

## Desafios de escolas em tempo integral: entre currículos prescritos e a autonomia curricular

### Full-time school challenges: between prescribed curriculum and curriculum autonomy

Leiri Ratti<sup>1</sup>  
Jane Mery Richter Voigt<sup>2</sup>  
Carlos Huller<sup>3</sup>

**Resumo:** Políticas curriculares educacionais como a MP 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resultaram, no ano de 2017, na parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, para a implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Diante desse cenário, essa produção objetiva investigar os desafios na construção da autonomia curricular para os docentes que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral. De perspectiva metodológica qualitativa, esta pesquisa conta com a aplicação de questionário aos docentes que atuam no EMITI em uma cidade da região norte do estado, contemplada com o programa. Em termos gerais, os professores consideram que têm autonomia nas decisões curriculares, mas a centralidade nas decisões impede o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade. Os resultados apontam que, de certo modo, não há clareza quanto ao que determina o exercício do poder de decisão na prática docente, entendido nesse trabalho como autonomia curricular. Por outro lado, evidencia-se que a autonomia curricular da escola e dos professores fica prejudicada diante de inúmeros mecanismos de controle aplicados por meio de um currículo prescritivo e práticas curriculares controladas.

**Palavras-Chave:** Currículo. Autonomia curricular. Ensino Médio. Educação Integral. Tempo integral.

**Abstract:** Educational curriculum policies such as MP 746 2016, converted into Law number 13.415, and the Common National Curriculum Base (BNCC), resulted in the year 2017, in the partnership between Santa Catarina State Department of Education and the Ayrton Senna Institute for the implementation of High School Integral Full-time – EMITI. This production aims to investigate the challenges in the construction of curriculum autonomy for teachers who work in full-time high school. From a qualitative methodological perspective, this research relies on the application of questionnaires applied to teachers who work at EMITI in a city in the northern region of the state, covered by the program. In general terms, teachers

<sup>1</sup> Mestranda em Educação do Programa de pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: leiri.r@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: jane.mery@univille.br

<sup>3</sup> Mestrando em Educação do Programa de pós Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). E-mail: huller.carlos@hotmail.com



consider that they have autonomy in curricular decisions. But the centrality of decisions prevents the development of curricular practices based on the principles of autonomy and flexibility. The results indicate that, in a way, there is no clarity as to what determines the exercise of decision-making power in teaching practice, understood in this work as curriculum autonomy. On the other hand, it is evident that the curricular autonomy of the school and teachers is impaired in the face of numerous control mechanisms applied through a prescriptive curriculum and controlled curricular practices.

**Key words:** Curriculum. Curricular Autonomy. High School. Integral Education. Full-time.

## Introdução

Diante do cenário educacional atual, vinculado às políticas conservadoras, construir um projeto de educação que fomente a construção de um currículo pensado democraticamente, possibilitando a autonomia curricular dos professores, tornou-se uma difícil tarefa. Embora algumas ações no sentido de implantação de escolas em tempo integral tenham sido construídas, vê-se, na prática, poucas instituições de ensino que já tiveram êxito na implantação desse modelo educacional. Para Sacristán (2000), um currículo tem ao seu redor campos de várias ações, no qual atuam variados agentes e forças determinando-o sobre diferentes aspectos. Construir um currículo com a participação direta da comunidade permitiria que esta, em toda sua diversidade, pudesse se perceber nesse processo.

A partir nas recentes políticas curriculares<sup>4</sup> para o Ensino Médio, que resultaram na parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED e o Instituto Ayrton Sena - IAS, em 2017, teve início a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Partindo desses pressupostos, surgiram as seguintes questões: Como essas forças agem sobre os currículos? Quais os desafios dos professores na implementação do projeto de educação integral? De que forma os professores podem reestruturar o currículo e planejar a prática fundamentado nas orientações superiores? Em quais situações o professor faz uso do poder de decisão (autonomia curricular) na prática

---

<sup>4</sup>Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei nº 13.415, de 16/02/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>



pedagógica de modo a atender às expectativas da comunidade escolar? De que forma os professores e a comunidade escolar participam da construção curricular?

Na intenção de atender às questões, sem a pretensão de esgotá-las, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, que permite compreender as relações escolares do cotidiano e suas tensões, o que amplia o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais (GATTI; ANDRÉ, 2010). O questionário, instrumento de coleta dos dados, aplicado aos docentes que atuam em uma das escolas onde o EMITI está sendo implantado em uma cidade do norte de Santa Catarina, permitiu analisar os resultados por meio do diálogo com o referencial teórico, as orientações dos órgãos superiores e seus encadeamentos.

Esta produção está organizada em quatro partes. No primeiro momento serão abordados conceitos referentes às novas políticas curriculares implementadas no país, em especial no Estado de Santa Catarina, por meio do programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral, e os preceitos dos materiais orientadores para o currículo no EMITI.

Na segunda parte, que intitulamos “As possibilidades de construção da autonomia curricular: desafios na construção do projeto político pedagógico, no planejamento e na prática docente”, são assinalados preceitos acerca da importância do trabalho coletivo na construção do projeto que contemple metas e objetivos propostos pelos docentes para a instituição de ensino, no planejamento docente constitui o desenvolvimento curricular, e no fazer pedagógico.

Na terceira parte da produção, serão foco da abordagem teórica, os resultados da aplicação do questionário que permitirão evidenciar o que pensam os professores acerca da possibilidade de exercer o poder de decisão nas construções curriculares.

Por fim, as discussões instigam compreender as relações entre o conjunto de regulações impostas pelo poder central, leia-se IAS e SED, o processo de desconstrução e reconstrução do projeto político pedagógico e do currículo escolar, e a possível construção da autonomia curricular com um professor decisor,



protagonista na construção de uma educação de qualidade nas instituições públicas de ensino.

### **As novas políticas curriculares e o currículo para o EMITI**

As ideias de competitividade e eficiência, influências do mercado mundial, também se estendem à educação, trazendo uma nova forma de gestão gerencialista, apontada como solução para os problemas da educação nacional. As novas intervenções do Estado na educação, sob o discurso de descentralização, devem ser vistas, segundo Hypólito (2010), como uma política de regulação, em que o Estado age como controlador. Esse novo modelo de gestão da educação, envolve organismos externos ao setor público e, de acordo com Dale (2010), contempla a reconstrução do sistema utilizando-se do Estado para atender objetivos específicos, com ideias conceituais acerca da emancipação, valores e regramentos que condicionam a prática pedagógica e a formação para uma educação sistematizada e disciplinadora.

Nessa nova forma de organização, o Estado regulador delega a agentes externos, como fundações e instituições, ligadas ou não a organismos internacionais, as decisões sobre a organização e os procedimentos dos sistemas educacionais sob sua territorialidade. Esse processo é justificado pelo Estado como uma forma de melhorar os índices na educação básica, subentendidos como critérios de qualidade e que se encontram muito abaixo do patamar esperado. Trata-se de um novo modelo, baseado em princípios neoliberais onde

o modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado [...] em processos de fixação de metas objetivas submetidas à avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos (FREITAS, 2016, p. 140).

No Brasil, a partir dos baixos índices no IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Médio, principal indicador da qualidade da educação, no

país, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Ministério da Educação - MEC propôs uma importante transformação na última etapa da educação básica. Por meio da portaria 1145/2016<sup>5</sup>, foi proposto o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, convertida na lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio no país.

Em Santa Catarina, as políticas anteriormente mencionadas resultaram na parceria firmada entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina - SED e o Instituto Ayrton Senna - IAS. A nova política empreendida nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, conta com um currículo que inclui novas disciplinas, trabalhadas por meio de projetos, e implica em desenvolver competências, protagonismo juvenil e uma proposta curricular integrada e flexível. Assim, o currículo do EMITI no Estado de Santa Catarina está dividido em duas grandes áreas: Áreas de Conhecimento, que abarca o conjunto de disciplinas, e Núcleo Articulador, que contempla projetos (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 2, [2017]).

O programa conta com material pedagógico com exemplares de aulas, elaborado por uma equipe de especialistas, que contempla as metodologias integradoras que “compõem a Solução Educacional para o Ensino Médio, pois traduzem e integram os princípios conceituais desta proposta de educação integral, orientando as práticas pedagógicas dos professores” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017], p. 13). São as chamadas OPAs (orientações para os planos de aula), que têm por objetivo “apresentar aos professores algumas possibilidades de desenvolvimento integrado dos conteúdos curriculares e das competências [...], por meio da prática intencional e sistemática das metodologias integradoras” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017], p. 15). Esses materiais são “ferramentas para promover a gestão da aula [...] e a gestão do ensino

---

<sup>5</sup>[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revogada-pdf&category\\_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74111-portaria-emi-1145-2016-revogada-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192)

e da aprendizagem – quando o professor coloca em prática os princípios norteadores desta proposta de educação integral e define quais e como os conteúdos serão desenvolvidos” (INSTITUTO AYRTON SENNA, CADERNO 3, [2017], p. 15). As proposições pré-estabelecidas pelo Instituto podem inviabilizar os ajustes do currículo em relação às identidades e às características da realidade escolar, o que, segundo Sacristán (1998), são a garantia de ações docentes que promovam a melhora da prática pedagógica.

As prescrições curriculares propostas pelo Instituto Ayrton Senna, por meio dos materiais orientadores, para todo o Estado de Santa Catarina, sem considerar a diversidade histórica, econômica e social do estado, inviabilizam a construção curricular coletiva com base no contexto social em que a escola está inserida. Neste sentido, Pacheco (2005) contesta regulamentações centralizadas e conceitua o currículo como conjunto de experiências planejadas no âmbito da escolarização, que vincula aprendizagem aos planos de ensino.

Se considerarmos o currículo como práxis, teremos uma função socializadora e cultural da escola por meio de objetivos construídos e propostos coletivamente. Nesse processo, ao considerar as condições estruturais, de organização da escola e as ideias e concepções dos docentes que nela atuam, é possível pensar a educação como um processo de transformação educacional (SACRISTÁN, 1998).

Para Morgado (2000), o currículo é objeto de críticas e discussões, constitui-se num amontoado de incompletudes do qual emergem discussões tornando-se um campo de disputas nas políticas públicas educacionais. Enquanto manifestação de projeto de escolarização, estudos e definições curriculares implicam num conjunto de decisões com a intenção de melhoria da qualidade escolar.

### **O projeto político pedagógico e as possibilidades de construção da autonomia curricular**

A construção de uma escola democrática e de qualidade começa com a participação coletiva dos agentes na (re) elaboração de um projeto político

pedagógico que, de acordo com Morgado (2003), é instrumento norteador e coletivo, que possibilita ao professor criar ferramentas e definir os objetivos para a instituição de ensino. A participação coletiva na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), num processo democrático, reúne, segundo Veiga (2002), um conjunto de intencionalidades para a organização escolar e define os objetivos pedagógicos, políticos e sociais da escola considerando as singularidades da comunidade local, a fim de atender aos anseios da comunidade escolar.

O projeto político pedagógico deve contemplar metas e objetivos da instituição de ensino, construídos democrática e coletivamente para pensar as ações futuras para e na escola. Para além de uma ação política, aponta Voigt (2018, p. 22) que “o PPP contempla também o currículo escolar, no qual se apresentam as áreas do conhecimento e suas abordagens teóricas e metodológicas, os princípios de avaliação da aprendizagem, a estrutura organizacional da escola e outros elementos”. A autora defende que o PPP é parâmetro fundamental para a gestão e organização da instituição de ensino, pois visa inseri-la num projeto mais amplo ou de renovação social (VOIGT, 2018). Neste sentido, os professores são protagonistas na construção e implementação do projeto político pedagógico da escola, instrumento de inovação das práticas educativas e de construção da autonomia curricular da escola e do professor.

Esse projeto pode ser entendido como “projeto social e como processo deliberativo, o que requer flexibilização, articulação e uma efetiva autonomia curricular dos agentes que o concretizam” (MORGADO, 2013, p.444). E para que o PPP se efetive é imprescindível que as decisões sejam discutidas no coletivo, sua construção tenha regularidade, e o acompanhamento da efetivação aconteça de maneira dinâmica e participativa (PACHECO; MORGADO, 2002).

Para que o projeto da escola seja político e pedagógico, o professor deve assumir sua autonomia curricular, que é

[...] vista como a possibilidade dos professores tomarem decisões no processo de desenvolvimento curricular, tanto no que diz respeito a adaptação do currículo proposto a nível nacional as características e



necessidades dos estudantes e as especificidades do meio em que a escola se insere, como no que se refere a definição de linhas de ação e a introdução de temáticas que julguem imprescindíveis para a sua plena formação (MORGADO, 2004, p. 433).

O autor defende que o projeto político pedagógico e a autonomia curricular estão intrinsecamente ligados, visto que esta tem início na elaboração do projeto educativo (MORGADO, 2003). A (re) elaboração do projeto político pedagógico, de maneira democrática e participativa, busca ser a oportunidade de reunir e tornar efetiva a participação dos agentes envolvidos na educação, na construção do projeto educativo que pense o futuro da escola, dos sujeitos e da sociedade, uma maneira de desenvolverem a autonomia curricular. A construção da autonomia curricular está relacionada diretamente ao trabalho coletivo, às parcerias e ao empoderamento dos profissionais da educação no fazer pedagógico (LEITE; FERNANDES, 2010).

Falar de “autonomia curricular é invocar um currículo construído na base de um diálogo [...], tendo como referência de construção do conhecimento a realidade que lhe serve de contexto” (MORGADO, 2004, p. 433). Reiteramos também o pensamento de Pacheco ao afirmar que “a autonomia curricular, encarada do lado da escola, é um espaço de identidade, construído na singularidade de projetos, que exige aos professores um trabalho em equipe” (PACHECO, 2002, p.53).

### **O que pensam os professores do EMITI sobre exercer o poder de decisão nas construções curriculares**

A análise dos dados coletados por meio de questionário aplicado aos professores do EMITI, permitiu elencar algumas percepções dos professores com relação à participação docente na construção do PPP e no exercício da autonomia curricular.

Quanto à participação dos professores na elaboração da proposta ou atividades de implementação do EMITI, observou-se uma contradição. Se por um lado os professores dizem que foram convidados a participar da referida proposta, por outro, afirmam que têm o dever de seguir as orientações dos materiais

apresentados pelo Instituto Ayrton Senna. Para exemplificar as contradições relatadas pelos docentes que atuam no programa, apresentamos a resposta do professor, aqui denominado P3, que, ao responder à questão que versava sobre a possibilidade de ter autonomia curricular, relata: “Sim. Tenho autonomia em sala de aula no que se refere ao uso das metodologias, das atividades e das avaliações”. Contraditoriamente, o mesmo professor, P3, enfatiza: “quanto à parte referente ao EMITI a participação é parcial, pois os documentos já vieram prontos”. As inconsistências e contradições também são características marcantes nas respostas dos demais professores inqueridos. Outro professor, P7, ao esclarecer sobre a utilização de apostilas, afirma: “na minha aula, no entanto há uma apostila (OPA – organização para planos de aula) que foi a parceria entre a SED e o IAS, que precisa e deve ser seguida, pois somos cobrados por isso”. As respostas dos professores às questões apresentadas no questionário revelam o excesso de regulação e controle do planejamento e da prática pedagógica pelo Instituto Ayrton Senna.

Ainda no que tange à autonomia curricular, o professor P5 afirma exercê-la e explica em quais aspectos acredita efetivá-la: “na maioria dos casos. Autonomia na formulação das avaliações, condução do conteúdo, metodologias, gestão do tempo”, contradizendo os professores P3 e P7, que relatam a obrigatoriedade de seguir os materiais propostos elaborados no IAS. De forma bastante otimista, o professor P9 acredita haver uma “parcela” de autonomia: “Parcialmente. O EMITI adotado pela nossa U.E. vem com propostas às quais nós docentes temos que nos adaptar, tanto de metodologias quanto de avaliação. Nossos materiais também limitam nossas ações – propostas de aula e sistematização avaliativa”.

Ao mesmo tempo em que os professores têm mais tempo de planejamento, menor é a sua autonomia curricular, devido ao controle imposto pelo sistema e os materiais orientadores que abordam uma série de exigências para o planejamento e o exercício da prática docente. Assim, os professores que seriam responsáveis pelas decisões pedagógicas de sua ação docente, deixam nas mãos dos



“especialistas” do Instituto Ayrton Senna as tarefas de concepção do currículo, passam a viver a contradição entre a aceitação de um currículo prescrito e a necessidade da autonomia curricular da escola (PACHECO, 2000).

Quanto à participação na (re) elaboração do projeto político pedagógico da instituição de ensino, os relatos do professor P6 demonstram algum desconhecimento sobre o documento: “o EMITI não está especificado no PPP por ser recente, apenas 2 anos. Aliás, colegas disseram que está, mas não participei da construção”. Ainda sobre a construção de metas e objetivos no PPP, o professor P9 aponta que não pode participar ativamente das discussões do projeto da instituição de ensino: “Não tive tempo de participar desta elaboração neste ano, pois estávamos em curso de formação/capacitação pela SED no início do ano, enquanto as discussões e tal (re) elaboração se fazia na escola”.

Diante dos relatos dos professores que atuam no programa EMITI, observamos que as forças que organismos governamentais e não governamentais, aqui entendidos como SED e IAS, exercem sobre os indivíduos e a partir da realidade posta, são uma objeção à participação nas decisões curriculares, sendo que “[...] não é possível desenvolver e implementar a autonomia sem repensar o papel e a missão dos professores já que estes se assumem como os agentes da construção da mudança” (MORGADO, 2004, p. 434).

Os materiais construídos e disponibilizados pelo Instituto Ayrton Senna vão além de uma simples orientação:

Em conjunto com o projeto político pedagógico (PPP) da escola e a própria BNCC, os professores fazem uso de uma gama de materiais didáticos comumente utilizados nas escolas, acrescidos dos cadernos do aluno, denominados OPA. Estes cadernos, fornecidos pelo Instituto Ayrton Senna, funcionam como apostilas que os professores seguem e que, na prática, funcionam como o principal guia de suas aulas (FRANÇA, 2018, p. 77).

A implementação da nova proposta para a última fase da educação básica no Estado de Santa Catarina, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI, carregada de manuais, normas, formulários e controle, sem referencial teórico no

corpo dos documentos, apenas com sugestão de bibliografia, limita a autonomia curricular do professor e causa estranheza, pois tanto no meio acadêmico quanto no cotidiano escolar, os professores pautam seus planejamentos e construções pedagógicas em sólidos referenciais teóricos. “A mudança acelerada cria desconforto, sobretudo quando sentimos que essa aceleração põe em causa a nossa capacidade de configurar um futuro com sentido e de forma mais significativa” (MORGADO, 2013, p. 445).

Embora os professores considerem, de modo geral, que têm autonomia nas decisões curriculares, a centralidade nas decisões impede o desenvolvimento das práticas curriculares com base nos princípios de autonomia e flexibilidade. Neste sentido, os resultados apontam que, de certo modo, não há clareza quanto ao que determina o exercício do poder de decisão na prática docente, entendido nesse trabalho como autonomia curricular. Por outro lado, evidencia-se que a autonomia curricular da escola e dos professores fica prejudicada diante de inúmeros mecanismos de controle aplicados por meio de um currículo prescritivo e práticas curriculares controladas. A educação integral em tempo integral, como alternativa de projeto educativo, deve contemplar um currículo construído em cada unidade de ensino com a participação de todos nas decisões, visando favorecer a formação crítica e emancipatória. Avanços na educação dependem da autonomia curricular dos professores, atores fundamentais no projeto educacional, permitindo à escola tornar-se um ambiente voltado à educação integral.

A parceria com o Instituto Ayrton Senna resultou em consequências para a oferta educacional, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ (2009-2011) e,

entre as principais implicações da parceria para a gestão democrática da educação, está a diminuição da autonomia do professor, que recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e conta com um supervisor para verificar se está tudo certo (PERONI, 2011, p. 27).



Palavras como flexibilização e autonomia ocupam espaço privilegiado nos discursos das políticas educacionais e curriculares. Porém, ao observar a forma como está implementado o EMITI no Estado de Santa Catarina e como se apresentam os documentos orientadores apresentados pelo IAS, trata-se de uma “autonomia concedida, logo reversível e relativa, pois nenhuma escola se pode autonomizar de forma total e unilateral” (ALVES, 2002, p. 162), o que corresponde a uma forma de descentralizar decisões tomadas ao nível das políticas educacionais e responsabilizar a escola.

### **Considerações: (des) construir para (re) construir**

O paradoxo evidenciado no estudo da implementação do EMITI, legislação, orientações e materiais pedagógicos, e prática docente, tendem a uma forte discussão com relação à dinâmica de execução, implementação do programa, e à necessidade de repensar o fazer pedagógico.

A síntese dessa relação consiste numa autonomia que, embora necessária, não é exercida pelos docentes que atuam no programa e desencadeia as novas questões como: Quais as condições formativas, pedagógicas e estruturais dos professores do EMITI? O currículo estabelecido para o EMITI tem potencializado as decisões curriculares e a ação docente? Quais medidas envolvendo políticas educacionais públicas e de ordem pedagógica devem ser tomadas para que se efetive a autonomia curricular?

O movimento proporcionado pelas contradições do real nos faz pensar e avançar nas discussões de políticas e investimentos para que tenhamos boa formação, escolas bem equipadas e adequadas ao estudante do Ensino Médio. Somado a esses fatores, estão a necessidade de boas condições de trabalho e valorização da carreira docente, e o necessário exercício da autonomia curricular.

O novo cenário educacional, recheado de mudanças globais e locais, exige um professor consciente e crítico, conhecedor do contexto político, econômico,

social e cultural, munido de poderes e responsabilidades, protagonista na construção de uma educação de qualidade nas instituições públicas de ensino.

Esse novo docente, capaz de transformar e melhorar as práticas curriculares, é resultado de “uma modificação profunda do seu pensamento educativo e uma ruptura decidida com determinadas rotinas instaladas” (MORGADO, 2016, p. 63), agente de transformação, para a nova sociedade cosmopolita que nos encontramos atualmente, e demanda esse novo professor decisor.

## Referências

ALVES, Palmira. **Autonomia curricular: a face oculta da (re) centralização?** V Colóquio sobre Questões Curriculares/I Colóquio Luso-Brasileiro, subordinado ao tema Currículo e Produção de Identidades. Universidade do Minho. Braga - Portugal. p. 161-166. 2002.

FRANÇA, Daniel. **O currículo do ensino médio integral em tempo integral: um estudo de caso na rede pública de ensino de Santa Catarina.** 2018. 115 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação). Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville.

DALE, Rogers. **A Sociologia Da Educação E O Estado Após A Globalização.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FREITAS, Luis Carlos. **Três Teses Sobre As Reformas Empresariais Da Educação: Perdendo A Ingenuidade.** Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>

HIPOLYTO, Alvaro. Moreira. **Políticas Curriculares, Estado e Regulação.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil: origens e evolução.** 2010.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 2.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [2017], 64 p.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Metodologias integradoras. Caderno 3.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [2017], 76 p.



LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, set./dez. 2010.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: possibilidades e constrangimentos. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**. Universidade do Minho, Braga, v. 10, n. 8. Portugal. 2003.

\_\_\_\_\_. Liderança e autonomia: impactos na mudança das práticas curriculares.

**Contrapontos**. Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí. Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação (PPG/ME). Itajaí. Vol. 4, n. 3, p. 425-438 set./dez. 2004.

\_\_\_\_\_. **Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia**.

Fórum Currículo, escola e sociedade, 4º Congresso Marista de Educação, Edição Internacional: “Espaços, Tempos e Horizontes na Educação de Infâncias e Juventudes”. São Paulo – Brasil. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 433-448, jul./set. 2013.

\_\_\_\_\_. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 9, n. 18, p. 55-64, jan./abr. 2016.

MORGADO, José Carlos.; PACHECO, José Augusto. **Construção e avaliação do projecto curricular de escola**. Porto Editora. Portugal. 2002.

PACHECO, José Augusto. **A flexibilização das políticas curriculares**. 2000.

\_\_\_\_\_, José Augusto. Critérios de avaliação na escola. In: **Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas**. Departamento da Educação Básica. Lisboa – Portugal, p. 53–64. 2002.

PERONI, Vera M. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo uma reflexão sobre a prática**. Artmed. 3ª edição. Porto Alegre. 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio Integral em Tempo Integral**. (Santa Catarina, EMITI sed2017, web). Disponível em <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-medio-em-tempo-integral>> Acesso em 20 Jan. 2019.

VEIGA, Ilma P.. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, p.11-35. 2002.

VOIGT, Jane Mery Richter. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira e a Construção da Autonomia Curricular: Possibilidades e Desafios. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga – Portugal, v. 9, n. 2. 2018.