CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

A AMPLIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO[1]

THE EXPANSION OF HIGH SCHOOL'S FULL-TIME EDUCATION IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT

LA AMPLIACIÓN DE LA EDUCACIÓN DE TIEMPO INTEGRAL PARA LA ENSEÑANCIA MEDIO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

Éder da Silva Silveira[2]
Marcelly Machado Cruz[3]

RESUMO
Este artigo está vinculado a um projeto de pesquisa sobre as narrativas relativas às políticas e experiências de escolas de Ensino Médio de tempo integral na América Latina e tem como objetivo apresentar algumas notas que possam servir de mote para a reflexão sobre o "Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil". Metodologicamente, o texto resulta da primeira fase da investigação que, através de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscou mapear e refletir sobre análises de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no âmbito da América Latina. Considera-se que para refletir sobre o "Programa de ampliação do Ensino Médio de tempo integral no Brasil" atual é necessário observar o cenário e as características das reformas dos governos e dos Estados, bem como os estudos já desenvolvidos sobre o tema em relação às experiências no âmbito da América Latina. A pesquisa realizada até o momento indica que as políticas educacionais curriculares de ampliação do tempo escolar estão relacionadas às influências políticas, econômicas e internacionais que concebem e incentivam a educação de tempo integral como instrumento para investir em políticas de proteção social e de desenvolvimento econômico. No cenário contemporâneo, a defesa ou a implementação da ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio Público vem estabelecendo uma relação sinonímia entre Educação Integral e Educação de Tempo Integral, afetando o comprometimento, as concepções e a abrangência de uma Educação Integral crítica e libertadora.

[1] O artigo é uma versão ampliada e revisada de trabalho apresentado por um dos autores durante a XII ANPEd-SUL, ocorrida em Porto Alegre, em 2018, e conta com o apoio recebido do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq MCTIC/ Universal nº 28/2018, processo 408371/2018.
[2] Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS e pós-doutor em Educação pela PUC-RS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de História da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Líder do grupo de pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. E-mail: eders@unisc.br
[3] Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Bolsista PROBIC-FAPERGS no grupo de pesquisa História, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq. E-mail: marcellymachado13@gmail.com

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Educação de tempo integral. Políticas educacionais. Estado e organismos internacionais. América Latina.

ABSTRACT
This paper is linked to a research project about policies and experience's narratives concerning full-time high school in Latin America and aims to present some notes that might be used to reflect about the "Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral para o Ensino Médio" in Brazil. Methodologically, this paper is resulting from the first phase of the research project, through a qualitative and bibliographic approach, sought to map and reflect on analyzes of educational policies to expand the school day for secondary education within Latin America. It is considered that to reflect about the "Programa de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral" in Brazil, nowadays, is necessary to observe the scenery and the features of the reforms of governments and States and the studies already undertaken on the subject in relation to experiences in within Latin America. Until now, the research has indicate that curricular educational policies of expansion of school time are related to political, economic and international influences that design and encourage full-time education as a means to invest in social protection policies and economic development. In the contemporary scenario, the defense or the implementation of the expansion of the school day to the public high school has established a relationship synonym of Integral Education and Full-Time Education, affecting the commitment, the concepts and scope of a Integral Education critical and liberating.

KEYWORDS: High school. Full-time education. Educational policies. State and internacional organizations. Latin America.

RESUMEN
Este artículo está vinculado a un proyecto de investigación sobre las narrativas relativas a las políticas y experiencias de escuelas de Enseñanza Media de tiempo completo en América Latina y tiene como objetivo presentar algunas notas que puedan servir de mote para la reflexión sobre el "Programa de Fomento a la" Implementación de Escuelas en Tiempo Integral para la Enseñanza Media en Brasil ". Metodológicamente, el texto resulta de la primera fase de la investigación que, a través de un abordaje cualitativo y bibliográfico, buscó mapear y reflexionar sobre análisis de políticas educativas de ampliación de la jornada escolar para la Enseñanza Media en el ámbito de América Latina. Se considera que para reflexionar sobre el "Programa de ampliación de la Enseñanza Media de tiempo completo en Brasil" actual es necesario observar el escenario y las características de las reformas de los gobiernos y de los Estados, así como los estudios ya desarrollados sobre el tema en relación a las experiencias en el ámbito de América Latina. La investigación realizada hasta el momento indica que las políticas educativas curriculares de ampliación del tiempo escolar están relacionadas a las influencias políticas, económicas e internacionales que conciben e incentivan la educación a tiempo completo como instrumento para invertir en políticas de protección social y de desarrollo económico. En el escenario contemporáneo, la defensa o la implementación de la ampliación de la jornada escolar para la Enseñanza Media Pública viene estableciendo una relación sinonimia entre Educación Integral y Educación de Tiempo Integral, afectando el compromiso, las concepciones y el alcance de una Educación Integral crítica y liberadora.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza Media. Educación a jornada escolar completa. Políticas educativas. Estado y organismos internacionales. América Latina.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Ensino Médio na América Latina tem sido alvo de políticas educacionais e reformas curriculares que, nos últimos anos, buscam atender diferentes demandas e interesses, muitos oriundos de organismos internacionais/multilaterais e da iniciativa privada. No Brasil, esse ensino foi marcado por inúmeras reformas que não foram capazes de solucionar as dificuldades e as necessidades dos/das jovens, ou de abrandar os efeitos das contradições dos movimentos pendulares entre a formação propedêutica e a profissional. Além disso, diferentes desafios relativos à permanência e à qualidade social dos estudantes, incluindo-se, aí, os referentes "à formação de professores, à superação da dualidade estrutural e à diminuição da precarização do trabalho docente, fazem do Ensino Médio uma pauta constantemente atualizada no campo do debate educacional brasileiro" (SILVEIRA; MORETTI, 2017, p.30).

No caso brasileiro, observa-se que, com a Medida Provisória 746/2016, que se tornou a Lei n. 13.415/2017, e que produziu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação – PNE – e outras metas parecem estar inviabilizadas pelos cortes de verbas ou congelamentos de investimentos para a educação, realizadas pelo atual Governo Federal.

> Em síntese, como consta no artigo 36 da LDB, reformulada pela Lei n. 13.415 de 2017, o currículo do "novo" Ensino Médio brasileiro será dividido em duas partes. A primeira será determinada pela Base Nacional Comum Curricular, enquanto a segunda será composta por "itinerários formativos". Pela retórica das propagandas amplamente divulgadas na imprensa, os jovens poderão escolher um dos seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (SILVEIRA; MORETTI, 2017, p.32).

O novo texto da LDB informa que são os sistemas e instituições de ensino que oferecerão um número mínimo de itinerários para a realização da escolha. Isto é, as alterações asseveram que os itinerários "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a

possibilidade dos sistemas de ensino" (BRASIL, LEI nº 13.415/2017, s.p.). Como efeito prático, cada Estado, rede e instituição de ensino é que definirá qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecido(s), possibilitando, por exemplo, que um/a aluno/a que estude em uma escola onde não seja oferecido determinado itinerário, e não tenha meios para se deslocar para uma comunidade escolar que o ofereça, não terá oportunidade alguma de escolha para cursar o itinerário formativo de sua preferência. Ao que tudo indica, estamos, mais uma vez, diante de um "dualismo perverso da escola pública" (LIBÂNEO, 2012).

No contexto dessa atual reforma educacional brasileira, o Governo Federal vinha anunciando, até 2018, a liberação de recursos para a ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral. Em outubro de 2016, o Ministério da Educação anunciou, através da Portaria n. 1145/2016, a instituição de tempo integral em 572 escolas de Ensino Médio. Na prática, as secretarias estaduais de educação de todo o país tiveram um curto prazo para aderirem ao "Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio", instituído pelas portarias nº 746, de 22 de setembro, e nº 1145, de 10 de outubro de 2016. Segundo informações da Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação, "o MEC fomentará esta política com investimentos na ordem de R$ 1,5 bilhão, ao longo de dois anos, chegando a 500 mil novos estudantes de Ensino Médio no regime de tempo integral até 2018" (PRAZO..., s.d., s.p.). Em 23 de dezembro de 2016 o Ministério da Educação divulgou a lista final das escolas contempladas para o Programa, sendo mais de 500 em todo o território nacional. A mencionada Assessoria também divulgou que escolas com maior nível de vulnerabilidade socioeconômica tiveram prioridade nessa escolha.

No caso de alguns estados brasileiros não é a primeira vez que ocorre a defesa da escola de tempo integral. No Rio Grande do Sul, por exemplo, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's), datados do início da década de 1990, através da influência de experiências ocorridas no Rio de Janeiro na década anterior, são

considerados as primeiras experiências de educação de tempo integral no Estado4. Para Cavaliere (2007), as formas como muitas dessas escolas lidaram com a ocupação do tempo ampliado não foi eficaz, contribuindo para seu esvaziamento.

No cenário de eleições ao Governo Federal, em 2018, a defesa da Educação de tempo Integral ganhou destaque entre os presidenciáveis. O candidato do Partido Democrático Trabalhista (PDT), Ciro Gomes, deu ênfase para a ampliação do modelo de Educação de tempo Integral implantado nas escolas do Ceará em seu plano de governo. Como uma de suas propostas, estava prevista a introdução do tempo integral desde o Ensino Fundamental II até o Ensino Médio. De forma semelhante, o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Fernando Haddad, comprometeu-se em expandir a educação integral no Ensino Médio, garantindo que a escola seja um espaço de produção cultural que proporcione o desenvolvimento de diferentes potencialidades humanas. Cabe mencionarmos que, por vezes, os textos de proposta da Escola de Tempo Integral nos planos de governo emitem a interpretação de seu uso como resolução salvacionista dos problemas presentes na juventude, tais como evasão escolar, perspectiva de futuro e formação profissional (PDT, 2018; PT, 2018).

Este artigo está vinculado a um projeto de pesquisa sobre as narrativas relativas às políticas e experiências de escolas de Ensino Médio de tempo integral na América Latina e tem como objetivo apresentar algumas notas que possam servir de mote para a reflexão sobre o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio no Brasil. Metodologicamente, o texto resulta da primeira fase da investigação que, através de uma abordagem qualitativa e bibliográfica, buscou mapear e refletir sobre análises de políticas educacionais de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no âmbito da América Latina. Na primeira seção, consideramos que para refletir sobre o Programa de ampliação do Ensino Médio de tempo integral no Brasil atual é necessário observar o cenário e as características das reformas do atual Governo Federal, e alguns estudos sobre o tema em relação às experiências no âmbito da

[4] Para maiores informações sobre as experiências dos CIEP's, ver Paro et.al. (1988); Paro (2009), Mignot (2001); Cavaliere (2009); Silva, R. (2015), dentre outros.

América Latina e o Estado neoliberal. Na segunda, apresentamos algumas notas teóricas sobre currículo na perspectiva crítica para análise do tema.

O tema da ampliação da jornada escolar do Ensino Médio na América Latina

No âmbito da América Latina, Andréa Giordanna Araujo da Silva apresentou uma análise dos programas de ampliação do tempo escolar e diversificação curricular implantados a partir da década de 1990 na Argentina, Chile, México, Uruguai, El Salvador, República Dominicana e Venezuela. Sua análise identificou a "existência de um confronto ideológico na definição dos fundamentos para a reestruturação dos sistemas de ensino público na América Latina" (2017, p.84). A rigor, segundo Silva, a ampliação do tempo escolar e a diversificação das práticas curriculares na América Latina tiveram como principais objetivos "promover a elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames nacionais e internacionais de aferição de aprendizagem e garantir a qualificação da força de trabalho juvenil para o ingresso imediato no mercado produtivo" (SILVA, A., 2017, p.84).

No Chile, a década de 1990 iniciou com uma série de reformas educacionais e curriculares. Uma delas instituiu a ampliação da jornada escolar completa (JEC). Conforme demonstrou recentemente Andréa Silva, as apreciações de avaliação dessa política não "capturam melhorias significativas em áreas específicas de aprendizagem, a exemplo de linguagem, matemática e ciência" (2017, p.98). Segundo a autora, nesse país,

> a análise do enunciado do Bloque Social (2006) propicia desvelar que a ampliação do tempo escolar não promoveu melhorias na formação oferecida pelas escolas chilenas porque o principal objetivo do Programa era atender a exigências externas às escolas e distantes das biografias e demandas socioculturais dos estudantes. [...] No caso do Chile, embora o Estado fosse o maior financiador das escolas, o setor empresarial assumiu a função de produzir e administrar as práticas e os conteúdos do currículo escolar e de definir o que seria um sistema de ensino eficaz e um estudante qualificado (SILVA, A., 2017, p.98-99).

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Atilio Boron, secretário executivo do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO), e professor titular da Universidade de Buenos Aires (UBA), criticou a orientação neoliberal das reformas educacionais recentes na América Latina, destacando que elas têm seguido os interesses do mercado e, ao mesmo tempo, produzindo diferentes efeitos negativos para as nações latino-americanas. Para Boron (2003), as reformas educacionais ocorridas na América Latina devem ser vistas, antes de tudo, como "reformas del Estado orientadas al mercado", ou como um dos efeitos da transformação dos próprios Estados Latino-americanos. Segundo esse autor, as décadas de 1980 e 1990 foram momentos nos quais a América Latina embarcou em programas de "reformas do Estado" que afetaram a justiça social e o desempenho democrático nos países.

Michael Young, em seu texto "Para que servem as escolas?", argumenta que a medida que o domínio do neoliberalismo avança da economia para o governo, a educação passa a incorporar as pautas defendidas por esse conjunto de ideias. Para o autor, a agenda neoliberal na educação entende a escola como espaço para desenvolvimento de "capital humano" – um conceito neoliberal. Nesse mesmo sentido, a privatização do ensino público passa a integrar o debate sobre a educação, sob a justificativa de que a iniciativa privada – assim como o livre mercado para a economia – traria melhoria e benefícios para seus usuários. De acordo com Young (2009), o desempenho escolar passa, assim, a ser comparado e exigido aos padrões do mercado de trabalho. Para adaptar o estudante às exigências do mercado, a direção de muitos órgãos, núcleos e secretárias de educação foram entregues à administração do setor privado. Dessa forma, "as finalidades da escolarização são definidas em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins" (YOUNG, 2009, p. 41). Nesse sentido, pontua Apple (2013, p. 50):

> Os educadores vêm testemunhando um colossal esforço – que não se tem mostrado exatamente malsucedido – de exportação, para as escolas, da crise econômica e de relações de autoridade que afeta as práticas e políticas de grupos dominantes. Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem

> mais rigidamente controlados, mais estritamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer.

Maria Abádia da Silva, ao estudar o papel das agências financiadoras na educação pública, concluiu que as políticas foram resultantes de imposições e intervenções de instituições internacionais aliadas a uma política de consentimento dos Estados latino-americanos. A tese por ela defendida, ancorada em farta documentação, demonstrou que, no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, houve "uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública, com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais", que alinharam a educação pública "às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais" (SILVA, M., 2002, p.6). Pensar a educação em uma sociedade capitalista é, portanto, para Silva (2002), compreender a forma como os interesses de determinados grupos se atravessam nos projetos educacionais e condicionam suas diretrizes, aplicabilidade e prática.

O Ensino em tempo integral na América Latina insere-se, pois, em um contexto político amplo e complexo. Se, de um lado, o tema exige atenção aos aspectos históricos das políticas educacionais e curriculares das últimas décadas, de outro implica considerar algumas especificidades que têm marcado as reformas curriculares mais recentes na América Latina como efeito da intensificação das orientações neoliberais e dos organismos internacionais, e como resultado dos meios de consentimento dos Estados para com essas mesmas orientações.

No escopo das orientações internacionais, no ano 2000, através do denominado "Marco de Ação de Dakar", mais de uma centena de países assinaram o compromisso "Educação para Todos", acordando responsabilidade coletiva em busca de resultados melhores quando às suas políticas educacionais. No evento, conforme explicou Andréa Silva, participaram "instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco

Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)". Segundo Silva, ficou definido nesse evento que "caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países" em relação a esse "Marco" (SILVA, A., 2017, p.86).

No Brasil, a ampliação da educação de tempo integral também está relacionada a esse contexto mais amplo e também diz respeito ao tema das influências de organizações internacionais nas políticas e reformas curriculares da América Latina e à influência do setor privado na educação pública. De acordo com Roberto Rafael Dias da Silva, dentre os "organismos internacionais preocupados em estabelecer diretrizes para essa questão [...], destaca-se ao longo da última década a atuação da Unesco" (2015, p.881). Conforme destacou o pesquisador, dois documentos publicados pela Unesco no Brasil, "Reforma da Educação Secundária" e "Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo", respectivamente em 2008 e 2011, tornam evidentes as influências mais recentes em relação às reformas curriculares para o Ensino Médio com ampliação de carga horária. Ressalta-se ainda que, no caso brasileiro, o tema também se relaciona à meta 6 do Plano Nacional de Educação vigente (PNE 2014-2024, s.p.), que visa à ampliação da oferta de "educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos(as) da Educação Básica" até 2024. Observando criticamente os elementos e os interesses que "compõem os discursos [e as práticas] atuais sobre os jovens e o Ensino Médio [...] em tempos de neoliberalismo, veremos que estamos diante de permanências e não de mudanças em relação à etapa final da educação básica" (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018, p.106).

A pesquisa bibliográfica que acompanhou a primeira fase de nosso projeto de pesquisa, sobretudo a partir do portal de periódicos e do catálogo de teses e dissertações da Capes, permite inferir que o tema da ampliação da jornada escolar, ou das políticas de ensino e reformas curriculares em tempo integral na América Latina, tem recebido a atenção de outros pesquisadores cujos estudos ajudam a compreender os diferentes enfoques e delineamentos de processos e experiências em alguns países. Nesse sentido,

estudos recentes, entre os quais os de Andréa Giordanna Araujo da Silva (2017), Roberto Rafael Dias da Silva (2015), Lúcia Velloso Maurício (2014), Guilhermo Ferrer (2004), Maria Beatriz Pauperio Titton e Andrea Bruscato (2015), Daniel Rey (s.d.), Dagmar Zibas (2002), Inés Dussel (2004), Rubén Ramos (2012), Andrea Toro (2004), Cavaliere (2009), Brandão (2012), Jaqueline Moll (2012; 2018), Adriana Puiggrós (1996; 2001; 2004) merecem destaque.

No Brasil, vale destacar que a Educação em tempo integral não é recente. Conforme destacou Giolo (2012), historicamente "a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. [...] De tempo parcial [era] a escola dos segmentos populares" (p.94-95).

> A própria legislação passou a tratar do assunto apenas recentemente e, quando o fez, restringiu-se a apontar perspectivas futuras. [...] Senão vejamos o que diz a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no art.34, parágrafo 2º: 'O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino'. E no art.87, parágrafo 5º: 'Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral'. No primeiro dispositivo, o advérbio 'progressivamente' confere ao conteúdo do artigo uma imprecisão tal que dele não se pode esperar nada em termos concretos. Além disso, a frase completa-se com uma evasiva: 'a critério dos sistemas de ensino'. Isso quer dizer que os sistemas de ensino poderão ou não considerar esse 'progressivamente'. Quanto ao segundo dispositivo, é difícil saber o que significa a expressão 'serão conjugados todos os esforços'. Quais esforços? A partir de quando? Não é sem razão que a grande política de educação básica que se seguiu à LDB, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), nada previa em favor da educação de tempo integral [...] (GIOLO, 2012, p.95).

Segundo Giolo, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001 foi um dos primeiros documentos que defendeu, de forma mais enfática, a necessidade de uma educação de tempo integral, embora também tenha sido "incapaz de impor à nação um conjunto de ações concretas" (2012, p.96), o que ocorreria um pouco mais tarde, através do FUNDEB e da implantação do Programa Mais Educação. O que ocorre, todavia, é que na defesa e implantação da oferta de escolas de tempo integral aos trabalhadores e filhos de trabalhadores, o papel e o sentido da escola são ressignificados através de

mudanças curriculares que ampliam os espaços e as possibilidades de intervenção do setor privado e empresarial na escola pública.

As reformas recentes do Ensino Médio, seja no Brasil ou, de forma mais ampla, na América Latina, carregam elementos de uma lógica neoliberal e de um modelo meritocrático que, juntos, têm contribuído para a intensificar desigualdades e injustiças sociais. François Dubet (2004), ao escrever sobre esse modelo, destacou que um de seus principais problemas é pressupor que apenas a oferta igual e objetiva de educação garantiria o princípio de justiça. Segundo o sociólogo francês, trata-se de um modelo cuja lógica ignora a desigualdade social dos alunos, fazendo com que os sujeitos passem a ser vistos apenas como responsáveis pelo seu fracasso ou sucesso e não como vítimas. A escola meritocrática, diz Dubet (2003), legitima as desigualdades sociais.

O Neoliberalismo, na qualidade de movimento político e teórico, corrente de pensamento, conjunto de políticas, corrente ideológica ou como movimento intelectual engajado (KREIN, 2011, p., 245), "desenvolve novas formas de dominação e aumenta a carga psíquica presente no trabalho, assim como o controle sobre o sujeito [...]". De acordo com Lander (2005), o neoliberalismo imprime a naturalização das desigualdades entre sujeitos e impõe a perspectiva das diferenças sociais como resultado espontâneo do desenvolvimento histórico enquanto narrativa universal. É uma força hegemônica do pensamento que se inscreve em todos âmbitos da vida para satisfazer as necessidades cognitivas e materiais do capitalismo. Sob esse modelo, a Educação passa a funcionar pela lógica da "competitividade crescente, visto que a competência avaliada é sempre de natureza individual" (ROSENFIELD, 2011, p.78-79).

Krawczyk (2014), em "Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública", já sinalizava para os riscos do modelo que veio a ser sancionado pelo Governo Federal no Brasil. Segundo a autora, a justificativa do modelo de Ensino Médio recentemente sancionado é claramente "segregacionista, porque pressupõe que os jovens que optarem pelo mercado de trabalho ou precisarem inserir-se nele não continuarão estudos em nível universitário, e se decidirem por ele, terão um alto 'preço a pagar', porque deverão voltar à escola e cursar um novo percurso formativo".

Concordamos com o que antecipou a pesquisadora, pois, para nós, a reforma via lei 13.415/2017 também representa um "retrocesso em relação aos passos que já foram dados no sentido de eliminar a indesejável oposição entre ensino propedêutico e formação profissional, entre conhecimento geral e conhecimento específico" (KRAWCZYK, 2014, p.35).

O Censo Escolar de 2018, divulgado em 21 de dezembro do mesmo ano, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apontou para o encolhimento das matrículas de educação integral para o ensino fundamental. Na direção oposta, o número de matrículas que corresponde ao Ensino Médio (em tempo) integral aumentaram. No primeiro semestre de 2019, em face das transformações implementadas pelo presidente Jair Bolsonaro, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, sinalizou a negativa em relação à abertura de novos editais para implementação de Educação (de tempo) Integral para o Ensino Médio (LIMA, 2019). Entretanto, ao final de 2018, o MEC garantiu empréstimo de US$ 40 milhões do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (que compõe o Banco Mundial) para implementação da Novo Ensino Médio e Ensino Médio em Tempo Integral. A incerteza sobre os rumos desse projeto é o que marca o cenário atual (BRASIL, 2018).

Com essas observações, as lentes teóricas, sobre as quais o fenômeno está sendo tratado em nosso Grupo de Pesquisa, perpassam a observação de que tanto a reforma atual do Ensino Médio dos governos Temer e Bolsonaro quanto as que se destacaram na América Latina nas três últimas décadas, representam intervenções de caráter neoliberal, incapazes de atender algumas das principais metas e necessidades de suas populações. No caso específico do governo brasileiro, incapazes de cumprir com metas significativas do atual Plano Nacional de Educação e de dialogarem com os anseios das juventudes.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Reflexões sobre o tema e algumas possibilidades encontradas na perspectiva crítica

Consideramos que no campo teórico das políticas educativas seja possível abordar o tema das escolas de tempo integral para os jovens de ensino médio através de diferentes dimensões. Como afirmou Tello (2013), o objeto de estudo da política educativa está diretamente relacionado à realidade socioeducativa que, por ser múltipla e heterogênea, impõe ao pesquisador considerar diversos eixos em sua abordagem, delineando o campo e definindo o posicionamento e a perspectiva epistemológica.

> As políticas educacionais constituem-se em prescrições constitucionais e institucionais, em ações, diretrizes e atos intencionais do governo com a convicções e intuito de imprimir, de disciplinar e de ordenar os rumos da educação em todo o país. [Elas] são o resultado dos conflitos e das contradições entre os sujeitos históricos nacionais e os governos federal e estaduais e as instituições financeiras internacionais, a fim de imprimirem a direção desejada e o lugar da educação dentro do modo de produção (SILVA, M., 2002, p.6).

Portanto, para avaliar ou discutir a ampliação da jornada escolar no Ensino Médio a perspectiva dos estudos críticos ou da pedagogia histórico-crítica tem nos oferecido importantes subsídios. Primeiro, reconhecemos e partimos do pressuposto de que, como prática social, a educação atua em duas importantes direções: "1) no desenvolvimento de suas forças produtivas; 2) no desenvolvimento de seus valores culturais" (BRANDÃO, 2002, p.75). Segundo, partilhamos a ideia de que "a educação sempre expressa uma doutrina pedagógica, a qual implícita ou explicitamente se baseia em uma filosofia de vida, uma concepção de homem (sic) e de sociedade", e que "numa realidade social concreta, o processo educacional se dá através de instituições específicas que se tornam porta-vozes dessa doutrina" (FREITAG, 1986, p. 13). Ou seja, a Educação, também considerada um ato político, é uma prática social que não é neutra.

No campo das políticas educacionais, a Educação corresponde a "todo processo intencional de formação [...] realizado com o intuito de conservar, mudar ou romper com padrões sociais existentes" (SANTOS, 2014, p. 2-3). No caso brasileiro, em

relação à reforma do Ensino Médio e ao Programa de fomento e implantação de escolas de tempo integral nessa modalidade de ensino, estamos falando de uma política educacional regulatória, isto é, de uma política de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, está "ligada ao projeto de poder que a fundamenta" (SANTOS, 2014, p.3). Para conhecê-la devemos, antes de tudo, reconhecer o caráter neoliberal do Estados e das Reformas Educacionais, sem perder de vista o contexto mais amplo que diz respeito à influência de organismos internacionais nas políticas regulatórias da América Latina, e as interfaces com outras reformas nos campos econômico e social que vêm intensificando a flexibilização, a precarização e a exploração da classe trabalhadora em diferentes dimensões.

Resgatamos Silva (2002) para evidenciar que as macropolíticas adotadas pelos governos latino-americanos, em face da pressão das instituições financiadoras internacionais – como Banco Mundial e FMI, se sujeitam ao ajustamento solicitado por essas instituições que transborda o plano econômico e atinge o social e o educacional. A formulação de políticas públicas para educação coincide com o receituário neoliberal de redução dos "gastos" do Estado concomitante à diminuição do aparelho estatal. Ao assumir essas prescrições, a liberalização da economia configura restrição nas políticas sociais sob a justificativa de equilíbrio orçamentário. A educação é atacada e desmantelada e a qualidade do ensino público ofertado se precariza. Pensar o currículo, nesses termos, é pensá-lo sobre quais condições históricas ele se materializa.

A centralidade do currículo aqui se concretiza por ser o núcleo organizacional do que ocorre nas ações, práticas e espaço escolares (ARROYO, 2013). Elementos da teorização crítica dos estudos sobre o currículo permitem não reduzir o estudo sobre esse fenômeno nas dimensões do planejamento, implementação e avaliação de modelos curriculares. Isso porque

> as teorizações críticas rejeitam o foco até então central nos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, voltando sua atenção para o conhecimento escolar e para os critérios implicados em sua seleção, distribuição, hierarquização, organização e transmissão nas escolas e salas de aula. Buscam entender a quem pertence o conhecimento considerado válido

> de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas. Procuram, também, compreender as resistências a todo esse processo, analisando de que modo seria possível modificá-lo. As relações entre currículo, conhecimento e poder passam, então, a ocupar as atenções dos estudiosos do campo (MOREIRA; TADEU, 2013, p.8)[5].

Conforme destacaram Giroux e Simon (2013, p.113), a educação baseada na perspectiva crítica "procura questionar de que forma podemos trabalhar para a reconstrução da imaginação social em benefício da liberdade humana", indagando "por que as coisas são como são e como vieram a se tornar assim". No mesmo sentido, conforme explicam Apple, Au e Gandin (2011), a educação crítica deve ter como princípio compreender como e porquê as políticas e práticas educacionais se interseccionam e (re)produzem as relações de dominação e exploração vigentes na sociedade. A educação crítica deve comprometer-se com diálogos pedagógicos e com o desenvolvimento de competências que possibilitem a reflexão sobre as causas das opressões e, da mesma forma, ter como pauta fundamental os interesses dos oprimidos. Pensar a educação, nesses termos, implica em questionar a natureza da ordem social, desestabilizando categorias fixas para repensá-las por perspectivas que problematizem o status quo. A educação, para a teoria crítica, investiga como as agendas de políticas educacionais são formuladas a partir de interesses de determinados segmentos políticos e econômicos (APPLE; AU; GANDIN, 2011).

Nessa perspectiva teórica, as categorias historicamente recorrentes nas pesquisas sobre o currículo foram: poder, ideologia, hegemonia, reprodução, resistência e classe social. Segundo Moreira e Tadeu (2013), a partir de meados da década de 1990, o desenvolvimento das teorias pós-críticas incluiu novas categorias nos estudos sobre currículo, dentre as quais as "cultura, identidade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, discurso, linguagem"6. Como resultado, "a ênfase no conhecimento

[5] Em relação à grafia do nome de Tomaz Tadeu da Silva, optamos em respeitar em nossas citações e referências a grafia assumida e mantida na 12ª edição da obra "Currículo, Cultura e Sociedade", que manteve apenas "Tomaz Tadeu" na capa, na ficha catalográfica e no interior do livro.

[6] Ressaltamos que as categorias não são propriedades de teorias. Nesse sentido, categorias como raça, gênero, sexualidade, etc., também são trabalhadas pela perspectiva crítica.

escolar desvia-se para a cultura e, como consequência, o objetivo central nas discussões passa a ser a compreensão das relações entre currículo, cultura e poder" (p. 8-9).

Sob a perspectiva crítica, temos concebido o currículo "não como um veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno que ativamente se criará e produzirá cultura". Trata-se de um "território em disputa" (ARROYO, 2013) ou um "terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão"; um "campo de construção e produção de significações e sentidos" (MOREIRA; TADEU, 2013, p.36-39).

Através das lentes que essa mesma perspectiva oferece, consideramos que as categorias de ideologia, cultura e poder continuam sendo importantes para se compreender e problematizar as narrativas e experiências referentes ao Ensino Médio de Tempo Integral no contexto de políticas educacionais e reformas curriculares contemporâneas na América Latina.

Em relação à ideologia, equivale considerar, na análise, as divisões sociais e as relações de poder que as sustentam, ou seja,

> o que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das ideias que veicula, mas o fato de que essas ideias são interessadas, transmitem uma visão do mundo social veiculada aos interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. [...] Ela não é totalmente elaborada a partir de cima, com materiais "originais", mas se aproveita de materiais preexistentes na cultura e na sociedade, em geral pertencentes ao domínio do senso comum. [Ao mesmo tempo] não é um tecido uniforme, homogêneo e coerente de ideias, uma construção logicamente consistente. Em vez disso, ela é feita de fragmentos, de materiais de diferentes naturezas, de diferentes espécies de "conhecimentos". Por último, a ideologia não age sem resistências por parte daqueles aos quais é dirigida. [...] Ela corporifica-se em ideias [...] e está implícita em rituais, práticas, dispositivos [...] (MOREIRA; TADEU, 2013, p.31-33.).

Michael Apple, ao refletir sobre essa categoria, anos depois da publicação de "Ideologia e Currículo", reitera sua importância para perceber o que ele nomeia de "forças de reprodução ideológica", e as "tendências contraditórias, resistências e

conflitos em torno dessas forças" para melhor "compreender as condições de atuação da educação, como as possibilidades de alteração dessas condições", e para reconhecer estudos contra-hegemônicos realizados de forma individual e coletiva e que operam como resistência aos interesses mais conservadores (APPLE, 2013, p. 58).

A tradição crítica também vê o currículo "como terreno de produção e criação simbólica cultural" (MOREIRA e TADEU, 2013). Desse modo, em relação à dimensão da cultura, parte-se do pressuposto de que "não existe uma cultura da sociedade [que seja] unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo" (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 35). Para a teoria crítica, o conceito de cultura não pode ser analisado descolado da questão de classe. O currículo educacional é, desse modo, um campo privilegiado para manifestações de conflito e interesses diversos. É nele que se produz e reproduz cultura e múltiplas perspectivas culturais contestam seu espaço.

Já a dimensão do poder permite "reconhecer que o fato do currículo estar atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. [...] o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável" (MOREIRA e TADEU, 2013, p. 38). O poder permeia as práticas curriculares através de suas intersecções com o saber. De acordo com Silva (1995, p. 201), é no currículo que "se condensam as relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais". Para a teoria crítica, as instituições de educação devem proporcionar os espaços de reflexão sobre as relações de poder, para que haja tomada de consciência sobre a condição de opressão (APPLE; AU; GANDIN, 2011; MOREIRA; TADEU, 2013).

No caso das políticas educacionais curriculares caberia perguntar: que forças fazem com que a ampliação do tempo escolar seja uma tendência hegemônica na América Latina Contemporânea? Sobre esse aspecto, quais ideias estão caracterizando, justificando e legitimando as narrativas de defesa e de recusa do tempo integral voltadas para o Ensino Médio? A favor de quem e de quê as reformas curriculares de ampliação do tempo escolar para o Ensino Médio estão atuando? Em que medida o Ensino Médio

de Tempo Integral aproxima-se e/ou se distancia da concepção de "Educação Integral" na perspectiva da omnilateralidade? (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2010; FRIGOTTO, 2008; SILVA, P., 2015; MACIEL, 2015; PERES, 2016; SOUSA, 2016). Ao mesmo tempo, conforme explicou Apple, preocupar-se com questões de poder implica questionar "a forma como as distinções de classe social, raça e sexo penetram nas escolas controlando professores e alunos e imiscuem-se no conteúdo e na organização do currículo" (2013, p.54) incluindo "as formas como contraditórias dinâmicas de gênero, raça e classe operam em toda a sua complexidade em nossas instituições" (p.59).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-70.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando (Org). **Educação Crítica**: análise internacional. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BORON, Atilio A. El Estado y las "reformas del Estado orientadas al mercado". Los "desempeños" de la democracia en América Latina. In: KRAWCZYK, Nora; WANDERLEY, Luiz Eduardo (orgs.). **América Latina**: Estado e reformas numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-67.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. In: MOLL, Jaqueline, et al. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 46-71.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [PNE]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC cumpre metas e garante US$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio**. Brasília. Publicado em: 22 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/71321-mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio> Acesso em: 26 abr. 2019.

CAVALIERE, A. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-35, out. 2007.

CAVALIERE, A. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-83, abr. 2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho necessário**, n.3, p. 1-20, 2005.

DUBET, François. **As desigualdades multiplicadas.** Ijuí: UniJuí, 2003.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUSSEL, Inés. Las politicas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas. In: BRASLAVSKY, Cecilia. **Educación de calidad para todos**: iniciativas iberoamericanas: Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI / XIX. Madrid: Fundación Santillana , 2004. p. 93-102.

FERRER, Guillermo. **Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina**: ¿Quién responde por los resultados?. Peru: Grade, 2004.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (et.al.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 107-140.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública**. Educ. Soc.** [online]. vol.35, n.126, p. 21-41, 2014.

KREIN, José Dari. Neoliberalismo e Trabalho. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 245-248.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, abr. 2012.

LIMA, Daniela. MEC indica que não vai abrir novos editais para escola integral no ensino médio. **Folha de São Paulo**. Publicado em: 13 fev. 2019. Disponível em: https://painel.blogfolha.uol.com.br/2019/02/13/mec-indica-que-nao-vai-abrir-novos-editais-para-escola-integral-no-ensino-medio/?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=compfb&fbclid=IwAR2kwLFUoaX4sOo6sfWxYjrXF5wkBzVytNoCVqMf7GsSdoPn4RQXuJzroWc Acesso em: 16 fev. 2019.

MACIEL, Cosme Leonardo Almeida. Educação integral: limites e possibilidades sob a hegemonia do capital. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, p. 405-426, jul./dez. 2015.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Ampliação da jornada escolar: configurações próprias para diferentes contextos – Brasil e Europa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 875-898, out./dez. 2014.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, São Paulo, vol. 15, n. 42, p. 153-168, maio/ago. 2001.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Educação Integral: de golpe em golpe, uma tarefa postergada no Brasil. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Políticas Educacionais no Brasil pós-golpe**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. p. 111-126.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009. p. 13-20.

PARO, Vitor Henrique [et.al]. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

PDT – Partido Democrático Trabalhista. **Diretrizes para uma estratégia nacional de desenvolvimento para o Brasil**: coligação Brasil soberano. Brasília, 2018. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2018/08/1533945439_ciro-gomes-proposta-governo.pdf Acesso em: 16 jan. 2019.

PERES, ELISANDRA DE SOUZA. **Currículo e Emancipação**: uma articulação possível? Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

PRAZO de adesão para Escola em Tempo Integral vai até o dia 25. **Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Educação / Assessoria de Comunicação Social, s.d.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/40361. Acesso em: 02 fev. 2018.

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Plano de Governo 2019-2022**: coligação o povo feliz de novo (PT – PCDOB – PROS). Brasília, 2018. Disponível em: http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2018/08/plano-de-governo_haddad-13_capas-1.pdf Acesso em: 16 jan. 2019.

PUIGGRÓS, Adriana. **Educación neoliberal y alternativas**. Universidade de Santiago de Compostela, 2004. Disponível em: http://firgoa.usc.es/drupal/node/17136. Acesso em: 09 fev. 2018.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación neoliberal y quiebre educativo. **Nueva Sociedad**. n. 146, p. 90-101, nov./dez. 1996.

PUIGGRÓS, Adriana. Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. In: TORRES, Carlos Alberto (comp.). **Paulo freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 9-22.

RAMOS, Rubén. **La Educación en América Latina**. Enfoque desde la institucionalidad del orden mundial capitalista. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española, 2012.

REY, Daniel Rubén. ¿**Cómo evolucionaron las reformas educativas en América Latina en los últimos 60 años**? Transposición de políticas educativas: los casos de Argentina, Bolivia, Colombia y Chile. [s.d.]. Disponível em: http://www.saece.com.ar/docs/congreso5/trab057.pdf. Acesso em 10 fev. 2018.

ROSENFIELD, Cinara Lerrer; NARDI, Henrique Caetano. Competência. In: In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia.** Porto Alegre: Zouk, 2011. p.78—81.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia Prático da Política Educacional no Brasil:** ações, planos, programas e impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out./dez. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Paulo Aparecido Dias da. Omnilateralidade e as concepções burguesas de educação integral. **Revista HISTEDBR**, [online], Campinas, n. 65, p.218-227, out. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p.869-900, out./dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Ensino médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Textual**, Porto Alegre, 25. ed., p. 30-35, maio 2017.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. V. O "novo" ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr. 2018.

SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação integral**: percursos e ideais sobre formação humana. 2016. 222 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2016.

TELLO, César. Las epistemologias de la política educativa – notas históricas y epistemológicas sobre el campo. In: TELLO, César (Coord.). **Epistemologías de la política educativa**. Posicionamientos, perspectivas y enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 201., p .23-68.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio; BRUSCATO, Andrea Cristiane Maraschin. **Educação integral, currículo e formação continuada**. Anais da XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis. Disponível em: https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos/3610/1057/1215.pdf. Acesso em: 09 fev. 2018.

TORO, Andrea Romero. **La jornada Escolar Completa**: ¿una política para la calidad y equidad de la educación? – La JEC desde la mirada de los protagonistas de una Comunidad Educativa. 2004. 137 f. Tese (Programa de Magíster en Educación) – Universidad de Chile, Santiago, 2004.

YOUNG, Michael. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas: Editora Alínea, 2009. p. 38-54.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina?. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 233-262, mar. 2002.