

# Educação Integral e(m) Tempo Integral e o Pensamento Curricular: uma conversa complicada?

Marcio Bernardino Sirino

## Aquela introdução ‘complicada’

*“Currículo é uma conversa complicada.”*  
(PINAR, 2016, p. 19)

64 A partir das discussões oportunizadas nas aulas de Pensamento Curricular, disciplina eletiva do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), percebi a importância de elaborar uma construção que tivesse alinhamento entre as discussões proporcionadas no processo de doutoramento com minha temática de estudo, a saber: Educação Integral e(m) Tempo Integral. Momento este em que, diretamente, pensei em analisar as produções elaboradas nos dez primeiros anos por pesquisadores que fazem parte do Núcleo de Estudos, Tempo, Espaços e Educação Integral, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (NEEPHI/UNIRIO<sup>1</sup>) – especificamente por ser um grupo referência, em território nacional, sobre essa temática e, nesse contexto, perceber como as suas primeiras produções ‘conversavam’ com o campo do currículo.

Para esta finalidade, penso ser necessário destacar que Educação Integral e Educação em Tempo Integral não são sinônimos. Segundo Cavaliere (2009), Educação Integral é um conceito em construção que, no geral, refere-se a busca

1 O NEEPHI foi criado em 1995 por Lígia Martha Coelho (UNIRIO), Ana Maria Cavaliere (UFRJ) e Lúcia Maurício (UERJ). Como um grupo interinstitucional, com sede na UNIRIO, congrega, há mais de vinte anos estudos, pesquisas e projetos de extensão acerca da temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

pela formação humana mais completa dos sujeitos, como acrescenta Coelho (2009), no entanto, não há hegemonia ao que venha se convencionar chamar de “formação mais completa”.

Se não há precisão no conceito de Educação Integral, diferentemente acontece com o conceito de Educação em Tempo Integral, uma vez que este encontra respaldo na legislação brasileira para delimitar como sendo a oferta de educação “igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo” (BRASIL, 2014, Meta 6, Estratégia 6.1).

Nesse bojo, em que se busca uma formação mais ‘completa’ num tempo ampliado, os pesquisadores que se debruçam sobre essa temática – com a concentração na área do currículo, trazem como indagação uma questão em comum, a saber: como são organizados os tempos, os espaços e os diferentes saberes e conhecimentos no campo da Educação Integral e(m) Tempo Integral? Ou seja, como acontece a organização curricular e, nesse ínterim, qual é a concepção de currículo que se hegemoniza.

## Sobre a concepção de currículo, sempre ‘complicada’

*“O que importa é o quanto complicada a conversa pode se tornar”.*  
(PINAR, 2016, p. 211)

A partir das contribuições de Lopes e Macedo (2011), pode-se encontrar o currículo como um campo híbrido com contornos e fronteiras cada dia menos nítidos. As autoras trazem um panorama significativo sobre o pensamento curricular, no

livro *Teorias de Currículo*, no qual evidenciam que, em 1633, aparece, pela primeira vez, na Universidade de Glasgow, a palavra *currículo*, “referindo-se ao curso inteiro seguido pelos estudantes” (Ibidem, p. 20).

No entanto, o termo *currículo* vem sendo compreendido não como, apenas, uma seleção de atividades, experiências e conteúdos, que carregam, em si, uma abordagem tecnicista, eficientista e/ou funcionalista, mas, sim, como uma prática discursiva permeada por relações de poder e processos de significação e de atribuição de sentidos.

Essa compreensão nos é possível por meio da abordagem pós-estruturalista que nos apresentou uma outra concepção de currículo – uma vez que tal abordagem traz questionamentos de aspectos fundamentais da modernidade e identifica, na linguagem, o instrumento de criação daquilo que se fala. Ao invés de, simplesmente, nomear o que existe no mundo, pois, na perspectiva estruturalista existe uma estrutura ou um conjunto de relações que contribui para o entendimento do mundo e essa estrutura pode ser identificada na linguística (Saussure), na antropologia (Lévi-Strauss), na psicologia da educação (Jean Piaget) e em muitos outros campos do saber.

Diferentemente, o pós-estruturalismo evidencia que a linguagem não tem uma relação direta entre o significante e o significado, ou seja, não há uma estrutura que trate dos fenômenos do social, mas, sim, processos de significação que, culturalmente e discursivamente, acontecem permeado de relações de poder.

Nesse contexto, o currículo não é um produto estático, uma coisa pronta – como algumas políticas de centralização curricular tentam impor, enquanto lógica –, mas, ao contrário, uma luta por significação. Esta compreensão já possibilita inferir que a organização curricular tem elementos para construir práticas educativas diferenciadas, não padronizadas e integradas, mas, infelizmente, tal perspectiva não acontece de maneira potente, pois, a partir da indagação de Lopes (2008), em seu artigo *Por que somos tão disciplinares?*, pode-se perceber que a lógica das disciplinas está posta através da hierarquia

disciplinar, da distinção entre disciplinas escolares, acadêmicas e científicas, da seleção de conteúdos, do desenvolvimento de certas habilidades e competências, ou seja, há a manutenção de certo essencialismo.

Aspecto esse que a faz recorrer ao conceito de *tradição*, de Chantal Mouffe, como sendo uma “inserção histórica em determinados discursos, neles incluídas as práticas e os jogos de linguagem, que nos constituem como sujeitos” (LOPES, 2008, p. 208). Essa inserção histórica essencializa as práticas educativas e orienta determinada compreensão de currículo que, no geral, se alinha com processos de padronização, baseados na funcionalidade.

Nesse sentido, a autora traz a preocupação de que novas leituras sejam possibilitadas e de que novos sentidos sejam construídos a fim de que se perceba o currículo como um *hibridismo* de ações políticas que circundam no terreno das incertezas. A todo momento, Lopes (2008) sinaliza que esses processos híbridos estão associados com os “híbridos culturais”, como sendo uma concepção para repensarmos a estabilidade tão bem assentada em que construímos a história.

Ponto importante que estabelecem-se conexões com as contribuições de Macedo (2006), no seu artigo *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*, uma vez que, na visão de currículo mais eficientista, o potencial político do cultural tem sido reduzido ao mero “exercício de práticas de escolhas ligadas ao consumo” (Ibidem, p. 285).

Na contramão dessa lógica, a autora evidencia a importância da compreensão do currículo como sendo um texto político e também destaca a sua articulação com a economia, a política e a cultura, pois, em sua abordagem, a centralidade do currículo deve estar na cultura ao invés de no conhecimento.

Tendo clareza da definição de currículo como prática de significação e ancorada numa abordagem pós-estrutural, Macedo (2006, p.288) defende que “a produção dos currículos formais e a vivência do currículo são processos cotidianos de produção cultural, que envolvem relações de poder tanto em nível macro quanto micro”.

A autora traz a compreensão dos *híbridos*

*culturais* como sendo uma mistura de diferentes constituições (discursos da ciência, da nação, do mercado, saberes comuns, religiosidades, dentre outros) que contribuem para o enriquecimento cultural – visto o espaço-tempo de fronteira.

Para discutir sobre a lógica da diferença, Macedo (2006) traz contribuições de Bhabha e suas considerações sobre o processo de colonização cultural e político e, também, de Laclau com sua abordagem sobre a relação entre universal e particular, mas uma contribuição que permeia todo o seu artigo é a de William Pinar, quando argumenta os questionamentos feitos pelos especialistas em currículo sobre “qual conhecimento é mais válido” (Ibidem, p. 286).

Sejam, então, bem-vindos a uma conversa complicada!

William Pinar foi um dos expoentes do processo de reconceptualização do currículo, em 1970, nos Estados Unidos. Ao criticar a lógica eficientista, Pinar, embasado na fenomenologia, cria o método *currere*, que compreende o currículo como uma conversa complicada.

O currículo como *currere* é definido, pelo autor, como um processo mais do que como uma coisa, como uma ação, como um sentido particular e uma esperança pública. O currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 35)

Frente ao exposto, faz-se necessário trazer as contribuições de Pinar (2016), em seu artigo *Alegorias do Presente: desenvolvimento de currículo em uma cultura de narcisismo e presentismo*, inserido no livro *Estudos curriculares: ensaios selecionados*, organizado por Alice Lopes e Elizabeth Macedo, pela editora Cortez.

Pinar inicia seu texto trazendo a ideia da

funcionalidade existente no currículo e sua vinculação à economia e à sociedade como uma forma de orientar uma perspectiva de futuro. Porém, como o futuro não existe, apenas o passado e o presente, a partir da reforma curricular ocorrida nos Estados Unidos, a consecutiva deformação escolar, a lógica das avaliações externas e a redução da educação ao mero ensino, dentre outras mazelas, percebeu-se uma certa padronização curricular exigida pelo mercado global e alguns problemas como polarização política e desestabilização econômica, se estruturam inter-relacionados, segundo o autor, de presentismo e narcisismo na cultura americana.

Pinar (2016) sinaliza que, com a intensidade psicológica e física de trabalho, o indivíduo se recolhe em si mesmo, sob uma perspectiva do narcisismo, não como um ato de egoísmo, mas, sim, como o reflexo da incapacidade de se fazer a distinção entre o eu e o outro e, nesse bojo, tenta se esconder em uma concha de ironia protetora.

Assim, evidencia-se a lógica do presentismo, pois, como os narcisistas estão presos no hoje tentando se proteger, não têm interesse no futuro nem interesse no passado – fixando-se no presente. Momento este em que Pinar traz a compreensão de que para se restaurar a temporalidade – articulando sentidos de passado, presente e futuro – faz-se necessária a alegoria, ou seja, um desenho de processos curriculares subjetivamente situados e historicamente antenados, pois “entender o currículo de forma alegórica incorpora de forma autoconsciente o passado no presente, entrelaçados por meio da subjetividade da pessoa” (PINAR, 2016, p. 29).

A alegoria articula o conhecimento acadêmico com a cultura popular e ressalta que nossas vidas estão estruturadas por círculos de influência que personificam a cultura, simbolizam a sociedade e incorporam a história. Nesse sentido, os fatos históricos contribuem para o entendimento do eu/sociedade e para a inovação da imaginação – afirmando que estes fatos não pertencem ao presente. Aí, se encontra a grande construção de Pinar, quando evidencia a necessidade de reativar o passado no presente – tornando o passado

presente – e, em meio à calamidade cultural, preservar o cultivo da historicidade, pois a educação do público, acima de tudo, exige tal cultivo.

Por isso é que se faz um convite a uma “conversa complicada”. Vejam, a seguir, o que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do NEEPHI têm a dizer sobre o campo curricular.

### Um levantamento “complicado” de produções no âmbito do NEEPHI

“Como podemos ensinar a restaurar a temporalidade – um sentido nítido do passado, possibilitando o discernimento do presente e prenúncios do futuro – para a conversa complicada que é o currículo?”.  
(PINAR, 2016, p. 208)

Fiz um levantamento de dissertações e teses, defendidas no âmbito do Núcleo de Estudos, Tempo, Espaços e Educação Integral, durante os dez primeiros anos de pesquisas realizadas no referido grupo. De 2006 a 2016, encontrei 48 trabalhos, sendo 45 dissertações e 3 teses defendidas por pesquisadores cujos orientadores tenham uma vinculação direta com o NEEPHI. No entanto, deste quantitativo levantado, fazendo uma análise preliminar dos sentidos que envolviam a discussão sobre a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, identifiquei que apenas 4 produções versavam, diretamente, sobre o campo do currículo, como pode ser observado no quadro a seguir:

PRODUÇÃO	ESPECIFICIDADE DO TRABALHO
SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. <b>Programa Mais Educação:</b> uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares.	Esta dissertação, defendida em 2012, sob orientação de Lígia Martha Coelho (UNIRIO), apresenta uma análise sobre o Programa Mais Educação (PME) e sua orientação curricular. Por meio de uma investigação realizada no município de Niterói/RJ, Saboya (2012) constatou que os profissionais responsáveis pelo contexto da prática têm um conhecimento limitado das concepções de educação integral e currículos trazidos pelo PME.
MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. <b>A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis:</b> entre os fios e nós da organização curricular.	Esta dissertação, defendida em 2014, sob orientação de Lígia Martha Coelho (UNIRIO), apresenta a experiência da educação em tempo integral na rede municipal de ensino Angra dos Reis/RJ e destaca a organização curricular de uma das escolas de tempo integral deste município. Moreira (2014) evidencia que a análise das práticas presentes na escola estudada, e sua organização curricular, aponta para a promoção da interação entre os alunos, respeito e trabalho em equipe – habilidades fundamentais para a participação democrática e autônoma dos alunos na escola, na vida e em sociedade.
FREITAS, Ellen Cristina Sá de. <b>Educação Integral:</b> reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí.	Esta dissertação, defendida em 2015, sob orientação de Lúcia Maurício (UERJ), apresenta a identificação de atividades escolares desenvolvidas em duas escolas da rede de Itaboraí/RJ (uma com o Programa Mais Educação e outra com a política municipal de educação em tempo integral) que, ao promoverem experiências que despertem interesse nos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, possam conferir à educação a tão desejada integralidade.

<p>ROSA, Alessandra Victor do N. <b>Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: O que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?</b></p>	<p>Esta tese, defendida em 2016, sob co-orientação de Lígia Martha Coelho (UNIRIO), apresenta um análise de dissertações e teses defendidas no país, de 2000 a 2012, que tratam a temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral em relação ao currículo. Rosa (2016) sinaliza que os resultados de sua pesquisa apontaram para diversas experiências, com práticas diversificadas (aulas ou atividades), e sujeitos formadores que não possuam poder enquanto grupo e, em alguns casos, autonomia, como profissionais.</p>
--	--

**Fonte:** Elaboração do Autor (2019).

Frente ao quadro acima apresentado, pode-se trazer algumas reflexões importantes para complicar nossa conversa: todas as produções problematizam as concepções de Educação Integral e(m) Tempo Integral e de currículo e/ou organização curricular e utilizam, em comum, as contribuições de Gimeno Sacristán para realizar a discussão sobre o campo do currículo.

"Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em seus promotores."

Nesse sentido, fazendo a leitura do artigo *O que significa o currículo?*, de José Gimeno Sacristán, inserido no seu livro *Saberes e incertezas sobre o currículo*, pode-se encontrar a origem do termo currículo, um passeio histórico sobre como este significativo veio sendo conceituado e, ainda, uma discussão sobre o poder regulador do mesmo – quando, “tudo o que é ensinável e possível de aprender” está relacionado com o currículo como seleção de conteúdos, que serão ensinados e aprendidos, por meio da regulação de tempos e métodos, que, diretamente, impactará na prática didática, no contexto escolar.

Temos uma sensação contraditória ao falar do currículo, pois sentimos, por um lado, a necessidade de simplificar para que nos façamos entender, o que nos transforma em

seus promotores. Nesse sentido, afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que um aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante os quais somos obrigados a nos posicionar. (SACRISTÁN, 2003, p. 16)

Sacristán (2003) constrói sua compreensão de currículo relacionando o projeto de educação, como um texto curricular, à interpretação feita pelos professores, que, por sua vez, usarão materiais curriculares em suas práticas educativas com sujeitos concretos e inseridos num dado contexto, produzindo feitos reais e, possivelmente, comprováveis.

Nessa perspectiva, pode-se identificar que as pesquisas desenvolvidas no âmbito do NEEPHI/UNIRIO – que versam sobre a dimensão curricular nas políticas de Educação Integral e(m) Tempo Integral, de 2006 a 2016 – analisadas por mim nesta produção, colocam os municípios de Niterói, Angra dos Reis e Itaboraí num patamar de equivalência, uma vez que os estudos de Saboya (2012), Moreira (2014) e Freitas (2015) apresentam um ideal de Educação em Tempo Integral sobre o qual as práticas curriculares devem/deveriam se pautar para contribuir na formação humana mais completa dos sujeitos (Educação Integral).

Nesse aspecto, as críticas de Veiga-Neto (2012, p.276) são pertinentes quando sinalizam sobre as “pragas pedagógicas”, tais quais: “fundamentalismo, transcendentalismo, finalismo, catastrofismo,

denuncismo, salvacionismo, redentorismo, prometeísmo, prescritivismo, metodologismo, reducionismo e messianismo”, uma vez que a educação ainda as carrega, historicamente.

Na contramão dessa perspectiva, o autor sinaliza a necessidade de desbravar os “porões” onde se assentam as nossas certezas – a fim de que os fundamentos (sempre contingenciais e relacionados a acontecimentos históricos) sejam questionados e, nesse bojo, novas negociações possam ser articuladas e, ainda, novos sentidos venham a ser produzidos.

Poucos descem aos fundamentos nos quais se enraízam suas opções epistemológicas e, conseqüentemente, poucos conhecem o subsolo em que se alimentam suas convicções acerca da salvação por obra da educação. Não se trata, é claro, de dizer que não são feitas opções ou que não há convicções (sociais, políticas, pedagógicas, metodológicas, éticas etc.). Afirmar isso seria um engano crasso! O que me parece fazer falta é saber de onde vieram e como se engendraram tais opções e convicções. O que falta para muitos de nós é descer aos porões. A imensa maioria tão somente toma de empréstimo tais opções e convicções, assumindo-as como verdades naturais e, desse modo, não problematizáveis. (VEIGA-NETO, 2012, p. 276)

Descendo aos “porões”, eis que é possível perceber que, se há encontros dessas produções, existem, também, desencontros que carecem de maior atenção. Saboya (2012) traz uma reflexão sobre uma experiência federal (PME) no município de Niterói (RJ), mas percebe uma concepção limitada sobre o conceito de educação integral e de currículo. Diferentemente, no entanto, pode ser encontrado na escrita de Moreira (2014), ao investigar uma experiência municipal de Angra dos Reis (RJ), há a percepção de maior integração curricular e a busca pela construção de práticas educativas mais democráticas no cotidiano de uma escola de educação em tempo integral localizada na Ilha Grande – o que se associa à clareza nas

concepções de educação integral e de currículo defendidas pelos sujeitos deste cotidiano.

Diversificando um pouco mais, identifica-se, ainda, novos desencontros na reflexão de Freitas (2015), ao investigar duas experiências – a federal (PME) e uma municipal – em Itaboraí (RJ), e constatar o desejo pela construção de um trabalho que viesse a valorizar a integralidade da pessoa humana – sendo que uma experiência (federal) não se constitui igual a outra (municipal) – revelando, portanto, deslizamentos de sentidos, inclusive, na compreensão do que significa ser integralidade.

Sentidos esses que se evidenciam na tese de Rosa (2016), quando a pesquisadora, por meio de um estudo da arte sobre experiências de ampliação da jornada escolar que discutiram a organização curricular, aponta para uma multiplicidade de experiências, práticas, sujeitos e concepções – quer sejam no campo do currículo ou da Educação Integral e(m) Tempo Integral.

#### **Considerações finais? Uma construção, sempre, complicada!**

69

Apesar de o currículo como conversa complicada a serviço do entendimento social e autorreflexivo transformar o presente, ele não o fará de normas previsíveis, e certamente não de acordo com as agendas sempre autorreferenciadas e fundamentadas em ideologias dos políticos. (PINAR, 2016, p.213-214)

A tentativa de apresentar uma reflexão das produções desenvolvidas no âmbito do NEEPHI/UNIRIO que versam sobre o campo curricular, na temática da Educação Integral e(m) Tempo Integral, de 2006 a 2016, se alinha com o desejo de contribuir para a discussão sobre políticas.

"Nesse contexto, a partir das contribuições de Lopes (2011) faz-se necessário destacar a dimensão ôntica da

política, bem como a  
dimensão ontológica  
do política, que,  
discursivamente,  
possibilita a construção  
– no terreno do  
indecidível – dos  
processos políticos. "

Nesse sentido, embasado nas contribuições de Ball (1983), Blackmore e Lauder (2015, p.253) contribuem para o entendimento de que um texto, um processo, um discurso, uma decisão política, um programa e até mesmo um resultado sejam política. Uma política é também “uma forma de ação social planejada e real, sendo então inevitavelmente incompleta em sua forma de se inscrever na prática” (Ibidem).

Tendo tal clareza, da perspectiva ampliada do conceito de política (LOPES, 2006), ao analisar as quatro produções, inseridas no quadro 1 deste artigo, pude observar que as políticas de educação em tempo integral pesquisadas por Saboya (2012), Moreira (2014), Freitas (2015) e Rosa (2016) evidenciaram textos e discursos essencialistas e deterministas sobre o conceito de educação integral e de currículo e/ou organização curricular.

Nesse contexto, a partir das contribuições de Lopes (2011) faz-se necessário destacar a dimensão ôntica da política, bem como a dimensão ontológica do política, que, discursivamente, possibilita a construção – no terreno do indecidível – dos processos políticos. Processos estes que são permeados por antagonismos e conflitos, produzindo diferenças nessas relações e, a partir dessas diferenças, um conjunto de decisões são tomadas, por articulações discursivas que, sendo provisoriamente hegemônicas, evidenciam determinadas fixações contingenciais.

Por isso, faz-se necessário destacar o quanto o currículo assume uma compreensão de conversa complicada, na medida em que a política é significada a partir de um ser político, repleto de tradições, demandas e, profundamente, complicado.

## Referências

BLACKMORE, Jill; LAUDER, Hugh. In. SOMEKH, Bridget; LEWIN, Cathy. (Orgs.). *Teoria e métodos de pesquisa social*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

CAVALIERI, Ana Maria. Conceito de educação integral é um conceito em construção. *Jornal do professor*. Rio de Janeiro, 27 maio 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=21&idCategoria=8>. Acesso em 31 de maio de 2019.

COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa. História(s) da educação integral. Brasília: *Em Aberto*, v.22, n. 80, p.83-96, abr. 2009.

FREITAS, Ellen Cristina Sá de. *Educação Integral: reivindicação da experiência nos tempos e saberes pelos estudantes de Itaboraí*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. *Discursos nas políticas de currículo*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n. 2, p.33-52, jul/dez. 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In. LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. de. *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? *ETD-Educação Temática Digital*, v. 9, n. esp., out., 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, 2006.

MOREIRA, Jovina Inácia do Nascimento. *A experiência de educação integral em tempo integral no município de Angra dos Reis: entre os fios e nós da organização curricular*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014.

PINAR, William. Alegorias do Presente: desenvolvimento de currículo em uma cultura de narcisismo e presentismo. In. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs.). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

ROSA, Alessandra Victor do N. *Pesquisando a relação Educação integral e(m) tempo integral e Currículo no Brasil – período 2000-2012: o que revelam as pesquisas de mestrado e doutorado?* 2016. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica, 2016.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. *Programa Mais Educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In. SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 50, maio-ago., 2012.