

Estudo de Caso do Modelo de Escola em Tempo Integral no Município de Apucarana – PR, 2001-2009¹

Diego Fávaro Soares²

Resumo: O artigo tem como escopo o processo de implantação do projeto de escolas de Educação em Tempo Integral no município de Apucarana, no norte do Estado do Paraná. O trabalho é circunscrito ao período contemporâneo compreendido entre os anos de 2001 e 2009. Período na qual o município do norte do Paraná implantou as escolas de Tempo Integral e adotou como slogan o título “Apucarana Cidade Educação”. Esta pesquisa pretende compreender o que se entende como Escolas de Tempo Integral, quais as suas concepções e o seu currículo. O texto será desenvolvido nos seguintes eixos: perspectivas históricas sobre escola de Tempo Integral. Abordar-se-á a origem das discussões sobre Escolas de Tempo Integral, narrando suas trajetórias globais, as discussões na Europa do século XIX no contexto das revoluções burguesas, as primeiras discussões e os primeiros modelos de Escolas de Tempo Integral no Brasil no final do século XIX e início do século XX, e por fim o processo de implantação das Escolas de Tempo Integral no município de Apucarana, no norte do Estado do Paraná analisando qual relação, se é que existe, com os movimentos anteriores; o último eixo a ser desenvolvido no presente texto trata-se de analisar sobre as escolas de Tempo Integral no município de Apucarana e as discussões curriculares. Aqui se procura compreender qual é realmente a proposta das Escolas de Tempo Integral, existe alguma relação com o movimento que se iniciou no século XIX na Europa que além de tratar da questão de Tempo Integral tinha como principal preocupação a Formação Integral do ser humano. Será analisado também como é que ocorreu a discussão sobre o processo de implantação das Escolas de Tempo Integral em Apucarana. Houve debates, a população foi consultada? Quais discussões trataram sobre a formação do currículo desse novo projeto de escola? Quais disciplinas foram implantadas? Ocorreu uma preparação dos professores, com ofertas de cursos de capacitação? Os espaços escolares foram readequados para atenderem alunos durante o dia todo? Para atender a demanda, o governo local investiu em contratações de novos profissionais e construções de novas escolas? É importante ressaltar, que diferentemente dos outros Estados/Municípios que adotaram uma escola modelo com a proposta de Tempo Integral, o município de Apucarana desde o primeiro ano implantou em toda sua rede municipal de Ensino o modelo de escola de Tempo Integral. Salienta-se também, que o presente artigo desenvolveu-se através de uma pesquisa que esta em andamento, portanto, o que se apresenta aqui, é o que se pôde ser constatado até o presente momento.

Palavras-chave: História, Ensino, Currículo, Tempo Integral, Apucarana.

Na posse do seu segundo mandato, como prefeito do município de Apucarana, o então prefeito eleito, Valter Aparecido Pegorer³, discursou no sentido de instaurar como marca de sua gestão a defesa da educação, inaugurando assim a era no município que seria representada como “Apucarana Cidade Educação”. O que o prefeito acenava, na verdade, era com a implantação do projeto de escola em Tempo Integral, que a seu ver (e de sua equipe), iria revolucionar toda a comunidade apucaranesa.

Segundo o prefeito em seu discurso:

Eu gostaria que esse sonho se concretizasse e que Apucarana fosse lembrada por toda nação como uma cidade que tem educação, uma cidade que se compromete em formar o povo, em preparar as suas crianças, os seus jovens, para que eles tenham uma vida compatível com a dignidade humana⁴.

Desta forma, o referido prefeito buscava firmar sua atuação política na “concretização” de representações produzidas, provavelmente, ao longo de sua campanha política. Quando diz que a cidade poderia ser “lembrada” pela sua qualidade educacional, demonstra que, mais do que “concretizar sonhos”, uma *imagem* da cidade precisa ser construída, mantida e divulgada, e conseqüentemente, associada à sua gestão.

Onze dias após o discurso, o prefeito de Apucarana se reunia com a comunidade e apresentava o projeto de implantação do Ensino em Tempo Integral. O objetivo era contemplar cerca de doze mil crianças, que estavam matriculadas em trinta e oito escolas municipais. Segundo o prefeito a medida visava ampliar a carga horária dos alunos, dando-lhes maiores oportunidades profissionais e tirando-os das ruas.

É importante ressaltar, que este prefeito foi reeleito no processo eleitoral de 2004, sendo possível, assim, dar continuidade ao seu projeto de implantação de escola de Ensino em Tempo Integral e continuidade ao seu mandato, que neste caso viria a ser seu terceiro mandato. Nove anos após estabelecer o Ensino de Tempo Integral nas escolas do município de Apucarana, o Ministério da Educação (MEC), divulga um estudo elaborado no ano de 2008, intitulado de “Série mais Educação”, onde acena com a proposta de implantação de escolas de Ensino em Tempo Integral em todo o Brasil. Neste documento, o município de Apucarana é apresentado como referência de modelo de sucesso na implantação deste projeto (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: 2009).

O material sobre educação integral, cita o município de Apucarana como um modelo referência para um amplo debate nacional. O documento-base chega num momento em que uma Proposta de Emenda à Constituição, que visa implantar o regime Escola de Tempo Integral no Ensino Fundamental em todo o país, foi aprovado na Comissão de Constituição e Justiça da Câmara de Deputados.

Segundo este mesmo documento, o caderno “Série mais Educação”, a implantação em tempo integral demanda, ou exige muito mais do que compromissos: impõe principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infra-estrutura e meios para sua implantação (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: 2009). Para que a Educação em Tempo Integral seja implantada, é necessário possuir toda uma estrutura suficiente para atender a uma demanda. Além disso, acreditamos que, quando se pensa tempo integral, não deve ser somente limitado ao tempo de permanência do aluno na escola, ou seja, é necessária também uma reforma, ou alteração curricular, criando novas disciplinas, que possam fazer sentido na vida desse aluno.

Seria esta proposta de implantação de escolas de Ensino em Tempo Integral, somente uma estratégia de marketing para políticos explorarem em seus projetos políticos ou de governo? De onde surgiram essas propostas pedagógicas e curriculares de Escolas em Tempo Integral?

Recorrendo a François Hartog, inferimos que para um trabalho histórico mais acurado, é necessário levar em consideração as múltiplas temporalidades históricas que Fernand Braudel organizou: primeiramente, a base da longa duração, depois a conjuntura, e enfim, o

tempo curto do acontecimento (HARTOG: 2006). Mesmo que estejamos realizando um estudo de caso, este deve ser visto como construção histórica, e como tal, em suas múltiplas temporalidades. Diante disso, primeiramente, iremos retornar ao século XIX, mais precisamente no continente europeu, onde se localiza o gênesis do pensamento de Escola em Tempo Integral. Segundo, quando que essas ideias, concepções chegaram ao Brasil e por fim retornaremos as discussões curriculares que se deu no processo de implantação do Ensino em Tempo Integral no município de Apucarana.

Perspectivas Históricas

No século XIX, no contexto das grandes revoluções burguesas, alguns grupos sociais e/ou intelectuais, pautados na ideia de emancipação humana, forjam o conceito de Educação Integral. Tais grupos entendiam que, por meio do socialismo em suas diversas correntes, haveria o fim da exploração e do domínio capitalista imposto ao homem. Perspectivavam que a burguesia não poderia existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais (MARX & ENGELS: 1978).

A origem da Educação de Tempo Integral esteve bem marcada no movimento operário, desde a Revolução Francesa, a partir de quando os trabalhadores passaram a lutar para que o Estado fornecesse um sistema educacional que propiciasse melhores oportunidades e condições de educação para eles e para seus filhos (FERREIRA: 2007).

Em 1868, na cidade de Bruxelas, a Educação Integral foi tema de uma moção escrita pelo pedagogo francês Paul Robin (1837-1912) e aprovada por Marx, no I Congresso Internacional dos Trabalhadores, que passou a ser a proposta oficial do marxismo (GALO:2002).

Embora, oficialmente assumida pelos marxistas, a concepção de Educação Integral foi estruturada em sua prática pedagógica, por um anarquista com bases e objetivos libertários para a educação (GHIRALDELLI JR: 1990). Sobre isso, Bakunin (1814 – 1876), revolucionário e anarquista russo, escreveu:

[...] para que os homens sejam morais, isto é, homens completos no sentido lato do termo, são necessárias três coisas: um nascimento higiênico, uma instrução racional e integral, acompanhada de uma educação baseada no respeito pelo trabalho, pela razão, pela igualdade e pela liberdade, e um meio social em que cada indivíduo, gozando de plena liberdade, seja realmente, de direito e de fato, igual a todos os outros.⁵

Nessa perspectiva libertadora, a proposta de Educação Integral propunha a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual numa verdadeira superação da dicotomia. Sua realização prática no mundo da produção significava a superação da alienação, dando ao trabalhador a consciência da realização de seu trabalho.

É com espírito democrático, na concepção anarquista, que a prática da Educação Integral desenha-se como articulação de três instâncias básicas: a educação intelectual, a educação física – que se subdivide em esportiva, manual e profissional – e a educação moral. A Educação Integral, nesse contexto, concebia a escola como uma comunidade que deveria estruturar-se, segundo os valores da igualdade, liberdade e solidariedade (GALO: 2002).

No final do século XIX, na recém nascida república brasileira que, com a necessidade de uma nova forma de mão de obra para o trabalho recorria há algum tempo no Brasil às imigrações européias para contribuir para a formação da sociedade pluriétnica no país, é com esses imigrantes europeus que a concepção de Educação Integral chega ao país. Esses imigrantes, que vieram incentivados pelo governo brasileiro e pelos senhores de café, com o objetivo de trabalhar na cafeicultura, trouxeram as ideias da Pedagogia Libertária.

O Movimento Integralista Brasileiro – organizado em 1932 e transformado em partido político em 1935 – apresentava a Educação Integral, alinhada ao conservadorismo elitista,

congregando os defensores dos movimentos de ultradireita europeus do nazismo e fascismo. Essa era uma forma de ampliar o controle social, por meio dos processos de distribuição criteriosa dos indivíduos, nos segmentos hierarquizados da sociedade, envolvendo o Estado, a família e a religião (FERREIRA: 2007).

Anísio Teixeira que, em 1927, fez sua primeira viagem aos Estados Unidos, onde participou de cursos na *Columbia University* e visitou várias instituições de ensino. Seria o primeiro a formular a concepção de uma Escola em Tempo Integral. Durante os cursos, tomou contato com as obras de Dewey e Kilpatrick, que marcaram profundamente sua formação teórico-filosófica, como pensador e político, tendo como referência a realidade educacional brasileira (FERREIRA: 2007).

A autora continua dizendo que, a ideia da Educação em Tempo Integral ganhou solidez teórica por meio de Anísio Teixeira, e foi influenciada pela corrente filosófica pragmatista do pensamento de John Dewey, e sua concepção de educação como “reconstrução da experiência”.

No Brasil, a primeira experiência de Escola em Tempo Integral que ocorreu, data da década de 1950, no Estado da Bahia, cidade de Salvador, com Anísio Teixeira, implantando sua concepção ou ideia de escola de horário integral, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), que consistia em um complexo de quatro escolas e uma escola – parque, com o propósito de resgatar a qualidade de ensino (FERREIRA: 2007).

Com o fim do regime da ditadura militar no Brasil, trinta anos depois da primeira experiência de Escola em Tempo Integral, é que esta concepção de escola retorna como foco de debate. Na década de 1980, houve algumas experiências de escola pública de tempo integral, com iniciativas governamentais que ocorreram após longo período de ditadura militar, quando grupos políticos progressistas passaram a influir na administração pública, estabelecendo novos rumos para as políticas sociais brasileiras e, dentre elas, as educacionais.

Nesse período, os governadores de partidos de oposição ao governo federal, eleitos em 1982, começaram a reorganizar o sistema educacional de seus respectivos estados, com o objetivo de estabelecer uma nova visão sobre o papel de escola pública. A título de exemplo, podemos destacar a implantação: no Rio de Janeiro, dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs); das Escolas de Tempo Integral em Curitiba-PR, pelo governador Requião, com o projeto de educação Integrada da Criança (PROFIC); e, em Porto Alegre, dos Centros Integrados de Educação Municipal (CIEMs), (FERREIRA: 2007)

Posteriormente, na década de 1990, as experiências de escola de tempo integral ficaram sob a responsabilidade do governo federal. Em 1991, o presidente Collor anunciou o Projeto Minha Gente, que previa a implantação de 5.000 escolas de Ensino Fundamental em horário integral no país: o Centro Integrado de Apoio à Criança (CIAC). Com o impeachment do Presidente Collor, Itamar Franco assumiu a presidência e, em 1993, o Ministério da Educação (MEC) editou o documento “Linhas programáticas da educação brasileira”, com o qual lançou o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). Para viabilizar esse programa, o governo federal apresentou uma nova versão dos CIACs, dando origem aos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (FERREIRA: 2007).

E assim, chegamos em nosso estudo de caso: no norte do Estado do Paraná, no município de Apucarana, o prefeito eleito para o mandato de 2001 a 2004, no dia 01/01/2001 toma posse de seu mandato defendendo a educação no município. Tanto Pegorer quanto Alcení Guerra, Secretário Chefe da Casa Civil, e representante do governador Jaime Lerner, centralizam seus discursos em torno da chamada “revolução do ensino”, mais precisamente a criação do ensino nas Escolas de Tempo Integral.

As expressões “revolução do ensino” ou “revolucionar o ensino”, foram muito utilizadas quando, no século XIX se pensava a emancipação humana. “Revolucionar o

ensino” significava dar condições para que se formasse pela escola o sujeito capaz de mudar a história. No século XXI, o discurso pautado na ideia de “revolução” permanece, talvez agora de forma banalizada, sob outros parâmetros, pois sob outra contextualização histórica.

A concepção de Escola em Tempo Integral pode ser entendida em duas direções entrecruzáveis, mesmo considerando nosso estudo de caso: 1) pode ser uma proposta pautada em uma agenda política, embasada em um projeto social construído conforme uma visão de mundo, de determinado grupo social – em nosso trabalho representado na figura do referido prefeito –, ou seja, considera-se um perfil humano para uma sociedade desejável e infere-se que a escola deveria formá-lo e 2) pode ser um discurso político, no sentido dos agentes políticos – no nosso caso, do prefeito e dos grupos que representa – procurarem a legitimação de suas plataformas e/ou gestões, visando convencer o eleitor que seus propósitos fundamentam-se em ideais e ações democráticas e/ou bem-intencionadas. Nos dois casos, a educação, a escola, é enfatizada na sua significação política.

Discussões Curriculares

A Escola de Tempo Integral, como projeto, como conceito, pode indicar em termos globais, a necessidade: de “tirar a criança da rua” na tentativa de reduzir o índice de marginalidade ou ainda de evitar a dependência química; de “formar desde cedo o trabalhador do novo mundo do trabalho”; de “dar condições de formação do sujeito capaz de transformar o mundo”; de “formar integralmente o cidadão”, etc. Interessa-nos pesquisar essa fundamentação que move os discursos e as ações políticas na direção da Escola de Tempo Integral, mas também, como a Escola de Tempo Integral se estrutura. Fundamental, para nós, é compreender quais saberes estão sendo prescritos para esta Escola e quais saberes estão sendo ensinados nesta Escola. Enfim: qual o currículo oficial e o qual o currículo praticado.

As primeiras preocupações com o currículo, no Brasil, datam dos anos 1920. Desde então, até praticamente a década de 1980, este campo foi demarcado pela transferência instrumental de teorizações externas, principalmente americanas. Na assimilação de modelos para a elaboração curricular de viés funcionalista, viabilizada por acordos bilaterais entre os governos brasileiros e norte-americanos dentro do programa de ajuda à América Latina (LOPES & MACEDO: 2002).

O currículo há muito tempo deixou de ser vista apenas como uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas (MOREIRA & SILVA: 1995).

O currículo escolar tem grande importância na vida de uma escola, de um aluno e de uma comunidade. Pois pode definir o perfil da escola, do aluno e do professor. É importante ressaltar também que este mesmo currículo é alvo de disputas ideológicas e políticas, com bem dizem Antonio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (MOREIRA & SILVA: 1995). Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA & SILVA: 1995)

Ao se analisar os debates, as propostas educacionais, ao escolher focar no transformação curricular, pode-se concordar com o que Gimeno Sacristan entende:

Ao analisar as transformações curriculares como um processo, deve-se atentar para as variáveis formas de currículo, ou seja: o currículo Prescrito e o Regulamentado,

que pertence ao âmbito de decisões políticas e administrativas; o currículo Planejado – para alunos e professores, como práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias, etc; o currículo Organizado – no contexto da escola; currículo em Ação, a transformação no pensamento e no plano dos professores e por fim o currículo Avaliado que significa as práticas de controle internas e externas.⁶

Nos primeiros anos da implantação do Ensino de Tempo Integral nas escolas do município de Apucarana, é marcado por um “silêncio” ou “vazio” no debate, no que diz respeito às propostas curriculares. Existe um discurso sobre a necessidade da Escola de Tempo Integral, mas não há um interesse em detalhar quais são os saberes que devem ser ensinados nesta Escola, para além daqueles que já existem e integram a grade curricular da escola pública em geral. Apenas posteriormente, no momento da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral, se organiza em grade curricular, o que deve ser ensinado.

Em termos de currículo, apresenta-se como indicativo, a utilização do programa “Amigos da Escola”⁷, que consiste em pais de alunos, ex-alunos ou moradores vizinhos a escola, que colaboram com alguma atividade extra-curricular, no contra-turno dos alunos⁸. Segundo afirma o próprio prefeito do município de Apucarana: “*este é o ano do voluntariado e vamos contar com o apoio da comunidade, o cadastramento de voluntários deve começar na semana que vem com a oficialização da Secretaria de Tecnologia e Ensino Superior*” (PEGORER: 2001). Interessante perceber que embora integre a plataforma política, a Escola de Tempo Integral não é pensada para ser um custo a mais ao município, contratando mais professores municipais. Não se considera os saberes a serem ensinados, mas se tem em vista que esta Escola, como tem sua carga horária ampliada, vai requerer mais disciplinas escolares na grade curricular. A “solução” encontrada é recorrer aos “Amigos da Escola”, para dar conta do currículo que então deverá ser expandido.

Segundo o secretário de educação da época, Roberto de Oliveira Santos, os primeiros anos não seria possível uma remodelação da grade curricular, mas que o objetivo era incluir no currículo disciplinas como: literatura, teatro, xadrez, artesanato e música. Além disso, outra novidade era que o programa de Ensino em Tempo Integral não seria voltado somente para o Ensino Fundamental, o objetivo era estender o programa para outras frentes como: ensino profissionalizante, educação a distancia e alfabetização de adultos.

Seguindo a concepção de que: os currículos corporificam os nexos entre saber, poder e identidade; é no currículo o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político; o currículo é um elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”; as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA: 2001), indagamos sobre a possibilidade de analisar um currículo escolar, tanto o prescrito como o praticado, levando em conta o debate de propostas de Escolas de Tempo Integral no Ensino.

É neste movimento tensional que envolve práticas e representações curriculares, que a presente pesquisa pretende explorar, partindo de uma concepção de currículo que exige do historiador um “projeto da reconceptualização alargada dos estudos que o tomam como objecto de análise” (GOODSON, 2001, p. 88). Este autor, além de concluir que o currículo é, como construção social, elaborado e processado em uma diversidade de áreas e níveis, na prescrição, na prática, no discurso (GOODSON, 1995, p. 187), visualiza os embates pela representação e/ou significação nos diferentes lugares de currículo, ou seja, entende que a seleção dos saberes ensináveis é gerada em um processo conflituoso que envolve relações de poder. Assim, se o currículo acontece em diferentes níveis, quando a proposta de Escola de Tempo Integral de Apucarana, engloba uma Escola da Gestante, ou uma Escola de Pais, ou ainda as Células-comunitárias, etc., consideramos que existe a noção de que determinados

saberes devem ser ensinados às gestantes, determinados saberes devem ser ensinados aos pais e determinados saberes devem envolver a formação das células-comunitárias. Se tais saberes devem ser ensinados, “alguém” (um grupo social) está considerando que um “Outro” (gestantes, pais, comunidade), não detém tais saberes. Por sua vez, acredita-se que tais saberes que devem ser ensinados, então compõem o currículo ou a discussão curricular. Ao se analisar o currículo Planejado ou Prescrito, este, não foi ainda sistematizado/organizado, porém, se formos considerar as disciplinas tidas como extra-curriculares, estas também compreendem uma seleção – de interesse de um grupo social –, de saberes a serem ensinados, portanto, também envolvem os debates sobre currículo. Quanto ao currículo em Ação ou Praticado, o procuraremos no próprio “chão da escola”, nas representações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores, por intermédio do contato direto com estes, por entrevista e questionários. Desta forma, buscaremos apreender como o currículo Planejado e as discussões curriculares relacionadas à Escola em Tempo Integral são apropriadas, empreendidas, pelos agentes escolares. Se este currículo ou se esta discussão curricular é assimilada, reproduzida, reinterpretada, reinventada ou ainda, transgredida na prática.

Assim, a presente proposta de pesquisa procurará responder sobre o currículo Planejado e o currículo em Ação, no que diz respeito à Escola de Tempo Integral do município de Apucarana (2001-2009).

Referências:

ARIAS, Jose Miguel Neto(org.). Dez anos de Pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005, In: MORAIS, Stela Pojuci Ferreira. *Histórias de professores de história: as imbricações da memória na prática de ensino de professores de história em Belém*.

BAKUNIN, Mikhail. *O socialismo libertário*. São Paulo: Global, 1979.

CAIMI, Flávia Eloisa. *Conversas e controvérsias. O ensino de história no Brasil (1980-1998)*.UPF

CAVALIERE, Ana Maria Villela . A Educação Integral na obra de Anísio Teixeira. In: Jornada de pesquisadores do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, 6., 2004, Rio de Janeiro. [Anais...]. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

EDUCAÇÃO, Série Mais. *Educação Integral*. Texto referencia para o debate nacional. MEC, Brasília, 2009.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito em busca da qualidade?* 2007. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993

FURET, François. *A oficina da História*. Trad. Adriano Duarte Rodrigues, Lisboa.

GALLO, Silvio. A Educação Integral numa perspectiva anarquista. In: COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (org.). *Educação Brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo, 2004.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

GOODSON, Ivor. *História del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S. A.1995.

_____. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Lisboa: Porto Editora, 2001.

HARTOG, François. Tempos do mundo, História, Escrita da História. In: GUIMARÃES, Manoel Luiz S. (org). Estudos sobre a escrita da história. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p.15-25

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objetivo Histórico*.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *O pensamento curricular no Brasil*. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl e ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MONTEIRO, Ana Maria. *Ensino de História e História Cultural: diálogos possíveis*.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomas Tadeu da. (orgs.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. Trad. Maria Aparecida Baptista, 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995

NADAI, Elza. *O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva*. Revista de História, no. 25/26. São Paulo: ANPHU, 1993, p.143-162.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *O saber (histórico) em parâmetros: o ensino da história e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX*. Revista Virtual de Humanidades. Campinas, 2004.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevão Rezende Martins. Unb,2007.

SACRISTAN, J.G. e GOMEZ,A.I.P. *Compreender e transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artmed:2000

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche*.Belo Horizonte: Ausência, 2001.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

¹ O presente texto se refere ao projeto de pesquisa, “Escola em tempo integral: perspectivas históricas: Estudo de caso do modelo de escola em tempo integral no município de Apucarana – PR”, apresentado como pré-requisito para seleção no Mestrado em “História Social” na Linha de Pesquisa “História e Ensino” da Universidade Estadual de Londrina.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina: dfavaroaires@yahoo.com.br

³ Eleito pelo Partido da Frente Liberal (PFL), depois trocou de partido, por solicitação do atual Governador Roberto Requião, ido para o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

⁴ SOUZA, Vanderlei de. Pegorer toma posse defendendo o governo. **Tribuna do Norte**. Apucarana, 22 de janeiro, 2001. Caderno Política, p.3.

⁵ BAKUNIN, Mikhail. **O socialismo libertário**. São Paulo: Global, 1979.

⁶ SACRISTAN, J.G. e GOMEZ, A.L.P. *Compreender e transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artmed:2000, p131-132

⁷ *Amigos da Escola* é um projeto criado pela Rede Globo (TV Globo e emissoras afiliadas) que diz ter como objetivo contribuir para o fortalecimento da educação e da escola pública de educação básica. O projeto estimula o envolvimento de todos (profissionais da educação, alunos, familiares e comunidade) nesse esforço e a participação de voluntários e entidades no desenvolvimento de ações educacionais – complementares, e nunca em substituição, às atividades curriculares/educação formal – e de cidadania, em benefício dos alunos, da própria escola, de seus profissionais e da comunidade. O projeto é implementado em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), além de instituições e empresas comprometidas com a educação de qualidade para todos.

⁸ O que é desenvolvimento como atividade extra-curricular, não significa que esteja “fora” das discussões sobre currículo, já que também compreendem saberes ensináveis.