



Artigo

O currículo escolar na escola de tempo integral: sentidos e significados atribuídos por professores

The school curriculum in the full-time school: Senses and meanings attributed by teachers

El currículo escolar en la escuela a tiempo completo: sentidos y significados atribuidos por los profesores

Darianny Araújo dos Reis¹

Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus - AM, Brasil

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar e compreender as concepções dos professores sobre o currículo no contexto pedagógico da escola de tempo integral, considerando a ação ativa destes na resignificação das práticas curriculares. A pesquisa realizada enquadra-se numa abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, e privilegiou como orientação metodológica o estudo de caso, cujo desenvolvimento concretizou-se numa escola pública de tempo integral da rede pública estadual de Manaus. Para a recolha de dados, a entrevista semiestruturada foi adotada como instrumento principal, aplicada aos professores, sujeitos-participantes privilegiados. A análise de conteúdo se constituiu como vertente teórico-metodológica para o tratamento dos dados empíricos. Os diversos sentidos atribuídos ao currículo, tendo em vista a formação integral, evidenciam que a concepção de currículo, pela ótica dos professores participantes da pesquisa, assenta-se numa plasticidade de perspectivas e numa permanente tensão entre atender as demandas das avaliações em larga escala, apoiadas em requisitos curriculares de elevação do desempenho, e os valores que os professores julgam ser importantes para a formação integral dos alunos. Observou-se que os professores reelaboram e recriam as experiências de ensino, impingidos pelo tempo integral e, em alguma medida, resignificam o currículo e as práticas pedagógicas em situações de gestão curricular, por vezes ambíguas, contraditórias e mesmo potencialmente transformadoras.

Abstract

The article aims to analyze and understand the teachers' conceptions about the curriculum in the pedagogical context of the full-time school, considering their active action in the resignification of curricular practices. The research carried out fits into a

¹ Docente do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Doutora em Ciências da Educação. Membro do Grupo de Pesquisa Educação Brasileira e Amazônica e do Grupo de Pesquisa Teoria Histórico-Cultural, Infância e Pedagogia. Orcid id: <https://orcid.org/0000-0001-7384-7577> E-mail: daryreis@ufam.edu.br

qualitative approach, of a descriptive-interpretative character and privileged the case study as methodological guidance, whose development took place in a full-time public school in the state public network of Manaus. For data collection, the semi-structured interview was adopted as the main instrument, applied to teachers, privileged subject-participants. Content analysis is a theoretical and methodological approach to the treatment of empirical data. The different meanings attributed to the curriculum, with a view to comprehensive training, show that the curriculum design, from the perspective of the teachers participating in the research, is based on a plasticity of perspectives and a permanent tension between meeting the demands of large-scale evaluations supported by curricular requirements to increase performance, and the values that teachers believe are important for the integral training of students. It was observed that teachers rework and recreate teaching experiences, imposed by full time and, to some extent, resignify the curriculum and pedagogical practices in curricular management situations that are sometimes ambiguous, contradictory and even potentially transformative.

Resumen

El artículo tiene como objetivo analizar y comprender las concepciones de los docentes sobre el currículo en el contexto pedagógico de la escuela de tiempo completo, considerando su acción activa en la resignificación de las prácticas curriculares. La investigación realizada se enmarca en un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-interpretativo y privilegió el estudio de caso como orientación metodológica, cuyo desarrollo tuvo lugar en una escuela pública de tiempo completo en la red pública estatal de Manaus. Para la recolección de datos, se adoptó como instrumento principal la entrevista semiestructurada, aplicada a los docentes, sujetos-participantes privilegiados. El análisis de contenido es un enfoque teórico y metodológico para el tratamiento de datos empíricos. Los diferentes significados atribuidos al currículo, con miras a la formación integral, muestran que el diseño curricular, desde la perspectiva de los docentes que participan en la investigación, se basa en una plasticidad de perspectivas y una tensión permanente entre atender las demandas de evaluaciones de gran escala, apoyado en los requisitos curriculares para incrementar el desempeño, y los valores que los docentes consideran importantes para la formación integral de los estudiantes. Se observó que los docentes reelaboran y recrean experiencias docentes, impuestas por el tiempo completo y, en cierta medida, resignifican el currículo y las prácticas pedagógicas en situaciones de gestión curricular que en ocasiones resultan ambiguas, contradictorias e incluso potencialmente transformadoras.

Palavras-chave: Currículo, Educação, Escola de tempo integral, Formação integral.

Keywords: Curriculum, Education, Full-time school, Integral formation.

Palabras clave: Currículo, Educación, Escuela de tiempo completo, Formación integral.

1. Introdução

Este artigo decorre de investigação realizada no âmbito dos estudos de doutoramento, cujo objetivo consistiu em analisar e compreender as concepções dos(as) professores(as) sobre o currículo, no contexto pedagógico da escola de tempo integral, considerando a ação ativa destes na resignificação das práticas curriculares. A pesquisa constituiu-se num estudo de caso, realizado em uma escola pública de educação em tempo integral da cidade de Manaus, Estado do Amazonas.

No recorte delineado, trazemos, preliminarmente, as ideias principais que aportam a discussão teórica acerca da relação entre currículo e formação integral do aluno, a partir de uma perspectiva crítica e emancipadora, alicerçada nos estudos críticos do currículo. Esta correlação se estabelece, substancialmente, em função da ampliação da jornada escolar ou do tempo integral, processo que impõe uma revisão teórico-prática do currículo, implicando, desse modo, novas inserções no repertório curricular, isto é, o currículo é complementado e/ou transformado para atender ao propósito da formação integral.

Entende-se que o processo de “reconfiguração curricular”, quer com caráter de complementação, quer de transformação, incide no trabalho pedagógico dos(as) professores(as), autores e atores curriculares. Neste sentido, julgamos relevante o valor particular que possuem suas vozes, isto porque, estão inescapavelmente, situados como intelectuais e profissionais do currículo. Os(as) professores(as) não são meros executores daquilo que lhes é imposto, particularmente no tocante à gestão curricular, pois estão diretamente envolvidos na criação e recriação curriculares, sendo de suma importância que saibam distinguir o currículo como um processo constituído sócio-histórico e culturalmente, engendrado por relações de poder e que abriga interesses de natureza política, ética e formativa (MACEDO, 2012).

Os(as) professores(as) como autores e atores curriculares estão constantemente gerindo e decidindo sobre as situações de ensino e aprendizagem, o que, num primeiro plano, apela à capacidade destes profissionais de mobilizar recursos teóricos, didáticos e metodológicos que se coadunem com as perspectivas de formação pleiteadas, qual seja, da integralidade do aluno, contemplando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Em segundo plano, confere maior complexidade à práxis profissional. Logo, acredita-se que qualquer medida, modelo ou proposta que venha a ser oficializada nos sistemas educacionais e que reporte a mudanças em torno de concepções e práticas pedagógicas, como no caso da escola de tempo integral, traz em seu bojo a necessidade de repensar os tempos e os espaços educativos, bem como, provoca mudanças ao nível curricular que comportam questões sobre o “quê”, “para quê”, “como” e “para quem” ensinar, recolocando à prova a função social da escola, sobretudo, quanto às suas dimensões formativas.

Os dados gerados na pesquisa, a partir de entrevistas semiestruturadas e da observação de campo, e interpretados pela técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2006), evidenciaram que a concepção de currículo, pensado em função da formação integral, pela ótica dos participantes da pesquisa, professores dos anos iniciais do ensino fundamental, assenta-se numa plasticidade de perspectivas e numa permanente tensão entre atender as demandas das avaliações em larga escala, apoiadas em requisitos curriculares de elevação do desempenho, e os valores que os(as) professores(as) julgam ser importantes para a formação integral dos(as) alunos(as). Observou-se que os(as) professores(as) reelaboram e recriam as experiências de ensino, impingidos pelo tempo integral e, assim, ressignificam o currículo.

O artigo está organizado em três partes, onde, na primeira, à luz do aporte teórico que suporta as reflexões da pesquisa, procurou-se discutir, de maneira imbricada, as principais categorias do estudo desenvolvido, quais sejam: currículo, formação integral e escola de tempo integral; na segunda,

seguimos com a explicitação dos procedimentos metodológicos e, por conseguinte, na terceira parte, passou-se à discussão dos achados da pesquisa, trazendo alguns dos principais elementos contidos nas narrativas docentes que evidenciam as tensões e os conflitos acerca do que pensam sobre o currículo, considerando sua importância para a formação integral dos alunos. Nas considerações, são apresentados alguns pontos de reflexão sobre a temática.

2. Entretecimentos entre currículo, escola de tempo integral e formação integral

Num plano teórico, a escola de tempo integral supõe uma reorganização curricular, na medida em que reajusta o currículo a partir da extensão do tempo e espaço escolares e amplia as oportunidades educativas, por meio da diversificação dos conteúdos e/ou das atividades socioeducativas. Nestes termos, o currículo escolar no contexto da escola de tempo integral, na perspectiva dos(as) professores(as), constituiu o ponto nuclear da investigação, neste caso, o currículo na/para a formação integral dos(as) alunos(as), visto enquanto desafio que implica: nas concepções docentes frente a um novo referencial teórico-prático que possa subsidiar as práticas curriculares e o trabalho pedagógico e, por conseguinte, influir nas condições de ensino-aprendizagem, de modo que também seja a escola, o lugar, o tempo e o contexto para a formação integral dos(as) alunos(as).

Importa a relação entre o tempo integral e o currículo escolar, uma vez que remete para a expansão das formações, provocando o redesenho das práticas pedagógicas, em especial, alterações teórico-metodológicas relacionadas às intervenções educativas dos(as) professores(as) - atores e autores curriculares em contexto escolar.

O tema da educação integral tem sido pauta no discurso político-pedagógico-curricular, visto que muitos estados e municípios brasileiros têm investido em iniciativas voltadas para a oferta de educação integral, quer operacionalizadas em escolas de tempo integral ou não, mobilizadas pela profusão de normativos legais no domínio das políticas educativas², nas quais estão subsidiando e promovendo a educação integral no país.

Entre estas políticas de educação integral com notória importância, figuram o Programa Mais Educação (2007, 2009), criado no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva e, reformulado posteriormente no governo de Michel Temer, bem como o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que visa na sua Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

² As políticas de educação integral no país têm sido retomadas mais fortemente com a implementação do Programa Mais Educação (2007) como, especialmente, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que visa na sua Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.

A jornada ampliada ou o tempo integral³, tendo em vista todo o aporte normativo em vigor, por mais que venha figurando em matéria de grande relevância pública, não é, por si, ideia inédita no contexto educacional brasileiro.

Desde o século passado, experiências e projetos no sentido da ampliação da jornada foram difundidos, alinhavados a diferentes construtos político-ideológicos e pedagógicos.

Foi destacado, a título de ilustração, desde os programas educativos dos anarquistas e integralistas, passando pela grande realização de Anísio Teixeira na década de 1950, com o Centro Educacional Carneiro Ribeiro; na década de 1980, no Rio de Janeiro, a criação dos Centros Integrados de Educação Pública - CIEP e, logo depois, as experiências desenvolvidas na década de 1990 em âmbito governamental, como os Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC (CAVALIERE, 2002; COELHO, 2009).

Os projetos, programas ou experiências apresentam em comum a descontinuidade das suas trajetórias. Alguns deles interrompidos, outros reformulados, dentre outras razões, por fatores associados quer a aspectos estruturais, que dizem respeito ao financiamento, à infraestrutura, aos recursos materiais e humanos; quer relacionados a processos conjuntural-institucionais, no que toca ao desenvolvimento profissional docente, valorização salarial, gestão participativa, autonomia institucional, entre outros.

A escola de tempo integral pode vir a refletir a alteração dos ritmos escolares, compreendendo sistemas de referências pedagógicas, culturais e sociais que se vinculam aos processos educativos que nela se consubstanciam, sobretudo, entretecendo os domínios multifacetados do currículo, dos tempos, dos espaços e sujeitos educativos.

As justificativas para a escola de tempo integral são de matizes muito variados, principalmente: assentadas na sua valorização como modelo pedagógico e curricular alternativo para as escolas públicas brasileiras, face às expectativas sociais que recaem sobre as responsabilidades educacionais da escola; como caminho possível para a qualidade social da educação, que se conjuga à necessidade de dirimir os problemas dos sistemas de ensino (reprovação, abandono, insucesso), exprimindo uma orientação político-ideológica para redução das desigualdades educacionais, não obstante, as contradições e ambiguidades que contornam o entendimento do que venha a ser qualidade.

Isto posto, importa sublinhar que a escola de tempo integral aparece como um tipo de organização escolar na qual os estudantes têm assegurado um tempo estendido de permanência na escola, cuja oferta educativa é “enriquecida” com o acréscimo de atividades formativas que suportam aprendizagens diferenciadas (desportivas, artísticas, lúdicas) em relação àquelas mais tradicionais do currículo. Neste tipo de escola, acredita-se ser factível empregar os princípios da educação integral e, conseqüentemente, da formação plena (LIBÂNEO, 2012).

De outra parte, cabe problematizar a qualidade do tempo considerado do ponto de vista pedagógico. É por esta razão que podemos verificar em alguns

³ Em consonância com o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, a jornada ampliada ou tempo integral consiste numa carga horário diária mínima de 7 (sete) horas de efetivo trabalho escolar.

estudos (LIBÂNEO, 2013; COELHO, 2009; PARO, 2009; CAVALIERE, 2002, 2007, 2014; ARROYO, 2012) a preocupação legítima com a questão do alargamento do tempo ou jornada, especialmente quando, por um lado, as atividades são oferecidas no contraturno, desconectadas do Projeto Político-Pedagógico da escola, implicando em ‘duas escolas em uma’, já que, num turno, são trabalhadas as “disciplinas” do currículo duro e, noutro, as extracurriculares.

Por outro lado, é também preciso questionar quando as atividades não correspondem à qualificação do trabalho pedagógico por meio de um redimensionamento e avaliação crítica das concepções que a escola assume em torno do currículo, da formação, das aprendizagens, das metodologias e estratégias didáticas cruciais à formação das crianças, adolescentes e dos jovens, podendo incorrer em processos reprodutivistas que consistem apenas em oferecer “mais do mesmo” ou numa hiperescolarização.

Nesta linha de pensamento, o currículo entra em cena como elemento fulcral, pois a começar com o pressuposto de que o currículo envolve múltiplas orientações de natureza epistemológica, política, social, econômica e ética que estruturam e dão sentido às experiências formativas, a sua construção implica em proposições intencionais sobre o sujeito a ser formado e sua inserção/intervenção no mundo.

Na acepção crítica que orienta o estudo, o currículo é uma construção social, cultural e historicamente situado, um projeto que vai sendo construído pelos diferentes agentes educativos – nos níveis macro e micropolítico - estando alicerçado na forma e no conteúdo dos conhecimentos escolarizáveis, portanto, conhecimentos culturalmente institucionalizados, produto de lutas, conflitos e de articulações de poder. Como refere Macedo (2012, p. 131):

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

Um currículo que funcione ao desígnio da Pedagogia, conforme postula Libâneo (2005), deve se ocupar com a tarefa da formação humana dos sujeitos em contextos situados historicamente no tempo e no espaço. O currículo materializa, dessa forma, objetivos e finalidades pedagógicas envolvidos na formação humana integral, intelectual e da personalidade, que ocorre na instituição escolar como um ambiente intencionalmente estabelecido para este propósito. Portanto, o tempo acrescido de permanência do(a) aluno(a) denota algum tipo de alteração sobre o que será oferecido e valorizado como experiência de aprendizagem curricular significativa que possa contribuir para a formação integral que se deseja.

É por isto que, sustentada pelas ideias de Felício (2012), Galian e Sampaio (2012), Libâneo (2012, 2014), Macedo (2010, 2011, 2012), Thiesen (2006, 2011, 2014) a função da formação integral está coadunada ao acesso e à apropriação criativa, contextualizada e integrada dos conhecimentos escolares, pelas gerações mais novas, de forma que sejam asseguradas, como direito, oportunidades e percursos educativos equitativos e justos para todos os(as) alunos(as)/crianças, adolescentes e jovens. Neste propósito, o trabalho

pedagógico da escola como um todo é colocado em xeque, especialmente sua matriz curricular, no que tange à democratização dos conhecimentos e à socialização das informações, uma vez que deverá contemplar uma visão de formação integral.

O currículo constitui-se como um complexo artefato cultural e organizador das formações (MACEDO, 2012). Ao designarmos o currículo e seu desenvolvimento como um projeto formativo, levamos em conta sua incompletude diante das possibilidades e dos limites impostos pelo real, mas também procuramos dar ênfase à sua capacidade, num sentido processual, de abertura e reconstrução pedagógica, no que toca às vivências e às aprendizagens, pois configura-se num importante mecanismo pelo qual a escola inscreve os sujeitos em processos de socialização, subjetivação e (des)construção de identidades, mediatizados pelas formas de relações e interações entre os seus agentes, pelos conhecimentos sócio e historicamente produzidos, eleitos contingencialmente como formativos.

Thiesen (2014, p. 1491) afirma ser o currículo “a expressão material e simbólica da educação formal com potencialidades para cindir ou integrar a formação dos sujeitos”. Uma interpretação mais alargada do currículo tem estreita relação com redefinições de sentidos, primordialmente, quando colocadas em relação simbiótica com a formação integral, cidadã e emancipadora dos(as) aprendentes – com direitos sociais, políticos e cívicos que lhes assistem. A formação dos(as) alunos(as) não escapa ao currículo escolar, vetor dos processos pedagógicos.

Refletir criticamente o currículo implica a sua conexão com as realidades socioculturais, políticas, humanas e ambientais, haja vista que vivemos num momento de intensas mudanças que afetam todos os domínios das experiências humanas e sociais. Diante disso, urge a necessidade de pensar individual e coletivamente, de maneira responsável e empenhada, os rumos da condição humana neste cenário de depreciação da vida e de acirramento das desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo em que se verifica a expansão absoluta dos recursos tecnológicos, do acesso à informação, do crescente técnico-científico, se vislumbram múltiplas formas de malogros sociais traduzidos pelo aguçamento da violência, que se explicita de vários modos, pelo alastramento da pobreza, da degradação dos laços sociais, da violação de direitos humanos fundamentais, do consumismo desconcertante, da ameaça aos bens naturais, enfim, pelas diversas formas de exploração geradoras de desesperanças, indiferenças, desumanizações etc. Grosso modo, respostas às questões referidas também precisam ser enfrentadas e corporizadas em intervenções curriculares e pedagógicas, nomeadamente, as que se realizam na escola.

A escola funciona num contexto de contradições, limitações e constrangimentos, portanto, vista como panaceia ou como redentora dos desequilíbrios sociais consiste, em última análise, numa ideia errática. Entretanto, como possibilidade de cooperar e ser corresponsável pela instauração de uma outra lógica formativa, não deve se furtar ao engajamento consciente e pautado no sentido bioético das relações e da vida, que passa, fundamentalmente, pela formação plena dos sujeitos a ser edificada nos princípios de justiça social, do espírito democrático, da solidariedade, da cidadania e da humanização.

3. O percurso metodológico do estudo

A abordagem qualitativa assumida nesta investigação caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que, diante do problema de investigação delimitado, considerou-se ser o método que melhor se adequou aos objetivos do trabalho e por estar diretamente associado ao contexto “em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para a tomada de decisão” (ANDRÉ, 2005, p. 49). A entrevista semiestruturada foi a técnica principal deste estudo, cujos dados coletados foram triangulados com a análise documental e com as informações geradas pela observação não participante. Anuncia Minayo (2002, p. 57) sobre a entrevista semiestruturada:

Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos factos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

Este processo converte-se num tipo de abordagem realizada num contexto social deliberado. O inquérito por entrevista nesta investigação teve como objetivos: I. Compreender as concepções dos(as) professores(as) do ensino fundamental sobre o currículo na perspectiva da formação integral dos(as) alunos(as); II. Caracterizar as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) no contexto do desenvolvimento do currículo para a formação integral dos(as) alunos(as); III. Conhecer possíveis obstáculos apontados pelos(as) professores(as) para o desenvolvimento do currículo; e IV. Descrever as práticas ideais referidas pelos(as) professores(as) para a formação integral dos(as) alunos(as).

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro construído previamente com base no modelo proposto por Estrela (1994), contendo questões fechadas (aquelas dirigidas aos dados biográficos) e abertas, todas organizadas em blocos temáticos, que também balizam as nossas categorias de análise temática, sendo estes elaborados tendo por referência os objetivos e as questões norteadoras do estudo.

As entrevistas foram gravadas em áudio, com a autorização dos(as) entrevistados(as) e depois encaminhadas por *e-mail* para os(as) entrevistados(as), a fim de que os(as) mesmos(as) pudessem rever as respostas e, assim, referendar a validação. Tendo-as validadas, foram transcritas e sistematizadas numa grelha de análise, onde foram distinguidas as dimensões delimitadas no processo de decodificação dos dados.

A pesquisa foi realizada numa escola pública da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas - SEDUC. A escola selecionada demonstrou algumas singularidades e emergiu daí uma preocupação em conhecer como os(as) professores(as) veem a questão não só da educação integral mas, particularmente, do currículo que se pensa ou deseja apropriado a esta mesma educação.

Singularidades demonstradas face a um contexto mais amplo de escolas foram elencadas da seguinte forma: a) ser uma escola da rede estadual de ensino de Manaus organizada em tempo integral a atender os anos iniciais (1º

ao 5º) do ensino fundamental, sendo a que possui maior tempo de funcionamento neste segmento; b) ser uma escola que vem apresentando aumentos progressivos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde a sua conversão ao regime de tempo integral; c) ser uma escola com Certificação ISO 9001 (*International Organization for Standardization*), uma norma que compõe o Sistema de Gestão da Qualidade, comumente bem aceito no setor empresarial por avaliar a qualidade dos produtos e serviços prestados.

Em princípio, o último item não estava em causa simplesmente por não ser do conhecimento dos(as) pesquisadores(as) envolvidos(as), contudo, à medida que se foi adentrando ao campo e conhecendo mais das atividades e tarefas do cotidiano, foi possível perceber como este acontecimento se interpõe às ações de planejamento e gestão administrativa, pedagógica e curricular da escola. A escola, ficticiamente identificada como “Escola Aracê”, foi adaptada (modificações dos espaços internos) para a ampliação da jornada escolar.

Pretendia-se com a investigação, a participação de todos os(as) professores(as) da escola. Contudo, não aceitaram participar do inquérito por entrevista 7 (sete) professores(as). Portanto, no total foram 8 (oito) sujeitos participantes, todos(as) têm formação acadêmica superior e pós-graduação ao nível de especialização. O grupo dos respondentes tem, no mínimo 7 e, no máximo, 22 anos de atuação na docência.

Certamente, neste aspecto, não se pode eliminar os efeitos gerados para a investigação, mas procurou-se respeitar as recusas tendo o cuidado de não infringir o direito dos sujeitos que, neste processo, se conjuga e apela, incontornavelmente, à adesão voluntária. O anonimato, a confidencialidade e o sigilo das informações foram preservados, não só da escola que teve seu nome substituído, como também dos sujeitos-participantes que aceitaram contribuir, sendo os mesmos identificados por siglas e números, ou seja, cada professor(a) foi identificado por PR (PR1 até PR8).

4. Resultados e discussão

Os dados gerados pelos inquéritos por entrevistas foram organizados em eixos temáticos, com base nos depoimentos dos(as) professores(as) e nos sentidos e significados neles apreendidos, tendo em vista a aplicação dos postulados e a sistemática desta técnica, distinguindo-se em três etapas: a. a pré-análise; b. a exploração do material e c. o tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação (BARDIN, 2006).

Contudo, neste artigo foram apresentados os resultados sobre a concepção de currículo, visto que o eixo temático é o foco da análise. Partindo de questões como: Como você conceitua o currículo escolar? Qual a relação que você estabelece entre currículo e formação do aluno? Para você, o currículo desta escola é diferenciado das demais em que aspecto(s)? Na sua opinião, quais elementos você considera indispensáveis para o currículo no sentido da formação integral do aluno? Há necessidade de revisão da proposta curricular da escola? Por quê?.

A partir dos questionamentos apresentados foi possível identificar as categorias de análise abrangidas neste eixo temático. Um currículo nesta perspectiva faz-se na reflexão sobre o que é necessário para que a escola responda aos horizontes da formação integral (GALIAN; SAMPAIO, 2012).

4.1 As concepções de currículo do ensino fundamental na perspectiva da formação integral

Os(as) professores(as) entrevistados(as), quando indagados sobre a concepção de currículo escolar, definem-no suscitando elementos comuns, mas também modos diferentes de compreensão:

São todos os componentes curriculares a serem estudados pelo corpo discente (as disciplinas). (...) as experiências de aprendizagens colocadas em execução pelas instituições escolares que deverão ser vivenciadas pelos alunos (PR2, 2015).

Eu vejo o currículo escolar, num sentido mais abrangente, como todas as atividades que são realizadas dentro da escola sempre com o objetivo de levar o aluno a se desenvolver na sua integralidade. Num sentido mais restrito, eu vejo que são os conteúdos que são fragmentados por disciplinas. Eu acho que é muito estreito pensar o currículo como só aquilo que eu devo ensinar para o aluno. Numa visão global, o currículo está além (PR5, 2015).

O currículo não é uma coisa fechadinha, ele é mais aberto a situações que você pode inovar; o currículo é a escola, são as pessoas, são os alunos, até a comunidade, tudo envolve currículo (PR6, 2015).

É a base importante para o planejamento do professor. É o momento em que este firma um compromisso com seus alunos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O currículo escolar é um recorte daquele maior, só que vem mais incrementado com a realidade onde a escola está, e isso é apresentado no PPP, é algo bem mais completo que a gente tira das referências maiores, oficiais (PR7, 2015).

Em parte dos excertos narrativos, foi possível perceber um entendimento de que o currículo tem relação estreita com as disciplinas, os conteúdos e as atividades programadas. Na medida em que as falas reportam para as disciplinas e para os conteúdos como dimensões privilegiadas, assinalando uma forma de organização cultural do currículo que, neste caso, consiste numa visão prescritiva, inferiu-se, por esse motivo, que o currículo pré-definido e os conhecimentos formais institucionalizados aparentam estar colocados numa ordem mais elevada face a outros conhecimentos não-escolares.

A conotação do currículo como uma rota, um guia a ser cumprido, constitui num importante sentido deste entendimento, correspondendo ao lugar etimológico do conceito tomado em sua origem, afinal, como afirma Domingo (2013, p. 459), o currículo enquanto categoria institucional é fator condicionante, em outras palavras, os(as) professores(as) estão diante de um “termo que traz consigo o peso de sua própria história”.

De acordo com Sacristán (2013), o conceito mais próximo do(a) professor(a), no que diz respeito ao currículo escolar, ainda é aquele do plano de estudos, do programa escolar, pois tem a ver com uma racionalidade

moderna e retórica, cujo academicismo, validado e legitimado pelos conteúdos, subsidia uma ordem lógica que paira sobre a tradição disciplinar e o comportamento desejado, e que não deixa de ser uma interpretação técnica do currículo, tendo em vista os elementos, implicitamente dispostos, de adaptação (dos alunos aos conteúdos), de observação (das condutas e aprendizagens esperadas para a etapa de ensino e necessárias ao processo de transição) e de controle (monitoramento dos conteúdos, através do isomorfismo curricular, em função da ordem, da sequência e da progressão).

O enfoque nas disciplinas e nos conteúdos escolares manifesta-se de forma reducionista, posto que não questiona o arbítrio curricular e sua fixidez, isto é, os conteúdos a serem ensinados, quer em sua natureza política, quer ideológica (APPLE, 2008), não questiona quais conteúdos são relevantes para a formação dos(as) alunos(as) num contexto determinado, especialmente, se estes se relacionam com o tempo integral/jornada ampliada, conseqüentemente, quais interesses estão representados pelos conhecimentos que a escola veicula e, por fim, não questiona a participação e as relações de poder entre professores(as) e alunos(as) na (re)construção curricular.

Por outro lado, os(as) professores(as) (PR6 e PR7) alargam o entendimento sobre o currículo ultrapassando as fronteiras da “grade curricular”, alcançando um olhar talvez mais dinâmico, já que associado à realidade social, sugerindo que a sua constituição envolve vários agentes educativos. Por sua vez, o currículo é referenciado não só pelos conteúdos, mas pelas experiências de aprendizagem a serem concretizadas na escola em função da integralidade do(a) aluno(a) exigindo, para isso, a incorporação do contexto escolar considerado substância ou conteúdo da formação, ideia que supõe a cultura local como expressão e prerrogativa curricular.

Neste sentido, esta cultura local trata-se não só de uma referência simbólica e identitária dos(as) alunos(as), mas parte do caráter político e pedagógico que a escola pretende consolidar pois, a par disso, procura-se legitimar o que é parte da vida real dos(as) alunos, da comunidade, da escola. Embora a proposta curricular tenha grande peso no planejamento, os trechos abaixo revelam o seu não engessamento quando assumida em interlocução com o contexto:

Eu sigo normalmente a proposta curricular, até porque a gente tem que depois colocar no diário digital o que estamos trabalhando e tem que seguir os conteúdos previstos. Mas a gente vai acrescentando coisas, quando tem a ver com o contexto, os problemas identificados na comunidade (PF3, 2015).

Por mais que se tenha uma proposta da SEDUC, nós não temos que seguir tudo. A gente tenta trazer o currículo para a realidade do aluno, da comunidade. Até para atender as especificidades deste local. Os conteúdos não podem estar desconexos da realidade (PR5, 2015).

A questão didática, cuja alusão é feita pelo(a) professor(a) constitui uma faceta do processo curricular que se associa à gestão, à autonomia e, de alguma maneira, ao protagonismo do(a) professor(a) sobre o ensino-aprendizagem dos

conteúdos. A relação currículo e didática tem sido apresentada pelo(a) professor(a) como indissociável.

Na “Escola Aracê”, pudemos verificar que os(as) professores(as) não participaram diretamente da proposição do currículo, tão pouco foram consultados sobre que tipo de mudança curricular poderia vir a ser compatível e conseqüente tratando-se do aumento do tempo escolar para a formação das crianças-alunos(as). Constatou-se, desta forma, que houve uma determinação centralizada oriunda da SEDUC que introduziu na “grade curricular” mais disciplinas.

Os(as) estudantes têm, ao todo, 10 componentes curriculares a cumprir no decorrer do ano letivo. A jornada diária é de 7 tempos de aula – 4 no horário matutino e 3 no vespertino – com alternância dos componentes curriculares, ou seja, no mesmo dia, eles poderão ter aulas de português, artes, língua estrangeira (inglês) ou matemática.

Na escola, também são desenvolvidas outras atividades curriculares, como: aquelas interligadas ao currículo oficial - especialmente o reforço escolar - e aos temas transversais de forma mais pontual, como meio ambiente e saúde, cidadania, mídias e tecnologias, os direitos das crianças e adolescentes, orientação sexual, desporto, dentre outros. Sendo os(as) professores(as) das turmas os principais responsáveis pela sua implementação (quando ocorre); e aqueles desenvolvidos por meio de parcerias entre escola e comunidade que visam, neste caso, ao atendimento médico e odontológico, palestras educativas, ações compartilhadas com instituições diversas.

O reforço escolar é realizado no Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), onde o(a) professor(a) da turma atende individualmente o(a) aluno(a) com dificuldades de aprendizagem, geralmente dos conteúdos curriculares priorizados nas avaliações externas em larga escala, como Língua Portuguesa e Matemática, no sentido de rentabilizar o acesso/apropriação dos saberes destas áreas. A matriz curricular da “Escola Aracê” está distribuída da seguinte forma:

Quadro 1. Matriz Curricular do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental

Ordem	Componentes Curriculares	Carga Horária Semanal	Carga Horária Anual
1.	Língua Portuguesa	10	400
2.	Matemática	08	320
3.	História	04	160
4.	Geografia	04	160
5.	Ciências	04	160
6.	Educação Física	04	160
7.	Língua Estrangeira Moderna	02	80
8.	Arte	02	80
9.	Metodologia do Estudo	01	40
10.	Ensino Religioso	01	40
Carga Horária Total		40	1.600

Fonte: Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em tempo Integral (SEDUC/AM, 2011).

Observou-se, a partir da matriz curricular, o incremento da carga horária das disciplinas, especialmente, língua portuguesa e matemática. De alguma maneira se justifica pela preocupação com as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, na qual os(as) alunos(as) são avaliados nas disciplinas de língua portuguesa e matemática tendo em vista os descritores (objetivos) propostos para cada uma, sendo os testes padronizados aplicados no 5º ano do ensino fundamental I e no 9º ano do ensino fundamental II.

A combinação da nota da Prova Brasil com a Taxa de Aprovação, resulta na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IBED) da escola. Em atendimento à demanda de avaliação consolidada no país e nos estados e municípios brasileiros, a “Escola Aracê” aplica, com frequência bimestral, simulados da prova aos alunos(as). Os simulados são provenientes da SEDUC, que dispõe de ações específicas nesta matéria; ou elaborados pelos próprios professores(as) da escola.

Nesta direção, há no espaço da produção curricular na escola investigada, também a lógica da performatividade que, segundo Ball (2002, p. 4) caracteriza-se como “uma tecnologia, uma cultura, e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações, exposições como meios de controle, atrito e mudança” posto que centralizada nos desempenhos, nos resultados e nos *rankings* entre as escolas (BALL, 2002, 2004), coloca como norma um currículo capaz de atender às prescrições estipuladas pelas avaliações em larga escala, promotoras de um implacável *modus operandi* curricular com o qual os(as) professores(as) têm de lidar, cuja racionalidade instrumental ocupa lugar persuasivo sobre o trabalho docente:

Esse ano o IBED tá muito apoiado pela SEDUC, tá demais... tanto que eles até criaram um livro de apoio ao aluno com atividades, nós já estamos no volume II, estes livros são semanais... todo material está de acordo com a Prova Brasil. Eu aplico e corrijo com eles e verifico os conteúdos que precisam melhorar. (...) nas oportunidades que tenho com a outra colega do 5º ano, estamos sempre analisando, conversando sobre as questões da aula, do IDEB, os descritores, os simulados, sites com atividades para os alunos (PF6, 2015).

O excerto acima atesta o quanto a questão da avaliação externa está presente na gestão do currículo, pois tem se tornado num marcador quase sacralizado pelo impacto que produz na dinâmica curricular e, nestes termos, a avaliação tem impulsionando o treinamento dos(as) alunos(as), reforçado por inúmeras sequências de atividades, de simulações (provas congêneres) e de conteúdos, além disso, vem condicionando ações de formação destinadas aos professores(as), com foco específico nos descritores da Prova Brasil. Aliás, como adverte Arroyo (2013, p. 220):

[...] na prática, o direito ao conhecimento, à cultura, às múltiplas linguagens, à formação ética, identitária e ao conjunto de potencialidades humanas que carregamos desde crianças, vai-se perdendo em nome do domínio de capacidades de letramento e numeramento.

Uma flagrante justificativa para o tempo integral/jornada ampliada centra-se no desafio de que todos(as) os(as) alunos(as) aprendam de forma qualificada os conteúdos curriculares, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral destes(as), entretanto, mais tempo de formação deve evocar e requisitar novas bases pedagógicas para a educação escolar, no sentido de mitigar o modelo herdado ao “desnormalizar” a ortodoxia curricular, no que concerne à lógica curricular, aos tempos e espaços educativos e à relação entre os sujeitos da experiência curricular.

O nosso currículo é composto em maioria pelo português e a matemática. Mas é complicado porque mesmo sendo integral, o maior tempo tem que ser trabalhado o português. Eu concordo que se deve trabalhar o português e a matemática porque são prioritários. A partir daí a gente consegue trabalhar as outras disciplinas, a compreensão de texto, mas acho que o currículo precisa ser melhorado para trabalhar mais tempo com outras disciplinas (PR4, 2015).

O(a) professor(a) ratifica o peso quase que inevitável das disciplinas privilegiadas nas avaliações – português e matemática - e que passam a tensionar a relação do fazer docente com o currículo escolar e seu ordenamento. O tempo destinado a estas disciplinas, como assevera Hargreaves (2014, p. 61), tem um “significado micropolítico” no terreno do currículo, pois “as disciplinas de maior *status*, as mais notavelmente acadêmicas, recebem alocações de tempo mais generosas, obtêm brechas de tempo mais favoráveis e têm uma maior probabilidade de terem um estatuto obrigatório em comparação com as disciplinas práticas, caracterizadas por um *status* mais baixo”.

Desse modo, a distribuição do tempo para as disciplinas no currículo revela, além do *status* e prestígio adquiridos, indicativos de poder. Ademais, implícita, por um lado, como o(a) professor(a) em contexto escolar pode estar alheado das discussões que culminam em mudanças ao nível curricular, uma vez que é evidente a vigilância sobre a ação do ensino orientada para o domínio das capacidades linguística e lógico-matemática, e para a aplicabilidade dos conhecimentos acumulados nestas áreas em sintonia com os objetivos propostos nas avaliações de desempenho.

Por outro lado, assinala para a diversificação curricular como uma necessidade de incremento da formação, ou seja, o(a) professor(a) anuncia/denuncia o “encolhimento” das experiências curriculares, didáticas e pedagógicas ao reagir de forma propositiva em função de outras/novas possibilidades formativas.

5. Conclusões

O estudo apontou em relação às concepções e práticas dos(as) professores(as), no que toca ao currículo, para uma plasticidade de perspectivas e uma permanente tensão entre, atender as demandas das avaliações em larga escala, apoiadas em requisitos curriculares de elevação do desempenho, e os valores que os(as) professores(as) julgam ser importantes para a formação dos(as) alunos(as).

Do ponto de vista conceitual, o currículo, para uma parcela dos(as) professores(as), vincula-se à ideia de conjunto de disciplinas, matérias de ensino ou lista de conteúdos selecionados para serem transmitidos aos alunos(as), reverberando a perspectiva técnico-linear, a qual consagra o currículo nos pressupostos de uma racionalidade acadêmico-instrumental experimentada na autoridade do conhecimento legitimado socialmente como válido. Este tradicionalismo acompanha a própria constituição da instituição escolar que, embora sofra constantes críticas, tem estado vigente. Reside aqui, uma posição cômoda que atenua ou remove a percepção crítica, na qual tenta superar a estabilidade naturalizada de um currículo pré-estabelecido como se houvesse neutralidade neste domínio.

Todavia, há também um segmento de professores(as) que entende a dialógica curricular num sentido amplo, que leva em conta as arbitrariedades do currículo, a partir da ótica das escolhas feitas para sua configuração, interrogando a relação conteúdo-forma, a historicidade dos conhecimentos e as disputas e interesses (econômicos, políticos, sociais e culturais) que estão por trás da configuração dada.

Os(as) professores(as) assumem estar o currículo impregnado fortemente por mecanismos de regulação que ambicionam elevar os índices da escola (IDEB), fator presente na linguagem do Projeto Político-Pedagógico da escola *locus* deste estudo. Portanto, quando associam currículo e formação integral revelam o viés acadêmico, performativo, de resultados, daí o caráter de hiperescolarização do tempo ou jornada de formação. No contexto da escola de tempo integral, questionam a organização curricular, acreditando em outras possibilidades de funcionamento e desenho curricular.

A organização curricular da “Escola Aracê”, tal como está, conflita com esta prerrogativa, visto que a ampliação do tempo significou a instrumentalização do currículo e do ensino, o acréscimo de horas, especialmente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática e a adição da disciplina metodologia do estudo - próxima de um reforço escolar - que tem por objetivo trabalhar as dificuldades de aprendizagem nas disciplinas supracitadas.

A inserção de oportunidades educativas definidas num espaço de decisão coletivamente construído poderia, de fato, fomentar uma proposta de tempo integral na perspectiva de uma educação e formação integral, desde que a comunidade educativa venha a “consensualizar” os princípios e propósitos comuns a serem perseguidos por efeito do tipo de sujeito se quer formar. Entretanto, esta afirmação não se confirma, uma vez que a duplicação da carga horária das disciplinas conota uma preocupação primordial com o aumento da jornada, mais do que com a interrogação que se aplicaria sobre os conteúdos curriculares necessários aos processos de formação, a mais completa, na direção crítico-emancipadora.

Referências

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino SEDUC. **Proposta Pedagógica das Escolas da Rede Estadual de Ensino de Educação em Tempo Integral**. Manaus, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo**. Território em disputa. 5ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 02-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 27.833-27,841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 14 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a passo**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação (2014- 2024). Diário Oficial da União, Brasília, Edição Extra, p. 1, 26 jun. 2014. Seção 1.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 jun. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha Coelho. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALIERE, Ana. Maria. Escola Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2014.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 89-96, 2009.

COELHO, Lígia Martha; PAIVA, Flávia Russo Silva.; AZEVEDO, Denilson Santos de. Concepções de educação integral em propostas de ampliação do tempo escolar. **Instrumento: Estudos e Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 47-58, jan./jun. 2014.

COELHO, Lígia Martha; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra Victor. Organização curricular e escola de tempo integral: precisando um conceito em suas práticas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015.

DOMINGO, José Contreras. Outras escolas, outra educação, outra forma de pensar o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, pp. 459-475.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de Observação de Classes**. Uma Estratégia de Formação de Professores. Porto: Porto Editora, 1994.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2012.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Educação em Tempo Integral: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 403-422, mai./ago. 2012.

HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. In: MAURÍCIO, Lúcia Veloso (Org.). **Tempos e espaços escolares**. Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2014, pp. 55-88.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou ensino aprendizagem? In: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da (Org.). Educação: ensino e tempo na escola de tempo integral. Goiânia, 2014. p. 257-308.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade da escola pública**. Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 47-72.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa [on line]**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 20 fev. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: SP: Editora Alinea, 2005. p. 15-58.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em atos?** Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilheus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MINAYO, Maria Cecília Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª ed. São Paulo, Petrópolis: Vozes, 2002.

PARO, Vítor Henrique Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009. p. 13-20.

PROFESSOR 2 (PR2). **Narrativa**. Manaus (Amazonas), 21 jul. 2015.

PROFESSOR 3 (PR3). **Narrativa**. Manaus (Amazonas), 23 jul. 2015.

PROFESSOR 4 (PR4). **Narrativa**. Manaus (Amazonas), 18 ago. 2015.

PROFESSOR 5 (PR5). **Narrativa**. Manaus (Amazonas), 21 ago. 2015.

PROFESSOR 6 (PR6). **Narrativa**. Manaus (Amazonas), 24 ago. 2015.

PROFESSOR 7 (PR7). **Narrativa**. Manaus (Amazonas), 26 ago. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

THIESEN, Juarez. Educação integral: metanarrativa da utopia social assumida como agenda contemporânea da formação escolar. In: PACHECO, José Augusto; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Atas do XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares: Currículo a contemporaneidade: internacionalização e contextos locais**. Braga: Universidade do Minho, 2014, p. 1490-1495.

THIESEN, Juarez. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

THIESEN, Juarez. Tempo integral: uma outra lógica para o currículo da escola pública. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 4., 2006, Brasília. **Associação Brasileira de Educação a Distância**, 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

Enviado em: 26/outubro/2020 | Aprovado em: 29/dezembro/2020