

O QUE A BNCC PROPÕE PARA O ENSINO MÉDIO? REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL¹

José Eduardo Nobre Maia²

Jean Mac Cole Tavares Santos³

Eveline Nogueira Pinheiro de Oliveira⁴

RESUMO

Deu-se início, no ano de 2018, o debate em torno da etapa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa ao ensino médio. Tendo sido aprovado, o documento, alvo de audiências públicas por todo o país, será marco para orientar os currículos do ensino médio e definir as competências a serem desenvolvidas pelos alunos nesse nível. Tendo em vista que as discussões sobre educação integral e de tempo integral assumem destaque no relevo desse debate, o presente capítulo se propõe a analisar as propostas da BNCC para o ensino médio, especialmente o que se refere a essa ampliação da jornada escolar. Nosso objetivo é compreender e discutir quais os principais pontos que ligam a proposta da base à constituição de uma educação integral e em tempo integral. Para isso, analisaremos o documento construído pelo Ministério da Educação (MEC) que reúne as propostas da base especificamente para o ensino médio. Nesse sentido, estabelecemos uma discussão ampla sobre o que a BNCC pretende construir em termos de educação integral no ensino médio, realizando um levantamento dos principais pontos contidos na base sobre o tema.

Palavras-chave: Educação integral, Tempo integral, Ensino Médio, BNCC.

INTRODUÇÃO

Deu-se início, no ano de 2018, o debate em torno da fase da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relativa à etapa do ensino médio. O documento, tendo sido aprovado, foi alvo de audiências públicas por todo o país e será marco para orientar os currículos do ensino médio e definir as competências a serem desenvolvidas pelos alunos nesse nível da educação brasileira. Através da discussão e aprovação dessa proposta, são traçados os objetivos de aprendizagem para as escolas de ensino médio de todo o País, debate esse que há muito tempo perpassava as discussões na esfera de ensino público, frente aos baixos e insatisfatórios índices de avaliação da educação nessa etapa.

¹ Este trabalho deriva de discussões empreendidas no percurso em andamento no Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, associação Universidade do Estado de Rio Grande do Norte – UERN / Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA / Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN.

² Mestrando do POSENSINO – associação UERN/UFERSA/IFRN, eduardonobre78@gmail.com;

³ Professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação - UERN. Coordenador do POSENSINO, associação UERN/UFERSA/IFRN, macolle@hotmail.com;

⁴ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Ceará - UFC, nogueiraeveline@hotmail.com.

Dentro da proposta da BNCC, o debate sobre educação integral e sobre a ampliação da jornada escolar adquire destaque relevante. No Brasil, o modelo de tempo integral tem sido assunto recorrente nas discussões da esfera pública de ensino, como forma de garantir o alcance de uma integralidade educativa, inclusive nessa etapa do ensino através da reforma do ensino médio. É fundamental ter clara a ideia de que a ampliação do tempo escolar não garante a efetivação de uma educação integral de qualidade. Isso demanda a compreensão do ambiente escolar como um espaço para formação integral do aluno, por meio de disciplinas e conteúdos programados e integrados entre si em torno de uma significação maior, capacitando-o à transformação do meio social.

Estamos nos referindo, portanto, a duas categorias (educação integral e educação em tempo integral) que se entrelaçam, mas que, não necessariamente, carregam o mesmo significado. O movimento na direção de uma educação integral parte de projeto já idealizado em momento anterior da história por Anísio Teixeira e, nesse sentido, também cabe a colaboração de Darcy Ribeiro com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) (LOMONACO; SILVA, 2013).

A educação integral traz em si um fundamento filosófico-pedagógico que se insere no debate educativo sobre a formação humana integral. Essa formação integral não dissocia formação intelectual da formação de outra natureza, quiçá prática. É uma Escola fundada em uma totalidade educativa para a sua função social, exigente em relação a uma práxis educativa pela difusão do conhecimento científico, vivo e atualizado, a partir de uma experiência cultural associada ao trabalho social. (SOUZA; ANTONIO, 2017, p. 44).

A simples oferta de atividades extracurriculares para preencher o tempo ocioso não garante uma educação integral, já que esse modelo deve visar à formação da emancipação, da cidadania e da autonomia dos sujeitos (FERREIRA, 2007). O modelo de educação em tempo integral deve, portanto, funcionar em consonância com o alcance dessa integralidade, o que se encontra proposto em muitos documentos (BRASIL, 1996, 2008, 2010a, 2014a, 2014b, 2017), inclusive na própria BNCC.

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

Nesse sentido, a provocação trazida por este capítulo se situa na discussão da proposta da BNCC para o ensino médio e sua relação com a educação integral e de tempo integral. Nosso

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

objetivo é compreender e discutir quais os principais pontos que ligam a proposta da base à constituição de uma educação e tempo integrais. Para isso, analisaremos o documento construído pelo Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2018) que reúne as propostas da base especificamente para o ensino médio.

BNCC E ENSINO MÉDIO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que tem como principal missão traçar os direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos da Educação Básica brasileira. Nesse sentido, a BNCC é construída de modo que seja capaz de determinar com clareza quais as competências fundamentais para garantir os direitos de aprendizagem para todos os alunos, em todas as etapas de ensino da Educação Básica.

Sem dúvida, estamos falando de um momento ímpar e de importante transição para a educação de nosso país. “A base comum anseia, ainda, ser um mecanismo que contribua para a promoção da equidade nos sistemas de ensino” (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Assim, além de determinar uma referência obrigatória para todas as escolas, a BNCC também fornecerá orientação para balizar a organização e a elaboração curricular dos estados e municípios.

A meta é que o documento dialogue perfeitamente com o Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que afirma ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, visando à integralidade do aprendizado e do desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, a educação proposta no documento que analisaremos parece se tratar de uma educação integral, para além da simples ampliação da jornada escolar.

O documento “Base Nacional Comum Curricular – Educar é a base: ensino médio” foi produzido pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), para reunir as propostas da base especificamente para o ensino médio. O ensino médio constitui a última fase da educação básica, o que evidencia a importância de construirmos um olhar diferenciado e atento para essa etapa. Isso porque os problemas constituintes dessa fase do ensino, geralmente, se desenvolvem através “de falhas na educação dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, da educação infantil, enfim, questões que, de certa forma, foram avançando, se acumularam e ficaram evidentes no ensino médio” (PEREIRA, 2018, p. 20).

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 461).

O ensino médio se apresenta como grande desafio frente aos debates em torno de seus mais recentes insucessos (LUCCHESI, 2018), como: a estagnação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) desde 2011; a queda do desempenho em português e matemática, sendo esse índice menor que em 1997; o índice de 1,7 milhão de jovens de 15 a 24 anos que não estuda nem trabalha; a taxa de 82% dos jovens de 18 a 24 que estão fora do ensino superior; e o fato de que, sob algumas perspectivas, o ensino médio teria se transformado em simples preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PEREIRA, 2018).

De acordo com dados do Censo Escolar, em 2016, apenas 16,6% (8,1 milhões) do total de matrículas realizadas na educação básica brasileira (48,8 milhões) estavam vinculadas ao ensino médio (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Portanto, é fato que a meta trazida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de universalização dessa etapa do ensino ainda não se coloca na prática.

Os debates a respeito da construção de um novo ensino médio se constroem já há algum tempo. As taxas de rendimento, analisadas no decorrer dos anos, apenas expõem a necessidade de mudanças em seu funcionamento. Nesse sentido, encontra-se na execução da BNCC a esperança de um grande avanço nesse processo de transformar a estrutura do ensino médio. De acordo com Pereira (2008, p. 23), “entendemos que a BNCC não é perene, mas vai nortear muito bem nossos trabalhos e sinalizar algumas perguntas sobre as quais teremos de nos debruçar para tentar resolvê-las da melhor forma possível”.

Por outro lado, muitos são os autores que contestam a efetividade da base e se colocam em postura crítica. Sobre o tema, Macedo (2014) destaca que a proposta de base tem produzido novos modos de fazer política e educação. Nesse mesmo sentido, Lopes (2015) constrói uma série de questionamentos em torno da BNCC, já que, segundo a autora, essa forma de organização curricular apostaria em um suposto conhecimento essencial e em um consenso curricular, que deixa de fora a perspectiva de disputa política inerente ao contexto escolar.

O perigo seria “ler a base como o que falta à educação de ‘boa’ qualidade” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 26). Nesse sentido, entendendo a sociedade como uma totalidade hegemônica,

a proposta da base surgiria como resolução de todos os problemas ligados à educação no país, deixando de lado toda uma série de discussões plurais e distintas entre si. A construção desse novo projeto parece supor que todas as legislações anteriores não dão conta ou não foram suficientemente claras nos seus propósitos.

A partir de outra perspectiva, é importante enfatizar que parece ser fundamental o exercício de flexibilizar a legislação com o objetivo de garantir as especificidades de cada sistema de ensino e, dentro dessa proposta, os sonhos e projetos de vida dos jovens (PEREIRA 2018). Contudo, ressalta-se também uma série de desafios para a implementação desse currículo dito flexível, como os elencados a seguir.

- Definição dos itinerários formativos a partir da capacidade instalada, demanda dos estudantes e arranjos produtivos locais.
- Adequação da carga horária dos docentes e de sua formação em função do remanejamento necessário para implementação dos itinerários.
- Desafio dos municípios com baixo número de escolas e turmas para implementação dos itinerários formativos.
- Adequação e revitalização da infraestrutura física para implantação de laboratórios direcionados a cada itinerário.
- Garantia de equidade de oportunidades e mobilidade entre as escolas do ensino médio.
- Complexidade de articular parcerias para oferta do ensino técnico e outros itinerários formativos.
- Recursos e infraestrutura adequada para efetivação das escolas de ensino médio em tempo integral. (PEREIRA, 2018, p. 24).

BNCC NO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO INTEGRAL E EM TEMPO INTEGRAL

A educação integral e em tempo integral já constitui ações e políticas planejadas na esfera da educação pública. Um exemplo disso é que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a) traz em sua 6ª meta: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% dos alunos da educação básica.

Para chegar a isso, a estratégia é promover, com o apoio da União, a educação básica em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos alunos na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola. (PEREIRA, 2018, p. 19).

No que se refere ao contexto do ensino médio, os insucessos e dificuldades de estabelecer um critério de qualidade efetivo nessa etapa podem estar associados a uma necessidade de maior articulação regulatória e de cooperação federativa/redistributiva da União (SOARES NETO;

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

CASTRO, 2018, p. 89). Isso porque o ensino médio se trata da continuidade de uma educação que deve seguir um fluxo qualificado desde a educação infantil.

Nessa perspectiva, o MEC apresentou a proposta de reforma do ensino médio através da Lei 13.415/2017, inclusive com a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. A referida reforma traz como uma de suas mudanças basilares a ampliação da jornada escolar nessa etapa do ensino, devendo alcançar, progressivamente, a carga horária de 1.400 horas, sendo que a carga horária desde 2016 é de 800 horas (BRASIL, 2017).

A BNCC é fundamental para essa ampliação do tempo na escola e para a reforma do ensino médio, o que já a coloca em posição de destaque na efetivação dessa ampliação da jornada escolar para o tempo integral. Isso porque que é a BNCC que determina os conhecimentos, competências e habilidades que norteiam os currículos e integram ênfases e itinerários (PAIM, 2018). Diante da perspectiva de implantação da reforma do ensino médio, fica claro que a educação em tempo integral irá demandar esforço hercúleo das organizações escolares para efetivação da meta.

O desafio é ainda maior quando, de acordo com Soares Neto e Castro (2018, p. 91), se analisam os dados do Censo Escolar, já que “em 2016, apenas 6,4% das matrículas do ensino médio eram ofertadas em tempo integral”. Esse dado coloca em cheque a possibilidade de realização desse cenário, nos fazendo questionar se a educação brasileira apresenta contexto apropriado para que a BNCC se efetive no que se refere ao tempo integral, inclusive no que se refere à infraestrutura das escolas e formação dos professores.

Frente aos desafios postos, a educação integral e em tempo integral está presente nos objetivos de toda a Educação Básica. O documento produzido pelo MEC, que contém as propostas da base para o ensino médio, traz que na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio os alunos devem desenvolver todas as competências que lhes assegurem, “como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 25).

A BNCC do Ensino Médio se organiza em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas. (BRASIL, 2018, p. 468).

Retomando esses significados, podemos observar que a proposta da BNCC estaria em consonância com um sentido de integralidade mais complexo que a simples ampliação da jornada escolar.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

Nesse sentido, estender o tempo de permanência dos estudantes na escola é fundamental, contudo se faz urgente ir além, já que a educação integral consiste na oferta ampla de “acesso à cultura, arte, esporte, ciência e tecnologia, por meio do acesso a atividades planejadas com intenção pedagógica e articuladas com o projeto político-pedagógico da escola” (SOUZA; SANTO; BERNADO, 2015, p. 144).

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14).

Ainda em relação aos sentidos de integralidade apontados, pensar a educação integral, tomando o sentido trazido na BNCC, inclui a compreensão de que ela acontece integralmente para além dos muros da escola. Assim, conforme Setúbal e Carvalho (2012, p. 117):

O tempo integral não pode ser restrito ou aprisionado ao espaço escolar. A escola já não é suficiente para ofertar o conjunto de aprendizagens que as novas gerações precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea. Hoje outras políticas públicas (não apenas a da educação) ofertam oportunidades educativas e culturais.

Em meio a tantas demandas complexas que colocam em pauta outras esferas públicas, a integração dos saberes parece ter papel fundamental, na elaboração de “um currículo único, onde uma disciplina complementa a outra, possibilitando a diversificação dos conhecimentos com intencionalidade pedagógica, oportunizando o desenvolvimento integral dos estudantes” (SOUZA; SANTO; BERNADO, 2015, p. 153).

Assim, a BNCC, enquanto política pública educacional, propõe a superação da fragmentação disciplinar do conhecimento e o estímulo à sua aplicação prática na vida como um todo, ampliando a importância da contextualização, no sentido de dar sentido ao que se aprende dentro da escola. Desse modo,

[...] a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCN do Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/199857), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. (BRASIL, 2018, p. 469).

Tal maneira de organização curricular apresenta como proposta a integração dos conhecimentos, entendida como “condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas” (BRASIL, 2018, p. 268-269). Os currículos e os itinerários formativos serão organizados através da oferta de distintos arranjos, de acordo com a relevância e as possibilidades contextuais e locais (SOARES NETO; CASTRO, 2018). Esse seria o objetivo da política, embora as análises documentais possam apontar para um “desalinhamento entre os conceitos apresentados na Introdução - na qual a educação integral é central e se constitui como a proposta formativa da BNCC - e o restante do documento, orientado por uma visão fragmentada do conhecimento (CREI, 2017, p. 2).

Precisamos também não esquecer que a educação é uma arena de luta política e econômica, em que “docentes são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (BALL, et al. 2013, p. 10). Autores de perspectiva mais crítica advogam que “um currículo nacional não vai melhorar a educação nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda” (MACEDO, 2014, p. 1553). Sob esse olhar, as políticas curriculares seriam discursos hegemônicos que buscam dar conta da qualidade da educação e das diversas demandas que constituem o jogo político em torno do campo da educação.

A grande questão que se coloca entre aqueles que constroem um olhar crítico sobre a base, e que aqui nos interessa especialmente, é o fato de que uma educação, não apenas em tempo integral, mas em uma integralidade mais ampla, pressupõe o diferente, o inusitado, aquilo que não pode ser previsto. A formação humana e cidadã do aluno depende diretamente de fatores tais como o contexto social, econômico e político que lhe cerca e que impacta as

condições culturais, físicas e estruturais que compõem a escola da qual ele faz parte. Ademais, o currículo é prática discursiva, que se constrói e reconstrói no fazer-se cotidiano (LOPES; MACEDO, 2011).

Nesse sentido, a BNCC funcionaria como um meio de “invisibilizar esses currículos em redes assumidos por nós como criações cotidianas, como fluxos que não se deixam capturar, nem traduzir por completo porque são da ordem do devir” (FERRAÇO, 2017, p.531). E, diante do que a BNCC promete em termos de educação integral nos documentos oficiais, nos questionamos se, em seu fazer cotidiano, ela conseguirá construir essa integralidade. Sob uma perspectiva discursiva, a BNCC se coloca como uma política de currículo para o ensino médio, “na qual as transformações científicas, comportamentais e sociais contemporâneas são projetadas como forma de respaldar uma visão de mundo suposta como dada, como algo com o qual temos de lidar de forma transparente e direta” (COSTA; LOPES, 2018, p. 307)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, a BNCC parece dar conta, quando nos referimos à sua proposta, de uma ampliação da jornada escolar em busca de uma educação integral de qualidade. Uma construção curricular deve ser entendida como produção social contínua (COSTA; LOPES, 2018) e, para dar conta de uma educação integral, precisa ser tomada como dinâmica e em (re)construção cotidiana.

No entanto, várias são as preocupações que perpassam nossas reflexões sobre a BNCC como base para a organização curricular do ensino médio e sobre o alcance da ampliação da jornada e de uma educação dita, verdadeiramente, integral.

A ampliação do tempo não é suficiente para garantir que a escola terá a perspectiva de uma educação integral. Uma das principais preocupações que devemos ter é que, ao ampliar a carga horária, os sistemas de ensino não se limitem a oferecer, no tempo ampliado, atividades que estejam descoladas do projeto político-pedagógico da escola. Devemos evitar o modelo assistencialista, no qual o discente fica na escola apenas para não estar na rua. É preciso garantir que a concepção integral da educação contemple currículo, formação e carreira do professor, infraestrutura, gestão, financiamento e, sobretudo, o protagonismo dos alunos. (SOUSA; SANTO; BERNADO, 2015, p. 156).

Os debates sobre educação integral e em tempo integral na BNCC não podem se deslocar de discussões mais amplas e contextuais como: o que fazer com o tempo ampliado? Qual a estrutura disponível para receber essa ampliação de tempo? Há profissionais bem

remunerados e engajados no processo? Há recurso disponível para ser investido? Educar integralmente requer esforço, fôlego e dedicação. Requer também uma visão ampliada das culturas, políticas e realidades diferentes que permeiam o País, além do conhecimento consciente das defasagens que se acumulam em nossas esferas públicas.

É preciso, portanto, insistirmos incessantemente no exercício constante de criticar e repensar o tipo de educação que estamos construindo, o conhecimento que privilegiamos e, conseqüentemente, o cidadão que estamos formando para o mundo. Esse também é um esforço de pensar integralmente. Para além das propostas, dos documentos e das políticas prescritas, é necessário que possamos pensar no real, no que acontece no cotidiano escolar em si. É aí que a política educacional acontece em sua integralidade.

REFERÊNCIAS

BALL, S. et al. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46 n. 32, p. 9-36, maio/ago, 2013. Disponível em: < [http://www.academia.edu/25130788/Ball S. J. et al 2013 . A constituição da subjetividade de docente no Brasil Um contexto global The constitution of teacher subjectivity in Brazil A global context . Educação em Questão 46 32 9-36](http://www.academia.edu/25130788/Ball_S._J._et_al_2013_.A_constituicao_da_subjetividade_de_docente_no_Brasil_Um_contexto_global_The_constitution_of_teacher_subjectivity_in_Brazil_A_global_context_.Educação_em_Questão_46_32_9-36) >. Acesso em 09 ago. 2018.

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

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, p. 27833. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/cnwCN> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. **Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2008. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/jvBCJ> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010** – Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/hmxX3> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade. **Manual da educação integral para obtenção de apoio financeiro através do Programa Dinheiro Direto na escola PDDE/Integral**. Programa Mais Educação. Passo a passo. Plano de Desenvolvimento da Educação. MEC: Brasília, 2010b. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/iksR1> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2014a. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/ijrJU> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2014**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/k1O45> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e outras providências**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/emnA7> >. Acesso em 24 julho 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a Base: Ensino Médio**, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio> >. Acesso em 03 ago 2018.

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

CREI. **O Desenvolvimento Integral na Base Nacional Comum Curricular: Recomendações sobre a Terceira Versão em análise no CNE**. Centro de Referências em Educação Integral, agosto 2017. Disponível em: < https://drive.google.com/file/d/14w6kGwo7N-aLDFX7r3UEGWnVTT6_jkZ/view >. Acesso em 09 ago. 2018.

CUNHA, É. V. R. da; LOPES, A. C. Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Regularidade na Dispersão. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, 23-35, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/02023>. Acesso em 03 ago 2018.

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

FERREIRA, C. M. P. dos S. **Escola em Tempo Integral: Possível Solução ou Mito na Busca da Qualidade?** Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/KEHJS> >. Acesso em 24 julho 2018.

LOMONACO, B. P.; SILVA, L. A. M. da. **Percursos da educação integral em busca da qualidade e da equidade**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social - Unicef, 2013. Disponível em: < <http://encurtador.com.br/guRW7> >. Acesso em 24 julho 2018.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n.45, 445-466, 2015. Disponível em: <

<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/16735> >. Acesso em 03 ago 2018.

LOPES, A; MACEDO, E. Currículo. In: **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCCHESI, R. Os desafios do ensino médio: os impactos as reformas da educação profissional no Brasil. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). **Os Desafios do Ensino Médio**. 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, v. 1. v. 1, pp. 131-152.

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

PAIM, J. H. Avanços, limites e possibilidades no ensino médio. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). **Os Desafios do Ensino Médio**. 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, v. 1, pp. 219-243.

PEREIRA, W. J. A Base Nacional Comum e o novo ensino médio brasileiro: breve histórico e principais impactos. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). **Os Desafios do Ensino Médio**. 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, v. 1, pp. 15-24.

SETÚBAL, M. A.; CARVALHO, M. C. B. Alguns parâmetros para a educação integral que se quer no Brasil. **Em aberto**, Brasília, DF, v. 25, n. 88, p. 113-123, 2012.

SOARES NETO, J. J.; CASTRO, E. S. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio: O Contexto de Transição e as Condições de Implementação nas Escolas Brasileiras. In: Marieta de Moraes Ferreira/ José Henrique Paim. (Org.). **Os Desafios do Ensino Médio**. 1ed.Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018, v. 1, pp. 85-100.

SOUSA, G. J. A.; SANTO, N. C. E.; BERNADO, E. S. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma educação integral e(m) tempo integral. **Eccos Revista Científica** (Online), n.37, p. 143-160, 2015. doi: <http://10.5585/EccoS.n37.5556>.

SOUZA, F. R.; ANTONIO, C. A. Educação em tempo integral: formação omnilateral, forma escolar e currículo. **Revista COCAR**, Belém, v.11.n.21, p. 43-65 – Jan./Jul. 2017 Disponível em: < <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> >. Acesso em 96 ago 2018.