

EDUCAÇÃO INTEGRAL: (re)contextos do currículo para o ensino médio

Eudite Fernandes Carneiro ¹
Ana Cristina dos Santos Silva ²
Kleber Santos Chaves ³
Willian Andrade Prado ⁴
Benedito Gonçalves Eugenio ⁵

RESUMO

Com alvo na exploração de referenciais analíticos que sustentem o debate sobre a recontextualização curricular, este texto representa o esforço em entender as relações estabelecidas entre os desdobramentos do currículo proposto para o ensino médio integral, desde a criação do texto até o desenvolvimento e operacionalização da política curricular em contextos diversos, o que abre brechas para a análise das intencionalidades, muitas vezes ocultadas na elaboração das políticas curriculares. Por meio da revisão de literatura e análise documental, é abordada a importância de estudos sobre a recontextualização do conhecimento na análise de políticas curriculares. A análise da recontextualização do discurso, seus indícios, suas continuidades e descontinuidades, afinidades e confrontos; ampliada pelas discussões sobre o contexto de influência empreendido, a nível local, nacional e internacional e a articulação entre esses níveis, podem auxiliar a entender a construção do currículo e seus desdobramentos. Há necessidade de uma mais reflexão sobre os propósitos da educação integral, dentro da organização política educacional do país, sob diversas influências e contextos a que são colocadas em prática. O texto apresenta importância elucidativa ao dar visibilidade à recontextualização, um dos conceitos fundamentais da teoria do dispositivo pedagógico.

Palavras-chave: Educação integral, Currículo, Ensino médio, Recontextualização.

INTRODUÇÃO

Historicamente, o currículo do ensino médio brasileiro tem sido alvo de inúmeras reformas educacionais. Com altas taxas de evasão e de repetência registradas, a última etapa escolar da educação básica apresenta a maior defasagem em relação ao desempenho estudantil. Os últimos dados, divulgados em 2019 pelo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostram que o Índice de Desenvolvimento da Educação

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, euditinha@hotmail.com;

² Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, anahick2006@hotmail.com;

³ Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, kleber.ksc2@gmail.com;

⁴ Doutorando do Curso de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, willian.prado@ifnmg.edu.br;

⁵ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, benedito.eugenio@uesb.edu.br.



Básica (Ideb) para o ensino médio brasileiro avançou em todas as redes estaduais, mas não atingiu a meta prevista (BRASIL, 2019).

Os desafios contemporâneos sobre as tensões entre as políticas públicas de currículo, especialmente para o ensino médio, têm como marco a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, convertida na Lei Nº 13.415/2017, que alterou a Lei 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo uma mudança na estrutura do ensino médio, ao instituir uma “[...] Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2017), com a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola.

Embora a educação integral não seja uma concepção educacional recente na história da educação brasileira (COELHO, 2009), a implantação de modelos de educação integral em todos os níveis de ensino vem ganhando espaço e interesse na agenda de políticas públicas educacionais brasileiras. Em consequência disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento disparador para a construção curricular no Brasil, na parte específica para o ensino médio, apresenta a concepção de educação integral como princípio norteador de todo o planejamento pedagógico (BRASIL, 2018).

Essa transformação na estrutura do ensino médio, em direção ao novo ensino médio, aconteceu em meio a um conturbado cenário político brasileiro, após o golpe que culminou no impedimento da então presidenta Dilma Rousseff, em 2016, situação que imprime a necessidade imediata de acompanhar o desenrolar dessa proposta. Silva, Morais e Neves (2013, p. 179-180) destacam que “o currículo escrito é uma fonte documental que nos proporciona um importante testemunho da estrutura institucionalizada da educação”. Compreender o que diz a BNCC e os desdobramentos desse documento, pode se constituir como uma importante oportunidade para o debate curricular. Ademais, estudos sobre a convergência entre currículo e educação integral ainda são pouco explorados no Brasil (RIBEIRO, 2017).

As políticas públicas de currículo passam por um movimento, dentro de um processo dinâmico, em que o discurso escrito, em seu contexto original de produção, reverbera de diversas maneiras, ao ser deslocado e relocado em outros contextos. O esforço em entender a relação entre os desdobramentos do currículo abre brechas para a análise das intencionalidades, muitas vezes ocultadas na elaboração das políticas curriculares (BERNSTEIN, 1996; 1998; BALL, 2001; 2010). Partindo do pressuposto de que, em princípio, não há ação que não seja movida por uma intencionalidade, analisar ações implícitas no currículo envolve uma postura crítica. Questionar, pensar e problematizar as políticas curriculares é uma operação de poder. Conexões entre saber, identidade e poder são questões que separam as teorias tradicionais das

teorias críticas e pós-críticas do currículo, sendo que as teorias críticas e pós-críticas argumentam a favor da não neutralidade dos discursos (SILVA, 2010).

Bernstein é conhecido como um autor que faz uma análise crítica do currículo (MAINARDES; STREMEL, 2010). A ele interessa menos o teor (conteúdos) do currículo, e mais as relações estabelecidas no processo de aquisição do conhecimento (SILVA, 2010). Portanto, a proposta deste texto é a de aclarar a importância de estudos que utilizem, majoritariamente, os argumentos teóricos de Basil Bernstein (1996, 1998, 2003), principalmente as discussões sobre regras de recontextualização do conhecimento, que, oportunamente, podem ser ampliadas pela abordagem do ciclo de políticas de Ball (MAINARDES, 2006), autor de referência em políticas de currículo, que também contribui para o debate crítico acerca da efetivação de políticas públicas, seus contextos e suas implicações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Nessa seara, com alvo na exploração de referenciais analíticos que sustentem o debate sobre a recontextualização curricular, intitulada por nós como (re)contextos do currículo, torna-se basilar a interpretação e o entendimento das políticas curriculares previstas para a educação integral, especialmente na última, e mais crítica, etapa da educação básica, promovendo a reflexão de como elas estão sendo engendradas e quais os significados transmitidos nos espaços educativos. A análise do currículo para o ensino médio acende antigas questões, como evasão e repetência, que ecoam velhos e novos problemas. Por isso, é fundamental o entendimento desdobramentos do currículo, frutos das relações do sujeito com tudo que o cerca: o meio, o outro, os objetos de conhecimento; do lugar das instituições de ensino, seus valores e sua cultura no contexto regional e a natureza das suas práticas educativas.

Acreditamos que o aporte teórico-metodológico (regras do discurso pedagógico) de Basil Bernstein (1996, 1998), ampliado com a abordagem do ciclo de políticas, de Ball (2010) e do contexto de influência (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016), que “envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas” (MAINARDES, 2006, p. 60), possa fornecer as ferramentas necessárias para a identificação de indícios de recontextualização do conhecimento, quando o discurso é deslocado de um contexto a outro, o que abrirá brechas para a percepção das influências e motivações que envolvem o processo de recontextualização do currículo para o ensino médio, na perspectiva da educação integral, em suas mais variadas dimensões e contextos.

Em outras palavras, complexificar como as políticas curriculares, que integram um campo maior, tornam-se mais específicas à medida que avançam de um contexto a outro (desde o contexto onde são produzidas) até tomarem corpo nos espaços escolares, podem nos conduzir

a algumas pistas que nos permitam assumir a ideia de que a recontextualização curricular acontece para atender aos interesses individuais e/ou coletivos, às diversidades educacionais, dada a existência de diferenças regionais e, consecutivamente, na formação das escolas em suas distintas culturas de ensino.

METODOLOGIA

Tem como suporte a exploração de referenciais que sustentam a discussão sobre a recontextualização curricular, com recorte teórico da literatura sobre as políticas curriculares, particularmente para o ensino médio, no âmbito da educação integral, consubstanciadas principalmente pelas construções teóricas de Bernstein (1996, 1998), Ball (2010, 2011) e Ball, Maguire e Braun (2016), além das análises feitas por Jeferson Mainardes (2006) e Mainardes e Stremel (2010). A revisão de literatura, permitiu uma maior compreensão do tema de investigação proposto (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), inclusive levantando proposições para futuros trabalhos.

As circunstâncias para o entendimento do panorama atual sobre o ensino médio e a educação integral, envolveu, além da pesquisa documental, e a análise de leis, decretos, resoluções, com especial atenção para a interpretação da BNCC (BRASIL, 2018). Também foram revisitados os resultados da última edição do Ideb/2019, levando em consideração o papel da escola na recontextualização das políticas públicas, com o intuito de destacar a importância da análise dos documentos produzidos com os algoritmos gerados pelas unidades escolares.

REFERENCIAL TEÓRICO

Em meio a um cenário de debates, discussões e reformas na educação pública, a construção da BNCC (BRASIL, 2018) promoveu importantes mudanças nos currículos dos sistemas e redes de ensino em todo o Brasil, redefinindo o conjunto gradativo de aprendizagens consideradas essenciais. O texto introdutório do documento explicita a concepção de desenvolvimento integral dos estudantes, nas três etapas de ensino, e menciona demandas contemporâneas que mobilizaram o estabelecimento de competências gerais.

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).

Nesse mesmo diapasão, na parte específica para o ensino médio, o documento reafirma explicitamente o compromisso e mantém as mesmas proposições para o desenvolvimento de competências orientadas pelo princípio da educação integral. “A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 470).

A discussão sobre educação integral está presente nos estudos de Coelho (2009), Maurício (2004) e Moll (2012), desde uma visão histórica até as experiências de políticas públicas que ressaltam a educação integral e a ampliação da jornada escolar como estratégias para qualidade na educação brasileira, colocando a escola como a solução de problemas sociais e econômicos. O olhar para a educação enquanto formação humana integral (COELHO, 2009) suscita a discussão sobre o currículo e sua reorganização, de modo que haja correspondência com as proposições dessa concepção de ensino. Essas ponderações são essenciais para o entendimento da concepção de educação integral em tempo integral.

O binômio educação integral/currículo integrado é uma denominação que tem sido utilizada por muitos autores para caracterizar uma compreensão mais completa, global e interdisciplinar do processo de construção do conhecimento (SANTOMÉ, 1998; COELHO, 2009). A conexão entre as diferentes disciplinas diz respeito ao que é comum a mais de uma delas, seguindo a premissa de integração do conhecimento (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; SANTOMÉ, 1998; BEANE, 1997; 2003). Essa construção do saber a partir da conjunção de áreas do conhecimento repercute na “[...] valorização das experiências e na vivência dos alunos” (LOPES, 2008, p. 80), ao permitir uma aprendizagem mais global, contextualizada e personalizada.

Gadotti (2009), ao argumentar sobre os preceitos da educação integral, destaca o conceito de integralidade como o princípio fundamental dessa concepção de ensino, extrapolando os sentidos ao acessar projetos de trabalho para além da interdisciplinaridade.

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um princípio organizador do currículo escolar. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar uma integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos (GADOTTI, 2009, p. 98).

Pensando nisso, faz-se necessária a investigação da educação integral tanto na óptica da ampliação da jornada escolar quanto com vistas à integração e aprofundamento dos conhecimentos, em uma perspectiva de formação mais global do indivíduo (MOLL, 2012), ou seja, insufla-se reflexões acerca das possíveis configurações do currículo construído sob o prisma da integração, que atenda as demandas da educação integral em escolas de tempo integral (GONÇALVES, 2006), uma vez que “[...] uma escola que funcione em tempo integral não pode ser apenas uma escola de dupla jornada, com repetição de tarefas e metodologias. Se assim o for, estaremos decretando a falência dessa concepção de ensino [...]” (COELHO, 2002, p. 143).

A ideia de integração está presente nas análises de Bernstein (1996, 1998, 2003), ao introduzir os conceitos de classificação e enquadramento, incorporados ao processo de compartimentação dos saberes. Onde temos classificação forte, a regra é que existe separação. Onde temos classificação fraca, a regra é que existe reunião. De forma que, quanto mais fracas forem as fronteiras entre os conteúdos, com redução do nível de classificação, maior a associação com o currículo integrado: “[...] se o isolamento é fraco, as identidades são mais generalizadas, as fronteiras são reduzidas e as práticas são mais integradas” (BERNSTEIN, 1996, p. 140).

Os construtos teóricos de Bernstein, tendo como referencial o conceito de recontextualização do discurso, contribuem para o entendimento das políticas educacionais e curriculares nos variados contextos (MAINARDES; STREMEL, 2010). No processo reflexivo das múltiplas possibilidades de analisar a formulação de políticas educacionais, Bernstein, também por intermédio das discussões fomentadas por Mainardes e Stremel (2010), desanuviam as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização, no contexto das políticas curriculares, com repercussão no cenário escolar, onde as políticas educacionais são traduzidas, transvistas e praticadas em contextos singulares pelos profissionais que atuam nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Em consonância com Bernstein, para Ball (2001), a recontextualização ocorre tanto no campo oficial quanto no campo pedagógico, desenhando as relações entre os níveis micro e macro, local e global, que inserem a política curricular. Ao focalizarem a importância do conceito de recontextualização para a análise de políticas educacionais e curriculares, com a utilização do modelo teórico do dispositivo pedagógico de Basil Bernstein, Mainardes e Stremel (2010) também propõem a análise das políticas educacionais por meio de níveis, que são intitulados macro, meso e micro, oferecendo a possibilidade de articulação entre os contextos educacionais, em uma trajetória que vai desde o processo de produção das políticas (nível

macro), permeando espaços e contextos distintos, intermediários entre os níveis micro e macro (nível meso), até atingirem o âmbito das salas de aula (nível micro).

Ainda nas discussões suscitadas no artigo: “A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as Pesquisas sobre Políticas Educacionais e Curriculares”, Mainardes e Stremel (2010, p.31-32) destacam:

Para Al-Ramahi & Davies (2002), os trabalhos de Bernstein oferecem a possibilidade de analisar a formulação de políticas educacionais tanto no nível macro da produção do texto quanto no nível micro (escolas, salas de aula). Ball (1998) argumenta que as ideias de Bernstein contribuem para analisar comparativa e globalmente as complexas relações entre as ideias, sua disseminação e recontextualização. De fato, diversas pesquisas do campo das políticas sobre políticas e reformas educacionais e curriculares têm explorado conceitos da teoria de Bernstein, em especial a teoria do dispositivo pedagógico [...].

Portanto, acreditamos que, tal como Bernstein, as contribuições do ciclo de política de Ball, no contexto da influência e no contexto da prática, também podem fomentar conjecturas acerca das políticas de currículo para a educação integral como recurso político em construção, passível de (re)interpretações e, conseqüentemente, recriações (MAINARDES, 2006). Ao realizar uma análise crítica do currículo, Bernstein destaca “o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 3).

Assim, visando algumas importantes reflexões, cabe a pergunta: A quem interessa o distanciamento das coisas, e a quem interessa a união e a integração? Entendendo que o mundo social é assim algo feito, construído, individual e coletivamente, na cooperação e no conflito, de acordo com posição ocupada pelos indivíduos no espaço social (BERNISTEIN, 1998), portanto, que toda identidade é influenciada por alterações (recontextualizações) em seus mais diversos níveis e que, por isso, deve ser identificada em contextos específicos; propomos uma análise não estadocêntrica de política curricular, o que implica não imputar ao Estado “o centro da política educacional em termos de pesquisa, mas uma mediação” (TELLO, 2015, p. 149), considerando o fato de que as decisões políticas existem nos mais variados espaços, níveis e contextos do sistema educativo e na interdependência entre eles.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sendo a educação integral para o ensino médio um novo modelo de educação que vem sendo desenhado por meio das Leis que regem a educação brasileira, problematizá-la implica

um olhar mais atento aos desdobramentos dessa política curricular, levando em consideração cada contexto, incluindo os cenários de disputas e influências. Destarte, considerando que as políticas curriculares são uma arena de luta, sujeitas a sucessivas recontextualizações, faz-se necessário uma maior reflexão sobre os propósitos da educação integral, dentro da organização política educacional do país, sob influência dos mecanismos internacionais, e em específico, de cada estado, cidade, órgão administrativo educacional, e unidade de ensino.

À vista disso, ao problematizarem educação e currículo, Ball e Mainardes (2011, p. 11) destacam a “necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes” nos estudos sobre políticas públicas e educacionais. Indo nessa direção, apesar de se tratar de um recorte, apontamos como resultado deste estudo, a importância elucidativa e a visibilidade dada à recontextualização, um dos conceitos fundamentais da teoria do dispositivo pedagógico do sociólogo Basil Bernstein (1996, 1998), que pode orientar metodologicamente a compressão e análise das políticas curriculares, desde a verificação dos discursos presente nos documentos até os movimentos de recontextualização do conhecimento em seus diferentes contextos.

A análise da recontextualização do discurso, seus indícios, suas continuidades e discontinuidades, afinidades e confrontos; ampliada pelas discussões sobre o contexto de influência empreendido por Ball (MAINARDES, 2006; BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), a nível local, nacional e internacional e a articulação entre esses níveis (MAINARDES, 2006; MAINARDES; STREMEL, 2010), podem nos auxiliar a entender a construção do currículo e seus desdobramentos, além de revelar as relações e os interesses políticos relacionados ao ensino público, o que nos leva a questionar a relação direta entre o currículo elaborado e o currículo praticado, e o conhecimento escolar no que tange à pluralidade de concepções pedagógicas legitimadas de acordo com as particularidades regionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao insuflar a reflexão sobre as influências e motivações que envolvem o processo de recontextualização do currículo para o ensino médio, sobretudo após as principais alterações propostas com relação à (re) organização do ensino médio, a teoria do dispositivo pedagógico em muito contribui para a compreensão dos processos de reconxtetualização da proposta de educação em tempo integral. Contextos diversos devem ser examinados para que a interpretação e análise das situações vivenciadas na educação integral nos contextos macro, meso e micro possam responder se tem havido melhora da aprendizagem dos estudantes no



ensino médio, etapa considerada a mais crítica da educação básica, em virtude principalmente da evasão e dos baixos índices de aprendizado dos componentes curriculares.

Os constructos propostos por Bernstein (1996, 1998) são fundamentais para a compreensão das políticas curriculares para o ensino médio, particularmente no atual contexto de reforma dessa etapa da escolarização, em que diferentes identidades pedagógicas são projetadas nos estudantes.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 12 maio 2022.

BALL, Stephen John. Vozes/Redes Políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. et al. **Diferenças nas Políticas de Currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010.

BALL, Stephen J. Ball; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BEANE, James. **Integração Curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BEANE, James. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 07 maio 2022.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 75-110, nov. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4yvvdC8Tm5P9XYL4jFzCx7zH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2022.

BRASIL. INEP/MEC. Índice de desenvolvimento da Educação Básica – (Ideb). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico/2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 20 maio 2022.



BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 maio 2022.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela. (Orgs.). **Educação brasileira e (em) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 133-146.

COELHO, Ligia Martha Coimbra. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420>. Acesso em: 07 maio 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acesso em: 12 mai. 2022. doi:http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.136.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LOPES, Alice Cassimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHJCjFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 maio 2022.



MAINARDES, Jefferson.; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n.2, p.31-54, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Literatura e representações da escola pública de horário integral. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 27, p. 40-56, dez. 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27502704>. Acesso em: 13 maio 2022.

RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral**: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Preciosa.; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. O currículo de ciências no 1º ciclo do ensino básico: estudo de (des)continuidades na mensagem pedagógica. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 1, n. 26, p. 179-217, 2013.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TELLO, César. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. Tradução de Hildegard Susana Jung. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 140-158, jul. 2015.