana C. V. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). *Estudos Avançados*, São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.
- MENEZES, 2009 _____. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. , 2009.
- MORAES, José D. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 21-39, 2009.
- MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. *Currículo: questões contemporâneas*. Salto Para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>>. Acesso em 25/01/2012.
- PARO, Vítor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia M. C. C. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13-20, 2009.
- SÁ, Nelson de. Educação Básica atrai grupos de mídia. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mercado, p. B-5, 03/09/2011.
- SANTOS, Lucíola L. C. P. Currículo em tempos difíceis. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 45. 2007. p. 291-306.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 31, n. 112, p. 833-850, jul-set. 2010.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas*. 2ª versão preliminar das Diretrizes das escolas de tempo integral. 2006.
- SÃO PAULO. Resolução SE n. 89, de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, *Diário Oficial do Estado*, SP, 10 dez. 2005.
- SILVA, Doris A. Anarquistas: criação cultural, invenção pedagógica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 114, p. 87-102, jan-mar. 2011.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de Identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. p. 78-84. Disponível em: <http://www.bvanisieteixeira.ufba.br/>. Acesso em 14/02/2012.
- YOUNG, Michel. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, vol. 28, n° 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 28/10/2011.

Correspondência

Cláudia Valentina Assumpção Galian – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

E-mail: claudiavalentina@usp.br

Maria das Mercês Ferreira Sampaio – Docente aposentada do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP.

E-mail: merces@superig.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
