

## A POLÍTICA COMO TEXTO E O CONTEXTO DA PRÁTICA: UMA ANÁLISE DO TEMPO INTEGRAL NA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

José Eduardo Nobre Maia<sup>2</sup>  
Jean Mac Cole Tavares Santos<sup>3</sup>  
Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira<sup>4</sup>

### RESUMO

O texto que se segue nas próximas páginas é recorte de uma pesquisa atualmente em andamento, fruto do processo até então percorrido no Mestrado em Ensino, com área de concentração em Ensino na Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). A referida investigação tem como objetivo a análise da construção de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) na rede estadual de ensino do Ceará. Este capítulo apresenta parte do conteúdo até então construído nesse percurso, fruto de análises documentais e teóricas, a partir do referencial teórico-metodológico da abordagem do Ciclo de Políticas. A escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de transformação dos índices de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil. É importante salientar que os documentos se inserem dentro de um contexto político permeado por disputas discursivas. Não é, portanto, o documento que determina as ações, ele apenas revela uma série de relações de poder que figuram em torno das discussões sociais, sendo necessário salientar o abismo que carrega o texto da política do contexto da prática, já que a política em si se constrói dentro das inconsistências e incoerências da escola.

**Palavras-chave:** Tempo Integral, Política, Ciclo de Políticas.

### INTRODUÇÃO

O texto que se segue nas próximas páginas é recorte de uma pesquisa atualmente em andamento, fruto do processo até então percorrido no Mestrado em Ensino, com área de concentração em Ensino na Escola Pública, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino (POSENSINO), associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do

<sup>1</sup> Este trabalho é recorte de uma pesquisa em andamento no Mestrado em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – associação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN / Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA / Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN.

<sup>2</sup> Mestrando do POSENSINO – associação UERN/UFERSA/IFRN, [eduardonobre78@gmail.com](mailto:eduardonobre78@gmail.com);

<sup>3</sup> Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UERN. Coordenador do POSENSINO, associação UERN/UFERSA/IFRN, [macolle@hotmail.com](mailto:macolle@hotmail.com);

<sup>4</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, [nogueiraeveline@hotmail.com](mailto:nogueiraeveline@hotmail.com).

Norte (IFRN). A referida investigação tem como objetivo a análise da construção de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) na rede estadual de ensino do Ceará. Este capítulo apresenta parte do conteúdo até então construído nesse percurso, fruto de análises documentais e teóricas.

A ideia de formar sujeitos por meio de uma educação integral e em tempo integral não é inovadora, visto a trajetória do debate sobre a ampliação da jornada escolar nas discussões e documentos oficiais. Sua história mais recente, entretanto, coloca em ênfase a discussão sobre sua construção, como um expoente das estratégias de readaptações curriculares que surgem no horizonte das políticas educacionais. A ampliação do tempo no cotidiano escolar não é tema recente, mas nunca foi tão atual como na realidade escolar contemporânea.

A construção do modelo de ensino do tempo integral, como toda política pública, requer um processo de diagnóstico constante. Isso porque, através de uma perspectiva avaliativa persistente, é possível readaptar o processo, reelaborar estratégias e reestabelecer metas, caso os objetivos propostos inicialmente não estejam sendo atingidos (LUCKESI, 2002; SANT'ANNA, 1995). É nesse sentido que capta a pesquisa aqui citada e este capítulo em específico, de modo que possamos nos debruçar sobre o texto da política e, posteriormente, sobre o contexto da prática em que ele se insere.

O campo da educação brasileira tem enfrentado grandes desafios, frente à complexidade do contexto social, político e econômico que se desenvolve na atualidade. A tão discutida crise da educação não é um problema recente para aqueles que trabalham cotidianamente nas escolas públicas de todo o País. Essa é também questão crucial para a esfera governamental responsável por gerir as políticas públicas de enfrentamento dessa chamada crise. Frente a essa situação, surgem inúmeras estratégias adaptativas e inventivas das propostas políticas curriculares às demandas da transformação do ensino no Brasil, no intuito de promover uma busca constante por uma educação pública de maior qualidade, que possa dar conta também da resolução de diversos problemas relacionados ao nosso contexto social.

Essas estratégias, em grande parte, se situam em torno de readaptações curriculares, que elegem o currículo como o elemento principal e definidor da qualidade da educação. Partimos de uma noção de currículo que o toma como espaço de luta política e de poder, com o objetivo de recriar os sentidos do processo educativo. Percebemos, portanto, que surgem inúmeras estratégias curriculares na busca incessante de recriar sentidos para o currículo escolar, baseados na organização de conhecimentos que sejam úteis para sua utilização no mundo contemporâneo e que façam sentido dentro do projeto de vida dos alunos, alinhado à cultura do sujeito como empreendedor de si (BALL, 2011).

Produzimos a partir dos pressupostos do ciclo de políticas, que nos conduzem a alguns passos de investigação, conforme exposto a seguir:

[...] o contexto da influência, no qual as definições e os diversos discursos políticos são iniciados e/ou construídos; o contexto de produção de textos, em que os textos com as definições políticas são produzidos; e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas. (ABREU; LOPES, 2006, p. 183 – 184).

Nesse sentido, o objetivo deste capítulo é centrarmos nossa análise sobre o contexto de produção dos textos políticos que envolvem o tempo integral na história da educação brasileira, situando como as definições da política são produzidas. Trabalhamos com base na compreensão de que “as escolas ‘fazem’ política, especificamente sobre como as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12). Portanto, o texto em si é “apenas texto”, sendo que a política se constrói no contexto da prática.

## **METODOLOGIA**

Como nosso escopo teórico-metodológico nos utilizamos da base proposta pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998), como “[...] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (BALL, 2009), e nos dando suporte para a investigação das disputas que habitam o campo do currículo nos diversos contextos de produção de políticas (BALL; BOWE, 1998).

A opção por trabalhar com base nessa proposta decorre do fato de que o ciclo de política “[...] reconhece a importância da análise do funcionamento do papel do Estado, argumentando que a investigação das políticas exige uma compreensão das relações de mudança e das interpenetrações entre as instâncias macro e micro [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 45), nos permitindo analisar políticas públicas desde a formulação inicial até a sua atuação no contexto da prática (MAINARDES, 2006).

Com base no passo-a-passo de investigação mencionado acima, realizamos, nesse recorte, uma análise documental e crítica a partir de uma lente teórica pós-estruturalista do contexto de produção dos textos políticos em torno do tempo integral, em que as definições políticas dessa proposta são produzidas. Essa organização metodológica se dá por iniciarmos nosso trabalho analisando o contexto da produção de texto, uma vez que o texto político representa a política (MAINARDES, 2006).

Além da análise dos textos e documentos, também foi realizada previamente Revisão Sistemática de Literatura, de modo a nos subsidiar na seleção dos documentos aqui expostos. O referido levantamento foi feito utilizando-se a estratégia de busca com base nos termos/descriptores: educação e tempo integral; na base de dados eletrônicos Periódicos Capes, referente aos últimos 5 anos de produção.

Comprendemos que é por intermédio desses textos políticos que a própria política é apresentada à comunidade escolar, sendo através deles que o docente realiza a política na prática, realizando ressignificações e decisões sobre o que aplicar ou não aplicar, a depender do contexto que se assume (BALL; BOWE, 1998), utilizando o texto como referência para a formação do currículo escolar em específico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A associação entre educação e organização temporal é tema que há tempos traz importantes discussões pelo mundo, podendo se referir a questões filosóficas, psicológicas e político-pedagógicas sobre o assunto. No que se refere ao tempo de educação institucionalizado na escola, há alguns debates que diferenciam os conceitos de educação integral e de escola de tempo integral, muitas vezes utilizados como sinônimos.

Não se trata apenas de um simples aumento do que já é ofertado, e sim de um aumento quantitativo e qualitativo. Quantitativo porque considera um número maior de horas, em que os espaços e as atividades propiciadas têm intencionalmente caráter educativo. E qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos podem ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino-aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

Ao adentrarmos na discussão entre educação integral e escolas de tempo integral, há diferentes interpretações e concepções. No mundo inteiro foram criadas diferentes práticas, em geral, baseadas na ampliação do tempo do aluno dentro da escola. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente nas discussões da esfera de ensino público, em especial na Educação Básica.

Tal como relata Ferreira (2007), a experiência da ampliação do tempo escolar se iniciou com as ideias de Anísio Teixeira.

Teixeira foi um educador de notabilidade, que participou ativamente dos embates políticos e educacionais, no contexto do movimento de renovação da escola na primeira metade do século XX. Imbuído de um espírito democrático,

seu principal argumento era a contestação da qualidade da escola que se praticava no Brasil. Fez severas críticas quanto à carga horária reduzida ofertada pela escola pública, principalmente, com relação ao tempo da escolarização primária. (FERREIRA, 2007, p. 28)

Portanto, Anísio Teixeira foi grande defensor da organização em horário integral. De acordo com Cavaliere (2010), ele tinha um olhar atento e cuidadoso para a realidade brasileira, implementando assim uma proposta de educação no sistema público de ensino brasileiro que propunha uma educação completa, que levasse em conta inclusive questões de higiene, cuidado e alimentação. Assim, a educação em tempo integral ganhou solidez com as ideias desse educador a partir da década de 1950. Aqui fazemos referência à criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CERC) como importante marco desse processo.

A década de 1980 foi marcada também por iniciativas de ampliação da jornada escolar na educação pública brasileira. Entretanto, as questões-problema do sistema público não foram afetadas até o início da década de 1990, registrando ainda o mesmo fracasso escolar.

Hoje, assiste-se à retomada da proposta de escola em tempo integral, por governos estaduais e municipais como solução para o enfrentamento dos graves problemas educacionais. No entanto, muitas propostas têm sido operacionalizadas nos sistemas escolares, de forma improvisada, fazendo uso das mesmas estruturas físicas e técnicas, como se fosse possível desenvolver educação integral numa perspectiva de tempo integral, em espaços escolares planejados para atenderem um contingente de alunos em período parcial. Além disso, muitos espaços estão sucateados não permitindo que seja dobrado o período de permanência das crianças nas escolas. (FERREIRA, 2007, p. 32).

Apesar desse modelo representar, ainda, contrassensos quanto à sua organização, já que “ora ela aparece como avanço, ora como retrocesso para a educação, considerando-a uma proposta que é constituída a partir de limites e possibilidades quanto à sua implantação” (PIO; NISHIMURA; ARAÚJO, 2013, p. 1051), alguns autores pontuam que, enquanto política pública, “escola em Tempo Integral não pode ser privilégio. Não se pode admitir que a minoria das crianças e dos adolescentes tenha acesso à jornada ampliada e que seja aceito que a grande maioria fique excluída deste processo de formação” (ZANARDI, 2017, p. 39). Isso porque muitos autores a defendem, quando bem estruturada, como importante instrumento de desenvolvimento da autonomia cidadã.

Por exemplo, propostas que concebem o trabalho a partir dos interesses das crianças e jovens têm-se mostrado muito mais eficazes do que aquelas que não o fazem. Isso não significa trabalhar apenas com o que elas querem aprender, e sim que aquilo que é proposto como conteúdo escolar, curricular, só poderá ser significativo se dialogar com os interesses do grupo, seus conhecimentos prévios, seus valores e seu cotidiano. Nesse sentido, somente o que se coloca como desafio, como inquietação para educadores e educandos, pode se

transformar numa relação profícua de ensino-aprendizagem. O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar. Agora, só é possível tal ampliação e apropriação de conhecimento se for estabelecida uma relação entre o particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Isso é refletido na própria organização curricular das atividades que estão para além das disciplinas tradicionais e que desenvolvem outras dimensões do ser humano e que, muitas vezes, podem ser escolhidas pelos próprios estudantes.

É importante destacar que, quando afirmamos que aquelas atividades integram o currículo escolar, referimo-nos a um envolvimento que não está presente no mero anexar “aulas” de música, de capoeira, de informática ao contraturno curricular. Referimo-nos, sim, à possibilidade das diversas atividades – diversificadas e de sala de aula – serem tratadas como conhecimentos escolares mediadores entre sujeitos cognoscentes e objetos cognoscíveis. (HORA; COELHO, 2004, p. 4).

Também é necessário salientar, que, para além do cuidado com o conteúdo programático e as atividades realizadas à luz do currículo, a própria postura pedagógica do professor em sala de aula também deve ser transformada. Sob a perspectiva da integralidade, deve-se sempre atentar para a maneira mais aberta e dialógica com que esse educador se porta diante do processo de ensino-aprendizagem.

Em meio a autores que ressaltam os aspectos positivos e outros que pontuam os desafios e as dificuldades de consolidação da proposta de tempo integral nas escolas, é preciso avaliar na prática esse processo e o que ele pode acrescentar aos processos de ensino escolar.

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (GONÇALVES, 2006, p. 131).

Para além da utilização da jornada ampliada no cotidiano escolar, são necessárias uma diferente compreensão e uma transformação profunda do próprio sentido de educação como processo formativo fundamental e de importância enorme na construção humana e cidadã, sendo norteador da construção da própria noção de coletivo social.

Dessa forma, o aumento das horas de escolarização não pode ser utilizado apenas como mais tempo para o oferecimento da mesma educação reprodutivista. Objetivos relacionados ao uso da ampliação da carga horária para complementação curricular no contraturno, ao uso de novas tecnologias, ao atendimento das demandas familiares decorrentes do cotidiano urbano, ao aumento do desempenho dos alunos e à proteção à criança e ao adolescente

devem ser secundarizados e estarem a serviço do compromisso primeiro de formar cidadãos para atuarem em prol da efetiva democratização da sociedade. (MORAES, 2015, p. 27).

Petrenas, Araújo e Ripa (2009) apontam que, em países desenvolvidos, a escola de tempo integral já é realidade consolidada. Entretanto, é fundamental situar o grande abismo que a educação brasileira guarda frente aos sistemas de ensino de outros países. Nesse sentido, uma adequada contextualização é inerente à construção, já que é preciso compreender os desafios que nosso contexto demanda à Educação brasileira.

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele. A escolha de um ou outro modelo dá-se com base em realidades específicas dos níveis da administração pública que os coordenam – governos federal, estaduais ou municipais – em suas possibilidades políticas e de infraestrutura, mas também pode representar, conforme veremos adiante, correntes de pensamento divergentes em relação ao papel do Estado e da instituição na sociedade. (CAVALIERE, 2009, p. 52).

Para além dos debates conceituais que versam sobre as concepções entre educação e tempo integral, nos interessa debruçarmos nossa atenção sobre o tempo integral (e a educação integral) como partes de uma política complexa documentada em textos.

Em termos de uma política pública de educação, a concepção de educação integral também incorpora a idéia de uma oferta maior de oportunidades complementares de formação e enriquecimento curricular, como direito de aprendizagem das novas gerações, independentemente da lógica perversa de mercado que determina que o acesso se define por quem pode pagar mais. (GONÇALVES, 2006, p. 132).

A educação, em tese, é tomada como prioridade na construção das políticas sociais, principalmente no que se refere às crianças e jovens. O que se busca divulgar é que a educação em tempo integral é fruto de debates entre o poder público e a comunidade escolar, objetivando a garantia da tão aclamada educação de qualidade que promove o exercício da cidadania.

O movimento em direção de uma educação integral parte, como já mencionado, de projeto já idealizado por Anísio Teixeira. Nesse sentido, também cabe a colaboração de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (LOMONACO; SILVA, 2013). Realizando uma breve contextualização histórica, no que se refere aos documentos textuais, a emergência do Plano Nacional de Educação em 2001 (BRASIL, 2001), a proposta do Mais

Educação (BRASIL, 2007) e a Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2010a), com suas metas e diagnósticos, já propunham objetivos nessa direção.

Considerando, também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (BRASIL, 1996), em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), já se observavam considerações sobre a construção da escola de tempo integral. Segundo o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o ensino no Brasil deve seguir os seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (BRASIL, 1988).

Em relação à construção e inserção de escolas em tempo integral, a Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) reitera os princípios anteriormente trazidos na Constituição e traz em seu Artigo 34 que a jornada escolar deve ser progressivamente ampliada e o período de permanência do aluno na escola deve caminhar em direção à integralidade. Além disso, ela prevê que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art 1º).

A Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); em nossa Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). (BRASIL, 2010b, p. 1).

Hoje, dentre os documentos mais recentes que tratam da construção da escola pública em tempo integral, podemos destacar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 (BRASIL, 2014a) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2014b). O PNE (BRASIL, 2014a) em seus objetivos e metas propõe como estratégias:

- 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e

multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender à escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014a).

Ademais a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) também alteram a LDB em alguns pontos e inserem o debate da educação de tempo integral e para além do espaço regular como necessários à educação nacional. O Conselho Nacional de Educação (CNE) funciona como importante agente nesse processo através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Como já citado, o Programa Mais Educação, regulamentado pelo Decreto nº 7.083 de janeiro de 2010, foi plano do Ministério da Educação para ampliar a oferta de tempo integral.

O programa procura incentivar a construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, ampliando a jornada escolar nas

escolas públicas para, no mínimo, 7 horas diárias. Além disso, também tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem e da permanência de adolescentes e jovens matriculados em escola pública de educação básica. (BABALIM, 2016, p. 43).

O Programa objetiva desenvolver:

a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola com seus gestores, professores, estudantes e funcionários. Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade. (BRASIL, 2010c, p. 6).

Nesse sentido, o Mais Educação compõe um conjunto de ações governamentais numa relação entre políticas públicas sociais e educacionais, no sentido de diminuir as desigualdades.

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, inicialmente situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Para 2011, prospecta-se sua presença em cerca de 15.000 escolas, incluindo-se municípios com mais de 18.800 habitantes, Até 2014, a previsão é que o Programa Mais Educação esteja em todo território nacional, chegando a 32.000 escolas. (BRASIL, 2010c, p. 7).

O Programa objetiva ampliar a jornada escolar, transformando a rotina da comunidade escolar. “Sua proposta educativa procura evidenciar a articulação a partir da compreensão de uma escola que minimiza seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos (BABALIM, 2016, p. 45).

Podemos dizer, então, que a ampliação do tempo na Educação Integral tem sido objeto de debates sobre a maior permanência das crianças e jovens, seja no espaço escolar seja na perspectiva da cidade como espaço educativo. Nas experiências de Educação Integral conhecidas, podemos perceber que as concepções que orientam as ações e aspectos são muito variadas em relação aos objetivos, à organização, ao tipo de atividade proposta, assim como às próprias denominações contra turno, turno inverso, turno contrário, ampliação de jornada, turno complementar, atividades extras, entre outros. (BABALIM, 2016, p. 46).

A Política, portanto, se pauta na proposição de que o currículo escolar se fundamente não em uma realidade do que é ser jovem hoje no Brasil, mas em realidades plurais e multidimensionais. Essa é uma característica que parece estar presente em todos os esforços.

Ao longo dos últimos 26 (vinte e seis) anos, a Escola de Tempo Integral estará expressa nos principais marcos regulatório. Para além da Constituição Federal, está presente nos documentos educacionais, emanados do legislativo nacional, como a LDB, o PNE e o FUNDEB, mas também se configura nas ações políticas do executivo nacional a exemplo do que ocorre com o Programa Mais Educação, ou mesmo em documentos emanados da confluência de atores sociais como empresários, gestores públicos e especialistas educacionais como o Plano de Metas Todos pela Educação. (MORAES, 2015, p. 41).

Diante dos documentos apresentados, compreendemos que a política e os textos dos órgãos governamentais não são implementados na prática, eles são encenados, atuados. As políticas passam por ressignificações e materializações nas escolas (SANTOS, 2016), tomando forma de acordo com as traduções realizadas pelos professores.

Em muitos escritos sobre política educacional, frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de “resolver um problema”. Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. [...] O problema é que, se a política só é vista nesses termos, então todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos. [...] Professores, e um elenco cada vez mais diversificado de “outros adultos” que trabalham dentro e em torno das escolas, sem mencionar os estudantes, são deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13).

Assim, o que se entende por política aqui são os textos e legislações, mas também são os processos discursivos complexamente configurados e contextualmente mediados. A política não é feita em um ponto temporal da legislação, ela é um tornar-se. É fato que “o papel e o trabalho das escolas e dos professores têm sido cada vez mais prescritos pelo Governo central. Tecnologias de políticas, gestão, mercado e performatividades orientam a prática[...]” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 22). Contudo, há inúmeros fatores, pressões, restrições e histórias específicas que perpassam o contexto da prática e influenciam na decodificação dos textos políticos. Cada contexto escolar, cada microcultura política, cada estrutura material disponível... Enfim, cada escola é diferente e cada uma dessas escolas faz a política de uma forma diferente. Isso perpassa aspectos materiais, interpretativos e discursivos na composição escolar, que abre ou fecha as possibilidades de construção do processo da política.

Sem desconsiderar o papel do Estado na elaboração de políticas e reconhecendo, inclusive, sua força de indução de práticas curriculares nas escolas, consideramos que várias circunstâncias corroboram para as políticas curriculares e, numa relação direta, para a consolidação de um determinado currículo. Desse modo, entendemos que as propostas estatais são construídas, elaboradas, reelaboradas em vários contextos, na prática docente, ressignificados contextualmente pelos sujeitos que atuam na escola, a partir de seus saberes/poderes, das várias compreensões e apropriação do mundo. (SANTOS, 2016, p.101).

“As políticas não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19). Desse modo, as políticas educacionais não são meramente "implementadas" pelos profissionais que atuam nas escolas. Ao contrário, elas são submetidas a processos de interpretação, reinterpretação, tradução, criação e recriação. As escolas são espaços privilegiados de produção de políticas, de adaptação, de resistência, permeados por uma série de dimensões contextuais.

Alguns elaboradores de políticas e alguns educadores procuram receitas, ou pelo menos uma lista de sugestões para táticas práticas ao atuar a política – e esse desejo de sentido, ordem e direção é compreensível no clima atual da sobrecarga de políticas e iniciativa – em um período de reforma constante e incitamento de melhora. As escolas precisam e têm de ser capazes de atuar políticas múltiplas, e por vezes, caprichosas e, em geral, elas querem fazer isso com sucesso [...] (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 197).

Desse modo, procura-se fugir da ideia (ou mesmo excluí-la) de implementação, como se o processo da política tornasse os sujeitos atuantes meros operários reprodutores dessa política, desconsiderando todos os processos pelos quais a política passa, muitas vezes ressignificadas e traduzidas de maneiras diferentes em diferentes espaços escolares. Seguindo essa perspectiva, nossa compreensão de política perpassa a visão de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) de política como “textos e ‘coisas’ (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Para pensar uma análise dos textos e documentos oficiais aqui trazidos, é importante frisar nossa concepção de política como algo que engloba as legislações, mas que vai para além destas. “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Do mesmo modo nos lembram Lopes e Macedo (2011, p. 257), que “as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. Isso supõe lembrar que a política é algo mais complexo e multidimensional do que ordenam as diretrizes documentais. “Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 14). Desse modo, compreende-se que:

Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

É importante salientar que os documentos se inserem dentro de um contexto político permeado por disputas discursivas. Não é, portanto, o documento que determina as ações a serem guiadas, ele apenas revela uma série de relações de poder que figuram em torno das discussões sociais ali presentes. Em um mundo cada vez mais globalizado e ligado às questões econômicas, é compreensível que os currículos também acompanhem a busca de fechar as lacunas presentes na sociedade, permeada por desigualdades de oportunidades e acesso a uma formação cidadã e educacional. Nesse sentido, se insere a organização do tempo integral, no sentido de fornecer aos jovens uma educação capaz de dar conta de uma série de desigualdades construídas historicamente.

Cada política representa uma tentativa de resolver um problema da sociedade a partir de processos de decisão no qual participa certo número de atores. Uma política pública é um constructo social e um constructo de pesquisa. Uma política pública é a expressão do poder público, constrói um quadro normativo de ação e constitui uma ordem local. A análise de políticas, assim, precisa analisar o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial), que fundamenta a política e os mediadores das políticas (atores). (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161).

Além disso, estamos permeados por “discursos de excelência, efetividade e qualidade, bem como a lógica e cultura do novo gerencialismo” (BALL, 2011, p. 24). Portanto, é preciso

ter em mente o abismo que carrega o texto da política do contexto da prática, já que a política em si se constroi dentro das inconsistências e incoerências da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Colocado em posição norteadora da formação educacional, o currículo surge com certa centralidade em inúmeros discursos educacionais, das mais variadas tendências políticas e teóricas. Ele passa a ser compreendido, portanto, como principal mecanismo de uma educação de qualidade, se colocado em prática da maneira prescrita. O currículo integral ganha, nessa perspectiva, posição privilegiada na base de trabalhos educativos e discursos educacionais, que o tomam como garantia da formação de indivíduos exatamente como propõe a teoria e os objetivos traçados.

Dentro dessa discussão, chamamos a atenção para o fato de que as propostas governamentais parecem sempre enfatizar a construção de um currículo integral que seja atrativo para os alunos (LOPES, 2012). Enfatizamos esse aspecto para lembrarmos que o campo da educação é permeado por disputas políticas e econômicas, em que “docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL, et al. 2013, p. 10).

A partir de certos olhares mais críticos, acredita-se que “um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda” (MACEDO, 2014, p. 1553). Nesse sentido, as políticas de currículo integral acabam por se tratar de discursos que buscam certa hegemonia de sentidos, cujo objetivo seria alcançar a tão clamada educação de qualidade, neutralizando as inúmeras lutas discursivas que permeiam a educação. Assim, essa construção hegemônica, projetada como forma de colocar em ênfase uma dada visão de mundo, busca meios de “invisibilizar esses currículos em redes assumidos por nós como criações cotidianas, como fluxos que não se deixam capturar, nem traduzir por completo porque são da ordem do devir” (FERRAÇO, 2017, p.531).

Partimos de uma ideia que concebe a construção curricular como uma produção coletiva e social em constante (des)construção (COSTA; LOPES, 2018). Nesse sentido, o ciclo de políticas traz concepções que percebem as lutas e crenças que habitam as esferas políticas contextuais, longe de desenvolver a noção de implementação de políticas pois o que se desenvolve na prática é a formação de microcosmos políticos no contexto da prática (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

Tencionamos, assim, aprofundar a ideia de que toda política se constitui como uma estrutura desestruturada, na qual não existe um centro fixo definidor de seus sentidos. Os discursos são, portanto, estruturações continentais que fixam provisoriamente determinados sentidos nas políticas. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 272).

A escola de tempo integral se coloca como possível dispositivo de redimensionamento espaço-temporal e, quem sabe, de transformação dos índices de qualidade do processo de ensino-aprendizagem no Brasil (ZANARDI, 2017). Deposita-se, assim, nesse modelo, ainda recente e isolado, a esperança de resolução de um conjunto de defasagens e percalços construídos durante anos no sistema de ensino público brasileiro.

Abordar a educação integral e o desenvolvimento de uma escola em tempo integral implica um compromisso com a educação pública que extrapole interesses políticos partidários imediatos; que se engaje politicamente numa perspectiva de desenvolvimento de uma escola pública que cumpra com sua função social, qual seja, a de socializar as novas gerações, permitindo-lhes o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados, contextualizando-os e contribuindo na ampliação do capital simbólico existente, propiciando às crianças e jovens conhecer o mundo em que vivem e compreender as suas contradições, o que lhes possibilitará a sua apropriação e transformação. (GONÇALVES, 2006, p. 135).

A guisa de conclusão, enfatizamos a importância de realizar investigações que tenham como objetivo desvelar as naturalizações em torno da política, entendi muitas vezes como sendo algo “dado”. Ademais, salientamos que nosso percurso de pesquisa não se encerra por aqui, sendo necessário dar continuidade a essa empreitada, visto a importância que o tema alcança e as lacunas que ainda existem.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, R. G. de; LOPES, A. C. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina Química. **Contexto e Educação**. ano 21, n. 76. Ijuí: Editora Unijuí, p. 175-200, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1102>. Acesso em: 27 abr. 2019.
- BABALIM, V. de S. Ensino de tempo integral: relato de uma experiência na rede estadual de ensino de São Paulo. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016. 141f. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1514/2/Valéria%20de%20Souza%20Babalim.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- BALL, S. **Education Reform: a critical an post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

\_\_\_\_\_, S. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <  
[www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2019.

\_\_\_\_\_, S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevistadores: Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**. Campinas. v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

\_\_\_\_\_, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.

BALL, S.; BOWE, R. El currículum nacional y su “puesta en práctica”:  
El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**. v. 1, n. 2, p.105-131, 1998. Disponível em: <  
[https://www.researchgate.net/publication/39149236\\_El\\_currículum\\_nacional\\_y\\_su\\_puesta\\_en\\_practica\\_el\\_papel\\_de\\_los\\_departamentos\\_de\\_materias\\_o\\_asignaturas](https://www.researchgate.net/publication/39149236_El_currículum_nacional_y_su_puesta_en_practica_el_papel_de_los_departamentos_de_materias_o_asignaturas)>. Acesso em: 28 abr 2019.

BALL, S. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago, 2013. Disponível em: <  
[http://www.academia.edu/25130788/Ball\\_S.\\_J.\\_et\\_al\\_2013\\_.A\\_constituicao\\_da\\_subjetividade\\_de\\_docente\\_no\\_Brasil\\_Um\\_contexto\\_global\\_The\\_constitution\\_of\\_teacher\\_subjectivity\\_in\\_Brazil\\_A\\_global\\_context\\_.Educao\\_em\\_Questao\\_46\\_32\\_9-36](http://www.academia.edu/25130788/Ball_S._J._et_al_2013_.A_constituicao_da_subjetividade_de_docente_no_Brasil_Um_contexto_global_The_constitution_of_teacher_subjectivity_in_Brazil_A_global_context_.Educao_em_Questao_46_32_9-36)>. Acesso em 09 ago. 2018.

BALL, S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, 27833 p. Disponível em:  
<<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. **Institui o Programa Mais Educação**, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)>. Acesso em 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010** – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>. Acesso em 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral.** Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC: Brasília, 2010b. Disponível: < <https://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/191-consultas?download=438:manual-pdde-2009-educacao-integral>>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispunha sobre o **Programa Mais Educação**, 2010c. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2014.** Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: < [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf)>. Acesso em: 27 abr 2019.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 27 abr 2019.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *In*: MAURÍCIO, L. V. (org.). **Educação Integral e tempo integral.** Em aberto, Publicação do INEP/ Brasília, 2009, v.22, n. 80, p. 51-64.

\_\_\_\_\_, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, Aug. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2010000200012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 22 mar. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2010000200012>

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no Ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, junho, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000200301&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 08 ago. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018184558>.

FERRAÇO, C. E. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos Clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.23, n.52, p.524-537, 2017. Disponível em: <  
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28541>>. Acesso em 09 ago. 2018.

FERREIRA, C. M. Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca da Qualidade? Dissertação. **Mestrado em Educação**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em:  
<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2007/2007%20-%20FERREIRA,%20Cassia%20Marilda%20Pereira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em 06/10/2018.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, Nova série, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em:  
<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em 22 mar. 2019.

HORA, D. M.; COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral**. 2004, p. 1-18. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/neephi/arquivos/divercurriceducint.doc>. Acesso em: 20 mar. 2019.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: CENPEC, Fundação Itaú Social – UNICEF, 2013. Disponível em:  
<http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/835/1727.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 30 set 2018.

LOPES, A. C. Qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: VIANA, F. da S. [et al.]. **Qualidade na escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 13-29, 2012.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, vol. 4, fac. 02, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2002, p. 79-88. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/gilz0>>. Acesso em: 21 mar. 2019.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v 12, n 03, 2014. Disponível em: < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 03 ago 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/cirL9> >. Acesso em: 21 mar. 2019.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.): **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, 288 p

MORAES, V. L. Escola de Tempo Integral: análise do processo de implementação em Campo Grande. / **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal da Grande Dourados, MS: UFGD, 2015. 144f. Disponível em:

[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwie29nIjZfhAhVLI1VkKHxfiBpQQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.ufgd.edu.br%2Farquivos%2Farquivos%2F78%2FMESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO%2FV%25C3%2582NIA%2520L%25C3%259ACIA%2520RUAS%2520CHELOTTI%2520DE%2520MORAES.pdf&usg=AOvVaw2Ssr\\_0sqtNepGvh3IjTciP](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwie29nIjZfhAhVLI1VkKHxfiBpQQFjAAegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Ffiles.ufgd.edu.br%2Farquivos%2Farquivos%2F78%2FMESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO%2FV%25C3%2582NIA%2520L%25C3%259ACIA%2520RUAS%2520CHELOTTI%2520DE%2520MORAES.pdf&usg=AOvVaw2Ssr_0sqtNepGvh3IjTciP). Acesso em: 22 mar. 2019.

OLIVEIRA, A. de; LOPES, A. C. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. n. 38. p. 19-41, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1541>. Acesso em: 18 jul. 2018

OLIVEIRA, M. B. de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B.; PAZ, S. R. (orgs). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016, p. 42-62.

PETRENAS, R. de C.; ARAÚJO, P. M. de.; RIPA, R. Reflexões sobre a escola de período integral: análise de um projeto em desenvolvimento numa escola do interior paulista. **Revista Olhar de Professor**, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/issue/view/151/showToc>. Acesso em 22/03/2019.

PIO, C. A.; NISHIMURA, K. C. K.; ARAÚJO, R. N. de. Escola de tempo integral: limites e avanços no processo de implantação. In: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013, Curitiba. XI Congresso Nacional de Educação, **Anais**. EDUCERE – 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8298\\_5216.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8298_5216.pdf). Acesso em 22/03/2019.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, J. M. C. T. Políticas de currículo: educação de qualidade em contextos. In: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B.; PAZ, S. R. (orgs). **Reinvenções do currículo: sentidos e reconfigurações no contexto escolar**. Fortaleza: Edições UFC, 2016.

ZANARDI, T. Educação integral não é um privilégio e sim um direito! A educação integral na escola em tempo integral. **Revista COCAR**, Belém, V.11.N.21, p. 43 a 65 –Jan./Jul. 2017. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1280>. Acesso em 30/09/2017.