



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CAMINHO DE INDUÇÃO PARA A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Florianópolis
2021

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

**INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CAMINHO DE INDUÇÃO PARA A FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL EM PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Santa
Catarina para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Orientador: Professor Juarez da Silva Thiesen, Dr.
Coorientadora: Professora Zenilde Durlí, Dra.

Florianópolis
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Becker, Paula Cortinhas de Carvalho
Integração Curricular : caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral / Paula Cortinhas de Carvalho Becker ; orientador, Juarez da Silva Thiesen, coorientadora, Zenilde Durli, 2021.
200 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Integração Curricular. 3. Formação Humana Integral. 4. Educação Integral. I. Thiesen, Juarez da Silva. II. Durli, Zenilde. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

Integração Curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta dos seguintes membros:

Diana Carvalho de Carvalho, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Lúcia Helena Alvarez Leite, Dra.
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Maria Beatriz Pauperio Tilton, Dra.
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos/RS

Jaqueline Moll, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Jane Bittencourt, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (Suplente)

Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Dra.
Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC (Suplente)

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Educação.

Prof. Amurabi Pereira de Oliveira, Dr.
Coordenação do Programa

Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.
Orientador

Florianópolis – 2021

Este trabalho é dedicado aos profissionais da educação que sonham e atuam por uma formação humana integral.

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer.

Por quatro anos, *a integração curricular como um caminho de indução para a formação humana integral* existiu como um projeto de pesquisa. Esteve comigo em casa, no trabalho e na universidade. Minha ideia sempre foi vê-lo em formato de tese, digital ou impressa. Agora, ela existe como texto escrito, e eu reconheço a importância de todos aqueles que ingressaram comigo nessa jornada e dela saíram, e agradeço àqueles que me acompanharam a certa distância.

Obrigada à UFSC pela possibilidade de estudo e, especialmente, aos professores do PPGE-UFSC por contribuírem com minha formação, por apoiar meus projetos de estudos e pesquisas.

Muito obrigada ao querido Juarez da Silva Thiesen, professor e orientador que seguiu comigo este sonho de produzir conhecimento no âmbito do currículo e da educação integral. À querida Zenilde Durli, minha coorientadora que acompanhou a produção desta tese e que esteve comigo em diversos momentos desde os tempos do mestrado.

Agradeço aos colegas do Grupo de Pesquisa Itinera, com quem tenho a oportunidade de troca, discussão e aprendizado sobre currículo.

Muito obrigada aos colegas de curso com os quais eu percorri grande parte desse caminho no doutorado, em especial, à minha amiga Edilene Eva de Lima, que está sempre ao meu lado nos caminhos da educação integral.

À banca de qualificação: Diana Carvalho de Carvalho, Lúcia Alvarez Leite, Beatriz Titton, pelas contribuições ao trabalho inicial da pesquisa. À querida Jaqueline Moll que, com seu entusiasmo pela educação integral, nos anima a seguir na luta por uma educação viva. Às professoras Jane Bittencourt e Geovana Mendonça Lunardi Mendes que aceitaram o convite para participar desse processo ainda que na condição de suplentes.

Agradeço aos coordenadores e aos gestores dos projetos de educação integral que me receberam e compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências, que hoje fazem parte desta tese.

Obrigada à SME/PMF que concedeu licença aperfeiçoamento e, assim, possibilitou que eu me dedicasse à pesquisa, ao estudo e à escrita deste trabalho.

À Escola Básica Municipal José do Valle Pereira, em especial à diretora Alessandra, que me recebeu de braços abertos no andar da carruagem em tempos de pandemia, pelo apoio e pela compreensão no momento em que escolhi percorrer outros caminhos.

Obrigada à minha família (pais, irmãos, cunhadas, sobrinhos, comadre), que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e possibilitando minhas ausências em nosso lar. Em especial, aos meus pais José Luiz Antonaccio Carvalho e Luciene Maira Cortinhas de Carvalho, que não mediram esforços com minha formação, e às crianças (Gabriel, Maria Antônia e Lucas), que nos mostram que as coisas simples da vida valem a pena.

Muito obrigada às minhas amigas da vida: Ângela, Carol, Duda, Keren e Pati, que me proporcionaram momentos de prazer e de distanciamento (necessário) da escrita e que caminham comigo na educação de nossos(as) filhos(as).

Agradeço em especial ao meu marido e companheiro Daniel Elias Becker e ao meu querido e amado filho Pedro de Carvalho Becker pela paciência, pelo apoio e pelas brincadeiras sempre. Vocês são a razão da minha vida!

Agradeço a Deus pelo dom da vida e pelas bênçãos concedidas.

Enfim, a cada um que de alguma forma participou desse processo e esteve presente em minha vida neste período me acompanhando nessa travessia.

A cada um de vocês, muito obrigada!

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos as nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo [...]”.

Hannah Arendt

RESUMO

A presente tese de doutorado, desenvolvida na linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, trata de uma investigação sobre a organização curricular de projetos de educação integral. Nela, assume-se como pressuposto que a integração curricular tem potencial para ampliar perspectivas de formação humana integral em processos de escolarização. A integração, no âmbito da organização curricular, ocorre especialmente quando se redimensionam os tempos escolares, os espaços escolares, os saberes/conhecimentos escolares e a gestão curricular, consideradas categorias teóricas-metodológicas nesta pesquisa. Afirma-se, portanto, que a potencialidade de indução para a formação humana integral, no âmbito da escolarização, depende da intensidade da integração na organização curricular. No contexto da problemática, define-se como objetivo geral da pesquisa analisar potencialidades da integração curricular para a formação humana integral em projetos de educação integral, com desdobramento nos seguintes objetivos específicos: i) compreender as atuais concepções de formação humana integral, educação integral e integração curricular com base na literatura que discute as referidas temáticas; ii) explorar, nos projetos de educação integral e em seus textos de orientação curricular, o modo como são tratadas as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular como elementos de integração; e iii) analisar, com base nos dados extraídos dos projetos de educação integral e de seus textos de orientação curricular, potencialidades de integração sinalizadoras de indução para a formação humana integral. As potencialidades da integração curricular são analisadas pela ótica da abordagem histórico-cultural, pois se entende que essa perspectiva apresenta substanciais contribuições para o ensino, a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, especialmente por considerar o sujeito como ser social e a cultura como sua produção histórica. Como referencial teórico dessa abordagem, destacam-se contribuições da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski (1979; 2001; 2010), Leontiev (2010), Luria (2010a; 2010b), e da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani (2011; 2016), além de outros. Outro conceito fundamental tratado na tese é o de integração curricular, entendido na investigação como um princípio organizador das configurações do currículo no âmbito da escola. Como fundamentação teórica para sua compreensão, dialoga-se com autores como: Alonso (2002), Beane (2003), Lopes (2002; 2008), Lopes e Macedo (2011), Santomé (1998). Indissociada da dimensão teórica, a pesquisa envolve um trabalho de natureza empírica constituído por exploração e análise de documentos e realização de entrevistas semiestruturadas. Como objetos de exploração empírica são definidos quatro projetos de educação integral: um de abrangência nacional, um estadual e dois municipais. Ficam definidos como sujeitos participantes da pesquisa os coordenadores e/ou gestores dos projetos, pelo fato de se entender que estes estão envolvidos com a proposta desde sua elaboração e implementação até o acompanhamento de seu desenvolvimento. Como parâmetros de análise para responder ao modo como a integração curricular potencializa a formação humana integral na perspectiva histórico-cultural, foi elaborado um quadro categorial com unidades e subunidades de análise além de escalas de medida que apontam os projetos de educação integral nos quais a integração curricular se evidencia mais intensamente e, portanto, potencializam caminhos de indução para a formação humana integral. A pesquisa, no seu todo, revela que os projetos de educação integral apresentam para a escola contemporânea novas possibilidades formativas que desafiam sua organização pedagógica e curricular. Ainda que evidenciem limitações, os projetos, do modo como se constituem, apresentam conceitos e estratégias metodológicas capazes de potencializar a integração curricular na perspectiva da formação humana integral. Entretanto, aponta-se a necessidade de aprofundamento das discussões no campo do currículo e, mais especificamente, da organização curricular, visto que o espaço da integração na política nacional para a educação integral é restrito.

Palavras-chave: Integração Curricular. Formação Humana Integral. Educação Integral.

ABSTRACT

This dissertation, developed in Subjects, Educational Processes and Teaching line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Catarina, deals with an investigation on the curricular organization of integral education projects. In it, it is assumed that curricular integration has the potential to expand perspectives of integral human formation in schooling processes. Integration, within the scope of curricular organization, occurs, especially, when school times, school spaces, school knowledge/curriculum, and curriculum management, which are considered theoretical-methodological categories in this research, are resized. This dissertation seeks to affirm that the potential of induction for integral human formation, in the scope of schooling, depends on the intensity of integration in the curricular organization. In the context of the problem, it is assumed, as a general objective of the research, to analyze the potential of curricular integration for integral human formation, in integral education projects. To achieve this goal, the following specific objectives were defined: i) to understand the current conceptions of integral human formation, integral education, and curricular integration based on the literature that discusses these themes; ii) explore, in integral education projects and in their curricular guidance texts, how the dimensions of school time, school spaces, school knowledge and curriculum management are combined as elements of integration; and iii) analyze, based on the data collected from integral education projects and their curricular guidance texts, integration potentials that signal the induction of integral human formation. Methodologically, the proposal consists of analyzing the potentialities of curricular integration from the perspective of the historical-cultural approach, as it is understood that this perspective presents substantial contributions to teaching, learning and human development, especially because it considers the subject as a social being and culture as its historical production. As a theoretical framework for this approach, contributions from Lev Vigotski's cultural psychology (1979; 2001; 2010), Leontiev (2010), Luria (2010a; 2010b), and Demerval Saviani's historical-critical pedagogy (2011; 2016) are highlighted, among others. Another fundamental concept is that of curricular integration, which is an organizing principle of curriculum configurations within the school. As a theoretical basis for its understanding, a dialogue is made with authors who discuss the curriculum in a critical perspective, among which, it is possible to mention Alonso (2002), Beane (2003), Lopes (2002; 2008), Lopes and Macedo (2011), Santomé (1998). Inseparable from the theoretical dimension, the research involves work of an empirical nature, consisting of exploration and analysis of documents, as well as semi-structured interviews. As objects of empirical exploration, four integral education projects are defined: a nationwide one, a state one and two municipal ones. The coordinators and/or managers of the projects are defined as subject participants in this research, because it is understood that they are involved with the proposal from its elaboration and implementation to the monitoring of its development. As parameters of analysis, to respond to the way in which curricular integration enhances integral human formation in the historical-cultural perspective, a categorical framework was developed with units and subunits of analysis, in addition to measurement scales that point to integral education projects in which integration curriculum is more intensely evident and, therefore, potentiate induction paths for integral human formation. Theoretical and empirical research reveals that the integral education projects present the contemporary school with new formative possibilities that challenge its pedagogical and curricular organization. Even though they show limitations, the projects, as they are constituted, present concepts and methodological strategies capable of emphasizing the curricular integration. However, there is a need to deepen discussions in the field of curriculum and, more specifically, curricular organization since the space for integration in national policy for integral education is restricted.

Keywords: Curricular Integration. Integral Human Formation. Integral Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise e seus desdobramentos para exploração empírica dos textos de orientação curricular	37
Quadro 2 – Categorias de análise e suas relações com aspectos da formação humana integral na abordagem histórico-cultural	40
Quadro 3 – Documentos normativos e curriculares dos projetos de educação integral	45
Quadro 4 – Enfoques da Integração Curricular	98
Quadro 5 – Conceitos e estratégias de organização curricular evidenciados nos documentos de orientação curricular dos projetos de educação integral.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIP – Atividade de Integração Pedagógica
AMBIAL – Educação Ambiental e Alimentar
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP – Associação de Pais e Professores
BH – Belo Horizonte
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança
CED – Centro de Ciências da Educação
CF – Constituição Federal
CIEP – Centros Integrados de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
DEF – Diretoria de Educação Fundamental
DIED – Diretoria de Educação Integral
EBIAS – Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMIEP – Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
EPI-SC – Escola Pública Integrada de Santa Catarina
EPT – Educação para Todos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEDC – Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania
GEESI – Gerência Escola Integrada
GT – Grupo de Trabalho
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
ONG – Organização não Governamental
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI-BH – Projeto Escola Integrada de Belo Horizonte
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PME – Programa Mais Educação
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNE – Plano Nacional de Educação
PNME – Programa Novo Mais Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFIC – Programa de Formação Integral da Criança
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RJ – Rio de Janeiro
SC – Santa Catarina
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED – Secretaria Estadual de Educação
SMASAN – Secretaria Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional
SMADC – Secretaria Municipal Adjunta dos Direitos de Cidadania
SMSA – Secretaria Municipal de Saúde
SME – Secretaria Municipal de Educação
SUPED – Sujeitos, Processos Educativos e Docência
TEIA – Grupo Território Educação Integral e Cidadania
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 O TERRITÓRIO DA PESQUISA	16
1.2 SÍNTESE DO ESTADO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS JÁ TRILHADOS EM TORNO DO OBJETO	25
1.3 A TIPOLOGIA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ...	33
2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	50
2.1 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	52
2.2 ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO: CAMINHOS PARA SE ALCANÇAR A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	59
3 O ESPAÇO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	67
3.1 O ESPAÇO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PRIMEIROS ENSAIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (1ª FASE).....	70
3.2 TENTATIVA DE FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA MAIS ORGÂNICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR (2ª FASE)	78
4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONCEPÇÃO E DIMENSÕES DE SEU ALCANCE NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.....	91
4.1 DIMENSÕES DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR	98
5 ELEMENTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EVIDENCIADOS NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	115
5.1 INDICATIVOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EVIDENCIADOS NOS DOCUMENTOS DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL	119
5.2 IMPRESSÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR PODE SER POTENCIALIZADORA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL	137
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	163

APÊNDICE A – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”	176
APÊNDICE B – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA”	179
APÊNDICE C – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA”	183
APÊNDICE D – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL INTENDENTE ARICOMEDES DA SILVA”.....	187
ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	191
ANEXO B – FOLHA DE ROSTO CADASTRO PLATAFORMA BRASIL	192
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193
ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL INTENDENTE ARICOMEDES DA SILVA (EBIAS)	196
ANEXO E – MATRIZ ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA (EPI-SC).....	199

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, desenvolvida na linha Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, buscou identificar e analisar potencialidades da integração curricular para a formação humana integral nas políticas curriculares para a Educação Básica de redes públicas de ensino. São apresentados, a seguir, um breve memorial, os objetivos, a problemática, os aspectos que indicam a relevância da investigação, o estado do conhecimento e os encaminhamentos metodológicos do trabalho.

1.1 O TERRITÓRIO DA PESQUISA

O interesse pela educação integral surgiu em 2011 quando iniciei o trabalho na Secretaria Municipal de Educação na então Diretoria Administrativa e Financeira. Naquele ano, tive o primeiro contato com o Programa Mais Educação e com as escolas da rede que o desenvolviam. Na oportunidade, eu assessorava as unidades educativas e as Associações de Pais e Professores na utilização e na prestação de contas dos recursos recebidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ainda que atuando num setor administrativo, as discussões pedagógicas sempre se faziam presentes.

No ano seguinte, cursei a Especialização em Educação Integral¹ oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o Ministério da Educação. Nos dois anos de curso, estudos, pesquisas, reflexões e trocas, eu me aproximei da realidade de algumas escolas da rede por meio de suas coordenadoras que também realizavam a especialização. Além disso, esse espaço de formação docente, oportunizado pelo Mais Educação, contribuiu com o desenvolvimento e aprendizado de sujeitos que atuam em projetos de educação integral possibilitando a compreensão de conceitos que constituem suas propostas nesse âmbito.

¹ No levantamento de teses e dissertações realizado nesta pesquisa, identificou-se um trabalho de doutorado que, ao tratar da formação docente sobre as temáticas da educação integral e do tempo integral, teve como objeto os cursos de especialização em Educação Integral e Integrada oferecidos por universidades públicas brasileiras, por meio do Programa Mais Educação. A referida tese envolve um estudo de caso coletivo realizado em quatro especializações desenvolvidas nas Regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do país. Intitulado *Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral: em foco os cursos de especialização em educação integral*, foi publicado em 2019 por Luisa Figueiredo Amaral e Silva. Para conhecer este trabalho, acesse: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=46436@1>. Acesso em: julho de 2020.

Naquela oportunidade pesquisei² sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolviam o Programa Mais Educação. Percebi que ocorriam algumas mudanças nas relações entre os diversos agentes educativos nos espaços, tempos e saberes escolares. Para aprofundar certas questões que não haviam se esgotado, propus, para o curso de mestrado, dar prosseguimento ao estudo.

Assim, o que me motivou a investigar sobre a educação ofertada na Rede Municipal de Florianópolis no período de 2013 a 2015 foi saber até que ponto o Programa Mais Educação poderia ser considerado um caminho de travessia entre a educação parcial e a integral. Por isso, surgiu a intenção de analisar aspectos pedagógicos que sinalizam indução para a educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que ofereciam o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, buscou-se inicialmente compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o Mais Educação como programa indutor. Observou-se que diferentes conceitos e perspectivas perpassam as discussões acerca do entendimento sobre educação integral no Brasil e que as experiências trazem diferentes formas de se desenvolver o ensino. O Programa Mais Educação, inserido nesse contexto, chegou como uma proposta do governo federal para a ampliação dos tempos, dos espaços e das oportunidades educativas e incorporou, em certa medida, os acúmulos da trajetória brasileira nesse âmbito.

Nesse mesmo caminho, estão situadas as concepções de educação integral que vêm se estruturando no país. Percorrendo a trajetória educacional brasileira, principalmente os aspectos históricos relacionados ao escolanovismo e ao pensamento de Dewey, percebe-se que a perspectiva de discussão e de materialização de projeto de educação integral, de alguma forma, sempre estiveram na pauta. E, quando se toma como referência as experiências de redes de ensino e de programas oficiais, como o Mais Educação, por exemplo, verifica-se quais as concepções de educação integral são destacadas, ainda que elas apresentem elementos conceituais distintos.

Ao realizar o levantamento das experiências na literatura educacional, observa-se que a educação integral vem sendo desenvolvida no Brasil fundamentalmente como uma educação escolar de jornada ampliada. Os tempos e os espaços escolares ao longo das últimas décadas

² Desta pesquisa, resultou o artigo intitulado *A organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o Programa Mais Educação* em parceria com o professor orientador Juarez da Silva Thiesen e que foi publicado em 2015, no *Caderno 8 Cenários de Educação Integral na Grande Florianópolis*, organizado pela professora Ilana Laterman. Para saber mais sobre essa obra, acesse: https://nupced.paginas.ufsc.br/files/2015/12/Miolo_Caderno-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral_vers%C3%A3o-final.pdf. Acesso em: maio 2019.

têm sido organizados para receber alunos além das 4 horas diárias. São projetos, programas e ações que propõem o uso de novos espaços, a participação de agentes comunitários, a aquisição de equipamentos para uso pedagógico e a oferta de alimentação, de higiene e de saúde. Os saberes e os conhecimentos escolares também passam por modificações, ainda que em ritmos e características distintos. São atividades e oficinas sobre diferentes áreas e temas oferecidos às crianças e aos jovens, na maioria das vezes, em contraturno escolar visando a complementar as disciplinas curriculares. A forma como são organizadas nem sempre alteram ou modificam o currículo escolar, o que as tornam atividades extracurriculares.

Esse movimento da educação integral aponta para a necessidade de um novo jeito de pensar e de fazer a escola pública brasileira. Acredita-se que o grande desafio para a efetivação de propostas está no reposicionamento das próprias finalidades educativas em termos políticos e na articulação dos aspectos pedagógicos por meio da (re)organização curricular. Nesse sentido, assinala-se a importância da integração curricular como um caminho para a educação integral.

Nessa perspectiva, na dissertação, foram discutidos três conceitos centrais do ponto de vista do objeto da investigação que se constituíram categorias³ teórico-metodológicas para o estudo empírico naquela oportunidade, quais sejam: tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Sabe-se que a educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações entre os diferentes espaços/tempos e no diálogo entre os saberes, experiências e campos do conhecimento, por isso, considera-se que nessa integração os três aspectos são indissociáveis.

Nesse sentido, entende-se que os espaços escolares são constituídos pela estrutura física das escolas, pela comunidade local (territórios) e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação. No entanto, esses espaços não se esgotam na materialidade de seus ambientes. Acredita-se, ainda, que os tempos escolares são entendidos sob duas dimensões, a cronológica (ampliação da jornada escolar em horas) e a subjetiva (ampliação das relações e aprendizagens), e que os saberes/conhecimentos escolares se integram pelo diálogo entre os saberes comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico.

Com base conceitual nessas categorias e no referencial teórico tratados na dissertação, na pesquisa empírica foram caracterizados aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao Mais Educação, sinalizavam indução para a educação

³ Nesta tese, essas categorias foram reavaliadas e reorganizadas em um quadro apresentado no tópico 1.3 quando se trata da tipologia da pesquisa e dos procedimentos metodológicos. Houve também o acréscimo da categoria gestão curricular que é justificado posteriormente.

integral. Assim, a partir da pesquisa de campo realizada no mestrado, foi possível aproximar-se da realidade de 11 escolas que desenvolviam o Programa e, por isso, verificou-se que, não obstante o conjunto de limitações que se destacou, existia evidente esforço dos profissionais em desenvolver um trabalho significativo do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem.

Em um âmbito geral, a análise realizada permitiu a classificação das experiências da rede em três estágios. No primeiro, estavam as escolas que se encontravam no início da caminhada, que há pouco tempo aderiram ao Programa ou que apresentavam poucas mudanças em relação à organização pedagógica e curricular convencional. Em geral são escolas que estavam, naquele momento, se preparando para receber alunos em tempo integral e, ao mesmo tempo, conhecendo o Programa e sua proposta.

No segundo estágio estavam as escolas que apresentavam mudanças na (re)organização curricular a partir do Mais Educação, mas que ainda não tinham constituído um projeto coletivo de educação integral. Essas escolas se encontravam em meio à travessia com importantes ações pedagógicas nessa perspectiva. Observou-se que, em uma mesma unidade educativa, haviam mudanças ainda embrionárias relacionadas a determinados aspectos da organização curricular e pedagógica e, também, mudanças mais significativas em relação a outros.

E em um estágio mais avançado⁴, encontravam-se as escolas com projetos consolidados no âmbito da educação integral. Eram essas escolas que mais se aproximavam do conceito sobre o que seria a educação integral. Essas unidades educativas tinham seu projeto coletivo elaborado por meio de estudos e formação na própria escola e o desenvolviam para além do que propõe o Mais Educação. Nessas experiências, o Programa serviu como um estímulo para se pensar a educação e reconfigurar os espaços, os tempos e os saberes/conhecimentos escolares. Essas escolas já exercitavam o redesenho curricular e eram protagonistas em seu projeto, na medida em que os professores se sentiam mais sujeitos do currículo e já construía escolhas formativas. Acredita-se que o Mais Educação deve ser entendido assim, como uma travessia ou como um primeiro passo.

⁴ Foi desse grupo que se identificou uma experiência que segue em desenvolvimento na rede e que se viu possibilidade para constituir parte da pesquisa empírica desta tese. Essas escolhas metodológicas são apresentadas adiante.

Diante dos aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das escolas e apontados na pesquisa de mestrado⁵, concluiu-se que cada experiência traz consigo especificidades e mudanças em diferentes níveis de acordo com sua realidade e desenvolvimento. Os resultados do Mais Educação, nas escolas pesquisadas, caminhavam em direção à educação integral.

Assim como em Florianópolis, outras Redes de Ensino aderiram ao Mais Educação e, de certa forma, abriram espaços de debate e de vivências nas escolas brasileiras. As discussões acerca da educação integral e de uma formação mais humana para todos se fortaleceram no Brasil. E, apesar de receberem as mesmas orientações e diretrizes, as organizações curriculares e as experiências em uma mesma rede de ensino são diferentes.

Além dessa experiência de âmbito nacional, é possível identificar no movimento da educação integral no Estado de Santa Catarina outros modelos de educação em tempo integral. Lima (2015) aponta para a constituição de pelo menos outros dois, quais sejam: i) o definido pelo estado no projeto denominado Escola Pública Integrada; e ii) o definido pelas próprias redes municipais de ensino.

O modelo Escola Pública Integrada (EPI-SC) foi desenvolvido por algumas escolas estaduais de Santa Catarina. Essa proposta de ampliação das oportunidades de aprendizagem está baseada no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral, e na gestão compartilhada da educação pública entre estado e município. Tem como finalidade proporcionar uma educação escolar ampla, que articule todas as experiências do processo de formação humana (BECKER, 2015).

Assim, o programa busca a ampliação das oportunidades educacionais com qualidade para todos e, para isso, pressupõe um currículo integral em tempo integrado. Tem como meta a ampliação progressiva da oferta de educação para até oito horas diárias por meio de atividades curriculares integradas em três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; e Histórico e Social, e desenvolvidas de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada escola (SANTA CATARINA, 2003).

O outro modelo de educação em tempo integral que vem se constituindo nesse contexto de ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola é discutido por Lima (2015) como “modelo híbrido”. A autora justifica essa denominação por associar vários outros modos de fazer e pelo fato de tomar aspectos que derivam do entendimento e da

⁵ Desta pesquisa, além de publicações e apresentações em eventos, resultou um capítulo do livro *Educação Integral: conceitos, sujeitos e projetos*, organizado por Juarez da Silva Thiesen e publicado em 2020, pela editora CRV.

elaboração do projeto de educação integral criado pelos municípios. Segundo a autora, ainda, são experiências que, muitas vezes, aumentam o tempo e desenvolvem no contraturno escolar diversos conceitos, realização de parcerias e utilização de diferentes espaços (LIMA, 2015).

No âmbito da rede estadual de ensino, a Proposta Curricular de Santa Catarina, publicada em 2014, apresenta a formação humana integral como um princípio educativo. E, nessa perspectiva, apresenta a noção de currículo integrado como fundamental para se pensar e desenvolver percursos formativos. Assim, ao iniciar o debate sobre as contribuições das áreas do conhecimento para a Educação Básica e a Formação Integral, o documento esclarece que é preciso superar a fragmentação disciplinar e apresenta a compreensão de que “[...] qualquer agrupamento é feito sob critérios que podem (e devem) ser criticados e colocados em suspensão em qualquer discussão”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 26).

Por compreender que a divisão disciplinar do conhecimento é incapaz de dar conta da problemática social e do cotidiano da sala de aula, a atualização da Proposta Curricular tem como um de seus objetivos a problematização dessas ideias e a busca de alternativas a esse modelo hegemônico de organização curricular. Assim, pode-se observar que o documento preserva a identidade das disciplinas escolares, mas opta por fazer um percurso de pensá-las agrupadas em “áreas” do conhecimento. Essa escolha seria “[...] um exercício inicial para caminharmos na compreensão de uma formação integral num percurso formativo menos fragmentado”. (SANTA CATARINA, 2014, p. 93).

É possível observar, a partir das propostas e das experiências já estudadas, que o movimento da educação integral em Santa Catarina e, também, no Brasil propõe mudanças na organização pedagógica e curricular de suas redes de ensino e escolas públicas. Mantendo-me no campo da educação integral, nesta pesquisa, em nível de doutorado, amplio as discussões a fim de **compreender como vem se constituindo a organização curricular em projetos de educação integral⁶ que pretendem uma formação humana integral.**

A pesquisa está vinculada, também, aos estudos no âmbito do Itinera, Grupo de Pesquisa em Currículo, do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC). Foram nas discussões, nos estudos e nas pesquisas realizadas no projeto intitulado *Políticas Curriculares para a Educação Básica: implicações e impactos nas redes públicas de ensino no Estado de Santa Catarina (2016-2019)* que a ideia inicial de investigação nasceu e ganhou força.

A proposição do Observatório da Educação (Política Curricular) teve como finalidade cartografar e acompanhar, nas redes públicas catarinenses, o movimento de construção e de

⁶ Compreende-se que os projetos de educação integral são constituídos pelas experiências de jornada escolar ampliada e seus textos de orientação curricular.

implantação das propostas pedagógicas e as possíveis implicações destas nos resultados do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala. Assim, uma de nossas contribuições foi no acompanhamento das propostas e das ações desenvolvidas pelas escolas e redes de ensino públicas catarinenses, com foco nas questões atinentes às políticas de currículo e às dinâmicas do currículo escolar, no âmbito da formação humana integral.

Ainda que esse projeto tenha se encerrado, o Itinera continua sendo um espaço que impulsiona a presente pesquisa na medida em que promove discussões e fundamentação teórica sobre currículo. É no âmbito da organização curricular que se pretende transitar e buscar responder a alguns questionamentos a respeito de projetos e de experiências de redes e escolas que propõem educação integral, que são: Quais concepções de formação humana integral aparecem nos documentos curriculares? Quais elementos da organização curricular têm sofrido alterações na busca de uma formação mais humana? De que forma a integração curricular é apresentada nos projetos de educação integral e em seus textos curriculares? Em que medida os elementos de integração curricular, presentes nas políticas curriculares, são capazes de potencializar a formação humana integral?

A partir dos estudos realizados no início desta pesquisa, assumo como **pressuposto que a integração curricular tem potencial para ampliar perspectivas de formação humana integral**. A articulação de elementos curriculares, como tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, é um caminho para a formação humana integral. A integração ocorre quando se redimensiona essas dimensões do redesenho curricular. E, portanto, são consideradas como categorias nucleares na integração curricular. Nos procedimentos, cada uma dessas dimensões é tratada como categorias metodológicas para coleta e análise dos dados empíricos. E, no Capítulo 4, essas categorias são debatidas teoricamente, com base em autores que discutem a temática.

Assim, **busco afirmar na tese que a potencialidade de indução para a formação humana integral, no âmbito da escolarização, depende da intensidade da integração na organização curricular**. É na articulação dos tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular que as relações de ensino e aprendizagem se dão na sua forma mais ampla.

Com base na definição dos objetivos da presente pesquisa, foi realizado o levantamento das produções acadêmicas no banco de teses e dissertações da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Utilizou-se como descritores os seguintes termos definidos *a priori*: currículo, formação humana integral, integração curricular e políticas curriculares em Santa Catarina. Constatou-

se que poucas foram as publicações, no período de 2003 a 2017, no campo curricular e no que diz respeito à formação humana integral.

Ao realizar a busca pelas dissertações e teses, observou-se que não há trabalhos sobre currículo e formação humana integral publicados nos últimos anos em ambas as universidades. Foram cinco as dissertações encontradas que mais se aproximam do nosso objeto, pois tratam do currículo e foram publicadas em 2010, 2013 e 2015 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Nesse mesmo programa, em 2016, foi defendida uma tese que trata do currículo e da emancipação. Foi encontrada uma dissertação sobre política de jornada em tempo integral nas redes municipais catarinenses, defendida em 2016 na UDESC. Também na UDESC e nesse mesmo ano foi publicada uma tese sobre currículo integrado.

Considera-se importante apontar que dos sete trabalhos defendidos e publicados no período entre 2010 e 2017, nas duas universidades públicas de Florianópolis, quatro foram de membros do Grupo de Pesquisa em Currículo – Itinera.

Além dessas pesquisas, buscou-se publicações de artigos no portal Scielo – Scientific Electronic Library Online. Com o uso dos mesmos descritores utilizados na busca de dissertações e teses foram utilizados aqui, encontrou-se ainda um número menor de publicações. Apenas um artigo que trata do currículo integrado e um sobre formação humana integral. Ambos apresentam discussões em torno do Ensino Médio. Assim, considerando o baixo número de publicações sobre as políticas curriculares catarinenses no âmbito da formação humana integral, se fortalece a necessidade de mais pesquisas e produções nesse campo. O objeto de pesquisa torna-se importante para a produção de conhecimento no campo do currículo e da educação integral. Contribuirá também com as redes públicas de ensino na medida em que apresentará novos elementos para as discussões, as reflexões e para a elaboração e o desenvolvimento de projetos de educação em tempo integral que buscam uma formação mais humana e integral.

No contexto da problemática apontada e dos questionamentos levantados, assume-se que a investigação tem como objetivo geral **analisar potencialidades da integração curricular para a formação humana integral em projetos de educação integral**. Para alcançá-lo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: i) compreender as atuais concepções de formação humana integral, educação integral e integração curricular com base na literatura que discute as referidas temáticas; ii) explorar, nos projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular, o modo como são tratadas as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular como elementos de integração; e iii) analisar, com base nos dados extraídos dos projetos de

educação integral e de seus textos de orientação curricular, potencialidades de integração sinalizadoras de indução para a formação humana integral.

Dessa forma, como problema de pesquisa, busca-se responder à seguinte pergunta: **Em que medida os elementos de integração curricular, presentes em projetos de educação integral, sinalizam indução para a formação humana integral?**

Do ponto de vista da estrutura, a tese está organizada em seis capítulos. O primeiro se refere ao texto introdutório que contextualiza o problema e o objeto, apresenta o objetivo geral, os específicos, os procedimentos metodológicos. O segundo capítulo trata de compreender a concepção de formação humana integral, como um ideário educativo, sob a ótica da abordagem histórico-cultural. Como embasamento teórico, para esse segundo capítulo, foram selecionados autores como Vigotski⁷ (1979; 2001; 2010); Leontiev (2010); Luria (2010a; 2010b); Newton Duarte (1996); Demerval Saviani (2011; 2016); Michael Young (2010).

No terceiro capítulo identifica-se, no movimento da política para a educação integral no Brasil, os modos e as intensidades nos quais são tratados o problema da integração curricular. Inicia-se o texto tratando do espaço da integração curricular na política nacional para, então, apresentar distintas fases deste movimento no país. Como referenciais teóricos para a elaboração desta temática, são considerados trabalhos de autores, como: Arroyo (2013); Branco (2012b); Coelho, Hora e Rosa (2015); Gabriel e Cavaliere (2012); Guará (2006); Parente (2017a; 2017b; 2016); Paro (2009); Silva A. (2016; 2017); Thiesen (2015); entre outros.

No capítulo quatro, são compreendidas as atuais concepções de integração curricular com base na literatura que discute a temática. Para fundamentar as discussões, dialoga-se com autores como: Alonso (2002); Beane (2003); Lopes (2002; 2008); Lopes e Macedo (2011); e Santomé (1998). Considera-se, ainda, que a integração de elementos curriculares, como tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, é capaz de potencializar perspectivas de formação humana integral. Assim, procurou-se conceituar cada uma dessas dimensões com base em alguns autores como: Cavaliere (2014); Coelho e Maurício (2016); Cunha (2008); Giolo (2012); Guará (2009); Lück (2000a; 2000b); Machado (2012); Maurício (2009); Paro (2009; 2016); Rabelo (2012); Saviani (2011); Titton e Pacheco (2012); Viñao-Frago (1993-1994).

⁷ O nome desse autor é encontrado na literatura grafado de distintas formas. Optou-se por empregar esta grafia: Vigotski, mas preservou-se nas referências a grafia adotada em cada uma delas.

No quinto capítulo são analisadas as potencialidades das dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular relacionadas à integração curricular em projetos de educação integral e em seus textos curriculares. Para tanto, definiu-se um conjunto de experiências exitosas desenvolvidas no Brasil, em âmbito nacional, estadual e municipal, que faz parte da pesquisa e da exploração empírica. Entre essas experiências, foram selecionados os seguintes projetos: Programa Mais Educação (PME), de âmbito nacional; Escola Pública Integrada (EPI-SC), de Santa Catarina; Projeto Educação Integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), da rede municipal de Florianópolis, SC; e Projeto Escola Integrada (PEI-BH), do município de Belo Horizonte, MG.

Por fim, apresenta-se as considerações finais, nas quais se faz uma reflexão sobre a tese e as contribuições do presente estudo para a educação, para o currículo e para a educação integral. Trata-se ainda das limitações e dos avanços da pesquisa ao buscar afirmar que a integração curricular é potencializadora da formação humana integral.

Para a realização desta pesquisa, foi realizada uma busca pela produção acadêmica sobre as políticas curriculares de educação integral para a educação básica no Brasil e, mais especificamente, as concepções de formação humana integral e integração curricular. Este trabalho foi realizado no ano de 2017 quando a pesquisadora cursava disciplinas do curso e procurava saber sobre a relevância do estudo proposto para construir um quadro de referenciais teóricos. Assim, apresenta-se a seguir a síntese do estado do conhecimento.

1.2 SÍNTESE DO ESTADO DO CONHECIMENTO: CAMINHOS JÁ TRILHADOS EM TORNO DO OBJETO

O presente texto tem como objetivo apresentar as concepções de Formação Humana Integral e de Integração Curricular presentes na produção acadêmica sobre as políticas curriculares de educação integral no âmbito da Educação Básica no Brasil, no período de 2003 até 2017. Para tanto, realizou-se a revisão sistemática de literatura ou, como também se pode chamar, o estado do conhecimento que fundamenta este trabalho de investigação. A intenção é reconstruir o percurso conceitual e metodológico na escolha de fontes bibliográficas.

Assim, para a realização da revisão sistemática de literatura, utilizou-se um modelo de pesquisa proposto por Ramos, Faria e Faria (2014). Os autores apresentam um protocolo definido para o efeito, do qual constam: (i) objetivos (ii) equações de pesquisa pela definição

dos operadores booleanos; (iii) âmbito; (iv) critérios de inclusão; (v) critérios exclusão; (vi) critérios de validade metodológica; (vii) resultados; e (viii) tratamento de dados. Foram realizadas algumas adaptações a esse método em razão da não utilização de *software* de gestão de referências bibliográficas sugerido pelos autores.

Nesse processo de revisão sistemática de literatura, realizado no segundo semestre de 2017, seguiu-se uma série de etapas previamente definidas e respeitadas. Primeiramente foi definido o objetivo das buscas, que foi identificar estudos (dissertações, teses, artigos) que mencionem o conceito de *Formação Humana Integral* e o conceito de *Integração Curricular*, no âmbito da Educação Básica no Brasil.

Ficaram definidos, também, os locais nos quais realizou-se as buscas: Portal Scielo (<http://www.scielo.org/php/index.php>); anais da ANPED (<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>); e universidades/cursos de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Foram selecionadas as instituições localizadas em cidades/estados com experiências de educação em tempo integral, quais sejam: UFSC, UDESC, UFMG, UEMG, UFRJ, UERJ, UNIRIO, UFFS, UFPR, UFRGS.

Como critérios de inclusão, utilizou-se somente artigos publicados em revistas científicas e teses e dissertações produzidas nas universidades selecionadas previamente. As publicações deveriam ser datadas de 2003 a 2017, período de desenvolvimento das experiências de Educação Integral em Santa Catarina. O termo *Formação Humana Integral* ou o termo *Integração curricular* deveriam constar no título e/ou nas palavras-chave das publicações.

Sobre *Formação Humana Integral*, as buscas realizadas nas bases Scielo, na ANPED e nos Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* de universidades brasileiras resultaram em apenas três publicações: um artigo científico publicado no periódico Educação e Pesquisa; um trabalho apresentado do GT 13 – Educação Fundamental da ANPED; e uma dissertação publicada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO.

Sobre *Integração Curricular*, as buscas realizadas nas bases Scielo, na ANPED e nos Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* de universidades brasileiras resultaram em apenas quatro publicações: um artigo científico publicado no periódico Educação e Pesquisa; um trabalho apresentado do GT 12 – Currículo da ANPED 2011; uma dissertação publicada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC em 2013; e uma tese publicada no Programa de Pós-Graduação da UERJ em 2009.

Após a leitura das produções científicas, apresentam-se as concepções e os conceitos de *Formação Humana Integral* e *Integração Curricular*, termos que são tratados pelos autores nos textos selecionados.

Dante Henrique Moura publicou em 2013, na Revista *Educação e Pesquisa*, da Faculdade de Educação da USP, o artigo científico intitulado “Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?”. Nesse texto, o autor discute o significado do ensino médio na condição de etapa final da educação básica, tendo em vista a realidade socioeconômica e educacional brasileira, já que grande parte dos filhos das classes populares precisa trabalhar antes dos 18 anos de idade. Moura (2013) parte do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica de todos, de forma pública e igualitária e sob a responsabilidade do estado. Ele considera, ainda, que a realidade educacional hoje está distante dessa formação que se torna uma utopia a ser buscada (MOURA, 2013).

Moura (2013) questiona, então, a possibilidade de se caminhar nessa direção, mesmo em uma sociedade capitalista e periférica como a do Brasil. Tendo essa questão como norte do trabalho, o autor discute o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio como uma possibilidade de travessia na direção formativa pretendida para os jovens brasileiros. O estudo foi desenvolvido tendo como referência os pensamentos de Karl Marx, de Friedrich Engels e de Antonio Gramsci. A análise realizada pelo autor permitiu concluir que a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, tendo como eixos estruturantes o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. Ele entende ainda que, garantida essa mesma base, é preciso também que o ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio seja colocado como uma possibilidade de formação (MOURA, 2013).

Nesse primeiro texto, a formação humana integral aparece como uma utopia a ser buscada no Ensino Médio Integrado⁸. No documento-base do MEC para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP), é possível observar o enfoque em uma

⁸ O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional é uma proposta do MEC que pretende contribuir com a melhoria da qualidade dessa etapa final da educação básica. Em termos curriculares, essa modalidade reúne conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional que deverão ser oferecidos de forma integrada durante todo o curso, assegurando o imprescindível diálogo entre teoria e prática. Aos alunos será dada a oportunidade de concluir o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, adquirir uma formação específica para sua inclusão no mundo do trabalho. Essa informação está disponível neste *link*: <http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/>, que foi visitado em novembro de 2017.

concepção de formação humana, tendo como base o trabalho como princípio educativo, a integração de todas as dimensões da vida, visando à formação omnilateral dos sujeitos. É proposto também que a construção da organização curricular do EMIEP assegure, de maneira integrada, o cumprimento das finalidades para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas. Assim, considera-se que o trabalho de Moura (2013) pode trazer alguns elementos que contribuam com esta pesquisa ainda que não trate da educação integral para o Ensino Fundamental.

No Grupo de Trabalho 13 – Educação Fundamental da 38ª Reunião Nacional da ANPED, realizada em 2017, Saraa César Mól, Cosme Leonardo Almeida Maciel e Flávia Silva Martins da UNIRIO apresentaram o trabalho “Educação Integral e(m) Tempo Integral, o Programa ‘Novo’ Mais Educação e sua Concepção de Formação Humana”. Os autores consideram o trabalho uma tentativa de contribuir para o debate envolvendo a temática da educação integral e(m) tempo integral que, segundo eles, nas últimas décadas, tem ocupado lugar de destaque no meio acadêmico.

Nesse sentido, Mól, Maciel e Martins (2017) buscam realizar uma pesquisa teórico-documental dos conceitos de educação integral, educação em tempo integral e jornada ampliada e da perspectiva de formação humana subjacente à proposta do Programa Novo Mais Educação (PNME). Os autores utilizam como fundamentação teórica os aportes legais e normativos que dispõem sobre a ampliação da jornada escolar no país e aqueles que regem o Programa em questão, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n. 9.394, de 1996; o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011/2020, instituído pela Lei n. 10.172, de 2001; o PNE (2014/2024), instituído pela Lei n. 13.005, de 2014; e a Portaria n. 1.144, de 2016, que instituiu o PNME e a Resolução n. 5, de 2016 que o rege. Também se apoiam em autores que discutem sobre a educação integral e(m) tempo integral, com destaque aos estudos⁹ de Lígia Martha C. Coelho, Ana Maria V. Cavaliere e José Carlos Libâneo.

Mól, Maciel e Martins (2017) partem do pressuposto de que as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, vêm respondendo aos interesses dos

⁹ Para contribuir com a discussão sobre a educação integral e(m) tempo integral, os autores apresentam as seguintes obras que também estão elencadas na seção referências. *Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?* De Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho; *Tempo de escola e qualidade na educação pública*, de Ana Maria Villela Cavaliere, publicada na revista *Educação & Sociedade: Políticas Especiais no Ensino Fundamental*, de Ana Maria Villela Cavaliere; *Educação integral como “política especial” na educação brasileira*, de Ana Maria Villela Cavaliere; *Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem?*, de J. C. Libâneo; e *Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar*, de J. C. Libâneo, publicada em *Cadernos de Pesquisa*.

organismos internacionais para Educação Básica no sentido de reduzir os índices de analfabetismo, de repetência e de evasão e, concomitantemente, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador utilizado para aferir a qualidade da educação. Eles evidenciam que os marcos normativos referentes ao processo de ampliação do tempo de permanência do aluno na escola ou sob sua responsabilidade, ao longo dos anos, sofreu modificações que indicam a centralidade de uma concepção de educação atrelada à ideia de proteção social e à divisão de tarefas entre escola e sociedade, desfigurando esta instituição de seu aspecto formativo pedagógico.

As reflexões que os autores apresentam em seu texto se referem a críticas sobre as políticas públicas para educação em tempo integral no Brasil e se colocam contrárias ao PNME. Os autores não apresentam aprofundamento sobre a formação humana no âmbito da educação integral, apenas apontam elementos constituintes da legislação sobre propostas de ampliação da jornada escolar e fundamentam com discussões de outras obras.

Outra publicação encontrada na revisão de literatura que trata da *Formação Humana Integral* é a dissertação de mestrado de Gustavo José Albino de Sousa, defendida em 2016, na UNIRIO e intitulada “Educação Integral: percursos e ideais sobre formação humana”. O autor considera sua pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico e seu objetivo é refletir acerca das diferentes concepções que embasam o pensamento sobre a educação integral no Brasil, consolidadas ao longo da história. Para tanto, ele realiza uma investigação teórica sobre as diferentes concepções de educação integral encontradas na historicidade, desde a antiguidade grega até o período pós-idade média; ele investiga possíveis influências dessas correntes em reflexões que se aproximem da educação integral e(m) tempo integral no pensamento pedagógico brasileiro, durante o século XX; e analisa divergentes compreensões de educação integral no cenário educacional brasileiro pós-redemocratização.

Sousa (2016), a partir de sua pesquisa, entende que a educação vem sendo utilizada como uma ferramenta importante para a estruturação hegemônica das sociedades, ao longo da história, e que a perspectiva de educação integral sócio-histórica vê a escola como uma instituição que pode ser transformadora da realidade que a cerca e, para além do tempo integral, estimuladora de múltiplas potencialidades dos seres humanos. O autor acredita na importância da reflexão sobre formação escolar integral, estimuladora de potencialidades intelectuais, socioculturais, psicossociais, artísticas, físicas e lúdico-afetivas. Diante dos aspectos históricos e conceituais tratados na dissertação de Sousa (2016), acredita-se que esse trabalho poderá contribuir com esta pesquisa.

Sobre a *Integração Curricular*, foram encontrados quatro trabalhos publicados no período de 2003 a 2017. Apresenta-se a seguir os conceitos e as concepções que cada um trata.

Elizabete Cruz publicou, em 2017, um artigo na revista científica *Educação e Pesquisa* intitulado “Representações de alunos sobre a integração curricular das TIC no ensino básico”. Em seu texto, a autora apresenta um recorte da investigação realizada no doutoramento, cujo propósito foi interrogar as potencialidades e os limites da implementação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como área de formação transdisciplinar. A partir de um enfoque qualitativo e com uma abordagem fenomenológica, Cruz (2017) procurou captar o significado que um grupo de alunos do 7º ano do ensino básico atribuiu a uma experiência de ensino integrado baseada no envolvimento de professores de diversas disciplinas escolares, quais sejam: matemática, ciências da natureza, francês, educação visual, história, língua portuguesa. O trabalho empírico foi realizado no ano letivo de 2012/2013, em Cascais, Portugal.

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, que revelam as representações dos alunos sobre a experiência vivenciada e suas ideias sobre o trabalho, a autora conclui que, apesar da importância atribuída às TICs como área de formação transdisciplinar, o modelo curricular de matriz disciplinar constitui um paradigma difícil de ser quebrado. Segundo Cruz (2017), o resultado das entrevistas aponta que os próprios alunos não descartam a possibilidade de se manter um espaço e um tempo específicos para a aprendizagem sobre tecnologias.

A integração curricular é tratada nesse trabalho de forma específica em uma experiência com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Observa-se que há uma proposta de integrar diferentes áreas do conhecimento (disciplinas) a partir do trabalho com as TICs. É apresentada uma concepção transdisciplinar de formação a partir de uma experiência vivenciada por professores e alunos do Ensino Fundamental.

Outro trabalho foi apresentado na ANPED, no GT12 – Currículo, da 34ª Reunião Nacional (2011), por Helena Maria dos Santos Felício da PUC-Rio e tem como título “A integração curricular na Educação em Tempo Integral: Perspectivas de uma parceria interinstitucional”. A autora analisou a integração curricular de uma parceria interinstitucional, em um contexto educativo formado por uma escola pública e uma organização sem fins lucrativos com o intuito de identificar os desafios de tal integração para o desenvolvimento de uma educação em tempo integral.

Para Felício (2011), no contexto da parceria interinstitucional, a integração curricular deve ser assumida a partir de uma concepção, ampliada e expandida, de currículo que pode integralizar em si as diferentes dimensões do conhecimento trabalhadas pelas instituições envolvidas. O propósito da integração deve estar na intervenção da realidade social, o que “[...] supõe a dissolução dos limites das próprias instituições para a construção de um trabalho integrado que visa à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional” (FELÍCIO, 2011, p. 3).

A autora trabalha com Beane (2003), o qual considera que a integração curricular envolve quatro dimensões: a integração das experiências, a integração do conhecimento, a integração social e a integração como concepção curricular. Na pesquisa empírica, Felício (2011) delimita sua análise a partir das seguintes dimensões que julga importantes para a integração curricular na perspectiva interinstitucional: a organização curricular, a relação entre as instituições envolvidas e a relação das instituições com o contexto no desenvolvimento das atividades educacionais.

A concepção de integração curricular apresentada por Felício (2011) se diferencia do trabalho apresentado anteriormente por envolver mais de uma instituição educativa. Aqui, o foco está na articulação das experiências e dos conhecimentos trabalhados em duas instituições distintas visando ao desenvolvimento humano.

Na revisão de literatura realizada, foi possível encontrar a dissertação “Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense”, defendida por Rosângela de Amorim Teixeira de Oliveira, na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2013. A autora teve por objetivo compreender a concepção de integração curricular que fundamenta a proposta de formação dos cursos de Ensino Médio Integrado em Agropecuária do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC).

O trabalho considerou a problemática da articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional com ênfase na questão da integração curricular nos projetos pedagógicos dos cursos em Agropecuária na forma integrada. Oliveira (2013) destaca que o debate sobre essa articulação revela o desafio para a superação da dualidade que historicamente vem fixando fronteiras entre os cursos/modalidades. A autora acredita que, embora as diretrizes oficiais apontem para uma concepção de integração, ainda existe um grande caminho a ser percorrido sobre as formas de sua materialização. Sua pesquisa revela ainda que a proposta de Ensino Médio Integrado em Agropecuária no IFC se encontrava em processo de amadurecimento teórico e metodológico e, por isso, possui avanços e limitações no âmbito da sua efetivação.

Um aspecto importante apontado pela empiria se refere à formação continuada, que foi indicada pelos profissionais envolvidos no curso como estratégia fundamental para seu fortalecimento e legitimação. Assim, essa dissertação nos apresenta elementos da concepção de integração curricular identificados em uma experiência de Ensino Médio Integrado de Santa Catarina.

Maria do Carmo de Matos defendeu sua tese intitulada “Formação Docente e Integração Curricular – Proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG”, em 2009, na UERJ. A autora teve como objeto de estudo o processo de elaboração e de implantação da proposta curricular do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, entre 1996/2002, que teve como centralidade a integração entre seus componentes.

Assim, a integração curricular é tratada no âmbito da reformulação curricular do Curso de Pedagogia na década de 1980. Segundo a autora, a integração foi tratada como preocupação central do processo de formação naquele período. Para a efetivação da integração, foram mencionadas a Atividade de Integração Pedagógica (AIP) e as Aulas Integradas que se constituem momentos formalmente previstos no currículo e no horário de aulas. Embora essa dissertação apresente em seu título o termo *Integração Curricular*, por isso encontra-se nos resultados da pesquisa de revisão bibliográfica, ela não está relacionada ao tema desta pesquisa.

Os referenciais teóricos das publicações apresentadas sugerem alguns autores que tratam do currículo ou, mais especificamente, da integração curricular que servem de fundamentação teórica para esta pesquisa, quais sejam: i) James Beane – publicou em 2003 na revista *Currículo sem Fronteiras* um artigo intitulado “Integração curricular: a essência de uma escola democrática”; ii) Alice Casimiro Lopes – publicou “Políticas de Integração Curricular” (2008), “Parâmetros Curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico” (2002), “Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração” (2000); iii) Helena Maria dos S. Felício – apresentou um texto sobre a construção do currículo para uma Escola de Tempo Integral no IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro. Minho: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação – Universidade do Minho em 2010; iv) Helena Luiza O. Coura – defendeu em 2012 sua dissertação na Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, intitulada “A possível integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano: análise do curso técnico em

agropecuária”; v) Maria do Carmo Matos e Edil Vasconcellos Paiva – publicaram em 2009 o texto “Currículo integrado e Formação docente: entre diferentes concepções e práticas”.

Sobre a Formação Humana Integral, os referenciais teóricos das publicações apresentadas apontam diversos autores que tratam da educação integral e da educação em tempo integral. Muitos deles já são conhecidos pelo fato de terem feito parte da pesquisa de mestrado. Assim, foram utilizadas as referências para identificar outros elementos que possam contribuir para a construção das concepções tratadas no Capítulo 2.

O levantamento das produções acadêmicas sobre *Formação Humana Integral e Integração Curricular*, no âmbito da Educação Básica no Brasil, revela que são poucos os estudos publicados que tratam desses conceitos. Todos se referem às experiências de educação escolar que promovem a articulação de conhecimentos ou áreas do conhecimento em busca de uma formação mais completa. Dois deles trabalham especificamente com o Ensino Médio e quatro com o Ensino Fundamental, sendo que um deles relata uma experiência internacional, assim, são três as publicações que tratam de experiências de educação em tempo integral no Brasil. Em Santa Catarina, a discussão ainda é menor, apenas um trabalho foi identificado.

É possível perceber que a *Formação Humana Integral* e a *Integração Curricular* estão sendo discutidas a partir das propostas e das experiências de ampliação de jornada escolar, tanto para o Ensino Médio quanto para o Ensino Fundamental. Diante disso, e pelo número reduzido de publicações encontradas, entende-se a necessidade de serem realizadas pesquisas sobre a temática e ressalta-se o ineditismo do objeto desta pesquisa.

Entende-se, ainda, que esta pesquisa bibliográfica permitiu a identificação de autores que estudam os fundamentos do objeto, contribuindo na apropriação dos conhecimentos sobre o tema estudado e da conceituação de cada dimensão/categoria discutida. Ainda assim, a busca por referenciais no exercício do aprofundamento teórico é realizada ao longo de toda a trajetória de pesquisa.

Dando continuidade, são apresentados, a seguir, a tipologia da pesquisa e os procedimentos metodológicos que guiam esta caminhada, tanto no que diz respeito aos estudos teóricos quanto a empiria.

1.3 A TIPOLOGIA DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa são analisadas potencialidades da integração curricular para a formação humana integral pela ótica da abordagem histórico-cultural. Entende-se que essa perspectiva

apresenta contribuições para o ensino, a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, especialmente, por considerar o sujeito como ser social e a cultura como sua produção histórica. Nesse âmbito, a formação pressupõe considerar o ser humano em todas as suas dimensões, quais sejam: cognitiva, física, social, cultural, espiritual, emocional, política, ambiental.

Na perspectiva histórico-cultural, entende-se que o desenvolvimento pleno está ligado à ideia de aprendizagem desde os primeiros dias de vida e que a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão conectados. É na relação entre adultos e crianças que são transmitidos os modos, os pensamentos, as experiências e a cultura, o que permite apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. Nesse sentido, cabe à escola integrar os conhecimentos, as experiências e a cultura da criança e ensiná-la aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha.

Como referencial teórico, dialoga-se principalmente com as ideias de Vigotski (1979; 2001; 2010), Leontiev (2010) e Luria (2010a; 2010b), pelo fato de esses autores terem se envolvido mais intensamente com questões relacionadas ao pensamento e à linguagem da aprendizagem como fonte do desenvolvimento humano e da educação como mediadora de elementos da cultura, entendida como o conjunto da produção humana desenvolvida historicamente.

Busca-se, também, fundamentação teórica em Newton Duarte, que faz uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. O autor entende que a obra de Vigotski, para ser bem compreendida, deve ser estudada levando-se em consideração seus fundamentos filosóficos. Além da questão epistemológica, os trabalhos de Duarte (1993; 1996; 2001) têm contribuído para a formulação de uma teoria histórico-social da formação do indivíduo.

Considera-se, ainda, a pedagogia histórico-crítica de Saviani (2011; 2016), pois ele trata a educação escolar como atividade de mediação da cultura elaborada sócio-historicamente e como papel principal a socialização do saber sistematizado. Outros autores que contribuem nessa perspectiva são Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), eles questionam os desafios da escola e do ensino para com a formação. Nesse sentido, a abordagem histórico-cultural está presente em nossa compreensão sobre formação humana integral e dará sustentação ao conjunto das explorações e das análises desta pesquisa.

Ainda sobre a escolarização, sob a ótica da abordagem histórico-cultural, Young (2010) contribui ao propor uma reflexão sobre os princípios que devem sustentar o currículo e as trajetórias formativas. O autor, ao explorar conceitos apresentados por Vigotski, considera relevante, para a pedagogia e para o currículo, a distinção entre o que uma pessoa pode

aprender por si própria e o que pode aprender com um professor (conceito de zona de desenvolvimento próximo) e, principalmente, a relação entre os conceitos teóricos (científicos) e os do dia a dia (cotidianos).

Outro conceito fundamental no presente estudo refere-se à integração curricular. Entende-se que, quanto mais integradora for a formação, mais ela se expande e produz conhecimento/cultura; quanto mais integrado for o ensino e a aprendizagem, mais possibilidades de se ampliar o espectro da formação humana. Assim, assume-se como concepção aquela que está relacionada ao modo como o currículo se organiza em projetos de educação integral que pretendem incentivar a formação humana integral. Trata-se, portanto, de um princípio organizador das configurações do currículo no âmbito da escola.

Como fundamentação teórica para a compreensão do conceito de integração, dialoga-se com autores que discutem o currículo em uma perspectiva crítica, entre os quais, é possível citar Alonso (2002), Beane (2003), Lopes (2002; 2008), Lopes e Macedo (2011) e Santomé (1998). As teorias desses autores argumentam sobre integração e evidenciam a centralidade do conhecimento como objeto e finalidade da formação humana. Eles ressaltam, também, a importância do entendimento das finalidades educativas, pois são elas que condicionam a tomada de decisões no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de um currículo. No âmbito da organização curricular, os autores argumentam em favor da integração do conhecimento, dos saberes e das experiências.

De um conjunto de elementos curriculares, optou-se por quatro dimensões que são consideradas fundamentais para a materialização da integração curricular, que são: tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular. Todas elas são tratadas na pesquisa como categorias teórico-metodológicas¹⁰ e se constituem como princípio organizador das configurações do currículo no âmbito dos projetos de educação integral que pretendem uma formação humana integral. Entende-se cada um desses elementos na sua relação com os sujeitos¹¹ formadores e em formação. Assim, devem estar organizados pelos e para os sujeitos envolvidos.

Sobre tempos escolares, fundamentou-se em Giolo (2012), Maurício (2009), Machado (2012) e Titton e Pacheco (2012). Essa dimensão se constitui da ampliação da jornada escolar (tempo cronológico) e das oportunidades educativas (tempos subjetivos). Na medida em que

¹⁰ As quatro categorias são tratadas como categorias teóricas no Capítulo 4 e como categorias metodológicas na exploração dos projetos de educação integral e em seus textos de organização curricular.

¹¹ Nesta tese os sujeitos não são enquadrados como categorias teórico-metodológicas, pois é deles que se trata a formação humana integral. É pelos sujeitos que se justificam os projetos de educação integral. A exploração e a análise desta pesquisa compreendem a relação dos sujeitos com as quatro dimensões/categorias apontadas.

há ampliação das horas, amplia-se também as relações e a flexibilização dos tempos de aprendizagem. Em relação aos espaços escolares, considera-se as ideias de Viñao-Frago (1993-1994) e de Cunha (2008), que compreendem esses elementos como base constitutiva da atividade educativa. Além da dimensão espacial, os autores refletem sobre a ocupação do espaço que supõe sua constituição como lugar.

Cavaliere (2014), Giolo (2012), Maurício (2009) e Rabelo (2012) também contribuem para a compreensão de espaços escolares como espaços de aprendizagem. Considera-se não somente o ambiente físico, mas os momentos e as possíveis relações oportunizadas às crianças e aos jovens sob orientação de profissionais para a construção do conhecimento. Assim, ao se ampliar a jornada escolar, os espaços também são ampliados e, por sua vez, precisam ser reconfigurados

Em relação aos saberes/conhecimentos escolares, fundamentou-se em Coelho e Maurício (2016), Guará (2009) e Tilton e Pacheco (2012). Acredita-se que é essa dimensão que dá sentido às reconfigurações espaço-temporais na medida em que os preenche. Procura-se compreendê-la na sua integração entre os saberes comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico. Dialoga-se também com Saviani (2011) e Paro (2016), pois eles compreendem os conhecimentos como patrimônio da humanidade e que devem ser utilizados para uma prática social transformadora.

Entende-se, ainda, que, no âmbito da institucionalização da educação em percursos formais de escolarização, a gestão é o lugar da organização curricular e, assim, busca-se em Lück (2000a; 200b), Nardon e Alves (2012), Neto e Almeida (2000), Paro (2016), Sousa, Santo e Bernardo (2015) maior fundamentação. Fica evidente que a gestão curricular envolve a atuação de diferentes atores da escola e das redes de ensino na busca pela sistematização da educação. Assim, faz-se necessário um trabalho coletivo e democrático que, integrado aos demais aspectos da organização curricular, não possa perder de vista seu caráter pedagógico.

Indissociada da dimensão teórica, a pesquisa envolve um trabalho de natureza empírica¹² constituída por exploração e análise de dados de forma qualitativa. Nesse âmbito, explora-se, nos projetos de educação integral e em seus textos de orientação curricular, o modo como são tratadas as dimensões/categorias tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular como elementos de integração. Ao examinar os dados, são atribuídas interpretações de natureza qualitativa por se tratar de um

¹² A pesquisa empírica foi submetida ao Comitê de Ética em abril de 2019, pela Plataforma Brasil, Sistema CEP/CONEP, e o parecer foi aprovado em maio de 2019 (Anexo B).

estudo de relações em distintos projetos de educação integral, cada qual com suas especificidades.

Para orientar a coleta e a análise de dados da pesquisa empírica, optou-se por estabelecer um sistema de categorias consideradas estruturantes da organização curricular de projetos de educação integral. Elas aparecem, na literatura que trata da temática, como dimensões centrais do processo educativo e, por isso, formam parte desse quadro conceitual de referência. Pela ótica da organização curricular, essas categorias teóricas constituem, também, um caminho metodológico para explorar aspectos da formação humana integral na perspectiva histórico-cultural.

O Quadro 1 apresenta as categorias com seus indicadores e parâmetros para exploração empírica dos projetos de educação integral e seus textos curriculares. Também auxiliou a análise sobre potencialidades de integração curricular sinalizadoras de indução para a formação humana integral pela ótica da abordagem histórico-cultural.

Quadro 1 – Categorias de análise e seus desdobramentos para exploração empírica dos textos de orientação curricular

Categorias	Indicadores ¹³	Parâmetros ¹⁴	Incidência ¹⁵		Unidade de Medida ¹⁶
			Sim	Não	
Tempos Escolares	Ampliação de jornada	Número de horas			+ 1h () + 2h () + 3h () + 4h () + horas ()
		Dias da semana			1 dia () 2 dias () 3 dias () 4 dias () 5 dias () Mais dias ()
		Atendimento em relação ao número total de turmas			____ %
		Etapas envolvidas			Anos Iniciais () Anos Finais ()
		Organização curricular			Turno e Contraturno () Somente contraturno ()

¹³ O termo indicadores se refere, nesta pesquisa, aos elementos que têm como objetivo apontar, mostrar, indicar algo. Trata-se de dados ou informações que auxiliam a como determinar ou identificar possíveis mudanças na organização curricular de certa experiência de educação integral.

¹⁴ Os parâmetros podem ser descritos como elementos ou características a serem usados para estabelecer comparações entre determinados eventos. Assim, nesta pesquisa, são referências ou padrões para verificar em que situações os indicadores apontam mudanças ou não na organização curricular de experiências de educação integral. Podem ser considerados desdobramentos dos indicadores.

¹⁵ A incidência indica se houve ou não mudanças no âmbito da organização curricular referente a determinado parâmetro.

¹⁶ A unidade de medida está relacionada à frequência e à quantidade com que algo ocorre ou à regularidade com que determinada ação acontece ou que seja incidente.

					Integrada ()	
	Alteração na carga horária das disciplinas escolares	Ampliação			Quais disciplinas?	
		Redução			Quais disciplinas?	
	Flexibilização dos tempos de acordo com os ritmos de aprendizagem dos estudantes	(Re)organização da matriz curricular				
		(Re)organização do calendário escolar				
		(Re)organização do ano escolar			Bimestre () Trimestre () Semestre () Ciclos ()	
Espaços Escolares	Ampliação e/ou adequação dos espaços físicos	Espaço interno			Salas de aula () Quais espaços? Refeitório () Laboratórios () Auditório () Sala de dança () Sala de jogos () Rádio () Biblioteca () Brinquedoteca ()	
		Espaço externo			Pátio () Parque infantil () Horta () Jardins () Quadras esportivas () Ginásio ()	
	Utilização de outros espaços físicos (Interterritorialidade)	Da comunidade local			Praças () Parques () Centros comunitários () Quadras () Ginásios () CTG () Outras instituições educativas ()	
		Da cidade			Cinema () Shopping () Teatros () Museus () Parques () Praças () Horto Florestal ()	
	Diálogo com redes de educação	Realização de parcerias			Com ONGs () Com setor privado () Com setor público ()	
	Ocupação e utilização dos espaços	Da escola			Com atividades diversificadas Considerando experiências dos sujeitos Com formação para profissionais	
		Da comunidade			Utilização dos espaços comunitários Relações com espaços comunitários	
	Saberes/ Conhecimentos Escolares	Ampliação das atividades educativas	Número de atividades			+ 1 () + 2 () + 3 () + 4 ()

					+ () Quais?
		Áreas do conhecimento			Meio ambiente () Direitos humanos () Arte e cultura () Esporte e lazer () Saúde e alimentação () Inclusão digital () Acompanhamento pedagógico () Outras, quais:
		Oferta das atividades educativas			Integrada ao currículo () Atividades complementares ()
	Diálogo entre conhecimento científico e saberes locais (cotidiano)	Reconhecimento dos saberes dos alunos/comunidade (cultura local)			Temas transversais Projetos Disciplinas Práticas cotidianas Oficinas
		Diversidade de vivências e experiências (culturais, sociais, históricas)			Quais?
		Aproximação da teoria com a prática			
	Alteração e/ou modificação das disciplinas escolares	Conteúdos			Ampliação () Redução ()
		Carga horária			Ampliação () Redução ()
		Metodologia			Qual? (por projetos, Mandala de saberes, temas transversais)
	Gestão Curricular	Regulação	Elaboração de documentos normativos		
Elaboração de documentos curriculares					Proposta Curricular () Diretrizes Curriculares () Matriz Curricular () Projeto Político Pedagógico () Projeto de Educação Integral ()
Gestão Pedagógica do projeto/programa		Gestão Democrática (participativa)			Direção escolar () APP () Colegiados de classe () Comunidade escolar ()
Recursos humanos		Constituição de Coordenação Pedagógica			Na unidade escolar () Na Secretaria municipal/estadual ()
		Oferta de formação continuada			No espaço escolar () Em outros espaços formativos ()
		Contratação de novos professores			Efetivos () Substitutos ()
		Atuação de outros sujeitos (agentes sociais e educativos)			Oficineiros da comunidade () Outros voluntários ()
Infraestrutura		Aquisição de materiais			Materiais de consumo () Materiais permanente ()
		Reforma/ampliação dos espaços			Espaços internos () Espaços externos ()

		escolares			
		Alimentação			Café da manhã () Lanche () Almoço () Janta ()
		Transporte			Próprio () Público ()
	Financiamento	Fonte			Federal () Estadual () Municipal () Outros () quais?
		Recurso financeiro suficiente para desenvolvimento do projeto/programa			Em qual percentual?

Fonte: Elaborado pela autora desta tese (2019)

As quatro categorias apresentadas com seus desdobramentos são exploradas em uma relação direta com aspectos que expressam o conceito de formação humana integral na abordagem histórico-cultural. Tendo em conta seu amplo espectro e compreendendo sua complexidade em termos teóricos, são considerados os seguintes aspectos constituintes do processo educativo: aprendizagem e desenvolvimento; papel da escola e do ensino; e currículo. Tais conceitos são aprofundados teoricamente no Capítulo 2, quando se trata da concepção de formação humana integral. Uma síntese é apresentada no Quadro 2:

Quadro 2 – Categorias de análise e suas relações com aspectos da formação humana integral na abordagem histórico-cultural

Aspectos da formação Humana Integral Categorias	Aprendizagem e desenvolvimento	Papel da escola e do ensino	Currículo
Tempos escolares	Diferentes tempos de aprendizagem e desenvolvimento	Ampliação dos tempos subjetivos (relações intersubjetivas); Interações de acordo com os objetivos pedagógicos; Respeito pelos tempos de aprendizagem de cada sujeito	Ampliação dos tempos escolares; Condução dos ritmos de desenvolvimento dos sujeitos em formação; (Re)organização do percurso formativo.
Espaços escolares	Diferentes espaços de aprendizagem e desenvolvimento; Meio cultural que oportuniza aprendizagens e impulsiona o desenvolvimento.	Transformação dos espaços escolares em lugares (sentido, ocupação); Potencialização do sentido de pertencimento dos sujeitos em formação nos espaços escolares; Potencialização da ocupação dos espaços da comunidade local e da cidade; Interações de acordo com os	Ampliação dos espaços escolares; Manifestação dos espaços escolares como meio cultural; Promoção de diálogo com redes de educação (parcerias).

		objetivos pedagógicos.	
Saberes/Conhecimentos escolares	<p>Produtos culturais humanos;</p> <p>A cultura como constituinte dos processos de desenvolvimento e aprendizagem;</p> <p>Capacidade do ser humano de construir e ampliar conceitos;</p> <p>Construção do conhecimento escolar a partir de experiências e saberes;</p> <p>Apropriação da experiência sócio-histórica no desenvolvimento psíquico do indivíduo;</p> <p>Construção do conhecimento como um processo intersubjetivo, coletivo e sócio-histórico.</p>	<p>Respeito pela cultura local;</p> <p>Garantia da construção e ampliação de conceitos e conhecimentos escolares;</p> <p>Cultivo do diálogo em sala de aula e em outros contextos;</p> <p>Desenvolvimento de postura crítica acerca dos problemas da sociedade;</p> <p>Interações de acordo com os objetivos pedagógicos;</p> <p>Condução consciente dos processos de aprendizagem;</p> <p>Transmissão de conhecimentos/conteúdos socialmente existentes e historicamente produzidos;</p> <p>Valorização da aprendizagem coletiva (o fazer juntos);</p> <p>Desenvolvimento dos sujeitos em formação;</p> <p>Elevação da criança à níveis superiores do seu desenvolvimento psíquico.</p>	<p>Ampliação das atividades educativas;</p> <p>Incentivo da produção de saberes, atitudes, respeito;</p> <p>Reconhecimento das diferentes culturas como constituintes do processo ensino e aprendizagem;</p> <p>Valorização do conhecimento escolar como característica da escola democrática;</p> <p>Garantia de conhecimentos sólidos;</p> <p>Potencialização da autonomia das crianças e jovens;</p> <p>Potencialização da formação de valores pautados nos princípios de justiça, solidariedade e respeito aos outros, imprescindíveis à construção de uma sociedade democrática;</p> <p>Compreensão do conhecimento como um processo sócio-histórico;</p> <p>Valorização da transmissão da experiência histórico-social;</p> <p>Valorização da transmissão do conhecimento socialmente existente;</p> <p>Seleção dos conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários para cada momento do processo pedagógico.</p>
Gestão curricular	<p>Visualização dos jovens como sujeitos sócio-históricos, culturais, de direitos;</p> <p>Respeito pelas singularidades, vivências e os saberes das crianças e jovens;</p> <p>Garantia dos processos de aprendizagem, conscientemente dirigidos pelos professores.</p>	<p>Gestão democrática;</p> <p>Constituição de coordenação pedagógica;</p> <p>Elaboração coletiva de documentos pedagógicos e curriculares na perspectiva histórico-cultural</p>	<p>Elaboração de documentos curriculares e normativos;</p> <p>Garantia da oferta de formação continuada;</p> <p>Professores em tempo integral;</p> <p>Ampliação dos tempos/espacos escolares;</p> <p>Afirmação do caráter pedagógico da gestão escolar;</p> <p>Organização do trabalho escolar a fim de produzir educação e promover cidadanias.</p>

Fonte: Elaborado pela autora desta tese (2019)

Assim, a partir das categorias teórico-metodológicas e da fundamentação teórica, explora-se a configuração dos projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular com o propósito de identificar elementos de integração. Acredita-se que constituem

projetos de educação integral no Brasil experiências que pretendem a ampliação de jornada escolar e de ofertas educativas, sob diferentes perspectivas e formas de desenvolvimento curricular. As propostas têm sido pensadas e organizadas para receber crianças e jovens além das quatro horas diárias. Propõem-se o uso de novos espaços, a participação de agentes comunitários, a aquisição de equipamentos para uso pedagógico, a oferta de alimentação, higiene e saúde. São ofertadas atividades e oficinas sobre diferentes áreas e temas com o intuito de complementar as disciplinas curriculares. Além das experiências, considera-se que seus documentos norteadores e curriculares compõem os projetos de educação integral.

No período de 2008 a 2009¹⁷, havia no Brasil 800 experiências de jornada escolar ampliada no âmbito do ensino fundamental. Esse dado é resultado de uma pesquisa¹⁸ realizada por um grupo de universidades públicas federais que tiveram como objetivo mapear e analisar essas experiências em desenvolvimento no país. Participaram as redes municipais de educação de 2.112 municípios brasileiros. Considerando os desafios da pesquisa, por sua abrangência e diversidade, o grupo de pesquisadores considera esse um número significativo de experiências no Brasil (BRASIL, 2009d).

Sabe-se também que o número de municípios que implementou o Programa Mais Educação, no período de 2008 a 2013, cresceu vertiginosamente. Em 2008, apenas 54 municípios brasileiros desenvolviam o Programa e, em 2013, esse número passou para 4.836 (BRASIL, 2013b). Apesar desse crescimento no ano de 2017, foi possível observar uma queda no atendimento. Dados do Portal Brasileiro de Dados Abertos¹⁹ revelam que no ano de 2014 57.452 escolas (municipais e estaduais) receberam recursos financeiros para o desenvolvimento do Mais Educação e, em 2017, esse número baixou significativamente para 7.554 escolas. Essa queda deve-se à descontinuidade do Programa com a implementação do Novo Mais Educação que apresenta objetivos distintos da proposta inicial. Ainda assim, é possível encontrar experiências exitosas de educação em tempo integral no Brasil.

¹⁷ Até o momento final da pesquisa não se identificou outro mapeamento dessa abrangência, mais atual, publicado sobre as experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil.

¹⁸ A proposta foi solicitada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC), por meio de sua Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC). A pesquisa foi realizada com as redes municipais de educação dos 5.564 municípios brasileiros. As experiências desenvolvidas no âmbito das redes estaduais e de algumas escolas federais de ensino fundamental não são contempladas. Verificou-se que dos 2.112 municípios participantes da pesquisa, 500 (23,7%) desenvolviam esse tipo de experiência no ensino fundamental. A pesquisa mostra, também, que existem municípios que desenvolvem mais de uma experiência de jornada escolar ampliada. Assim, entre o total de municípios respondentes (500), foram enumeradas 800 experiências. Para saber mais sobre esta pesquisa, ver *Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (2009), disponível na seção referências.

¹⁹ Esses dados podem ser consultados em: www.dados.gov.br, acesso em setembro de 2019.

Como objetos de exploração empírica são definidos quatro projetos de educação integral: um de abrangência nacional, um estadual e dois municipais. O *Programa Mais Educação* (PME), em nível nacional, foi escolhido por possuir ampla visibilidade tanto no meio educativo quanto na grande mídia. Embora extinto, destacou-se no país devido à quantidade de municípios e de instituições envolvidas e pelo número de estudantes atendidos. O PME, indiscutivelmente, é o programa mais citado pela literatura quando se discute educação integral, tornando-se objeto de estudo de pesquisadores vinculados a programas de especialização e de autores de textos publicados em revistas científicas, livros e trabalhos acadêmicos.

O Programa Mais Educação, instituído em 2007 pelo governo federal, teve como objetivo “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas” (BRASIL, 2007c, art. 1º). Sua proposta foi a indução da educação integral nas redes públicas de ensino no Brasil, por meio de atividades socioeducativas no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pelas escolas. Assim, por sua abrangência e repercussão nacional, é possível identificar em publicações e relatos de suas diversas experiências pelo país avanços no que diz respeito à organização curricular. Em relação a esse projeto de educação integral, explora-se a Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de abril de 2017, o Decreto n. 7.083/2010, os textos da Série Mais Educação²⁰ e dois textos da Série Cadernos Pedagógicos²¹.

Outro projeto explorado empiricamente refere-se à experiência denominada *Escola Pública Integrada* (EPI-SC), implantada para o Ensino Fundamental na rede pública estadual de Santa Catarina em 2003. Esse projeto estadual também alcançou repercussão nacional, por meio de publicações de pesquisadores na área educacional e parece apresentar avanços no que diz respeito à organização curricular.

A EPI-SC, embora tenha sofrido uma redução em suas experiências, “[...] tem por finalidade viabilizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem, garantindo uma

²⁰ A série Mais Educação é uma trilogia que apresenta a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação. Constitui-se de três cadernos publicados em 2009, quais sejam: i) Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território; ii) Educação Integral: texto referência para o debate nacional; e iii) Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral.

²¹ A proposta dos Cadernos Pedagógicos teve como objetivo contribuir na implementação, expansão e qualificação do Programa Mais Educação e deu sequência à trilogia Série Mais Educação. Foram publicados 14 cadernos, sendo que os primeiros 11 tratam das temáticas que compõem as possibilidades educativas oferecidas pelo PME e os outros três volumes acompanham essa Série com a finalidade de subsidiar debates acerca dos temas. Nesta pesquisa selecionamos dois Cadernos para exploração empírica, quais sejam: Acompanhamento Pedagógico (BRASIL, 2013a) e Territórios Educativos para a Educação Integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade (BRASIL, 2013b).

educação de qualidade” (SANTA CATARINA, 2005, art. 1º). Nessa proposta, o currículo é entendido como “[...] eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada, de modo a constituir uma unidade de atividade curricular integrada e organizada a partir do Projeto Político Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2005, art. 2º). Esse foi um projeto que mobilizou grande número de professores estaduais se tornando objeto de pesquisas e de publicações. Explora-se a Proposta para a implantação da Escola Pública Integrada (2003); a Matriz Curricular para a Escola Pública de Tempo Integral (2004); o Decreto n. 3.867/2005; e a Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica (2014).

No âmbito municipal foram escolhidos dois projetos de educação integral. O *Programa Escola Integrada* (PEI-BH), da rede municipal de Belo Horizonte, que é desenvolvido há mais de dez anos e atende um número expressivo de estudantes²². É, também, objeto de estudo de outros pesquisadores de programas de especialização e de autores com publicações em revistas científicas, livros e trabalhos acadêmicos.

O PEI-BH, implantado em março de 2006, foi proposto a fim de contribuir para a alteração de um modelo convencional de educação da rede municipal de ensino de Belo Horizonte/MG. Sua organização está pautada pelos princípios e pelos conceitos das Cidades Educadoras²³. A Escola Integrada prevê o alargamento do tempo e do espaço como condições necessárias para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (BRAGA, 2015). Em relação aos seus documentos, explora-se a Lei n. 8.432/2002, que implementa a jornada escolar em tempo integral; o Decreto n. 14.985/2012 e o Decreto n. 15.449/2014, que criam a Escola Municipal Polo de Educação Integrada; o documento de Orientações Programa Escola Integrada (2012); o Caderno de Diretrizes Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias (2015); e a Lei n. 10.917/2016, que trata do Plano Municipal de Educação BH.

Como experiência municipal no Estado de Santa Catarina, definiu-se o *Projeto de Educação Integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva* (EBIAS), localizada em Florianópolis/SC. Essa Unidade Educativa iniciou seu projeto a partir do desenvolvimento do Programa Mais Educação. Hoje, ela conta com uma proposta elaborada pelo coletivo da escola na qual abrange a (re)organização curricular, a formação de

²² Todas as escolas da rede municipal atendem estudantes em tempo integral.

²³ Compreende a cidade como espaços educativos. Na Cidade Educadora, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano. Esse conceito se consolidou no início da década de 1990, em Barcelona, na Espanha, com o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Para saber mais ver *Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006.

professores, a contratação de professores e a participação das famílias e da comunidade. A EBIAS participou, também, da pesquisa de mestrado realizada em 2015.

Embora não tenha sido identificado nenhum grupo de pesquisa sobre educação integral no município de Florianópolis, a escola conta com diversos professores pesquisadores que participam de eventos em educação e publicam suas produções sobre o tema. Explora-se seu Projeto Político Pedagógico (2019); o Projeto Educação Integral (2019); o Regimento EBIAS; o Plano de Gestão 2018/2019; o Calendário Escolar 2019; a Proposta Curricular de Rede Municipal de Florianópolis (2016); e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015).

É, pois, com foco nesses quatro projetos que se realiza o trabalho empírico por meio de dois instrumentos: a) pesquisa documental; e b) entrevistas semiestruturadas.

a) A pesquisa documental se constitui pela coleta de textos normativos e curriculares dessas experiências de educação integral. Os documentos foram identificados nas leituras de artigos, teses, dissertações e capítulos de livros que tratam das referidas experiências. E foram coletados nos portais das instituições e/ou nas próprias instituições/redes de ensino. Esses documentos são explorados a partir das categorias de análise e de seus desdobramentos apresentados no Quadro 1 e com base na fundamentação teórica.

Como síntese, no Quadro 3, estão elencados os projetos de educação integral que compõem a pesquisa empírica e seus documentos normativos e curriculares coletados. É importante esclarecer que os documentos apresentam as características principais dos projetos e serviram, também, de material preparatório na formulação do roteiro de entrevistas.

Quadro 3 – Documentos normativos e curriculares dos projetos de educação integral

Projeto	Localidade/ Abrangência	Documentação a ser explorada como material empírico
Programa Mais Educação (PME)	Brasil Nacional Redes municipal e estadual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Portaria Interministerial n. 17/2007 – institui o Programa Mais Educação ✓ Decreto n. 7.083/2010 – dispõe sobre o Programa Mais Educação ✓ Manual Operacional Programa Mais Educação (2014) ✓ Série Mais Educação – Trilogia ✓ Série Cadernos Pedagógicos
Escola Pública Integrada (EPI-SC)	Santa Catarina Rede estadual	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposta para implantação da Escola Pública Integrada (2003) ✓ Matriz Curricular para a Escola Pública de Tempo Integral, documento aprovado em 13 de dezembro de 2004 junto ao Conselho Estadual de Educação ✓ O Parecer n. 249, primeira proposta de Matriz

Projeto	Localidade/ Abrangência	Documentação a ser explorada como material empírico
		Curricular Complementar para a Escola Pública Integrada ✓ Matriz n. 124/3 de 1ª a 4ª série (2005) ✓ Matriz n. 129/9 de 5ª a 8ª série (2005) ✓ Decreto n. 3.867/2005 – regulamenta a implantação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina ✓ Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica (2014)
Programa Escola Integrada (PEI-BH)	Belo Horizonte, MG Rede municipal	✓ Lei n. 8.432/2002 – implementação da jornada escolar em tempo integral ✓ Decreto n. 14.985/2012 – cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada ✓ Orientações Programa Escola Integrada (2012) ✓ Decreto n. 15.449/2014 – altera o Decreto n. 14.985/2012 ✓ Ofício SMED/GEDC/ESCOLAS MUNICIPAIS n. 093/2014. Estabelece orientações e diretrizes para o planejamento do Programa Escola Integrada e a organização do quadro de funcionários que atuam no Programa Escola Integrada ✓ Caderno de Diretrizes Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias (2015) ✓ Lei n. 10.917/2016 – Plano Municipal de Educação BH
Projeto Educação Integral EBIAS (Escola Intendente Aricomedes da Silva)	Florianópolis, SC Unidade escolar municipal	✓ Projeto Político Pedagógico – PPP EBIAS (2019) ✓ Projeto Educação Integral EBIAS (2019) ✓ Regimento EBIAS (2019) ✓ Plano de Gestão EBIAS 2018/2019 ✓ Calendário Escolar EBIAS 2019 ✓ Proposta Curricular de Rede Municipal de Florianópolis (2016) ✓ Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015)

Fonte: Elaborado pela autora desta obra (2019)

b) Paralelamente à exploração do material empírico produzido no âmbito dos quatro projetos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Esse instrumento de pesquisa teve como função complementar os dados apresentados nos documentos de orientação curricular e, assim, contribuir para desvelar aspectos novos sobre cada projeto de educação integral que faz parte da pesquisa. Os roteiros²⁴ foram elaborados a partir da definição das categorias de

²⁴ Os roteiros de entrevistas referente aos quatro projetos de educação integral encontram-se no Apêndice A – Programa Mais Educação; no Apêndice B – Escola Pública Integrada; no Apêndice C – Programa Escola Integrada; e no Apêndice D – Projeto Educação Integral EBIAS.

análise e das informações coletadas nos documentos curriculares e normativos, assim, foram respeitadas as especificidades de cada proposta.

Entretanto, não se constitui como um instrumento fechado e rígido, sofreu eventuais alterações, conforme o andamento da pesquisa e a participação dos envolvidos nos projetos de educação integral. Lüdke e André (1986, p. 36) sugerem “[...] o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma ordem lógica [...]”. Assim, teve-se cuidado para que fosse aplicada uma sequência lógica entre os assuntos, respeitando o sentido do seu encadeamento.

As informações sobre os projetos de educação integral contidas em seus documentos de orientação curricular, e que são a verdadeira razão da pesquisa, contribuem para que se crie uma relação de interação entre a pesquisadora e os participantes. Assim, foi realizada uma conversa sobre o tema durante as entrevistas, nas quais não houve imposição de uma ordem rígida de questões. Concordando com Lüdke e André (1986, p. 34), na medida em que houver “[...] um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica [...]” beneficiando, assim, a coleta de outros dados.

Considerando-se cada projeto de educação integral, ficam definidos, então, os sujeitos²⁵ participantes da pesquisa. Foram entrevistados coordenadores e/ou gestores dos projetos, pois entende-se que esses sujeitos estão envolvidos com a proposta desde sua elaboração e implementação até o acompanhamento de seu desenvolvimento. Assim, do modo como a entrevista está organizada, tornou-se possível identificar o modo como são tratadas as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular como elementos de integração.

A coleta de dados relacionados ao Programa Escola Integrada (PEI-BH) foi realizada em agosto de 2019. Assim, para complementar as informações apresentadas nos documentos curriculares, foram realizadas entrevistas com uma gestora²⁶ da equipe da Gerência Escola Integrada (GEESI), da Diretoria de Educação Integral (DIED) e com um Professor Coordenador²⁷ da Escola Integrada em Belo Horizonte/MG. Gestoras da Secretaria Municipal de Educação apresentaram a proposta da escola integrada e guiaram uma visita a uma

²⁵ Os sujeitos participantes autorizaram a publicação das informações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que está como Anexo C na tese, conforme previsto pelo comitê de ética.

²⁶ A gestora entrevistada é membro da equipe pedagógica do Programa Escola Integrada, vinculada à Gerência da Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte desde 2011. De 2009 a 2011, ela foi vice-diretora de ensino de uma escola municipal da rede de BH e de 2006 a 2008 atuou como professora na Educação de Jovens e Adultos da mesma rede de ensino.

²⁷ O professor entrevistado atua desde 2015 como coordenador do Programa Escola Integrada em uma escola municipal na qual é professor de educação física. Não participou da elaboração da proposta e, no período mais efervescente de seu desenvolvimento, atuava como professor na escola regular.

experiência de educação integral. Também houve a oportunidade de participar do Encontro Centralizado – Professores Coordenadores da Escola Integrada.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, por meio da Gerência de Formação Continuada, também autorizou a execução da pesquisa em sua unidade educativa. Dessa forma, foi realizada uma visita, no mês de outubro de 2019, à escola, na qual a pesquisadora foi recebida pela diretora²⁸ e, nesse momento de conversa, pode conhecer mais de perto a organização do projeto. A entrevista com a coordenadora²⁹ do projeto de Educação Integral da EBIAS foi realizada no mês de novembro do ano de 2019. Nesse mesmo mês foi realizada a entrevista com a gestora³⁰ do projeto Escola Pública Integrada na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina. A entrevista com a gestora do Programa Mais Educação se deu em maio de 2020 de forma remota devido ao isolamento social causado pela Pandemia de Covid-19.

Para mensurar potencialidades da integração curricular como indutora da formação humana integral e, assim, atender aos objetivos da pesquisa, foram exploradas as quatro dimensões/categorias e seus desdobramentos (Quadro 1) em uma relação direta com aspectos que expressam o conceito de formação humana integral na abordagem histórico-cultural (Quadro 2). Buscou-se compreender o significado da palavra “potencial” para, então, elaborar uma unidade de medida como parâmetro de avaliação.

Em pesquisas a dicionários da língua portuguesa, descobriu-se que esse termo se refere à potência, ou seja, significa força, poder, vigor. Em outras palavras, aquilo que pode vir a ser, ou ainda a capacidade de produzir, realizar ou agir (AULETE, 2012). No Dicionário de Filosofia, o significado fundamental de potencial está ligado ao princípio ou à possibilidade de uma mudança qualquer (ABBAGNANO, 2007). Com base nesses conceitos, entende-se que potencialidades da integração curricular são as capacidades que os projetos de educação integral e seus textos curriculares têm de gerar mudanças nas dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, a fim de induzir a formação humana integral. Assim, as propostas de educação integral que conseguem (re)organizar e promover mudanças no currículo escolar, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação crítica do conhecimento e da cultura, apresentam potencial de

²⁸ A diretora da EBIAS cursou a Especialização em Educação Integral promovida pela UFSC em parceria com o MEC no período de 2012/2013. É também idealizadora do Projeto de Educação Integral na escola com demais professores que compõem a equipe.

²⁹ A coordenadora entrevistada é professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e atuou no projeto de educação integral da EBIAS nos anos de 2018 e 2019.

³⁰ A gestora entrevistada atuou na EPI-SC no período de 2006 a 2019, participou das discussões e da elaboração de textos normativos e acompanhou o movimento de implementação e de desenvolvimento nas regionais da rede estadual.

integração sinalizadoras de indução para a formação humana integral. Considera-se, ainda, que cada projeto pode apresentar uma determinada força na mudança de cada uma das dimensões e seus indicadores.

Para efeitos de avaliação e como parâmetros de análise para responder aos modos como a integração curricular potencializa a formação humana integral na perspectiva histórico-cultural, elaborou-se a seguinte escala de medida:

Forte Potencial – são considerados os projetos de educação integral e seus textos curriculares com forte potencial de indução à formação humana integral daqueles que, de algum modo, apresentarem reconfiguração significativa na sua organização curricular envolvendo todas as dimensões e seus respectivos indicadores, quais sejam: tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular.

Médio Potencial – são considerados como de médio potencial os projetos de educação integral e seus textos curriculares que apresentarem reconfiguração em algumas das dimensões anteriormente referidas que, no âmbito desta pesquisa, envolve integração curricular.

Baixo Potencial – são considerados como de baixo potencial os projetos de educação integral que, no conjunto da exploração empírica, restar demonstrado não ter havido reconfigurações significativas no currículo.

Assim, a análise feita com base na fundamentação teórica poderá apontar os projetos de educação integral nos quais a integração curricular potencializa o caminho de indução para a formação humana integral, na medida em que apresentarem modificações curriculares em relação a categorias e/ou indicadores de análise.

2 CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Os projetos e experiências de educação em tempo integral, que se apresentam como agenda contemporânea, constituem parte do histórico desejo humano de educar integralmente as pessoas. Ainda que recebendo termos e significados distintos, é possível observar, nos caminhos que a educação vem trilhando, que a ideia de formação humana integral se constitui como uma educação que acontece em espaços e tempos institucionalizados ou não e, também, ao longo da vida dos seres humanos.

Assim, esse desejo coletivo que compreende o processo civilizatório assume um sentido específico que se expressa no conhecimento, na experiência e na cultura. Essa busca por um ideal de formação humana completa marca a história da humanidade e corresponde, ainda hoje, ao que os gregos chamavam de *Paideia*. Está relacionada à educação do homem na sua essência, ou seja, a uma educação poética, eloquente, filosófica que o distingue de todos os outros animais e que é capaz de formar o homem verdadeiro, na sua forma genuína e perfeita (ABBAGNANO, 2007).

Para os gregos, o homem só poderia realizar-se como tal por meio do conhecimento de si mesmo e de seu mundo, mediante a busca da verdade em todos os domínios que lhe dissessem respeito. Essa ideia de formação dos indivíduos está ligada à vida em comunidade, como revela *A República* de Platão. Nesse sentido, a cultura clássica compreende uma formação que contribua para enriquecer a personalidade do indivíduo e sua capacidade de se comunicar (relacionar) com os outros.

A formação humana integral pode, então, ser entendida como um ideal de formação completa e um conjunto de modos de viver e de pensar (ABBAGNANO, 2007) que se constitui da experiência humana individual e social. É nas relações sociais e em sua trajetória de vida que o ser humano acumula sensações, saberes e habilidades que o levam a se desenvolver e a transformar sua realidade. Essa concepção compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo.

Nesse mesmo sentido, Thiesen (2015) acredita que a formação integral faz parte da histórica utopia social que se fundamenta na ideia da educabilidade humana como experiência e como projeto. Para o autor, os atuais projetos educacionais de formação integral, embora assumam configurações distintas e se apresentem como agenda contemporânea, formam parte

de um desejo que, ainda hoje, segue como desafio. Tem-se como ideal a constituição de sujeitos integrais.

Nesse contexto, a escola, como espaço institucionalizado da formação humana, se adapta às finalidades sociais e busca cumprir o propósito educativo. Ao assumir a formação humana integral como objetivo, a escola se torna um espaço essencial para assegurar que todos tenham garantida uma formação abrangente. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os estudantes podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Diferentes abordagens surgem ao longo da história educacional a fim de compreender o desenvolvimento humano e sua formação. São propostos diferentes modos de ensino e aprendizagem embasados teoricamente de formas distintas e que se materializam no currículo escolar. E nessas múltiplas propostas de formação humana ancoram-se concepções diversas de educação, de escola e de currículo. “Cada concepção carrega consigo determinado ideário de mundo, de sociedade e de sujeito” (THIESEN, 2015, p. 47).

Embora esse seja um desejo coletivo, não há consenso sobre o que se convencionou chamar de formação humana integral ou formação completa. Pressupostos teóricos e abordagens metodológicas distintas constituem diversas concepções e experiências de educação. Para Coelho (2009), o dissenso entre as concepções apresenta diferentes visões sociais de mundo que constituem ideologias diversas, ou seja, diferentes modos de conceber o homem em sua relação com os outros e com a sociedade em que vive. Aí reside a importância de compreender os fundamentos e os princípios das abordagens educacionais.

Assim, para atender ao objetivo desta tese, buscou-se em um primeiro momento desta pesquisa compreender as atuais concepções de formação humana integral com base na literatura que discute a referida temática. Fez-se um levantamento³¹ das abordagens ou enfoques educacionais que não só marcaram o cenário educacional de sua época, mas se constituíram como legado histórico educacional. Para além da identificação de elementos que se aproximam e que possibilitam discutir o conceito de formação humana integral, o trabalho pré-tese se constituiu do processo de escolha metodológica para desenvolvimento desta tese. O estudo permitiu a escolha da abordagem histórico-cultural como principal lente na

³¹ Este levantamento resultou num texto apresentado na qualificação desta pesquisa. Optou-se, acolhendo as sugestões da banca, por aprofundar a discussão na abordagem histórico-cultural que fundamenta a exploração e análise dos projetos de educação integral tratados nesta tese. Assim, as demais abordagens (tradicional, liberal progressista, libertária e sistêmica) não são apresentadas neste capítulo, apenas serviram como um caminho para escolhas metodológicas.

exploração e na análise dos dados extraídos dos projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular. Considera-se que essa perspectiva apresenta importantes elementos conceituais para a formação humana integral servindo, inclusive, de fundamentação para propostas educacionais nesse âmbito.

Tendo em vista a complexidade da abordagem histórico-cultural em termos teóricos, são conceituados três aspectos considerados constituintes do processo educativo, quais sejam: aprendizagem e desenvolvimento; papel da escola e do ensino; e currículo. Ao escolher esse conjunto de aspectos, sem desconsiderar outros possíveis elementos discutidos pelos autores, alguns questionamentos surgem, como: quais etapas, experiências e conhecimentos são relevantes para o desenvolvimento e para a aprendizagem dos sujeitos no âmbito da formação humana integral? Quais as finalidades da educação escolar na formação humana integral dos sujeitos? Qual é o papel da escola e do ensino na formação humana integral? No âmbito do currículo, como expressão material da educação escolar, como se dá a integração na formação dos sujeitos?

Essas questões se tornam orientadoras para que se possa **compreender a concepção de formação humana integral sob a ótica da abordagem histórico-cultural e suas contribuições para propostas pedagógicas e curriculares**. Nesse sentido, este capítulo está organizado em dois tópicos. O primeiro apresenta contribuições da psicologia histórico-cultural, histórica e instrumental para compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança. Está fundamentado nas teorias de três representantes da psicologia soviética, Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977).

O segundo tópico, aborda uma perspectiva que compreende o papel da escola e do ensino e o currículo como caminhos para materialização dessa formação pela via das trajetórias formativas. Trata-se das contribuições da Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani sobre a ideia de como a escola organiza seu currículo para que o conceito de formação humana integral se torne possível.

2.1 A RELAÇÃO ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA CRIANÇA: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A fim de compreender a aprendizagem e o desenvolvimento, aspectos constituintes do processo educativo, busca-se fundamentação nas teorias de representantes da psicologia soviética, como: Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e

Alexander Luria (1902-1977). Esses estudiosos, interessados no funcionamento cognitivo do ser humano, como parte de uma realidade histórico-cultural específica, apresentam subsídios para a compreensão do ser psicológico. Seus estudos compreendem desde processos neurofisiológicos até relações entre o funcionamento intelectual e a cultura da qual os indivíduos fazem parte. Nesse sentido, trabalham não apenas com temas de psicologia do desenvolvimento, mas também com as relações entre linguagem e pensamento.

O psicólogo Lev Semyonovich Vigotski, idealizador da abordagem histórico-cultural e dos estudos que buscaram comprovar a influência das relações sociais no desenvolvimento, apresenta importantes contribuições para se pensar a formação humana integral. Vigotski (1979; 2001; 2010) buscou no materialismo dialético fundamentação para estudar aquilo que chamou de “crise da psicologia”³². Insatisfeito com a ideia de separação entre corpo e mente, entre aspectos internos e externos, ele propõe uma teoria psicológica capaz de conceber consciência e comportamento como elementos integrados de uma mesma unidade.

Essa compreensão de totalidade considera o sujeito na sua amplitude, ou seja, considera as distintas dimensões da formação humana. Seus estudos sobre as relações entre pensamento e linguagem como essência compreendem que o desenvolvimento humano se dá pela formação natural, cultural, biológica, social e histórica. Luria (2010a) caracteriza essa abordagem de Vigotski como, basicamente, a de uma psicologia cultural, histórica e instrumental que se refere à natureza mediada de todas as funções psicológicas complexas.

Em relação ao aspecto “cultural”, a teoria de Vigotski aponta os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar determinadas tarefas. Em relação aos instrumentos básicos inventados pela humanidade, está a linguagem, a qual Vigotski dá ênfase especial ao seu papel na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 2010a, p. 26).

Segundo Luria (2010a, p. 26), o elemento “histórico” funde-se com o cultural. Isso porque os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. Os estudos de Vigotski também apresentam a psicologia como “instrumental” ao se referirem à

³² Vigotski (2001) alega que esta é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência com raízes que remontam à própria história da psicologia. Sua essência reside na luta entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com intensidade. Para saber mais, ver *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001) de Vigotski. Segundo Luria (2010a), Vigotski discutiu essas ideias em várias conferências e as escreveu em 1926, quando foi hospitalizado para tratamento de tuberculose, entretanto, o manuscrito se perdeu durante a Segunda Guerra Mundial e só foi encontrada a cópia em 1960.

natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, os quais podem caracterizar-se por um processo de estímulo-resposta, as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa que é capaz de responde-los e alterá-los (LURIA, 2010a).

Com seus estudos, Vigotski procura explicar como funções mentais elementares (automáticas, biológicas, naturais) se transformam em processos psicológicos superiores tipicamente humanos (intencionais, controlados) pelas interações/relações sociais via linguagem. Sua abordagem compreende, assim, que a socialização do sujeito, por meio da mediação, faz com que o indivíduo passe das formas elementares da ação para as mais complexas, como as funções mentais superiores. Essas funções surgem da internalização de conceitos apreendido no social, considerando os contextos cultural e histórico (PEREIRA, 2010).

Para Vigotski (2010), a história da sociedade e do desenvolvimento do homem está conectada de maneira que não seria possível separá-la. Os processos cognitivos e psicológicos mais complexos tomam forma na relação dos adultos com as crianças. Acredita-se que é nessa relação que são transmitidos seus modos, seus pensamentos, suas experiências e sua cultura. Assim, em seus estudos, ele toma como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto, a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego. (VIGOTSKI, 2010, p. 109)

Sua teoria aponta que a aprendizagem escolar é precedida sempre de uma etapa definida de desenvolvimento alcançado pela criança antes de entrar para a escola. Nesse sentido, pode-se pensar a formação humana integral relacionada ao desenvolvimento do sujeito em diferentes tempos e espaços, institucionais ou não. Esse pensamento impõe uma compreensão ampla sobre os tempos e espaços de aprendizagem e desenvolvimento por parte da escola que hoje se coloca como um importante espaço institucionalizado da educação.

O autor vai além e distingue duas formas de aprendizagem, a escolar e a pré-escolar. Nesse sentido, o ensino não deve se dar de forma independente dos conhecimentos, da experiência e da cultura da criança. A aprendizagem escolar dará “[...] algo completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança [...]” na medida em que se considera sua aprendizagem pré-escolar (VIGOTSKI, 2010, p. 110). Justamente por acreditar que a

aprendizagem e o desenvolvimento estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança, Vigotski (2010) coloca como necessária a compreensão dessa relação de forma geral e, em seguida, das características específicas na idade escolar.

A escola de Vigotski trabalha ainda com dois conceitos para se definir a efetiva relação entre processo de desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem. O primeiro é chamado de nível de desenvolvimento efetivo da criança que se refere ao “[...] nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (VIGOTSKI, 2010, p. 111). Para o psicólogo russo, o nível de desenvolvimento efetivo pode ser estabelecido com o auxílio de testes que indicam a idade mental da criança, mas que não indicam completamente seu estado de desenvolvimento.

Para Duarte (1996), esse nível de desenvolvimento, também conhecido como atual, real ou efetivo, se refere àquilo que a criança faz sozinha, de forma independente e autônoma. Relaciona-se às conquistas que já estão consolidadas na criança, às funções ou capacidades que ela já aprendeu e domina. Nesse mesmo entendimento, Leite, Leite e Prandi (2009, p. 206) colocam que esse nível indica “[...] os processos mentais da criança que já se estabeleceram; ciclos de desenvolvimento que já se completaram”.

O outro conceito é o da área de desenvolvimento potencial da criança que se refere àquilo que a criança é capaz de fazer com o auxílio de outras pessoas, especialmente imitando os adultos. Vigotski (2010, p. 112) aponta que

Com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente. A diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente define a área de desenvolvimento potencial da criança.

Os estudos de Vigotski (2010) revelam que é possível medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ainda ocorrendo, que estão amadurecendo e se desenvolvendo. Suas contribuições indicam que o desenvolvimento psicointelectual da criança não se dá apenas pela sua atividade independente, mas pela imitação de um grande número de ações e pela mediação que fazem com ela supere os limites da sua capacidade atual.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu

desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2010, p. 113)

Essa teoria apresentada por Vigotski mostra que “[...] a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta” (VIGOTSKI, 2010, p. 113). A escola deve, em seus processos educativos, considerar os saberes das crianças, aqueles que ela já aprendeu em outros espaços sociais (família), oportunizar novas aprendizagens e a construção de novos conhecimentos, visto que o desenvolvimento dos sujeitos é um processo de constante mudança. Percebe-se que os estudos e as descobertas de Vigotski sobre o desenvolvimento infantil apresentam elementos importantes a serem considerados no planejamento e na elaboração de propostas educativas que visam à formação humana integral.

Nessa perspectiva, segundo Duarte (1996, p. 36), o psicólogo russo defendeu que “[...] o único bom ensino é aquele que transmite ao aluno aquilo que o aluno não pode descobrir por si só”. Assim, o nível de desenvolvimento de uma criança é caracterizado por aquilo que ela consegue fazer de forma independente e por aquilo que ela consegue fazer com a ajuda de outras pessoas. Sendo que o potencial de imitação nem sempre é igual para todas as crianças, ou seja, existem limites que precisam ser observados numa educação intencional.

Nesse sentido, o papel da escola é o de possibilitar o desenvolvimento da criança pelo ensino daquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha respeitando o tempo de aprendizagem de cada uma. E nessa relação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem escolar é necessário que haja uma mediação que deve ser desempenhada pelo ensino. Para Duarte (1996, p. 39), o ensino escolar tem como importante tarefa

[...] transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos encontra-se, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo.

A docência, ou o ensino, como atividade intencional que coordena os processos pedagógicos, tem papel de mediadora da relação sujeito, conhecimento e mundo. Essa atividade deve orientar os processos de significação e de apropriação dos constructos culturais.

Vigotski compreende que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, das funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano, é um processo absolutamente único. A partir dessa ideia, ele formula a lei fundamental desse desenvolvimento do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 2010, p. 114)

Observa-se que, para Vigotski (2010), a trajetória de desenvolvimento do pensamento vai no sentido do pensamento socializado para o individual. Essa constatação permitiu a Vigotski compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Nesse sentido, a escola como instituição formal da educação tem papel importante na mediação das relações visando à formação humana integral que compreende o desenvolvimento e a aprendizagem social e individual do sujeito.

Leontiev (2010), psicólogo e filósofo também seguidor de Vigotski, contribui com a questão do desenvolvimento do indivíduo. O autor toma como ponto de partida o fato de que o lugar ocupado pelo sujeito, no sistema de relações sociais, muda ao longo de seu desenvolvimento, caracterizando, assim, o estágio por ele atingido. Em seus estudos, ele define que “[...] durante o desenvolvimento da criança, sob a influência das circunstâncias concretas de sua vida, o lugar que ela objetivamente ocupa no sistema das relações humanas se altera” (LEONTIEV, 2010, p. 59).

Para demonstrar isso, Leontiev (2010) descreve os estágios reais pelos quais passa uma criança em seu desenvolvimento. O primeiro deles seria a infância pré-escola, na qual a criança assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo, em seus jogos, ações humanas. Esse comportamento infantil é possível ser observado nas relações íntimas, com familiares e pessoas próximas. Outro estágio está relacionado à idade escolar e se caracteriza por relações mais amplas as quais a criança passa a estabelecer. O terceiro estágio é o momento de transição do jovem para um emprego, fase em que amplia ainda mais suas relações.

A partir dessa caracterização, Leontiev (2010) busca em seus estudos apontar que o que determina diretamente o desenvolvimento da psique da criança é a evolução de sua atividade, tanto interna como externa. Ele afirma que:

O que determina diretamente o desenvolvimento da psique de uma criança é sua própria vida e o desenvolvimento dos processos reais desta vida – em outras palavras: o desenvolvimento da atividade da criança, quer a atividade aparente, quer a atividade interna. Mas seu desenvolvimento, por sua vez, depende de suas condições reais de vida. (LEONTIEV, 2010, p. 63)

Entende-se então que, ao estudar o desenvolvimento infantil, é preciso analisar primeiramente o desenvolvimento da atividade da criança, sua construção em condições concretas de vida. Segundo Leontiev (2010), é com esse modo de estudo que se pode elucidar o papel, tanto das condições externas de sua vida como das potencialidades que ela possui. Assim, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, pode-se “[...] compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

O psicólogo soviético discute basicamente a questão da atividade do indivíduo, relacionando esse conceito com os de ação, operação e função. Considera como atividade principal aquela cujo “[...] desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2010, p. 65). Uma mudança na atividade principal da criança pode proporcionar a base para outras mudanças. Assim, enfatiza não só o papel determinante das condições sócio-históricas nas quais o crescimento do sujeito ocorre, mas também a importância do desenvolvimento da consciência individual.

Ao percorrer os estudos de Vigotski e seus seguidores, Luria e Leontiev, sobre os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que procura explicar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento infantil, identificam-se três aspectos importantes da formação humana. Um deles está relacionado às funções psicológicas que têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral. Outro está relacionado ao funcionamento psicológico que se fundamenta nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico. O terceiro aspecto seria a relação homem-mundo que é mediada por sistemas simbólicos, como a linguagem.

Além da capacidade biológica, inerente do ser humano, o sujeito é capaz de aprender e se desenvolver nas relações sociais entre o outro e o mundo, num processo histórico e cultural. A imitação e a mediação são conceitos importantes que essa perspectiva revela como elementos a serem considerados pela educação escolar. Além desses, o fato de que as crianças já chegam na escola com saberes e conhecimentos elaborados a partir de suas vivências e de suas relações com a família, por exemplo. Cabe à escola, então, avançar no sentido de proporcionar outras experiências mediadas pelo trabalho pedagógico dos professores que potencializem sua formação e de respeitar os tempos de aprendizagem de cada sujeito.

Além desses aspectos da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Duarte (1996) destaca o caráter humanizador do trabalho educativo. “O indivíduo humano se faz

humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente. O indivíduo se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano” (DUARTE, 1996, p. 35). Nesse sentido, reconhecer a historicidade do ser humano significa valorizar a transmissão da experiência histórico-social, ou seja, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente. A escola, como uma das instâncias que atua na formação do sujeito, tem papel importante na mediação entre os estudantes e o conhecimento historicamente acumulado.

Sobre o papel da escola e do ensino e o currículo como caminhos para materialização da formação humana integral pela via das trajetórias formativas, o tópico a seguir trata desse assunto.

2.2 ESCOLARIZAÇÃO E CURRÍCULO: CAMINHOS PARA SE ALCANÇAR A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

A educação escolar como atividade particular de mediação da cultura elaborada sócio-historicamente é tratada também pela pedagogia histórico-crítica. No Brasil, no cenário das teorias educacionais, essa perspectiva está em processo de desenvolvimento desde o fim da década de 1970. Estruturada pelo educador Demerval Saviani, além de seu caráter crítico, compreende a educação à luz do desenvolvimento histórico da sociedade e do ser humano.

Sua nomenclatura traduz a passagem da visão crítico-mecanicista ou crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética da educação. Saviani (2011) procura ressaltar com a expressão “concepção histórico-crítica” o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista. Para o autor,

Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica. (SAVIANI, 2011, p. 80)

Percebe-se que essa concepção aborda a educação dialeticamente e procura descobrir formas de analisá-la mantendo presente a necessidade de criar alternativas e não apenas fazer a crítica do existente, como fazem as teorias crítico-reprodutivistas. Assim, com base no materialismo histórico, ou seja, na compreensão da história a partir do desenvolvimento

material, da determinação das condições materiais da existência humana, compreende-se a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos.

Nesse sentido, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Diferentemente dos outros seres, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência, para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, ajustando-a, segundo suas necessidades. Essa transformação acontece pelo trabalho que é considerado, nessa abordagem, uma atividade ou ação intencional.

Assim, o processo histórico de produção da existência humana pelo trabalho compreende também a educação. Segundo Saviani (2016, p. 87),

[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem.

Dessa forma, a educação se manifesta desde a origem do homem pelo desenvolvimento de processos educativos inicialmente coincidentes com o próprio ato de viver. Está relacionada diretamente à formação do gênero humano. “Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo” (SAVIANI, 2011, p. 81). Entende-se que o ato de viver e o ato de se formar homem, ou seja, o ato de se educar, estão ligados intrinsecamente. Por isso, a escola, como espaço institucionalizado de educação, deve estar ligada às experiências de vida e proporcionar vivências de aprendizagem.

Ainda em relação à natureza da educação, a pedagogia histórico-crítica a trata no âmbito da categoria “trabalho não material”. Esse conceito está relacionado à forma pela qual o homem apreende o mundo, expressando a visão daí decorrente de distintas maneiras. Para Saviani (2011), o produto da educação não se separa do ato de produção e, por isso, ela coincide com a produção do saber. Considera-se então diferentes tipos de saber ou de conhecimento, como: sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico.

Do ponto de vista da educação, Saviani (2011) coloca que esses diferentes tipos de saber interessam como elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos.

Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (SAVIANI, 2011, p. 7)

O autor toma como referência a questão do saber objetivo como elemento central da pedagogia histórico-crítica. A partir de sua assimilação e da apreensão do processo de sua produção se produzem novos conhecimentos. Nesse sentido, o trabalho educativo se refere ao ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado,

[...] à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Ramos (2016) contribui com essa discussão ao colocar que na perspectiva histórico-crítica a apreensão do mundo pelos homens inclui os conhecimentos das propriedades do mundo real (físico e social), dos processos históricos de representação e da valorização e da conceituação desse mundo. Por isso, para a autora, “[...] os objetos da educação são os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem, de fato, humanos” (RAMOS, 2016, p. 67).

Percebe-se que a compreensão da natureza da educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos. Esses elementos se colocam como necessários para a

[...] formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2011, p. 20)

É com base nesse entendimento que a Pedagogia Histórico-Crítica pretende articular uma proposta pedagógica que tem como compromisso a transformação da sociedade pelos próprios sujeitos que a constituem.

Compreende-se a escola como a forma dominante e principal da educação. É o espaço institucionalizado do saber metódico, sistemático, científico, elaborado que predomina sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático. Dessa forma, sob o ponto de vista desta abordagem, a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico deve se dar a partir da

identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados para se alcançar a formação humana.

Além desse aspecto, a Pedagogia Histórico-Crítica se preocupa com a descoberta de formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. Trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2011, p. 14).

Para Saviani (2011), a instituição escolar tem como papel principal a socialização do saber sistematizado. O autor afirma que “[...] a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2011, p. 14). Nesse sentido, a escola tem compromisso com a ciência; o processo pedagógico parte do saber espontâneo, mas precisa ir além. Essa perspectiva aponta que a escola deve possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento científico sem deixar de considerar a cultura popular.

Segundo essa teoria, os conhecimentos (científicos, tecnológicos, sócio-históricos, éticos, estéticos) são produzidos pela intervenção humana. E, por tal razão, a educação e o ensino devem partir do saber objetivo produzido historicamente e tomá-lo como referência, distinguindo-se o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório (RAMOS, 2016). Para a Ramos (2016), isso emergirá pela mediação do trabalho pedagógico como saberes da aprendizagem, sendo estes os que interessam diretamente à escola. Portanto, o fim a ser atingido pela escola é a transmissão e assimilação do saber sistematizado.

É com base nesse fim que se estrutura o currículo escolar. Saviani (2011, p. 17) entende que o conceito abrangente de currículo se refere à “[...] organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”. Nesse sentido, a existência da escola se dá pelo saber sistematizado e pela viabilização das condições de sua transmissão e assimilação na qual a criança passará gradativamente a dominá-lo. Saviani (2011, p. 17) lembra ainda que “[...] o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convenciamos chamar de ‘saber escolar’”.

Assim, a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado acontece pela ação educativa que é mediadora da formação humana. O autor acrescenta que

[...] é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. (SAVIANI, 2016, p. 89)

Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem requer a mediação de formas e de conteúdos para que o indivíduo se torne atual à sua época e se aproprie de um conjunto de objetivações humanas que configuram o contexto da atualidade.

Por razões de caráter histórico e também teórico-metodológico, a pedagogia histórico-crítica enfatiza a prioridade da forma escolar de educação que é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global. Assim, segundo Saviani (2016), a prática educativa deve partir e chegar à prática social em uma relação fecunda entre professor e estudante. Para o autor, isso decorre de um método³³ que objetiva

[...] identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2016, p. 90)

Para Pattaro e Machado (2014, p. 125), a teoria do educador Demerval Saviani se aproxima de um ideal de educação integral ao conceber “[...] o homem de uma forma inteira, imerso em um contexto histórico-social, no qual ele é agente consciente e crítico de sua própria realidade”. As autoras avaliam que a teoria histórico-crítica permite entender a educação sob um enfoque abrangente e mais justo em relação ao desenvolvimento do homem social e cultural, além de ser uma tentativa minimizadora das diferenças sociais que existem na sociedade capitalista. Nesse sentido, entender a realidade social e posicionar-se de maneira crítica dentro dela torna-se um dos pressupostos da formação humana integral.

Freitas (2016) dá sua contribuição ao compreender o ensino como um processo de transformação das relações entre o estudante, os saberes escolares, a formação humana em um projeto de superação da desigualdade social. Nesse sentido, seria pela formação escolar que o sujeito se apropria da cultura de maneira tal que se torna capaz de transformar a realidade em que vive. Para a autora, o desenvolvimento integral dos estudantes está relacionado ao ensino e à apropriação dos conceitos. Ela coloca ainda que, na concepção histórico-cultural, o “[...] desenvolvimento humano abrange um conjunto complexo de transformações subjetivas influenciadas histórica e culturalmente, sendo a educação escolar um dos mais importantes meios de influência” (FREITAS, 2016, p. 346).

³³ No livro *Escola e Democracia*, Saviani (2008) apresenta os cinco momentos do método histórico-crítico.

Nesse mesmo caminho, em relação à atividade educativa, Pederiva (2018) em diálogo com Vigotski, afirma que seu pensamento histórico-cultural, além de uma prática em que o homem social é conceito basilar, entende a atividade educativa como uma ação para o desenvolvimento cultural, como educação das formas superiores de conduta. Nesse sentido, educar seria criar condições para o pleno desenvolvimento e para a apropriação das ferramentas culturais. Esse seria o papel da educação em um processo de transformação da sociedade.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ao tratarem da educação escolar pública na contemporaneidade, apresentam um conjunto de desafios para se pensar a formação humana. Um deles está relacionado à preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional. Esse desafio envolve a necessidade de a escola preparar o sujeito para o mundo do trabalho, tendo em vista a flexibilização do processo produtivo e as complexas condições de exercício de sua profissão.

Para tanto, segundo os autores, a educação escolar deve centrar-se na formação geral, cultural e científica que permite a integração de conhecimento básico da ciência e de habilidades técnicas. Deve preocupar-se com a preparação tecnológica e com o desenvolvimento de saberes, habilidades e atitudes que permitirão ao trabalhador compreender o processo de produção de forma ampla para que seja capaz de tomar decisões, fazer análises, interpretar informações. O processo de escolarização deve, assim, estar voltado para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Outro desafio da educação escolar, apontado por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), está relacionado à formação para a cidadania crítica e participativa. Para os autores, esse desafio “[...] diz respeito a cidadãos-trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para integrar o mercado de trabalho” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 134). Nesse sentido, a escola deve formar sujeitos críticos que se engajem na luta pela justiça social e que tenham condições de mudar a realidade em que vivem.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam a formação ética como um dos maiores desafios da escola de hoje e do futuro. Os autores acreditam na formação de valores e de atitudes diante do mundo de violência, de exploração e de consumismo que se forma no capitalismo contemporâneo. Para eles, a escola pode desenvolver nos alunos competências comunicativas com base na razão crítica. Os desafios apresentados pelos autores parecem estar também no debate da educação integral quando se pretende a formação plena dos

sujeitos que compreende preparação para o processo produtivo e para a vida, a ciência e a cultura.

Ao refletir sobre esses desafios da escolarização para se alcançar a formação humana integral, o currículo se apresenta como elemento fundamental de organização dos processos educativos. Mas que princípios devem sustentar o currículo e as trajetórias formativas? Young (2010) contribui com essa discussão ao refletir sobre a constituição do currículo do futuro. Ao explorar conceitos apresentados por Vigotski, o autor considera relevante para a pedagogia e o currículo a distinção entre o que uma pessoa pode aprender por si própria e o que pode aprender com um professor (conceito de zona de desenvolvimento próximo) e, principalmente, a relação entre os conceitos teóricos (científicos) e os do dia a dia (cotidianos).

Segundo Young (2010), no século XIX, a escola tradicional priorizou conhecimentos científicos e disciplinas escolares. O movimento da escola nova, no século XX, passou a dar ênfase às competências e aos conhecimentos práticos e sociais. E no século XXI, o currículo do futuro (que já é presente), o que deveria ofertar? Seus estudos procuram encontrar uma base para o currículo que evite esses resultados, sem reverter a favor do conservadorismo do modelo tradicional da disciplinaridade nem aceitar as consequências incertas da hibridez e da sua renúncia a quaisquer critérios pedagógicos ou epistemológicos distintos. Na visão do autor, o currículo deve buscar o equilíbrio entre “[...] a cultura comum do conhecimento educativo ou escolar e a cultura diferenciada que os alunos adquirem em casa, nos seus grupos de pares e comunidades, e trazem para a escola [...]”, evitando, assim, sua descontinuidade (YOUNG, 2010, p. 321). Em projetos de educação integral, que ampliam as possibilidades formativas, essa reflexão no âmbito da organização curricular se faz necessária.

Esse conjunto de ideias e aspirações que constituem a abordagem histórico-cultural contribuem para a formação humana integral ao considerarem a educação de forma ética e crítica que se pretende no desenvolvimento social e cultural do ser humano. Nessa direção, o papel do ensino e do professor é mediar o processo de ensino e aprendizagem, considerando os conhecimentos, as experiências e os saberes historicamente produzidos e socialmente existentes. E nesse sentido, quanto mais integrado for o trabalho pedagógico, mais integrada será a formação e, como consequência, maior será a possibilidade criadora e transformadora.

As reflexões apontadas neste capítulo evidenciam que a formação humana integral sob a ótica da abordagem histórico-cultural pressupõe considerar todas as dimensões que constituem o humano e sua cultura, sua singularidade e suas relações. Considera-se o sujeito na/da formação como ser social e histórico com direito subjetivo à aprendizagem e ao

desenvolvimento. Sujeito que nas experiências de vida e nas relações, faz apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens.

No âmbito da escola, como espaço institucionalizado de formação, a aprendizagem e o desenvolvimento estão atrelados aos processos de mediação das relações dos sujeitos em formação, dos sujeitos formadores e do conhecimento (teórico e cotidiano). Nesse sentido, o papel do ensino e da escola compreende a transformação, a possibilidade de formação dos estudantes para que possam atuar e conviver em sociedade de maneira solidária e humana. Como expressão do percurso formativo, o currículo se apresenta como território/espaço de escolhas epistêmicas, políticas e pedagógicas que, por meio de projetos coletivos, organiza e desenvolve a trajetória formativa como unidade. Aí reside a importância da reflexão sobre os conhecimentos que são trabalhados na escola; as ofertas formativas; os tempos e espaços; a organização curricular.

Diante do exposto, toma-se, nesta tese, a abordagem histórico-cultural como principal lente na exploração e na análise dos dados extraídos dos projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular. Considera-se que essa perspectiva apresenta importantes elementos conceituais para formação humana integral servindo, inclusive, de fundamentação para propostas educacionais nesse âmbito.

Antes de apresentar as concepções e dimensões da integração curricular no âmbito da organização de trajetórias formativas, apresentam-se os modos e as intensidades nos quais são tratados o problema da integração curricular no movimento da política para educação integral no Brasil. Assim, o capítulo a seguir se refere ao espaço que a integração curricular vem ocupando no sistema educacional brasileiro.

3 O ESPAÇO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA POLÍTICA NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL

As discussões sobre a educação integral ganharam força no Brasil no século XX com a implantação de experiências de jornada de tempo integral, como as propostas por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, e, mais recentemente, com experiências de redes municipais e estaduais que se inspiraram no trabalho desses intelectuais. Ainda que com diferentes conceitos, a educação integral carrega consigo a ideia de universalização do ensino e de alternativa para a melhoria da educação. Nessa perspectiva são criadas estratégias políticas, curriculares e pedagógicas para se repensar o modo de funcionamento das instituições educativas, a fim de colocá-las também a favor da lógica da formação integral das crianças e adolescentes.

Trata-se, então, da busca por novos sentidos para educação escolar que tem o sujeito no centro de suas preocupações. Para Thiesen (2015, p. 43), projetos de educação integral “[...] constituem parte da histórica utopia social que desde os tempos mais remotos persegue o sonho humano de educar integralmente as pessoas”. O autor defende que tais projetos, ainda que assumam distintas configurações e se apresentem como agenda contemporânea, formam parte de um desejo antigo ainda não alcançado. Esse desejo social de transformar a educação em um instrumento de mudança e de formação humana integral assume-se no compromisso com o bem-estar da coletividade.

O termo utopia, criado pelo inglês Thomas Moore para intitular um romance filosófico de 1516, deriva das palavras gregas "ου" (não) e "τοπος" (lugar). Assim, seu significado etimológico está ligado a “um lugar que não existe na realidade”. A obra de Moore (2001) ficou conhecida por tratar, de forma sátira, todas as instituições de sua época e por conceber uma sociedade imaginária, ideal, sem propriedade privada, sem antagonismos, sem luxos excessivos. “E seu nome ficou para sempre incorporado ao vocabulário universal como o significado do todo sonho generoso de renovação social [...]” (MOORE, 2001, p. 8).

A utopia, embora possa se apresentar em um estágio de simples aspiração ou sonho genérico, torna-se força de transformação da realidade e até mesmo de vontade inovadora (ABBAGNANO, 2007). É o horizonte ao qual se deseja chegar. Ao se considerar a educação integral como utopia social, a mesma surge como um gatilho que impulsiona mudanças para uma formação humana mais completa. E, nesse sentido, a escola e seu currículo podem ser considerados instrumentos de transformação e materialização desse desejo.

Ainda que não apresente uma definição única, a educação integral tem em sua concepção o compromisso com a formação humana integral de todos os sujeitos nela envolvidos. Ou seja, coloca o desenvolvimento humano como horizonte e aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo. Para Guará (2006, p. 16), a essa ideia se agrega o entendimento filosófico de homem integral,

[...] realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Nessa perspectiva humanística, que reconhece os sujeitos na sua multidimensionalidade, a educação escolar assume papel central.

Paro (2009) também defende uma concepção de educação mais rigorosa que veja o homem como espécie humana e, portanto, como ser histórico. O autor afirma que

[...]. O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nós nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também, valores, filosofia, ciência, arte, direito [...]. Em outras palavras, o homem, para fazer-se histórico, produz cultura. (PARO, 2009, p. 17)

Ao entender cultura como a produção humana, Paro (2009) chama de educação a sua apropriação e a sua transformação. Assim, para o autor, educação integral significa tornar os sujeitos cidadãos da humanidade a partir da apropriação de valores, de conhecimentos, de filosofia, de artes, de ciências, de crenças. Acrescenta ainda que sua realização se dá na relação entre os sujeitos e que cabe à escola propiciar as condições para que o educando se eduque.

Como espaço institucionalizado, a escola chega como possibilidade de materialização desse desejo de formação humana no contexto do desenvolvimento integral de cada um e de todos, para além do aspecto cognitivo. E, nesse sentido, assume funções sociais que permite ao sujeito em formação sua afirmação como ser pensante, ser social e cultural. Como parte desse desejo antigo que segue como desafio, o sistema educacional brasileiro propõe a ampliação da jornada escolar e das oportunidades educativas para o desenvolvimento da educação integral em suas escolas.

Para atender a esse propósito, escolas e redes de ensino apontam a necessidade de discutir e (re)organizar seus currículos, o que certamente implica modos de conceber e desenvolver iniciativas nesse âmbito. Assim, a constituição curricular da educação integral compreende mudanças no que se refere, principalmente, aos tempos escolares, espaços

escolares, saberes/conhecimento escolares e gestão curricular. Como princípio organizador dessas configurações aponta-se a integração curricular como potencialidade para ampliar perspectivas de formação humana integral.

Encontra-se na literatura diversos autores/pesquisadores que têm se dedicado à tarefa de elucidar diferenças conceituais entre expressões como educação integral e educação de tempo integral (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2009; 2013) e aqueles que se concentram no debate do tema a partir da sua natureza e caracterização, atribuindo diferentes correntes do pensamento político-filosófico (COELHO, 2009; CAVALIERE, 2002; 2007). Entretanto, são poucas as publicações (GABRIEL; CAVALIERE, 2012) sobre a organização curricular, fato esse que sugere a necessidade de pesquisas nesse âmbito e que, portanto, justifica a opção por não retomar discussões sobre a história da educação integral no Brasil. Pretende-se, neste texto, tendo como foco os objetivos da tese, **identificar, no movimento da política para a educação integral no Brasil, os modos e as intensidades nos quais são tratados o problema da integração curricular.**

Partindo do pressuposto de que a integração curricular tem potencial para ampliar perspectivas de formação humana integral, classifica-se o movimento da educação integral no Brasil em duas fases. A intenção é observar, em diferentes momentos históricos, como esse movimento da política nacional alcança (ou não) determinado grau de preocupação com a organização curricular. Essa classificação tem origem no próprio interesse do debate, no enfoque dado a esse movimento, por isso não é uma classificação que está colocada no âmbito da política nacional. Procura-se olhar as políticas curriculares, nessas chamadas duas fases, na sua relação com a integração curricular, tendo em conta quatro elementos curriculares considerados fundamentais, quais sejam: tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular.

Dessa forma, resolve-se chamar de primeira fase as iniciativas de educação integral no Brasil datadas no século XX. Os primeiros ensaios ocorrem com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que propõe a renovação da escola tradicional. Nesse período, é possível identificar diversas experiências e práticas de educação pública em tempo integral que se destacaram com suas propostas pedagógicas e curriculares inovadoras para a época. Outro aspecto de destaque é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que passa a tratar diretamente da educação integral. Caracterizada pela busca de mudanças, tanto no que concerne à metodologia quanto no que se refere aos próprios fundamentos da proposta pedagógica e à formação que pretendiam dar aos estudantes, a integração curricular parece ocupar pouco espaço.

A segunda fase desse movimento se refere ao esforço do Estado pela formulação de uma política mais orgânica de educação integral no Brasil. Marcada por diversas regulações que tratam da ampliação da jornada escolar e valorizam a possibilidade de formação integral, essa fase contemporânea apresenta, ainda, uma experiência de abrangência nacional denominada Programa Mais Educação que revela avanços, mas também limitações no que diz respeito à integração curricular. Assim, no século XXI, a temática é retomada com força nas redes de ensino público, universidades e meio político em todo o território brasileiro.

O tópico a seguir trata das primeiras iniciativas de educação integral no Brasil e, em seguida, é apresentada a segunda fase desse movimento.

3.1 O ESPAÇO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NOS PRIMEIROS ENSAIOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL (1ª FASE)

O surgimento do movimento da educação integral no Brasil se deu no início do século XX com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), como já mencionado. Naquele momento histórico, 26 educadores instituem o documento intitulado *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, que circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Inspirados em novos ideais de educação e na defesa por um tratamento científico aos problemas da administração escolar, buscou-se criar um sistema educativo.

A proposta de renovar a escola tradicional apresentava como ideário de função social o exercício dos direitos dos cidadãos brasileiros. Para Branco (2012b, p. 112), o Manifesto discute “[...] a reconstrução da educação, bem como a organização de um sistema escolar único, laico, público e obrigatório para todos, onde cada um tivesse a oportunidade de se desenvolver integralmente”. Além de reivindicar uma escola pública, de acesso a todos os brasileiros, também pretendia-se garantir subsídios para a sua manutenção. Assim, num contexto histórico marcado por grandes desigualdades sociais, a reconstrução educacional no Brasil apresenta como finalidade “[...] dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento, de acordo com uma certa concepção de mundo” (O MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p. 191).

As reivindicações do Manifesto revelam a preocupação com a organização de uma escola que atendesse a todos, independentemente de classes sociais, e que garantisse uma formação humana integral aos sujeitos. Embora tenha divulgado recomendações e diretrizes para uma política de educação, o movimento da escola nova não chegou a consolidar um

espaço de discussões e de constituição de um currículo no âmbito da educação integral. A integração curricular fica, nesse momento, vinculada à ideia de desenvolvimento completo do sujeito e seu lugar central no processo educativo. Também se observam tentativas de renovação do ensino tradicional com atividades, tempos e espaços diferenciados e com foco nas metodologias³⁴ de ensino, mas que não alcançou o sistema nacional de educação como um todo.

A temática da educação integral, ao longo daquele século, ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes, no âmbito local e/ou nacional, ainda que com momentos de maior ou menor atenção por parte do Estado. Nos anos de 1950, Anísio Teixeira³⁵, secretário de educação do estado da Bahia, tentou efetivar uma formação humana mais completa que implicava implantação de um sistema público com jornada escolar de tempo integral, tentativa que não se perpetuou, mas trouxe inovações para sua época e inspiração para projetos e programas contemporâneos. Inspirado na filosofia de John Dewey (1979)³⁶, o intelectual idealizou grandes mudanças que marcaram a educação brasileira. Sua preocupação estava em criar igualdade de oportunidades que, na sua visão, seria a essência do regime democrático, pois resolveria problemas da estratificação social e de graves desníveis econômicos (TEIXEIRA, 1977).

Assim, para oferecer oportunidades completas de vida e pensando na escola primária para todos, Anísio Teixeira concebeu o primeiro centro de educação popular do Brasil. Projetado em Salvador, na Bahia, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi criado pelo governo estadual com o apoio do governo federal. Oferecendo um modelo de superação da escola tradicional, a filosofia desse centro era oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas (Escola Parque) e de instrução (Escola

³⁴ Jean-Ovide Decroly, por exemplo, propôs um ensino que se desenvolvesse por meio de centros de interesse, nos quais eram desenvolvidos os conteúdos de forma integrada e baseados nos interesses e nas necessidades infantis (DUBREUCQ; MAFRA, 2010). Nessa mesma direção, Maria Montessori propôs experiências intituladas *As Casas das Crianças – Casa dei Bambini* com intuito de disponibilizar para as crianças um ambiente apropriado no qual poderiam viver e conviver, assim, o ensino deveria considerar as preferências e os centros de interesse das crianças (RÖHRS, 2010).

³⁵ Cavaliere (2010), em seu texto *Anísio Teixeira e a educação integral*, apresenta a ideia de educação integral defendida por Anísio Teixeira ao longo de sua trajetória profissional (1930-1950). Pode-se encontrar, também, na Coleção Educadores, uma publicação de Clarice Nunes (2010) que escreve um ensaio da trajetória de Anísio Teixeira e que seleciona três textos desse intelectual. Outra referência importante é a própria obra de Anísio Teixeira (1977) intitulada *Educação não é privilégio*.

³⁶ No livro original *Democracy and Education*, lançado no Brasil em 1936, John Dewey, ao apresentar sua concepção de democracia e os meios de realizá-la, defende como objetivos educacionais o desenvolvimento natural da criança e a eficiência da sociedade e da cultura sobre esse desenvolvimento.

Classe), recebendo os estudantes em tempo ampliado. Com base nas correntes liberais³⁷, sua concepção aponta uma educação escolar abrangente que, ainda hoje, ecoa no pensamento e nos projetos de educação escolar pública.

Ainda que sua proposta tenha sido a de ampliar as ofertas educativas, a criação de dois espaços diferenciados, uma para atividades consideradas mais lúdicas e outro para atividades relacionadas às disciplinas escolares, pode ter contribuído para uma fragmentação curricular, ou seja, para a constituição de dois currículos em uma proposta de educação em tempo integral. A integração parece ter sido mais intensa na valorização dos saberes e experiências dos estudantes que são trazidos para dentro da instituição escolar.

Ao propor esse plano de educação, Anísio Teixeira privilegiou também a formação e as condições de trabalho dos professores. Considerava ser difícil o atendimento de “todos os requisitos de cultura e aptidão para um ensino tão vasto e tão diversificado” por um único professor. Por isso, previu para os centros de educação “professores primários comuns para as escolas-classe” e “professores primários especializados de música, de dança, de atividades dramáticas, de artes industriais, de desenho, de biblioteca, de educação física, recreação e jogos”. Na sua visão, com essa organização, os professores poderiam realizar sua tarefa de “[...] formar e educar a infância, nos seus aspectos fundamentais de cultura intelectual, social, artística e vocacional” (TEIXEIRA, 1994a, p. 179). Percebe-se que, no âmbito da gestão curricular, a contratação e a valorização de profissionais com formação específica é um elemento da política de integração curricular presente nessa experiência. Essa ação possibilita que a atuação pedagógica e intencional de professores das diferentes áreas do conhecimento garanta a transmissão e o acesso aos saberes elaborados.

Ainda tratando dessa primeira fase do movimento da educação integral, na década de 1960, em São Paulo, foram criados os chamados Ginásios Vocacionais³⁸, escolas pioneiras na rede pública estadual. Ao todo, cinco colégios funcionaram de 1962 a 1969 com uma proposta pedagógica revolucionária para a época; representaram um marco na história da educação paulista por adotar a democracia como prática pedagógica. Trata-se de uma experiência escolar de orientação escolanovista que buscou aproximação com a realidade social por parte dos estudantes.

³⁷ As teorias que compreendem a abordagem liberal progressista receberam críticas de pesquisadores e de estudiosos de uma perspectiva crítica que questionam o papel da educação como instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumpre apenas a função de ajustar e de adaptar os indivíduos à sociedade.

³⁸ Esta experiência de educação integral vivenciada no estado de São Paulo na década de 1960 foi tema de estudos e pesquisas de diversos autores, como: Chiozzini (2010), Ferreira (2007), Nakamura (2016), Oliveira (2018), Rovai (2005), Santos (2018) e Tamberlini (2016).

A integração curricular presente nessa experiência escolar está na ideia de *core curriculum*³⁹. Ou seja, o currículo dos Ginásios Vocacionais obedecia a uma ordem nuclear e interdisciplinar que envolvia a participação ativa dos estudantes desde o planejamento até a realização das atividades. Outro aspecto da integração está no conjunto das disciplinas ofertadas, na forma de unidades pedagógicas, que atendia tanto a formação teórica (humanidades) como a formação direcionada ao trabalho (técnica). Tinha-se como objetivo garantir uma formação adequada para que o jovem refletisse a realidade socioeconômica, política e cultural do país e, ao mesmo tempo, fosse capaz de agir socialmente (SANTOS, 2018; TAMBERLINI, 2016).

Outras experiências de educação integral no Brasil foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)⁴⁰, implantados inicialmente no estado do Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990⁴¹. Concebidos por Darcy Ribeiro⁴², então vice-governador do Rio de Janeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, esses Centros tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual. Os Centros foram construídos para atender às crianças o dia inteiro, com alimentação, estudo, esporte e higiene (SERRA; PINHEIRO, 2007). Assim, o tempo escolar aparece como um dos elementos de integração curricular dessa proposta que oportuniza outros fazeres pedagógicos.

Em relação ao espaço escolar, os CIEPs se diferenciavam daqueles concebidos por Anísio, pois Darcy procurou reunir na mesma estrutura física as atividades propostas. Para Coelho (2009), esse modelo de educação promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola e possibilita entendê-las como componentes curriculares inerentes à formação completa do estudante. Nesse aspecto, a proposta desses Centros avançou na compreensão de um currículo integrado para uma formação humana integral.

Sobre essa experiência, Coelho e Hora (2009, p. 181-182), ao analisarem o Livro dos CIEPs (1986), evidenciam

[...] a existência de uma multiplicidade de atividades em distintas formas de expressão humana – música, dança, animação cultural, esportes, biblioteca -

³⁹ Foi originalmente desenvolvido como o currículo principal usado pelo Columbia College da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, em 1919. Na proposta dos Ginásios Vocacionais, com o objetivo de formar o jovem consciente que elaborasse o próprio processo de atuação, o *core curriculum* possibilitaria a interpretação da cultura e do processo histórico e a inserção social no mundo, por meio da atuação cidadã e da realização pessoal e profissional (TAMBERLINI, 2016).

⁴⁰ Para saber mais sobre os CIEPs, ver Bomeny (2009), Cavaliere e Coelho (2003) e Ribeiro (1986).

⁴¹ Período dos dois governos de Leonel Brizola.

⁴² Para saber mais sobre os CIEPs e o pensamento de Darcy, Cristina Serra e Virgínia Pinheiro (2007) publicam no livro *Darcy Ribeiro*, da Coleção Encontros, uma entrevista realizada com Darcy e publicada originalmente na revista *Leia*, em março de 1986. Na Coleção Educadores, Cândido Alberto Gomes (2010) escreve um ensaio sobre a vida e o ideário político de Darcy Ribeiro e apresenta uma seleção de textos desse intelectual.

que deveriam interagir, em ações previamente planejadas com objetivos definidos para o trabalho interdisciplinar. Da forma como a entendemos, esta visão abre espaço para a diversificação curricular, na medida em que a ação educativa ocorre entre as várias atividades diferenciadas, se planejada coletivamente, de modo integrado.

Sobre esse entendimento, pode-se afirmar que, assim como a diversificação curricular⁴³, a integração das atividades não está posta, é necessário planejar ações curriculares e pedagógicas para que a ampliação das ofertas educativas possa de fato potencializar a ampliação das perspectivas de formação humana integral.

No período de 1986-1993, teve-se, em São Paulo, a experiência com o Programa de Formação Integral da Criança⁴⁴ (PROFIC). Esse programa foi idealizado como um projeto de Governo, envolvendo mais de uma Secretaria de Estado (Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo), o que o diferencia, como concepção, dos outros projetos já citados. Segundo Giovanni e Souza (1999), o Profic foi a primeira experiência em educação integral que realizava parcerias como uma estratégia para o aproveitamento de recursos preexistentes. A proposta era a aproximação com organizações não governamentais e com os municípios para suprir a necessidade de construção de prédios, salas de aulas. Nessa experiência, no âmbito dos espaços escolares, evidencia-se o conceito de intersetorialidade⁴⁵ e o diálogo com redes de educação (realização de parcerias).

O programa dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs)⁴⁶, inspirado nos projetos de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro e criado pelo governo federal⁴⁷ em 1990, ainda que tivesse previsto a construção de espaços físicos para o seu desenvolvimento, contava com a realização de parcerias. Sua criação e sua operacionalização compreendiam a participação dos entes federados (União, estados e municípios) e outras entidades públicas (universidades) e privadas (de natureza jurídica sem fins lucrativos). Nesse sentido, a integração curricular se dá no diálogo com redes de educação como espaços escolares.

É possível observar que as experiências do Profic e do CAIC apresentam uma forma de gestão baseada nas parcerias público-privadas. Ainda que possibilite a ampliação dos

⁴³ Para as autoras, a diversificação curricular está relacionada às práticas pedagógicas e às relações conteúdo-forma. Ao tratarem do currículo e da diversificação, Coelho e Hora (2009) apontam a necessidade de refletir sobre a relação entre os processos de comunicação e os conteúdos a serem comunicados.

⁴⁴ Para saber mais sobre o detalhamento deste programa, ver Ferretti, Viana e Souza (1991), Giovanni e Souza (1999) e Tomazini (2019).

⁴⁵ Esse conceito é tratado no Capítulo 4 quando as dimensões da integração curricular na perspectiva da formação humana integral são apresentadas.

⁴⁶ Inicialmente compunham o Projeto Minha Gente, instituído pelo Decreto n. 91/1990, cuja elaboração competiu à Legião Brasileira de Assistência, com a coordenação do Ministério da Criança.

⁴⁷ Governo do então presidente Fernando Collor de Melo.

tempos/espacos educativos e a abertura das escolas para se integrarem à cidade ou comunidade local, colocando os sujeitos em formação como protagonistas do processo de aprendizagem, esse tipo de gestão pode agravar o problema da falta de recursos físicos e financeiros para a organização da estrutura das próprias escolas.

Essas experiências de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no século XX, além de atenderem a demandas sociais, procuraram ofertar uma formação humana mais completa. Entretanto, como políticas públicas não conseguiram atender a todos; foram projetos de educação pontuais que se extinguiram por diferentes razões, entre elas, por questões financeiras e de interesses políticos. Sobre a abrangência limitada e a descontinuidade dos projetos, Coelho, Hora e Rosa (2015) afirmam que esse tipo de política, tratada por elas como políticas focais⁴⁸, fomenta a esperança de se conseguir a igualdade entre os indivíduos, mas não garante, aos menos favorecidos, a igualdade de oportunidades. Sob esse ponto de vista, a almejada universalização do ensino não se efetiva nesse período.

Nessa primeira fase do movimento educacional, em relação à legislação, pode-se perceber que a educação integral, ainda que não seja mencionada com esse termo, está presente na Constituição Federal de 1988. O artigo 6º, por exemplo, garante como direito social a educação, e o artigo 205 assim define:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2016a, art. 205)

Também o artigo 206 coloca que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, como: igualdade de condições para o acesso e a permanência; liberdade de aprender; valorização dos profissionais da educação; gratuidade do ensino público; gestão democrática; garantia de qualidade. Nesse sentido, a Constituição assegura uma formação humana como direito social e individual.

Para Cury (2002), o direito à educação escolar, além de ser uma exigência ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, responde a valores da cidadania social e política. E, assim, inscreve-se dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. A CF de 1988 torna pública, como função e dever do Estado, a garantia desses

⁴⁸ As autoras discutem o binômio universalização/focalização nas políticas públicas de educação integral e(m) tempo integral. Têm como preocupação o fato de que, nem sempre, as experiências implementadas no Brasil são universalizadas – dirigindo-se a todos os alunos de uma mesma rede municipal de ensino ou propostas para todos os alunos de uma determinada unidade escolar. Assim, entendem que política focal está relacionada às políticas de tempo integral que são oferecidas a uma parcela de alunos. Podem ser chamadas também de políticas afirmativas, políticas compensatórias, de ações afirmativas, políticas inclusivas (COELHO; HORA; ROSA, 2015).

direitos, bem como sua gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Nesse sentido, a escolarização passa a ser tratada como uma tarefa pública.

O autor vai mais a fundo nessa discussão do direito à educação ao afirmar que ele parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. “Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação” (CURY, 2002, p. 260). Assim, o acesso à educação escolar torna-se uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas que, na sua efetivação em práticas sociais, se converte em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações.

Indo ao encontro do que prevê a CF de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, reitera os conceitos de educação como um direito de todos e do desenvolvimento completo dos sujeitos, seu preparo para a vida e para o trabalho (artigo 53). Além disso, afirma que “[...] no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura” (BRASIL, 1990, art. 58). Com isso, entende-se que, na tentativa de proteger a juventude, a legislação cobra das instituições educativas a valorização dos saberes dos estudantes e da comunidade (cultura local). Esse é um aspecto importante da integração como caminho de indução a uma formação humana mais ampla.

Para Zucchetti e Moura (2017), o reconhecimento de que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos é uma conquista recente. As autoras colocam que a aprovação do ECA é resultado da forte presença dos movimentos sociais que exerceram grande influência nos debates ocorridos no Brasil a partir do processo de reconstrução democrática e da CF de 1988. Nesse sentido, pode-se perceber que as regulações, que tornam central a questão da infância e da juventude e que colocam a educação como um direito de todos e dever do Estado, são fruto também de interesses e de movimentos sociais.

Cabe lembrar, todavia, que a legislação só passou a tratar diretamente da educação integral recentemente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996 – que deixa “a critério dos estabelecimentos de ensino” a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º). Assim, além de garantir o direito à educação e o desenvolvimento pleno da pessoa (art. 2º), estabelece mais tempo escolar aos estudantes, ainda que de forma

progressiva e a critério das redes de ensino. Dessa forma, a LDB instituiu o alargamento dos tempos escolares nos projetos educativos brasileiros, no âmbito da educação integral.

Essa regulamentação brasileira apresenta dois pontos importantes para reflexão. Um deles é o que tratam os artigos 34 e 87 (apontados anteriormente). Sobre isso Arroyo (2013, p. 656) coloca que “[...] a partilha assimétrica do poder leva a que os tempos da gestão de políticas e programas sejam diversos, até antagônicos entre os entes federados”. Com isso, entende-se que a LDB, ao deixar a critério das redes de ensino (municipais, estaduais, federais) o cumprimento da ampliação do tempo escolar, compromete a garantia desse direito a todos os estudantes. O outro ponto diz respeito ao tempo integral que se constitui como um elemento relativamente novo na política educacional brasileira. Dessa forma, pode-se dizer que a educação integral no Brasil está relacionada diretamente à ampliação do tempo escolar.

Outro conceito presente na Lei n. 9.394/1996 refere-se aos espaços educativos. Mais do que prever a ampliação do ensino fundamental para tempo integral, admite-se e valoriza-se as experiências extraescolares (art. 3º, inciso X), que podem ser desenvolvidas em outros espaços físicos que não somente na escola e com instituições parceiras da escola (diálogo com redes de educação). Trata-se aqui da ampliação da escola como território de formação humana integral. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que há o reconhecimento político do direito à educação em tempo ampliado como dever do Estado, a legislação divide sua responsabilidade com organizações não governamentais ao propor o estabelecimento de parcerias e o uso de outros espaços. A ampliação e/ou adequação dos espaços físicos da própria escola, elementos importantes da integração curricular que se constituem como condição material, ficam sem amparo legal.

Ao percorrer os documentos normativos e algumas experiências brasileiras, é possível observar que a temática da educação integral, ao longo do século XX, ocupou a agenda político-educacional por diversas vezes. Ainda assim somente em 1996, com a aprovação da LDB, a ampliação dos tempos e espaços escolares no ensino público é regulamentada. E apesar disso, as experiências desenvolvidas apresentam características específicas, o que revela não haver um debate mais amplo no âmbito da organização curricular, e, embora tenham recebido apoio dos governos, o atendimento não foi total e houve descontinuidade dos projetos.

Nesses primeiros ensaios da educação integral no Brasil, amplia-se a função da escola pública em defesa do direito e da universalização da educação, mas não se discute a (re)organização curricular do sistema educativo brasileiro. Sujeitos e setores da sociedade entram como corresponsáveis pela educação, há ampliação dos tempos e espaços educativos,

mas a estrutura escolar continua a mesma. Esse fato demonstra que o Estado pouco se preocupa em relação aos aspectos internos do currículo, incluindo a integração curricular que aparece como uma externalidade da política. Fica revelado que os textos normativos e orientadores da educação básica no Brasil nesse período apresentam poucas condições objetivas para se oferecer trajetórias de formação humana integral no âmbito da escola.

3.2 TENTATIVA DE FORMULAÇÃO DE UMA POLÍTICA MAIS ORGÂNICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A INTEGRAÇÃO CURRICULAR (2ª FASE)

A chamada segunda fase do movimento de educação integral no Brasil, com forte influência das políticas e organizações internacionais, insere-se num contexto político e econômico mais amplo. Intensificam-se as discussões sobre o tema como forma de melhorar a educação pública no país, tanto nos ambientes acadêmicos como nas redes de ensino (municipais, estaduais e federais). Grande parte dos documentos oficiais tratam da ampliação da jornada escolar como uma forma de solucionar os problemas sociais relacionados às condições socioeconômicas e aos déficits de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 2001 e aprovado em 2014⁴⁹, assim como a Constituição Federal de 1988 e a LDB retomam e valorizam a educação integral como possibilidade de formação integral dos sujeitos. Em sua meta 6, o Plano prevê a oferta de “educação em tempo integral em, no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) alunos(as) da educação básica”. Cria-se, então, uma série de estratégias quanto à organização do tempo de escola, à gratuidade, ao regime de parcerias e à reorganização dos espaços/tempos da educação. Para Parente (2017a, p. 25), a aprovação dessa meta do PNE inclui a temática da educação integral em tempo integral na agenda político-educacional em âmbito nacional e coloca, ainda, que “[...] a elaboração de uma meta específica de educação em tempo integral [...] materializou-se como uma ‘janela política’ importante para alavancar políticas públicas na área”.

Assim, a meta 6 compreende uma proposta de ampliação da jornada diária de forma gradual nas escolas públicas brasileiras. Entende-se que 7 horas diárias é o tempo mínimo de permanência do estudante sob responsabilidade da escola para se considerar uma jornada de tempo integral. Nesse sentido, o tempo cronológico se constitui um elemento do processo

⁴⁹ Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que institui o PNE, e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano e dá outras providências.

educativo que deve ser organizado de forma a propiciar aos estudantes uma educação integral. Cabe às escolas e às redes de ensino sua organização, conforme prevê o PPP, para garantir a integração.

Nesse debate, estão presentes também organismos internacionais que têm apresentado orientações para os países que apresentam baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e números elevados de defasagem no campo educacional, especialmente no Ensino Fundamental. Silva R. (2017), em seu artigo intitulado *Políticas de Ensino Integral na América Latina*, cita a participação de algumas dessas organizações, como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial. A autora afirma, ainda, que as políticas nacionais na América Latina, incluindo o Brasil, se estabelecem afixadas a outras propostas, como o compromisso Educação para Todos (EPT)⁵⁰, instituído em 2000, na cidade de Dakar, no Senegal, e o VI Internacional de la Educación para América Latina⁵¹, realizado em 2011 para reafirmar os compromissos instituídos em Dakar (2000).

Os objetivos estabelecidos nesse acordo, segundo Silva (2016), acabam por definir quais saberes e práticas devem ser tomadas como aprendizagens prioritárias a serem vinculadas pelos Estados nacionais na (re)organização das políticas educacionais e curriculares. Nesse movimento estabelecido entre as organizações e os governos, “[...] os enunciados sobre a ampliação do tempo escolar, de perspectiva assistencialista, mantêm uma forte ligação com a perspectiva de controle social [...]” (SILVA, 2016, p. 87). Essa concepção apresentada pelo compromisso Educação para Todos reduz o espaço da integração curricular na medida em que a lógica da educação integral deixa de ser o processo da aprendizagem propriamente dito para dar lugar ao assistencialismo.

Além das normas estabelecidas nas décadas de 1990 e 2000 e o acatamento às recomendações internacionais, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁵² e o Censo Escolar⁵³ se

⁵⁰ Segundo Silva (2016), o EPT, também denominado de Marco de Ação Dakar, constituiu-se como um acordo coletivo entre governos de 164 países na busca por melhores resultados das políticas educacionais, até o ano de 2015. Ficou definido que caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países. Em 2011, esse compromisso foi reafirmado ampliando o período para o alcance das metas, agora até 2021.

⁵¹ Neste evento, a educação integral foi apontada como instrumento capaz de reestruturar a escola pública do processo de fragmentação curricular e da precarização das condições de trabalho no ensino público (SILVA, 2016).

⁵² O Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28 de dezembro de 2006, e, posteriormente, convertido na Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. É considerado um mecanismo de financiamento da educação pública no Brasil. Seus recursos são destinados, necessariamente, ao financiamento de ações de manutenção e

colocam como determinantes político-legais que vêm influenciando a construção de políticas de educação integral em tempo integral no Brasil. O Fundo, por estabelecer ponderações específicas no que se refere às etapas, às modalidades e aos tipos de estabelecimentos, incluindo as matrículas em tempo integral e o Censo por sua forma de captação das matrículas em tempo integral, engloba as chamadas atividades complementares (PARENTE, 2016). Esse instrumento possibilita o acompanhamento das informações e a produção de pesquisas no âmbito da educação integral.

Segundo o Censo Escolar 2019⁵⁴, o Brasil tem 47,9 milhões de matrículas na Educação Básica. Desse total, 26,9 milhões dos estudantes estão no Ensino Fundamental, sendo que 9,4% das matrículas são em tempo integral. A pesquisa mostra ainda que o percentual de matrículas de tempo integral é menor na rede privada (2,5%) do que na rede pública (10,9%) de ensino (BRASIL, 2020a).

Em relação ao tempo integral na educação infantil, o Censo aponta que o percentual de matrículas da creche foi de 56,4% e, da pré-escola, o percentual foi de 11,1% em 2019. Dos estudantes matriculados no ensino médio, permanecem 7 horas diárias ou mais em atividades escolares, 10,8% em 2019, sendo que a porcentagem de matrículas de tempo integral é maior na rede pública (11,7%) do que na privada (4,8%) (BRASIL, 2020b).

É possível perceber que o Brasil, desde a aprovação do PNE em 2014, está caminhando para atender o que prevê a meta 6. Por outro lado, a preocupação é com o risco de haver diminuição dos projetos e programas de educação em tempo integral por parte do Estado, fato que pode comprometer sua oferta nas redes públicas de ensino do país. Outro aspecto a ser observado é que o Fundeb possibilita o aumento de matrículas em tempo integral na medida em que garante recursos financeiros específicos para educação integral que contribuem com seu desenvolvimento nas escolas e nas redes de ensino.

desenvolvimento da educação básica, isto é, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. O Fundo diferencia os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por nível, modalidade e etapa da educação básica, mas também de acordo com a extensão do turno na escola. Além de considerar o tempo integral como possibilidades para toda a educação básica nacional, o Fundo possibilita a distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral (BECKER, 2015).

⁵³ Segundo o portal do Inep, o Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e de levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Inep, órgão vinculado ao Ministério da Educação, e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: Ensino regular (educação infantil, ensino fundamental e médio); Educação especial – modalidade substitutiva; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). Essa informação pode ser consultada em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 21 jan. 2018.

⁵⁴ Os dados foram coletados no portal do Inep, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 mar. 2020.

Ainda na direção do fortalecimento dessa pauta, em 24 de abril de 2007 foi publicado o Decreto n. 6.094 que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007a)

Observa-se que o Plano de Metas articula a política no regime de colaboração entre União, estados e municípios e a sociedade civil para a melhoria da qualidade da educação básica. A adesão ao Compromisso pelos entes federativos é voluntária, no sentido de que os estados e municípios podem receber o apoio da União mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵⁵. O repasse dos recursos é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para aqueles que firmam um termo de compromisso. Considera-se que o PAR, como ferramenta de diagnóstico e planejamento, pode contribuir para a elaboração de políticas educacionais a partir das demandas escolares e para a (re)organização curricular das escolas.

Outra questão importante está relacionada ao modelo de gestão apresentado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Arroyo (2013, p. 658) faz uma crítica ao regime de colaboração e defende que

[...] as recomendações não podem limitar-se a gestos de solidariedade, de cooperação ou articulação, mas exigem [...] outra estrutura institucional. Outra organização do poder que viabilize a construção de um sistema de educação pública, garantia de direitos.

A política brasileira, com o estabelecimento de termos de compromisso entre os entes federados, vem indicando que mudanças estruturais no sistema de educação estão longe de acontecer, ainda que sejam necessárias para o alcance da universalização e da qualidade esperadas.

Ainda nesse caminho de elaboração de uma política de educação integral, o governo federal lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo Plano, o Ministério da Educação (MEC) repassa recursos financeiros, com o intuito de apoiar a execução de todo ou de parte de seu planejamento. Nesse âmbito, as escolas têm a possibilidade de organizar seus

⁵⁵ Plano apresentado pelo governo federal como proposta de inovação do regime de colaboração no país. Para saber mais sobre esta estratégia de assistência técnica e financeira, consultar: <https://www.fnde.gov.br/programas/par>. Acesso em: 20 jan. 2020.

currículos para anteder às demandas de sua comunidade educativa de forma articulada ao seu Projeto Político e Pedagógico.

O PDE indica, no seu artigo 20, as diretrizes voltadas para a ampliação do tempo de aprendizagem e para a qualificação dos processos de ensino, com participação dos estudantes em projetos socioculturais e em ações educativas. A ideia é ampliar a jornada escolar, possibilitando que crianças, adolescentes e jovens se envolvam em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. De acordo com os documentos da *Série Mais Educação* (2009), esse envolvimento contribui para reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série. A integração curricular expressa nesse documento está na oferta de atividades diversificadas para atendimento em tempo ampliado, o que, possivelmente, promove a qualidade educacional. Entretanto, o Plano não trata diretamente da necessidade de uma (re)organização curricular para atender às novas ofertas educativas.

Uma das estratégias de indução à educação integral no ensino fundamental instituída pelo MEC é o Programa Mais Educação, criado por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto n. 7.083/10. O Programa se apresenta em 2007 como uma forma de induzir a educação integral a partir de ações articuladas com diferentes setores e atores da sociedade. A princípio serve para atender à população em situação de vulnerabilidade, mas prevendo sua ampliação no atendimento. Essa prioridade de atendimento revela que o Estado ainda não consegue garantir a ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes da rede pública de ensino. Essa lógica na educação integral pode sinalizar uma concepção mais limitada, com foco nos desafios da inclusão, o que pode secundarizar discussões sobre organização e integração curricular.

Zucchetti e Moura (2017, p. 269) destacam que o Programa tem um “[...] forte apelo compensatório que se traduz num conjunto de práticas socioeducativas, modalidade de atenção às crianças e adolescentes pobres”. Para as autoras, está incorporado à educação a ideia de direito à proteção social da infância e da juventude socialmente vulnerabilizada que visa à emancipação. As autoras problematizam a educação integral como uma questão ou não de direitos humanos e afirmam que:

No caso específico do PME proteger representa ampliar o espaço e o tempo de permanência na escola com vista à equidade social, crescimento na oferta de oportunidades, em especial, às do campo da cultura, no reforço às aprendizagens, no acesso a patamares de cidadania. (ZUCCHETTI; MOURA, 2017, p. 272)

Nesse sentido, a concepção de educação integral do Mais Educação não se reduz apenas à ampliação dos tempos escolares e ao aspecto cognitivo. Ao apresentar outra forma

de olhar para os sujeitos e seus processos formativos, a política de integração curricular abrange o direito de todos à educação e à cultura.

A concepção de educação integral do Mais Educação, como possibilidade de formação integral do ser humano, está expressa no artigo 1º da Portaria Interministerial n. 17/2007:

Art. 1º – Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo Único – O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações socioeducativas no contra turno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

Observa-se que a portaria apresenta como objetivo do Programa fomentar a educação integral por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essa ideia surge do entendimento de que a educação integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar, a qual deve estar aberta ao diálogo com outros espaços sociais e do próprio governo. Sobre isso, Moll (2007, p. 139 *apud* BRASIL, 2009a, p. 28) defende que “[...] a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais ou não-institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo”. Assim, o Programa orienta a busca por parcerias com instituições ou entidades, públicas ou privadas, para o desenvolvimento das atividades e, nesse sentido, promove articulação dos espaços e ampliação das relações.

Em 2009, o MEC, por meio das Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e de Educação Básica (SEB), publicou um conjunto de documentos com o propósito de “[...] contribuir para a conceituação, a operacionalização e a implementação do Programa Mais Educação” (BRASIL, 2009a, p. 6). Espera-se, com a trilogia, o desencadeamento de um diálogo nacional e a “[...] construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral que possa constituir-se como legado qualificado e sustentável” (BRASIL, 2009a, p. 7). Embora tenham alcançado sua finalidade e possibilitado um amplo diálogo sobre a temática no país, os textos não adentram no campo curricular.

Observa-se no primeiro caderno da trilogia, intitulado *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território* (2009), que o Programa é tratado como uma ação interministerial e que a intersetorialidade é uma nova forma de gestão da política. Nesse âmbito, a integração de políticas setoriais do Estado é apresentada na proposta de formação de comitês⁵⁶ locais e territoriais que possibilitam o desenvolvimento e a gestão das políticas públicas de forma colegiada, democrática e participativa. O texto ocupa-se dos marcos legais do Programa, da estrutura organizacional e operacional do Mais Educação, dos projetos e dos programas ministeriais que o compõem (BRASIL, 2009b). Ainda que apresente sugestões para procedimentos de gestão nos territórios que fortalecem o diálogo e a articulação de ações educativas, esse caderno não demonstra preocupação direta com modificações na organização curricular das escolas e redes de ensino que desenvolvem o Programa. Observa-se apenas a indicação de uma possível integração na gestão ao propor a intersetorialidade.

O caderno *Educação Integral: texto referência para o debate nacional* (2009) foi produzido por um grupo de trabalho convocado pelo MEC, sob coordenação da Secad, composto de gestores e de educadores municipais, estaduais e federais de diferentes instituições e organizações (BRASIL, 2009a) que pretendem construir um debate nacional. O texto considera a amplitude teórico-conceitual, histórica e pedagógica no âmbito da educação integral e defende a construção de um projeto de educação que estimule o respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia.

Especificamente sobre o currículo, esse caderno apresenta um tópico intitulado “A instituição escolar: saberes, currículo e aprendizagem”. Nele, o MEC defende o alargamento da visão sobre a instituição escolar e sua abertura para “[...] agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas [...]” (BRASIL, 2009a, p.29), por meio das relações entre saberes, currículo e aprendizagem. Afirma, ainda, que reconhece a “[...] existência de um campo de estudos consolidado sobre a política de currículo [...]”, o que favorece a qualificação do debate sobre “[...] os conteúdos escolares nos diferentes domínios do conhecimento [...]” (BRASIL, 2009a, p. 30), contribuindo para a formulação de uma

⁵⁶ Os Comitês Metropolitanos agregam representantes das escolas, das secretarias de educação, da comunidade, como espaço de articulação das ações e experiências da região e constroem Planos de Ação Coletivos. Esses comitês se relacionam tanto com a Coordenação Nacional do Programa quanto com as escolas e unidades executoras de cada território. Fica recomendando que cada município e/ou estado institua um Comitê Local que tem como objetivo integrar diferentes atores (Secretaria Estadual, Secretarias Municipais, Universidades, Unidade Executora do PDDE, Conselhos) do território para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral (BRASIL, 2009b). O levantamento de publicações no âmbito da educação integral realizado nesta pesquisa identificou trabalhos sobre este tema, dentre eles destacam-se: o artigo *Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo Ministério da Educação* (MENEZES; JÚNIOR, 2020) e a tese intitulada *O Programa Mais Educação e o papel dos Comitês Territoriais de Educação Integral do Estado de São Paulo (2009-2016)*, de Caroline Maria Florido (2020).

política de educação integral⁵⁷. Ao fazer referência a um espaço específico para a temática do currículo poderia adensar suas proposições nesse âmbito e, assim, buscar as condições objetivas para sua organização ou redesenho.

O *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (2009) foi produzido para professores e diretores de escolas. Esse terceiro caderno sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral por meio da ampliação de tempos e espaços e do diálogo entre saberes escolares, comunitários e programas⁵⁸ do governo federal. Para incorporar as diversas realidades territoriais brasileiras no trabalho educativo, apresenta como estratégia de trabalho a Mandala de Saberes⁵⁹ e orienta os professores a construir seus projetos pedagógicos com um passo a passo (BRASIL, 2009c). A proposta apresentada não necessariamente modifica a organização curricular das escolas e redes de ensino ainda que sugira caminhos metodológicos para o trabalho pedagógico dos professores.

É possível perceber, na leitura da trilogia, que a discussão se concentra em conceituar a educação integral e possibilitar a implementação do Mais Educação nas escolas e redes de ensino do Brasil numa perspectiva interministerial e de intersetorialidade. A defesa pela educação integral está na garantia de direitos e de proteção das crianças e dos jovens e na sua contribuição com a qualidade da educação pública. Ainda que estimule a ampliação de elementos curriculares como os tempos, os espaços e as oportunidades educativas, parece não alcançar o debate no âmbito da organização curricular e, mais especificamente, da integração neste momento.

No ano de 2010, a publicação do Decreto n. 7.083, que dispõe sobre o Programa Mais Educação, avança nas discussões sobre a organização curricular das escolas que o desenvolvem. Em seu artigo 2º apresenta os princípios da educação integral, dos quais se destacam: a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e as práticas socioculturais (§ 1º); a constituição de territórios educativos, por meio da

⁵⁷ A política de educação integral, em questão, está vinculada ao alcance de metas para o desempenho escolar. É debatida em interface com a avaliação de desempenho nas habilidades expressas no domínio da Língua Portuguesa, com foco na leitura e no domínio de Matemática, com foco na resolução de problemas, por meio da Prova Brasil (BRASIL, 2009a).

⁵⁸ O caderno *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (BRASIL, 2009c) apresenta um resumo de cada programa de governo e suas interfaces com as escolas e comunidades. Estão envolvidos os Ministérios dos Esportes, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, da Ciência e Tecnologia, da Educação e do Meio Ambiente.

⁵⁹ A Mandala é considerada um símbolo da totalidade e foi escolhida para representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. O Programa Mais Educação apresenta a Mandala de Saberes como uma estratégia possível para o diálogo de saberes; como um instrumento para a construção de projetos de educação integral. Para saber mais, recomenda-se a leitura do documento *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral* (BRASIL, 2009c).

integração dos espaços escolares com equipamentos públicos (§ 2º); a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares (§ 3º); o incentivo à criação de espaços educadores sustentáveis com a readequação dos prédios escolares (§ 5º); a inserção das temáticas de sustentabilidade ambiental e dos direitos humanos nos currículos e na formação de professores (§ 5º, § 6º); a articulação entre sistemas de ensino para assegurar a produção de conhecimento, a sustentação teórico-metodológica e a formação inicial e continuada dos profissionais (§ 7º).

Sobre a articulação dos saberes e dos conhecimentos, reafirma em seu artigo 3º que um dos objetivos do PME é o de “[...] promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais” (§2º). Percebe-se que, embora possibilite a oferta de atividades em contraturno escolar, apresenta certa preocupação em aproximar as experiências dos estudantes com o que é desenvolvido pelo currículo escolar. Além desse aspecto, objetiva “[...] favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades [...]” (§3º), o que, sob a ótica da abordagem histórico-cultural, pode favorecer as vivências e as relações de mediação do ensino e da aprendizagem. Percebe-se que no decorrer dos anos, com a ampliação das discussões e das experiências, o PME avança nas questões curriculares e se aproxima da problemática da integração.

Apesar dos avanços que essa fase do movimento da educação integral vinha alcançando, em 2016, quase dez anos depois da implantação do Mais Educação, um novo programa nacional foi lançado com o propósito de apenas assegurar a “melhoria da aprendizagem”. O Programa Novo Mais Educação⁶⁰ (PNME), criado pela Portaria MEC n. 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE n. 5/2016, surgiu como estratégia do Ministério da Educação com o objetivo de melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes. Revela-se um declínio das discussões e das proposições que o PME vinha realizando no âmbito da formação humana integral.

O Caderno de Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2017), documento que orienta sua proposta, apresenta o PNME como estratégia do governo federal que

[...] objetiva melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar. (BRASIL, 2017, p. 3)

⁶⁰ Este Programa foi implantado nos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-atual). Para saber mais sobre este programa, consultar: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>. Acesso em: 12 dez. 2017.

Diferentemente do Programa anterior, o Novo Mais Educação prioriza a realização do acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes visando à erradicação do fracasso escolar. É nessa perspectiva, de promover a melhoria do desempenho escolar e a redução das taxas de evasão, reprovação e distorção idade/ano, que pretende possibilitar a ampliação dos tempos e espaços escolares e de oportunidades educacionais. Para isso, sugere que o trabalho a ser desenvolvido esteja em sintonia com o Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao tratar da organização dos tempos, considera a autonomia da escola nos arranjos dos horários, mas orienta que sejam seguidas as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica previstas na Resolução CNE n. 4/2010 que determina a jornada escolar de tempo integral com no mínimo 7 horas diárias, durante todo o período letivo. Assim, o espaço da integração curricular, nesse aspecto, fica atrelado à normatização de 2010 sem qualquer outra orientação. Embora o documento tenha sido produzido pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, não há ampliação e/ou aprofundamento das discussões sobre conceitos, concepções e organização no âmbito do currículo.

Fica notório, com a leitura do documento, que essa mudança entre os programas⁶¹ proposta pelo governo federal mostra uma preocupação mais acentuada com os resultados de avaliações de larga escala (Saeb, Provinha Brasil, ENEM), que têm sido aplicadas no Brasil à estudantes tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. Considerando os conceitos e os princípios da educação integral expressados nas regulamentações que tratam de uma formação humana integral, essa ação do governo parece contraditória. Thiesen (2015, p. 52) afirma que

Em um país como o Brasil, por exemplo, com fortes diferenças sociais, econômicas e culturais, padronizar aferição de resultados educacionais pode representar certa incompatibilidade entre o discurso pedagógico da formação integral e o de controle por índices.

Assim, as discussões e avanços alcançados na história da educação brasileira em relação a uma formação ampla, democrática e para todos parecem caminhar em sentido contrário ao que preveem os mecanismos de avaliação de larga escala implantados pelos sistemas para aferição do rendimento escolar. Percebe-se também que os programas de

⁶¹ Saquelli (2018), em sua dissertação de mestrado intitulada *Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação: permanências e rupturas*, analisa os desenhos existentes no Programa Mais Educação e no Novo Mais Educação, com foco na concepção de Educação/Tempo Integral existentes nesses programas. Para conhecer esse trabalho, consultar: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181257>. Acesso em: 3 nov. 2020. Oliveira (2019) também trata de ambos os programas em sua dissertação intitulada *A educação integral no século XXI: do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação*. O autor analisa os documentos que subsidiaram o Programa Mais Educação e o Programa Novo Mais Educação como políticas públicas. Para conhecer esse trabalho, consultar: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03102019-164820/pt-br.php>. Acesso em: 3 nov. 2020.

educação em tempo integral, propostos nessa fase do movimento, iniciaram certa aproximação com a integração curricular, mas em determinado momento foi interrompida. As discussões voltadas para o direito à educação e a qualidade educacional não abrem espaços significativos para o debate no âmbito da organização curricular do sistema educacional que pretende a ampliação dos tempos escolares.

Observa-se, assim, que essa segunda fase do movimento da educação integral no Brasil é marcada pela abertura das escolas a outros tempos/espços de formação que acompanha os programas propostos pelo governo federal. Na medida em que se ampliam as funções da escola, outros sujeitos e instituições assumem papéis na formação dos sujeitos. A ampliação da jornada escolar, regulamentada em leis e diretrizes, supõe a ampliação das relações, dos espaços e das ofertas educativas. Percebe-se, por um lado, o discurso em defesa da formação humana integral como um direito de todos e que coloca o sujeito no centro das discussões e, por outro, a necessidade de as escolas organizarem seus currículos de forma a integrar os tempos escolares, os espaços escolares, os saberes/conhecimentos escolares e a gestão curricular.

O movimento da educação integral no Brasil revela que, apesar de não haver uma política pública consolidada nesse âmbito, regulamentos foram criados e ações desenvolvidas na tentativa de se alcançar uma educação mais integral na escola pública brasileira. Tais documentos e experiências revelam distintos conceitos e concepções de educação integral. Percebe-se que todos tratam de questões relacionadas à ampliação dos tempos e espaços, à participação de agentes educativos ou sujeitos da comunidade, aos saberes comunitários e à territorialidade. São aspectos curriculares que expressam interesses colocados nas políticas e nos projetos educacionais.

Desde os anos 1950, o governo brasileiro ensaia criar uma política de educação em tempo integral sem muito sucesso. A maior iniciativa parece ter sido o Programa Mais Educação, que chegou a atingir quase 60 mil escolas em todo o país (no período de 2007-2016). Com a proposta de induzir as escolas à educação integral, traz para dentro delas outros saberes e conhecimentos, com as oficinas e seusicineiros, além de possibilitar sua abertura para a cidade, com a introdução de conceitos de territorialidade e de abrir espaços de inclusão e protagonismo estudantil. Ainda assim, o Programa não consegue efetivar mudanças curriculares no modo como a escola pública está organizada, sabidamente por sua descontinuidade e falta de investimentos por parte do Estado nos últimos anos.

A organização curricular continua apresentando limites quanto à contratação dos profissionais da educação em tempo integral, sujeitos esses que planejam ações pedagógicas

capazes de articular os saberes, os tempos e os espaços; quanto à estrutura física das próprias escolas para receber estudantes em tempo integral; quanto aos espaços de formação continuada de professores e agentes culturais que assumem importantes papéis em projetos de educação integral; quanto à organização/distribuição dos tempos de aprendizagem. É nesse sentido que a integração curricular, embora tenha potencial indutor da formação humana integral, não é suficientemente alcançada nas políticas educacionais brasileiras.

No levantamento⁶² realizado sobre a produção acadêmica de pesquisadores que atuaram junto ao MEC e que coordenaram o Programa Mais Educação, a temática da integração curricular também não aparece com força. Evidencia-se que o modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento fica secundarizado nas políticas de educação integral no Brasil. As ofertas educativas chegam às escolas e/ou às redes de ensino, pelos projetos de educação integral, como atividades diversificadas ou complementares com a proposta de serem desenvolvidas em contraturno escolar. Embora, alguns projetos apresentem alternativas de articulação dessas atividades com o currículo da escola regular, as discussões e as ações políticas não conseguem avançar no campo da organização curricular. Assim, as trajetórias formativas permanecem ainda fragmentadas ou pouco se integram, considerando-se a forma disciplinar como se apresenta o currículo.

Em 2020, em comemoração aos 10 anos do Decreto Presidencial (n. 7.083/2010) que regulamenta o Programa Mais Educação, um grupo de professores e pesquisadores que estavam à frente de sua organização junto ao MEC se uniram para retomar as discussões no âmbito da educação integral. É nesse contexto que nasceu o Observatório Nacional de Educação Integral⁶³, que se apresenta como um espaço de estudos, dados, experiências pedagógicas e curriculares e referenciais legais, a fim de manter viva a memória e a esperança da materialização de uma escola pública universal e comprometida com a formação humana integral e com a ampliação da jornada diária. Em tempos de pandemia⁶⁴, talvez esse

⁶² Para esse levantamento, foram identificados, nos *Cadernos Série Mais Educação* (a trilogia) e na *Série Cadernos Pedagógicos* (especificamente o n. 1. *Acompanhamento Pedagógico* e o n. 12. *Territórios Educativos para Educação Integral* que fizeram parte da exploração empírica desta pesquisa), os sujeitos envolvidos com a produção desses textos de orientação curricular (organização e coordenação editorial) e que constituíam a equipe técnica da Coordenação Geral de Ações Educacionais Complementares da Secad/MEC. Em seguida, foram explorados os currículos (Plataforma Lattes, CNPQ) desses sujeitos e foi analisado o título das produções bibliográficas referentes aos artigos completos publicados em periódicos no período 2007-2015 a fim de identificar algum trabalho sobre organização curricular no âmbito da educação integral.

⁶³ Reúne professores e professoras da Educação Básica e Superior, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores/gestoras, grupos de pesquisa, universidades e organizações sociais. Está sediado na esfera virtual da Universidade Federal da Bahia neste *link*: observatorioeducacao.ufba.br.

⁶⁴ No ano de 2020, teve início uma pandemia de COVID-19, na qual o mundo precisou passar por um longo período de isolamento social. No Brasil, as escolas (públicas e privadas) de Educação Básica e as

movimento seja o início de uma terceira fase que busca reinventar a escola brasileira, seus espaços e suas relações.

No capítulo a seguir, busca-se aprofundar a discussão sobre integração curricular com base na literatura que discute a temática. Para tanto, são tratadas teoricamente as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular.

4 INTEGRAÇÃO CURRICULAR: CONCEPÇÃO E DIMENSÕES DE SEU ALCANCE NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Observa-se que, desde a pesquisa de mestrado, a ideia de um currículo mais integrado vem ganhando centralidade e, por isso, está sendo incorporado em diferentes propostas de educação integral. Para analisar as potencialidades dessa integração como indutoras à formação humana integral, tem-se como objetivo neste capítulo **compreender as atuais concepções de integração curricular com base na literatura que discute a temática**. Para fundamentar as discussões, dialoga-se com autores como: Alonso (2002), Beane (2003), Lopes (2002; 2008), Lopes e Macedo (2011), Santomé (1998), entre outros.

Para iniciar a discussão conceitual, buscou-se em diferentes dicionários o significado da palavra “integração”. Segundo o Dicionário Etimológico, esse termo vem da palavra “integrar” que significa “completar” e, ao pesquisar esse segundo termo, descobriu-se que “completo” significa “[...] total, cabal; perfeito, acabado, inteiro” (CUNHA, 1986, p. 201). O *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* apresenta “integrar” como “[...] combinar, juntar ou unir completamente a outras coisas ou elementos, formando um só conjunto” (AULETE, 2009, p. 458). O *Minidicionário da Língua Portuguesa* traz o termo “integração” como “[...] totalização, complementação, inclusão” (BUENO, 2000, p. 441).

Verificou-se também que “integração” assume diversos significados, conforme os diferentes ramos do saber. Em matemática, por exemplo, significa o “[...] processo com o qual se determina o valor de uma grandeza como soma de partes infinitesimais tomadas em número sempre crescente” (ABBAGNANO, 2007, p. 571). O *Dicionário Etimológico Nova Fronteira* também apresenta uma definição em matemática que está relacionada a “[...] determinar a integral de uma função” (CUNHA, 1986, p. 440).

Para Abbagnano (2007, p. 571), em biologia “integração” significa “[...] o grau de unidade ou de solidariedade entre as várias partes de um organismo, ou seja, o grau de interdependência dessas partes”. Nesse mesmo sentido, para a psicologia, esse termo significa o “[...] grau de unidade ou de organização da personalidade [...]”; e, em sociologia, seria o “[...] grau de organização de um grupo social”.

Ao verificar esses conceitos, entende-se que, em educação, a integração está relacionada ao desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. Ou seja, quanto mais integradora for a formação, mais ela se expande e produz conhecimento e cultura. Quanto mais integrados forem o ensino e a aprendizagem, mais possibilidades de se ampliar o

espectro da formação humana e, conseqüentemente, maior será a possibilidade criadora e transformadora do gênero humano.

Diferentes teorias educacionais discutem a integração e evidenciam a centralidade do conhecimento como objeto e finalidade da formação humana. No âmbito da organização curricular, alguns autores argumentam em favor da superação da fragmentação do conhecimento, que é uma marca da formação convencional ou do tradicional currículo disciplinar. Assim, a integração curricular se refere à organização de elementos do percurso educativo, a fim de promover uma formação humana mais completa.

Ao tratar da integração curricular, Beane (2003), por exemplo, apresenta os centros organizadores como contexto para unificar o conhecimento. O autor acredita que o trabalho na sala de aula deve ser realizado a partir de problemas significativos ou temas que possibilitem a ligação do currículo escolar com o mundo real. Dessa forma, “[...] o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (BEANE, 2003, p. 94). Assim, chama-se de integração curricular uma concepção de currículo que procura relações com o passado, com a comunidade, atravessando as disciplinas.

Beane (2003) apresenta ainda a ideia de aprendizagem integradora. Para o autor, as “[...] experiências que literalmente se tornam parte de nós próprios [...]” são “[...] experiências de aprendizagem inesquecíveis” (BEANE, 2003, p. 94). Dessa forma, é preciso possibilitar experiências construtivas e reflexivas para aprofundar o entendimento de si e do mundo e para que também sejam aprendidas de tal maneira que possam ser utilizadas em novas situações. Beane (2003, p. 95) alega que “[...] a questão crucial reside no modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento”. Considera-se que esse é o núcleo dos conceitos de integração curricular.

Associado a esse conceito, Beane (2003) acredita que a integração curricular utiliza uma compreensão abrangente da organização e da utilização do conhecimento. Para o autor, o conhecimento é um instrumento dinâmico que dá às pessoas um certo controle sobre suas próprias vidas. Nesse sentido, não deveria ser visto de forma fragmentada e relacionado com áreas disciplinares específicas como se apresenta nos atuais sistemas de ensino.

Alonso (2002, p. 63, grifos do autor), ao tratar da integração curricular, também fala sobre as limitações do currículo disciplinar:

Uma das principais disfunções do nosso sistema educativo caracteriza-se, precisamente, pela existência de uma estrutura curricular desarticulada e

desintegrada, tanto *intra* como *interníveis*, a qual é reforçada pelo modelo organizacional e cultural da escola e pela formação de professores para a especialização, que condicionam definitivamente as práticas nos processos de ensino-aprendizagem.

Para a autora, a forma como está organizado nosso sistema educativo reforça a fragmentação do conhecimento na medida em que a própria formação de professores também é disciplinar e especializada. Alonso (2002, p. 67) acredita ainda que

[...] é preciso avançar na construção de um conhecimento escolar integrado, capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento cotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas abordagens de aproximação entre estas formas de conhecimento [...].

Ao fazer a crítica à abordagem por disciplinas, Beane (2003, p. 97) justifica que essa organização do conhecimento escolar “[...] reflete os interesses das elites sociais e acadêmicas da alta cultura”. Ele coloca ainda que

A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, frequentemente, reflete interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares. (BEANE, 2003, p. 97)

Nesse sentido, Beane (2003) defende a integração do conhecimento e sua aproximação com a vida dos estudantes. Trata da importância de aprender a organizar e a utilizar o conhecimento em relação a problemas reais. Nesse caso, a potencialidade da integração está relacionada com a democracia na vida escolar. “Este aspecto do modo de vida democrático envolve o direito, a obrigação e o poder das pessoas procurarem soluções inteligentes para os problemas que se lhes deparam, individual ou coletivamente” (BEANE, 2003, p. 98).

Ao contrário da ideia de Beane, Lopes (2002, p. 148) entende que “[...] a defesa do currículo integrado ao longo da história do pensamento curricular não se desenvolveu em sentido contrário à organização das disciplinas”. A autora acredita que “[...] o principal confronto dos defensores do currículo integrado é com a reprodução das especializações da ciência no contexto escolar”. Assim, a integração curricular não pressupõe a inexistência da estrutura curricular por disciplinas.

Sobre essa ideia, a autora menciona ainda que

Ao longo da história da escolarização, as disciplinas escolares convivem com diferentes mecanismos de integração, podendo um currículo disciplinar organizar processos de integração em níveis diversos ou mesmo as próprias disciplinas escolares se constituírem de forma integrada. Nesse sentido, o processo de disciplinarização na escola é uma tecnologia de organização do conhecimento para fins de ensino. (LOPES, 2002, p. 148)

Nesse sentido, é possível organizar um currículo integrado em projetos de educação integral de escolas brasileiras que têm seu currículo na forma disciplinar.

Ao tratar dessa forma curricular, Lopes e Macedo (2011) apontam Basil Bernstein como um dos primeiros teóricos a operar com a integração e a disciplinaridade e concordam com sua análise sociológica ao conectar a interpretação das disciplinas às relações de poder e de controle. Entretanto, eles consideram necessário entender como as disciplinas escolares formam; acreditam que seja importante investigar como as inter-relações entre os saberes são desenvolvidas nas escolas; e sugerem questionar quais as finalidades sociais são atendidas pelos currículos. Afirmam, ainda, que ao longo da história do currículo, inúmeras propostas de currículo integrado sob denominações distintas podem ser situadas e que todas elas consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos (LOPES; MACEDO, 2011).

Na história do pensamento curricular, sobre a organização do conhecimento escolar, Lopes (2002) situa três grandes matrizes do pensamento curricular clássico. A primeira seria o currículo por competências, organizado em módulos. Nessa perspectiva, as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, portanto, cientificamente controláveis. Consistem nas estruturas da inteligência, necessárias ao saber fazer, ao exercício profissional e à execução de determinadas habilidades e comportamentos. O currículo por competências tem por princípio a organização do currículo por módulos de ensino que transcendem as disciplinas. Cada módulo é organizado como o conjunto de saberes necessários para a formação das competências esperadas.

Nesse sentido, as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento pela necessidade de articular saberes disciplinares diversos para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos. “Porém, trata-se de uma integração que visa atender às exigências do mundo produtivo e que, portanto, submete os saberes articulados às mesmas exigências” (LOPES, 2002, p. 150). Para a autora, ainda que assuma uma perspectiva de integração, o currículo por competências não expressa um potencial crítico, trata-se de um pensamento compromissado apenas com os processos de inserção social e que não tem por princípio educativo questionar o modelo de sociedade no qual está inserido. Nesse sentido, essa matriz curricular se afasta da abordagem histórico-cultural de formação humana.

Para Bittencourt e Laterman (2018), a concepção de integração presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, se associa diretamente à adoção do princípio das competências como elemento organizador do currículo. As autoras entendem

que os Parâmetros adotam princípios construtivistas nos quais a competência está ligada “[...] à capacidade de mobilizar conhecimentos em situações específicas, a partir da articulação entre conhecimentos, habilidades e atitudes” (BITTENCOURT; LATERMAN, 2018, p. 3). Para tanto, o documento sugere uma organização por áreas de conhecimento e propõe que o trabalho integrado se dê por temas transversais a fim de articular os conhecimentos escolares e as questões sociais.

Assim, essa forma de organização curricular, embora se constitua em uma forma de integração, ela se distancia de perspectivas críticas. As finalidades da educação se apresentam para atender às exigências formativas do mundo produtivo. As competências se constituem como uma ferramenta que possibilita a organização dos saberes/conhecimentos escolares de maneira pragmática a serviço de certo modelo de sociedade. A ênfase dessa modalidade de matriz curricular está posta na integração em meio à ação (GABRIEL; CAVALIERE, 2012).

Outra matriz de pensamento sobre organização curricular apontada por Lopes (2002) valoriza as disciplinas de referência e o conhecimento especializado. Entende-se que o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência e os conceitos e os princípios extraídos do saber especializado. Nessa concepção, também existe a preocupação com a organização integrada das disciplinas ou dos conhecimentos disciplinares que é pensada a partir das possibilidades de integração de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência. Para a autora, essa concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações, a partir de problemas e temas comuns, permanece hoje na noção de interdisciplinaridade (LOPES, 2002).

Lopes (2002) acredita que essa matriz de pensamento não contribui significativamente para uma perspectiva crítica da educação por submeter-se ao campo científico especializado, no qual determinado conhecimento não é questionado e nem problematizado à luz de suas finalidades educacionais. Acrescenta ainda que essa concepção tende a não ser considerada pelas perspectivas de integração, pois seu enfoque é reduzido à estrutura disciplinar.

Nessa modalidade de organização curricular, a integração não interfere nas matrizes curriculares e na lógica acadêmica das disciplinas de referência. Assim, segundo Gabriel e Cavaliere (2012, p. 287), o sentido da integração

[...] (con)funde-se com um sentido de interdisciplinaridade, que tende a estar limitado ao planejamento da ação pedagógica sem, no entanto, considerar as dimensões políticas e epistemológicas presentes no processo de seleção e organização do conhecimento escolar.

A terceira matriz, apontada por Lopes (2002), refere-se ao currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares. Nessa organização curricular, as disciplinas escolares são

definidas em função das finalidades sociais a serem atendidas e são os princípios psicológicos centrados no entendimento da criança que fornece a base de organização do conhecimento escolar. Lopes (2002) menciona que os princípios integradores são buscados no próprio conhecimento escolar. A integração também é pensada a partir de princípios derivados das experiências e de interesses dos alunos que, fundamentada no pensamento de Dewey, visa à formação de uma sociedade democrática.

Gabriel e Cavaliere (2012, p. 287) afirmam que, nessa matriz de organização curricular,

[...] a ênfase da ação de integrar é posta no grau de articulação entre o conhecimento escolar selecionado e organizado e as questões e demandas sociais, políticas, culturais mais amplas pelas quais somos interpelados, cotidianamente, em nossa contemporaneidade.

Dessa forma, a integração se dá entre o conhecimento científico e as experiências dos estudantes e da comunidade na qual a escola está inserida. Assim, a apropriação do conhecimento e da cultura pode ser potencializada.

É possível observar que as três matrizes apresentadas por Lopes (2002) tratam da integração curricular conforme as diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares. O entendimento que se tem da disciplina escolar, ou da lógica à qual está submetida, define o entendimento da integração. E, por sua vez, as formas de compreensão das disciplinas escolares estão diretamente relacionadas com as finalidades educacionais definidas, sejam elas associadas aos interesses do mundo produtivo; da formação na lógica dos saberes de referência; ou ainda da criança e da sociedade democrática.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de se compreender e de refletir sobre as formas de organização curricular para o desenvolvimento de projetos educacionais que pretendem a integração. É possível observar em propostas de integração curricular uma maior preocupação com a forma de articular conhecimentos, disciplinas, ações do que com uma análise reflexiva sobre o currículo disciplinar. Gabriel e Cavaliere (2012, p. 287) dizem que “[...] a preocupação em ‘como fazer’ um currículo integrado tende a se sobrepor, entre os estudiosos do tema, a uma análise crítica das relações de poder que atravessam o currículo disciplinar”. Assim, acredita-se que a compreensão sobre integração curricular deve obrigatoriamente passar pelo debate sobre as finalidades da educação.

Ao tratar de concepções amplas do currículo, Santomé (1998) alega que as intenções e finalidades da educação devem condicionar a tomada de decisões no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação de um currículo. Para o autor, é importante refletir sobre as possibilidades das pessoas em adquirir conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e,

também, sobre como alcançá-los. Nesse sentido, o compromisso sobre as funções da escolarização estará na sua contribuição com a formação dos sujeitos como pessoas autônomas, solidárias e democráticas.

Santomé (1998) apresenta três conjuntos de argumentos em defesa do currículo integrado como opção pedagógica. O primeiro é composto de argumentos epistemológicos e metodológicos relacionados com a estrutura da ciência. O autor ressalta sobre a importância da comunicação e a troca crítica e criativa de dados, conceitos, problemas e métodos entre diferentes disciplinas. “O ensino de uma ciência integrada serve para que alunos e alunas analisem os problemas, não só da perspectiva de uma única e concreta disciplina, mas também do ponto de vista de outras áreas do conhecimento diferentes” (SANTOMÉ, 1998, p. 113).

Outro conjunto de argumentos é defendido com base em razões psicológicas. Para Santomé (1998), esses são os mais divulgados e podem ser agrupados em três subgrupos, que são: i) argumentos sobre a idiosincrasia da psicologia infantil, na qual a prioridade é atender às necessidades e aos interesses das crianças sem, necessariamente, considerar contextos sócio-históricos concretos; ii) razões derivadas do papel da experiência na aprendizagem, pelas quais o currículo destaca o valor da experiência e da reflexão como motores da aprendizagem; e iii) considerações sobre a importância dos processos na aprendizagem, que contrapõe o ensino centrado na memorização dos conteúdos.

O terceiro conjunto em defesa do currículo integrado está relacionado com argumentos sociológicos. Santomé (1998) acredita que embora sejam muito abundantes, esses argumentos não recebem suficiente atenção devido a uma tradição do pensamento disciplinar. Essa linha de argumentação ressalta a necessidade de humanizar o conhecimento presente nas instituições escolares. O autor argumenta ainda que “[...] a integração é defendida como uma forma de educação que propicia visões da realidade nas quais as pessoas aparecem como sujeitos da história, como as peças-chaves para entender o mundo [...]” (SANTOMÉ, 1998, p. 118). E, nesse sentido, aproxima-se da abordagem histórico-cultural que compreende o sujeito em formação como ser social e histórico.

Sendo assim, organizar um currículo integrado pressupõe primeiramente compreender as finalidades educativas para, então, planejar ações curriculares e pedagógicas que possibilitem uma maior articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Entendendo que as diferentes propostas de educação integral materializam em suas práticas os sentidos das matrizes curriculares clássicas, interessa, aqui, analisar elementos da integração curricular que potencializam a formação humana integral pela abordagem histórico-cultural. Assim, com

base nas abordagens tratadas neste texto, foi organizado um quadro que pode expressar, em síntese, os diferentes enfoques que a integração curricular suscita.

Quadro 4 – Enfoques da Integração Curricular

Enfoques da Integração Curricular	
No âmbito do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Integração dos saberes e dos conhecimentos científicos ✓ Superação da fragmentação dos conteúdos escolares ✓ Organização relevante dos conteúdos ✓ Humanização do conhecimento
Nas disciplinas	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diálogo entre as diferentes disciplinas escolares ✓ Troca crítica e criativa de conceitos, métodos entre diferentes disciplinas ✓ Flexibilização dos tempos/espços ✓ Planejamento
Na metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proposição de novos modos de fazer ✓ Organização e utilização de tempos/espços diversos ✓ Superação turno e contraturno
Na relação com o mundo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliação dos espaços educativos ✓ Democratização da sociedade ✓ Atuação na vida social
Na aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeito pelos tempos de aprendizagens ✓ Desenvolvimento de diversas dimensões da formação ✓ Contextualização dos conteúdos ✓ Análise de problemas do ponto de vista de diferentes áreas do conhecimento
Nas experiências/vida	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Realidades diversas ✓ Saber/conhecimento cotidiano ✓ Interesses das crianças e jovens

Fonte: Elaborado pela autora desta tese (2019)

A partir desse quadro de referência, entende-se ser possível traçar alguns pontos que identifiquem a constituição curricular da educação integral, especialmente as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, demarcação esta que certamente implica modos de conceber, organizar e desenvolver iniciativas nesse âmbito nas redes de ensino e nas escolas brasileiras. Nessa direção, organiza-se o tópico a seguir no qual se conceitua cada uma dessas dimensões como elemento de integração da formação humana integral.

4.1 DIMENSÕES DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR

No âmbito deste estudo, a integração curricular está relacionada ao modo como o currículo se organiza em projetos de educação integral que pretendem estimular a formação humana integral. Assim, assume-se como concepção de integração aquela que está

relacionada aos limites e às possibilidades da organização curricular. Trata-se, ao nosso ver, de um princípio organizador das configurações do currículo no âmbito da escola.

De um conjunto de elementos de integração curricular, foram escolhidas quatro dimensões/categorias consideradas fundamentais para sua materialização, quais sejam: tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular. Todas são tratadas no primeiro capítulo como categorias metodológicas que orientam a coleta de dados e a análise empírica.

Neste texto, elas são tratadas como categorias teóricas que se constituem princípios organizadores das configurações do currículo no âmbito dos projetos de educação integral em uma perspectiva de formação humana integral. Como referencial teórico, fundamenta-se em autores como: Cavaliere (2014), Coelho e Maurício (2016), Cunha (2008), Giolo (2012), Guará (2009), Lück (2000a; 2000b), Machado (2012), Maurício (2009), Nardon e Alves (2012), Neto e Almeida (2000), Paro (2009; 2016), Rabelo (2012), Saviani (2011), Sousa, Santo e Bernardo (2015), Tilton e Pacheco (2012) e Viñao-Frago (1993-1994).

Na dissertação de mestrado, reforçou-se o entendimento de que os *espaços escolares* são constituídos pela estrutura física das escolas, pela comunidade local (territórios) e pelas relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação e que, portanto, estes não se esgotam na materialidade de seus ambientes. Que os *tempos escolares* são entendidos sob duas dimensões, a cronológica (ampliação da jornada escolar em horas) e a subjetiva (ampliação das relações e aprendizagens); e que os *saberes/conhecimentos escolares* se integram pelo diálogo entre os saberes comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico (BECKER, 2015, p. 125).

Ao tratar da integração curricular, defende-se, desde a pesquisa de mestrado, a ideia de que espaços, tempos e conhecimentos são indissociáveis. A educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações, estabelecidas pelos sujeitos formadores e em formação, entre os diferentes espaços e tempos, e no diálogo entre os saberes, as experiências e os campos do conhecimento. Nessa integração, as ações pedagógicas devem ser intencionais e ter a participação da comunidade na qual a escola está inserida.

Nesta tese, acrescenta-se a *gestão curricular* como mais uma dimensão/categoria fundamental, pelo fato de se entender que a gestão é o lugar institucional e, portanto, instância decisória da organização curricular que pode (ou não) garantir a integração. Todas as ações de um projeto de educação integral são realizadas especialmente em nível de gestão, seja ela da escola ou da rede de ensino. Entende-se ainda que os sujeitos são centrais no processo de

organização curricular visto que são eles que atuam no planejamento de ações curriculares e pedagógicas no âmbito dessas quatro dimensões.

Assim, compreende-se essas quatro dimensões como elementos de integração curricular em uma relação direta com aspectos que expressam o conceito de formação humana integral na ótica da abordagem histórico-cultural. Trata-se cada uma delas na sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento, com o papel da escola e do ensino e com o currículo.

Ao resgatar elementos históricos e conceituais para o debate sobre a educação em tempo integral, Giolo (2012, p. 96) afirma que

[...] o grande desafio da escola pública de hoje é fazer com que a criança e o jovem ultrapassem, por meio dela, a barreira sólida e elevada que separa, de um lado, o *habitat* da cultura prática e oral das classes populares e, de outro, o universo intelectual e letrado da cultura elaborada.

Com isso, o autor acredita que a escola ainda não conseguiu superar a cisão social que surgiu com a própria história da civilização. A educação escolar, da forma como é constituída, contribui com a divisão do conhecimento, dos tempos e dos espaços de aprendizagem.

A fim de atender a esse desafio de aproximar os saberes das crianças com o conhecimento escolar, a educação integral requer a construção de novas relações entre o ensinar e o aprender no cotidiano escolar. Tilton e Pacheco (2012, p. 149) apontam que “[...] a educação integral e integrada, hoje, já é mais do que uma intenção, traduz-se em políticas públicas e práticas educativas que redesenham relações entre diferentes instituições e agentes educativos”. Projetos educativos, nesse âmbito, demandam, assim, transformações no currículo escolar.

O *tempo escolar* parece ser um dos aspectos da organização curricular que mais se evidencia na literatura que trata do tema. Diferentes autores defendem a ampliação da jornada escolar como forma de garantir mais tempo de aprendizagem. Maurício (2009), em favor da implantação da escola pública de horário integral, alega que

É necessário tempo de permanência na escola para que a criança das classes populares tenha igualdade de condições educacionais, se comparamos com as oportunidades que as crianças de classe média têm, em espaços variados e ao longo do dia inteiro, com acesso a linguagens e circunstâncias diversas. É necessário tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para o exercício da cidadania numa sociedade complexa como a brasileira do século XXI. Ninguém adquire hábitos de higiene sem praticar: é necessário tempo para escovar os dentes; é necessário tempo para fazer leitura crítica das imagens veiculadas pela televisão; é necessário tempo para praticar valores democráticos, na educação física, na hora da refeição, nas discussões em sala de aula. (MAURÍCIO, 2009, p. 55)

É possível perceber que a autora defende a ampliação do tempo escolar como forma de garantir às crianças e aos jovens igualdade de condições e para assegurar a formação indispensável para o exercício da cidadania. Maurício (2009) acredita que é necessário mais tempo para que haja o desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico e social dos sujeitos. O tempo escolar ampliado possibilita o desenvolvimento de atividades mediadas que potencializam a formação.

Ainda em relação à ampliação do tempo, Giolo (2012) considera que as quatro ou cinco horas diárias de atividade que a escola oferece são insuficientes sob o ponto de vista do ensino.

A restrição do tempo faz com que a escola absorva e ofereça conteúdos mínimos, esqueléticos, caricatos, incapazes de manter sua ligação orgânica com o vasto campo do saber acumulado e, portanto, incapazes de conferir sentido que mobilize, em seu favor e em sua direção, o estudante e o professor. (GIOLO, 2012, p. 98)

Assim, para o autor, a escola de tempo parcial apresenta limitações para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que pretende promover a formação humana integral. Mais tempo de escola pode significar mais conhecimento. E acrescenta que o tempo integral “[...] permite organizar as atividades escolares segundo métodos adequados do ensinar e do aprender” (GIOLO, 2012, p. 99). Nesse sentido, é preciso concordar que o tempo ampliado, no qual a criança e o jovem ficam sob a responsabilidade da escola, pode promover oportunidades educativas e um desenvolvimento mais humano e integral na medida em que esteja organizado de forma articulada aos objetivos pedagógicos da escola e aos demais elementos curriculares.

Giolo (2012, p. 99) defende ainda que o contexto escolar, principalmente o destinado às classes populares, precisa ser constituído de forma a provocar no aluno uma “[...] ruptura entre os esquemas mentais ditados por uma cultura prática, oral e visual, em favor de uma cultura escrita e intelectualizada”. O autor apresenta a organização do tempo como um elemento que garante o sucesso do trabalho escolar. É ele que permite a ação metódica de professores e de alunos em direção ao conhecimento. Na perspectiva da educação integral, entende-se que a ampliação do tempo escolar oportuniza espaços de interação para os sujeitos formadores e em formação.

Nessa mesma direção, Maurício (2009) defende que a escola de horário integral, que reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, deve ter como pressuposto o horário integral para alunos e para professores. “Só nessa convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de culturas

diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos” (MAURÍCIO, 2009, p. 56). Assim, ao tratar do tempo escolar, é preciso pensar nos sujeitos que atuam em projetos desse âmbito.

Na medida em que se amplia o tempo cronológico, faz-se necessário o planejamento de ações intencionais que promovam o desenvolvimento e o aprendizado dos sujeitos em formação. Sobre isso, Tilton e Pacheco (2012, p. 150) apontam para

[...] a necessidade e a importância de políticas públicas [...] que deem sustentação à ampliação da jornada escolar de modo a viabilizar para crianças, adolescentes e jovens uma educação em tempo integral verdadeiramente voltada à integralidade do ser humano.

Atualmente, é possível observar uma considerável redução dos programas e de projetos de educação integral no Brasil se comparar ao período de 2008 a 2015.

Machado (2012) também ressalta a possibilidades de aumento do número de horas de aulas aos educandos e o relaciona aos direitos de aprender desses alunos. O autor acredita que, assim como o tempo na vida pode trazer consigo mais sapiência, o aumento de horas para estudar pode propiciar aprendizagens significativas. Entretanto, destaca que esse processo educativo não é assegurado em uma relação simples de causa e efeito. Para o autor, a ampliação de tempos e espaços pode oferecer um conjunto maior de oportunidades educativas, dependendo da relação entre tempo educativo e aprendizagens significativas.

Outro aspecto importante sobre o tempo escolar está relacionado à sua experimentação. Machado (2012) afirma que o tempo vivenciado no ambiente escolar geralmente é preenchido com tarefas a cumprir, atividades para realizar, expectativas a corresponder e há pressa para a efetivação de tudo o que é proposto. Nesse sentido, a escola cria mecanismos de controle do tempo cronológico e afasta “[...] a experimentação da graça e sentidos próprios dos meninos e meninas na escola” (MACHADO, 2012, p. 270). A forma como é organizado o tempo escolar pode intensificar os momentos de vivências e de experimentações dos sujeitos, integrando-os ao currículo.

Para Machado (2012), a potência educativa da escola deve residir em uma dimensão qualitativa e experiencial do tempo. Em outras palavras, as relações que se estabelecem no ambiente escolar oferecem aprendizagens significativas às vidas dos educandos. E, assim, esse tempo subjetivo deve estar presente na organização curricular de projetos e experiências de educação integral.

Observa-se que projetos de educação integral, ao ampliar a jornada escolar, têm a possibilidade de prever a flexibilização dos tempos de acordo com os ritmos de aprendizagens e a (re)organização da carga horária das disciplinas escolares. Esse aspecto da organização curricular possibilita uma maior vivência e atuação, o que aponta para o sentido de

pertencimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os tempos escolares ampliados potencializam a formação humana na medida em que possibilitam a integração das atividades educativas e as trajetórias formativas.

O tempo ampliado requer também a ampliação dos espaços. Assim, indissociável ao tempo está o *espaço escolar* que é onde se estabelecem os processos de ensino e aprendizagem formais. Considerando que o desenvolvimento humano, na ótica da perspectiva histórico-cultural, se dá nas relações sociais do indivíduo com o meio externo, a escola assume um papel importante. Para Nardon e Alves (2012, p. 153), a escola é o “[...] espaço destinado para, de modo organizado e intencional, deliberar sobre o desenvolvimento humano compreendido como o conjunto articulado dos comportamentos e modos complexos de pensamento”.

Nessa mesma direção, Viñao-Frago (1993-1994, p. 17) afirma que a educação, como qualquer outra atividade humana, precisa de um espaço e de um tempo determinados. O autor entende que o espaço com o tempo são elementos básicos constitutivos da atividade educativa. Assim, é certo que o ensinar e o aprender possuem uma dimensão espacial.

Em projetos de educação integral, essa dimensão precisa ser (re)estruturada. Maurício (2009), ao considerar a escola de dia inteiro como um espaço de aprendizagem formal e de sistematização do conhecimento, menciona que:

São intrínsecas, à proposta de escola de horário integral, instalações adequadas para que todos os alunos possam escovar dentes e tomar banho; refeitório compatível com as demandas para uma forma de comer saudável; equipamentos em sala multimeios para que os alunos assistam e discutam programas variados de TV, DVD, internet e outros recursos; indispensável também espaço suficiente para a realização, por exemplo, de reunião de alunos para prepararem campeonatos, comemorações, conselhos. Assim se constroem valores democráticos. (MAURÍCIO, 2009, p. 55)

A autora apresenta a organização dos espaços físicos da escola como um aspecto importante para o desenvolvimento de projetos de educação integral. A adequação dos ambientes e dos materiais torna viável as atividades propostas e, assim, a formação humana integral. Entretanto, é possível observar, em experiências nesse âmbito, que a remodelação dos espaços escolares nem sempre é suficiente ou possível.

Para Cavaliere (2014), o Brasil não conta com construções escolares preparadas para a rotina de tempo integral, pois as escolas públicas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Seria, então, indispensável a construção e a reforma de escolas que desenvolvem projetos de educação integral. Sobre a ampliação dos espaços físicos, Giolo (2012) acredita ser possível e inadiável, no Brasil, a edificação de prédios escolares

[...] bonitos e funcionais, com espaço para as aulas, reuniões, salas de professores, biblioteca, laboratórios, estudos de grupo, refeições, lazer, esporte, etc. Escolas onde os alunos, professores e demais profissionais da educação possam estar o dia inteiro, organizando e levando a efeito as atividades necessárias à formação integral dos alunos. (GIOLO, 2012, p. 101)

Maurício (2009) e Giolo (2012) defendem a projeção de espaços físicos para atendimento de projetos de educação integral. Acredita-se que esse aspecto é fundamental e básico para o desenvolvimento de atividades educativas. Entretanto, a instituição escolar não é o único espaço privilegiado da formação completa das crianças e jovens.

A escola pode e deve proporcionar experiências fora de seu espaço formal por meio de planejamento e de projetos integrados. As visitas a museus, parques, praças, ruas, igrejas, lojas são atividades que podem ser planejadas prevendo a aproximação da escola com a comunidade. Nessa perspectiva, a construção intencional de possibilidades educativas em outros espaços da comunidade consolida o espaço formal de aprendizagens que é a escola, além de possibilitar a integração dos sujeitos em formação a ambientes sociais, culturais e recreativos aos quais, muitas vezes, eles não têm acesso.

Entretanto, considera-se que a utilização de outros espaços educativos não deve ter como objetivo suprimir a falta de espaço próprio da escola ou a carência de instalações adequadas para a realização de atividades diversificadas. Para Giolo (2012, p. 101),

[...] a ida à comunidade não poderá jamais representar uma fuga do espaço escolar ou, o que tem a mesma gravidade, uma forma de a escola suprir a falta de espaço próprio e de condições de trabalho. Quando uma escola tem de sair dela para obter uma sala de aula emprestada da igreja ou de uma associação comunitária, significa que nem o poder público e nem a comunidade local consideram o espaço escolar como um meio educador, e dificilmente, conseguirá bons resultados pedagógicos.

Nesse sentido, a utilização de outros espaços físicos torna-se potencialidade de integração na medida em que não exclui a necessidade de a escola ter seus próprios espaços. Construir ou reformar espaços da escola, descobrir parceiros em seu entorno ou fazer passeios pela cidade com os estudantes constituem o espaço escolar, pois é um importante elemento para potencialização da integração curricular. Compreende-se, então, que essa categoria conceitual é constituída por uma dimensão espacial que compreende a estrutura física da escola e da comunidade na qual está inserida.

Para além desse entendimento, programas e projetos de educação integral apresentam a ideia de ampliação do conceito de espaço escolar ao tratá-lo como ambiente, lugar e território. Assim, em uma dimensão subjetiva, essa categoria se constitui também pelas relações que se estabelecem no processo de formação humana integral; como meio escolar em

que se vive e se convive. Para aprofundar conceitualmente essa dimensão, buscou-se em Viñao-Frago (1993-1994) suas reflexões sobre o espaço escolar e a escola como lugar.

Além da dimensão espacial, o autor trata da ocupação do espaço que supõe sua constituição como lugar.

O espaço se projeta ou imagina, o lugar se constrói. Se constrói ‘desde o fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para se converter em lugar, para ser construído.⁶⁵ (VIÑAO-FRAGO, 1993-1994, p. 18, tradução nossa)

Entende-se que a construção do espaço o qualifica para torná-lo lugar. Cabe, então, aos sujeitos planejarem e vivenciarem o espaço escolar atribuindo sentidos a ele.

Nessa mesma direção, Cunha (2008) compreende que o espaço em si não garante a efetivação da formação e, por isso, deve se constituir como lugar. A autora entende que os lugares “[...] extrapolam uma base física e espacial para assumir uma condição cultural, humana e subjetiva. Entram em jogo as representações que os sujeitos fazem dos lugares e o sentido que atribuem aos mesmos” (CUNHA, 2008, p. 184). Assim, é a dimensão humana que transforma o espaço em lugar e, conseqüentemente, garante a concretização da formação.

“O lugar é, então, o espaço preenchido, não desordenadamente, mas a partir dos significados de quem o ocupa” (CUNHA, 2008, p. 184). Nesse sentido, defende-se que os sujeitos (formadores e em formação) envolvidos em projetos de educação integral devem preencher com sua cultura e suas histórias os espaços escolares. Assim, na medida em que os sujeitos se sentem pertencidos à escola e à comunidade, a formação humana integral pode ser potencializada.

Nessa ampliação física e de relações que remete a uma concepção abrangente de educação, o território educativo se constitui. A partir desse entendimento, a formação dos sujeitos está vinculada às relações e às transformações ocorridas no ambiente escolar e social. Conceitos como interterritorialidade, intersetorialidade, redes sociopedagógicas, espaços de aprendizagem aparecem em propostas de educação integral como ações que constituem o território intencionalmente educador.

Na literatura que discute a temática, diferentes autores consideram o espaço escolar como território. Para Rabelo (2012), por exemplo, esse espaço de aprendizagem não tem limites, é um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida. Pode ser organizado, configurado e percebido como

⁶⁵ El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye. Se construye ‘desde el fluir de la vida’ y a partir del espacio como soporte; el espacio, por tanto, está siempre disponible y dispuesto para convertirse en lugar, para ser construído. (VIÑAO-FRAGO, 1993-1994, p. 18)

um determinado lugar dependendo da ação educativa. Assim, no âmbito da educação integral, entende-se que o espaço escolar se constitui de um lugar situado em que haja intenções educativas definidas.

Nessa mesma direção, Guará (2009, p. 66) afirma que “[...] a ideia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes [...]”. Espaços esses constituídos de cultura produzida historicamente pelos sujeitos; artefatos da produção humana ricos em conhecimento. Nesse sentido, sua integração ao currículo conjuga experiências escolares e não escolares, oferecendo oportunidades de desenvolvimento pessoal e social às crianças e aos jovens.

Outro conceito que aparece nas experiências de ampliação de jornada escolar é o das cidades educadoras. Segundo Cavaliere (2014, p. 1.217):

Trata-se de uma compreensão da cidade como lócus educativo, a requerer a presença constante e intensiva dos estudantes nos espaços públicos, bem como a troca e sinergia entre a escola e o seu entorno. É uma proposta inovadora e interessante, fruto de determinadas realidades sociais, urbanas e educacionais.

Essa proposta demanda também a realização de parcerias com instituições locais para uso de seus espaços. As relações podem ser estabelecidas com Organizações não Governamentais (ONGs) e com instituições do setor público ou privado (museus, teatros, parques, clubes, bibliotecas, secretarias estaduais e/ou municipais). No contexto brasileiro, há algumas dificuldades para a efetivação de políticas inspiradas nesse movimento, mas é possível identificar algumas experiências exitosas.

Acompanhando essas perspectivas, entende-se os espaços escolares como espaços de aprendizagem. Considera-se não somente o ambiente físico, mas os momentos e as possíveis relações oportunizadas às crianças e aos jovens sob orientação de profissionais para a construção do conhecimento. Os espaços envolvem também as especificidades culturais de cada comunidade e dos sujeitos que o habitam. Assim, ao se ampliar a jornada escolar, os espaços também são ampliados e, por sua vez, precisam ser reconfigurados a fim de integrar os sujeitos aos conhecimentos produzidos sócio-historicamente.

Da mesma forma que se aponta a indissociabilidade tempo-espaço, isso é feito em relação à dimensão *saber/conhecimento escolar*. Ou seja, é essa dimensão que dá sentido às reconfigurações espaços temporais na medida em que os preenche. Assim, torna-se fundamental compreendê-la na sua integração entre os saberes cotidianos e/ou comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico.

A Pedagogia histórico-crítica, como visto no Capítulo 2 desta tese, apresenta o conhecimento como elemento fundante (parte da natureza da educação escolar) da educação. Isso porque compreende que os indivíduos necessitam assimilar diferentes tipos de saber para que se desenvolvam e se tornem humanos. Nessa perspectiva, a educação escolar toma como referência o saber produzido historicamente na organização de seu currículo para que o conceito de formação humana integral se torne possível. É papel da escola garantir às crianças e jovens o acesso ao conhecimento elaborado para que possam fazer suas escolhas e terem a possibilidade de mudar sua realidade.

Os projetos de educação integral, ao propor a ampliação dos tempos e espaços, possibilitam a oferta de atividades diferenciadas carregadas de saberes, experiências e conhecimentos que passam a compor, de alguma forma, o currículo escolar. Esses elementos são trazidos para a escola contemporânea pelo trabalho com oficinas, pelos agentes culturais que passam a atuar nesse espaço institucionalizado de formação e pelos próprios estudantes e suas famílias. Assim, torna-se importante a reflexão sobre a organização e ampliação dos saberes/conhecimentos escolares para o alcance da formação humana integral.

Coelho e Maurício (2016) contribuem com essa discussão ao proporem uma reflexão acerca da natureza dos conhecimentos veiculados pelas escolas que funcionam em tempo integral e sua relação com os conhecimentos locais. Para as autoras, os conhecimentos universais, historicamente constituídos, são necessários e imprescindíveis para a emancipação das classes populares. Incluem os saberes práticos requeridos para a vida em sociedade, assim como as linguagens expressivas e artísticas que revelam compreensões próprias de fenômenos naturais e sociais.

Além da discussão sobre os conhecimentos científicos, estéticos, éticos e corporais, as autoras defendem ser necessário se pensar em como eles podem ser trabalhados em um tempo alargado para que, efetivamente, se construam práticas mais emancipadoras. Suas ideias apontam para se pensar em possíveis articulações no sentido de redesenhar a relação entre esses conhecimentos e sua apropriação e possibilidade de emancipação das classes populares em experiências de educação integral.

No âmbito da escola de tempo integral e dos conhecimentos praticados nesse contexto, as autoras apontam o conhecimento da cultura escrita, a língua, como um possível eixo articulador dos demais conhecimentos. Embasadas no conceito de “leitura de mundo” apresentado por Paulo Freire, as autoras acreditam na “[...] leitura da palavra escrita como articuladora dos conhecimentos, saberes e situações reais que, constituindo o mundo, precisam ser traduzidos de alguma forma pelos sujeitos que vivem em uma mesma sociedade”

(COELHO; MAURÍCIO, 2016, p. 1.099). Entretanto, esses conhecimentos desenvolvidos na escola não podem estar dissociados da realidade da criança; é preciso considerar a cultura popular.

Nesse sentido, a escola em tempo integral pode promover o encontro dos conhecimentos (saberes culturais e escolares) a partir da aproximação entre tradição oral e escrita por meio do trabalho com a cultura local. Acrescentam ainda que é preciso partir da realidade dos estudantes e ultrapassar essa condição para que ocorra a apropriação dos conhecimentos universais. Para Coelho e Maurício (2016, p. 1.109), esse trabalho

[...] pode ser viabilizado em uma escola pública cujo tempo, ampliado, possibilite a criação de atividades diversificadas, prazerosas, sem, contudo, perder o rigor de sua cientificidade, de sua estética, enfim, o centro da natureza desses mesmos conhecimentos.

As autoras acreditam que a jornada diária ampliada oportuniza inúmeras situações organizadas (nos pátios, nos refeitórios, em jogos, nas aulas, em espaços da comunidade) em que as crianças são levadas a construir disposições, conhecimentos e habilidades que ultrapassam sua realidade. A oferta de atividades diversificadas, reunindo os conhecimentos universais e aqueles da cultura local, possibilita a inclusão dos sujeitos no contexto da sociedade em que vivem. Assim, a ampliação dos saberes/conhecimentos escolares se dá na diversidade de vivências e de experiências culturais, sociais e históricas.

Considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento se iniciam antes do ingresso da criança na escola, cabe à escola incentivar a criança a mostrar o que já aprendeu e a organizar estratégias para que ela se aproprie dos conhecimentos universais. A promoção e a transmissão de conhecimentos devem se constituir como fundamento articulador da existência da escola de jornada ampliada. E, nesse sentido, o ensino se torna um processo coletivo que se dá por meio de várias interações.

Experiências de educação integral revelam certas transformações nas relações entre escola e comunidade. A ocupação dos tempos e dos espaços em jornada ampliada por estudantes, professores e agentes educativos gera um movimento diferente no cotidiano das escolas que precisa ser compreendido. Tilton e Pacheco (2012) colocam como um desafio para as comunidades a compreensão da centralidade da escola, sem que, com isso, ela enquadre as diferentes experiências na sua formalidade institucional. Para as autoras:

Distintos saberes precisam conviver sem perder as características que lhes tornam peculiares e, ao mesmo tempo, permitir interfaces entre si. É no conjunto, e não individualmente, que essas experiências e esses saberes fazem a diferença e vêm ao encontro da formação integral do sujeito. (TITTON; PACHECO, 2012, p. 150)

As autoras defendem o diálogo entre os diferentes saberes sem que percam suas características próprias. Elas, também, destacam que a educação integral traz para a escola novos arranjos que devem ser vivenciados por todos de alguma forma. Essa integração deve estar organizada no currículo escolar.

Titton e Pacheco (2012) apontam ainda que, além dos conteúdos que integram o legado histórico da humanidade, o acesso às inovações tecnológicas e aos saberes são imprescindíveis para a formação dos alunos. Eles acreditam que “[...] a possibilidade de conviver e aprender com a diversidade, de participar e de interagir na sociedade, deve permear e transcender os currículos escolares” (TITTON; PACHECO, 2012, p. 151). Essa concepção está associada a uma melhoria na qualidade das aprendizagens formais e das possibilidades de estabelecimento de relações dos conhecimentos com a vida diária dos estudantes.

Para Guará (2009), na perspectiva da educação integral, a escola, mesmo sofrendo mudanças em relação à ampliação de sua função, ainda é o espaço privilegiado de organização dos saberes universais. A autora acredita que

Ela escolhe prioridades curriculares, porém não pode descartar os saberes e os enigmas do mundo que seus alunos estão vivenciando. Deve ajudá-los a produzir as conexões entre os saberes e, sobretudo, não pode se furtar à responsabilidade de garantir que eles possam acessar os códigos e signos de nossa cultura com base na leitura e na escrita. (GUARÁ, 2009, p. 75)

As experiências das crianças e jovens em espaços sociais (comunidade, família, igreja, clube), que não o espaço escolar, também influenciam no desenvolvimento humano e na formação dos sujeitos. Diante disso, além de mediar os processos que produzem aprendizagem, cabe à escola estar atenta ao que acontece fora da sala de aula. A educação integral deve promover sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida, garantindo um repertório cultural, social, político e afetivo (GUARÁ, 2009).

Nessa mesma direção, Titton e Pacheco (2012, p. 151) afirmam que essa “[...] perspectiva valoriza a pluralidade de saberes e reconhece distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo, contribuindo para a construção de um projeto de sociedade democrática”. Dessa forma, entende-se que os saberes/conhecimentos escolares também se constituem do conhecimento cotidiano, mas não o têm como limite. O currículo escolar deve estar centrado no trabalho de apropriação do saber sistematizado.

Saviani (2011) enfatiza a transmissão dos conhecimentos vistos como patrimônios da humanidade, objetivos e científicos. Esse é o elemento central da pedagogia histórico-crítica que admite a possibilidade de universalidade na perspectiva da superação da sociedade

capitalista. Pretende-se a formação da consciência crítica com a apropriação do conhecimento, para uma prática social que possa transformar a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico-social. Sua proposta considera que a escola desenvolva os conteúdos em um processo educativo intencional.

Nessa mesma direção, Paro (2016, p. 7) afirma que “[...] é pela educação que o ser humano se atualiza como sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza”. Por saber, o autor entende ser toda a produção cultural do homem ao fazer história, envolve conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito e costumes. Em projetos de educação integral, espera-se que esses saberes sejam articulados nas disciplinas escolares e, assim, sejam aplicados de forma coletiva por diferentes profissionais que atuam na escola (professores, monitores, oficinairos).

Assim, compreende-se por saberes/conhecimentos escolares em projetos de educação integral a ampliação das atividades educativas e seus possíveis diálogos entre conhecimento científico e cotidiano. Na ótica da abordagem histórico-cultural, entende-se que a transmissão de conhecimento se faz necessária para a formação de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma consciente na sociedade em que vivem.

Para a consolidação de um projeto de formação humana integral, defende-se a potencialidade da integração curricular nas dimensões tempos escolares, espaços escolares e saberes/conhecimentos escolares. Entende-se ainda que, no âmbito da institucionalização da educação em percursos formais de escolarização, a *gestão* é o lugar da organização curricular.

O currículo, como projeto de formação, deve ser organizado a partir de determinados propósitos que se situam em um espaço e em um tempo determinados. Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a instituição escolar deve sistematizar a apropriação do conhecimento e da cultura humana produzida historicamente. Essa sistematização se dá na gestão curricular que define a estruturação da escola a partir de formas diversas de organização (das turmas, dos professores, do tempo escolar, de percursos de aprendizagem, da infraestrutura, dos saberes/conhecimentos).

Lück (2000a, p. 7) contribui com essa ideia, ao afirmar que

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Como visto no Capítulo 3, ainda que a política de educação integral no Brasil não tenha trazido modificações significativas na forma de organização dos currículos escolares, evidencia-se que projetos de educação integral oportunizam a abertura da comunidade escolar para outras experiências formativas. Diferentes elementos passam a compor a estrutura curricular da escola, o que implica a criação de novos sentidos e a promoção de articulações por meio do planejamento pedagógico e curricular, na busca de superar a fragmentação do conhecimento promovido pela lógica da estrutura disciplinar.

Nesse sentido, a gestão curricular se apresenta como espaço de (re)organização do processo ensino e aprendizagem e pode ser compreendida sob duas dimensões: uma está relacionada aos pilares da estrutura curricular (tempos, espaços, agrupamentos, atuação e formas de articulação entre sujeitos formadores); e a outra dimensão está voltada mais especificamente para a didática (ação pedagógica). Essas duas dimensões são imbricadas e se influenciam mutuamente no modo de gerenciar a prática curricular.

Na gestão do currículo, os tempos e espaços do ensino e da aprendizagem, os tipos de agrupamentos dos estudantes e a atuação dos professores incidem diretamente sobre a forma de organização das disciplinas e dos conteúdos, portanto, sobre as possibilidades de transmissão e de apropriação do conhecimento. A dimensão da didática completa essa visão do planejamento curricular e permite refletir sobre o que e como garantir direitos de aprendizagem e de desenvolvimento na intencionalidade pedagógica docente.

Na perspectiva de uma educação integral, a organização do ensino precisa se dar de forma a garantir direitos de aprendizagem e de desenvolvimento a todos e a cada um. Para tanto, é necessário refletir sobre a relevância dos conhecimentos (a seleção, organização e desenho do que precisa ser ensinado); propostas de trabalho que permitam aos estudantes assumirem um papel ativo e crítico, construindo, assim, conhecimentos; os ritmos de aprendizagem e a heterogeneidade, a fim de garantir atenção à diversidade dos estudantes; o planejamento e a avaliação para que haja coerência entre ensino e aprendizagem.

A discussão desses elementos pedagógicos e curriculares permite a constituição de um espaço institucionalizado e democrático que possibilita a tomada de decisões a respeito da pertinência, da adequação e da organização dos componentes curriculares (disciplinar, eixos temáticos, núcleos); da atuação docente (por disciplina, dupla docência, tutoria, oficinas, docência compartilhada); do agrupamento dos estudantes (turmas, grupos, por idade, por interesse); dos espaços físicos e materiais (salas de aulas, laboratórios, escolha de materiais; das formas de avaliação (alinhadas com a concepção de educação integral).

Em um processo democrático de discussão curricular, tais dimensões precisam ser objeto de reflexão de todos os envolvidos – técnicos e/ou assessores da Secretaria de Educação, diretores escolares, coordenadores, professores, estudantes. Essa forma de gestão possibilita a formulação de orientações de práticas pedagógicas que reflitam as especificidades de cada unidade escolar e coloca os sujeitos como protagonistas dos processos decisórios e organizativos. Esse entendimento vai ao encontro da ideia de Bernardo (2020) de que o exercício da gestão deixa de ser uma função meramente burocrática e se torna uma ação que exige articulação entre os saberes, os tempos e os espaços formais e não formais de ensino, da comunidade e da gestão.

Nesse sentido, administrar uma escola não se trata apenas de aplicar métodos e técnicas, muitas vezes, empresariais. Gerir uma escola exige, segundo Paro (2016), o caráter pedagógico na forma de alcançar seus fins educativos. Para tanto, o autor propõe uma gestão escolar democrática para a escola pública básica, o que exige sua transformação. Entende-se que, nessa perspectiva, projetos de educação integral elaborados e desenvolvidos pelo coletivo da escola e/ou redes de ensino ganham força.

A escola precisa cumprir seu papel de “[...] levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica [...]” (PARO, 2016, p. 14-15) em busca da transformação social. Para tanto, tornam-se necessárias a transformação do sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. A busca por essa reorganização requer autonomia da direção escolar e, sobre isso, Paro (2016, p. 16) afirma que “[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras”.

A reflexão sobre a função atual do diretor e seu caráter autoritário também se faz presente. Paro (2016) defende a distribuição da autoridade entre os vários setores da escola que se constitui na divisão de responsabilidades. O autor entende que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos. (PARO, 2016, p. 17)

É possível observar que o autor coloca a necessidade de a escola se organizar democraticamente para atingir objetivos transformadores, ou seja, articulados aos interesses dos trabalhadores. Na sua visão, a escola só poderá desempenhar esse papel transformador se estiver em parceria com os interessados aos quais essa transformação favorece.

Sobre isso Sousa, Santo e Bernardo (2015) compreendem que a melhoria do ensino nas redes públicas brasileira se deve, além da ampliação dos tempos e espaços, à compreensão da escola como uma instituição democrática. Os autores colocam que é preciso “[...] romper com a lógica hierarquizada que muitas escolas têm, bem como compreender a gestão participativa como um salto de qualidade do ensino [...]”, o que implica “[...] a participação de todos no processo de desenvolvimento da escola e de construção coletiva dos seus processos decisórios” (SOUSA; SANTO; BERNARDO, 2015, p. 154).

“A criação de ambientes participativos é, pois, uma condição básica da gestão democrática [...]” que oportuniza aos sujeitos terem o controle do próprio trabalho, “[...] ao mesmo tempo em que se sentem parte orgânica de uma realidade” (LÜCK, 2000b, p. 27). Nesse sentido, entende-se que a gestão curricular de projetos de educação integral deve se constituir de diferentes atores e, principalmente, daqueles que são a razão de seu desenvolvimento. Uma gestão democrática requer, assim, a participação da direção escolar e da comunidade escolar.

É possível citar os conselhos de escola, os colegiados de classe, as Associações de Pais e Professores (APPs), o caixa escolar⁶⁶ como exemplos de processos de descentralização que constituem a gestão curricular. Neto e Almeida (2000) analisam essa questão no sistema de educação básica a partir do entendimento de que a descentralização faz parte da lógica das reformas modernizadoras do Estado brasileiro. Além desses espaços, o Projeto Político-Pedagógico aparece como um potente texto de orientação curricular produzido no coletivo da escola que tem autonomia para planejar e organizar ações pedagógicas intencionais. É comum projetos de educação integral sugerirem a articulação de suas práticas (atividades diversificadas ou complementares) ao PPP das escolas.

Como síntese, entende-se que a gestão curricular pode promover a unidade, princípio da integração. Ela é o espaço no qual se organiza de forma articulada a oferta de um conjunto de experiências em torno do conhecimento, tendo como finalidade a formação humana integral. Compreende-se que a gestão curricular de projetos de educação integral, sob a ótica da abordagem histórico-cultural, envolve a atuação de diferentes atores na busca pela sistematização da educação, entendida, aqui, como apropriação da cultura humana produzida historicamente. Assim, integrada aos demais aspectos da organização curricular, não pode perder de vista seu caráter pedagógico.

⁶⁶ É a pessoa jurídica, que possui CNPJ, responsável pela gestão financeira das escolas públicas. Foi implantado, por exemplo, em Minas Gerais. Na rede municipal de Belo Horizonte, o diretor da escola é o presidente do caixa escolar.

No capítulo seguinte, examina-se o modo como são tratadas essas dimensões em projetos de educação integral, a fim de identificar, por meio delas, elementos de integração curricular que sinalizam indução para a formação humana integral.

5 ELEMENTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL EVIDENCIADOS NOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Este capítulo é dedicado à pesquisa empírica anunciada na introdução da tese. Constitui-se da exploração e da análise de projetos de educação integral que compõem experiências de jornada escolar ampliada e seus textos de orientação curricular. Busca-se **examinar o modo como são tratadas as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, a fim de identificar, por meio delas, elementos de integração curricular que sinalizam indução para a formação humana integral.**

Essas dimensões e seus desdobramentos constituem princípios organizadores das configurações do currículo e foram distribuídos em um sistema de categorias (Quadro 1) que orienta a exploração empírica. Compreende-se que a integração curricular pressupõe o planejamento e o desenvolvimento de ações curriculares e pedagógicas que possibilitem maior articulação entre esse conjunto de elementos do processo ensino e aprendizagem. Assim, para realizar a análise, considera-se o modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento expressos nos projetos de educação integral e em seus documentos orientadores.

Como objeto de exploração empírica, como já listado na metodologia, são definidos quatro projetos de educação integral, quais sejam: i) o Programa Mais Educação (PME), de abrangência nacional; ii) a Escola Pública integrada (EPI-SC), de abrangência estadual; iii) o Programa Escola Integrada (PEI-BH), de abrangência municipal a nível de rede de ensino; e iii) o Projeto de Educação Integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (Projeto EBIAS), de abrangência municipal, desenvolvido em uma escola. Esses projetos são brevemente apresentados no texto introdutório quando se trata da tipologia e dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

No âmbito da agenda contemporânea da educação integral no Brasil, o PME⁶⁷ se apresenta com força ocupando espaço em todo o território nacional. Instituído pela Portaria Interministerial n. 17, de abril de 2017 e pelo Decreto n. 7.083, de janeiro de 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e seguido pelo governo de Dilma Rousseff (2011-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT), o PME integra as ações do PDE e constitui

⁶⁷ Na dissertação de mestrado (BECKER, 2015), ao assumir como propósito a compreensão do movimento da educação integral como agenda contemporânea no âmbito da política educacional, tratou-se do Mais Educação como um programa indutor nesse contexto. Nesta tese, o PME é explorado e analisado especialmente na sua relação com a integração curricular (Capítulos 3 e 5).

uma estratégia do governo federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular. Nesse papel, o Estado, representado pelo MEC, torna-se responsável pela oferta de condições técnico-financeiras na proposição da ampliação dos tempos e dos espaços educativos de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e aprendizagem. O Estado propõe ainda discussões teóricas e metodológicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Embora extinto em 2016⁶⁸, o Mais Educação continua sendo inspiração para outras experiências e projetos estaduais e municipais em desenvolvimento no país.

Em Santa Catarina, o movimento da educação integral se constitui, entre outros projetos, pela Escola Pública Integrada⁶⁹ (EPI-SC). Esse projeto compôs uma das metas do Plano de Trabalho Integrado: Gestão 2003/2006⁷⁰ da Secretaria Estadual de Educação (SED). Em 2003 constituiu-se um grupo de trabalho, composto de equipe técnica da SED, Gerentes Regionais de Ensino e de outros profissionais da educação, esse grupo elaborou de forma dialógica documentos orientadores para implementação da EPI na rede estadual. No ano de 2005 foi aprovado o Decreto n. 3.867 que regulamentou as orientações para a implantação e implementação da EPI-SC nas escolas estaduais. Esse projeto de ampliação das oportunidades de aprendizagem está baseado no conceito de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre estado e município. De acordo com pesquisa de Lima (2015), a EPI-SC ao longo dos anos foi perdendo força no que diz respeito a sua abrangência, mas, ainda assim, é possível verificar a oferta desse modelo para algumas turmas de escolas da rede estadual de educação.

No município de Belo Horizonte/MG, a jornada escolar em tempo integral é experienciada desde o Programa Escola Plural, implementado em 1994⁷¹. Naquele momento, a rede municipal propôs mudanças curriculares principalmente no que se referia à diversificação cultural; à participação da comunidade; à organização dos tempos em ciclos de formação humana; à formação continuada de professores e ao trabalho coletivo. Essa

⁶⁸ Nesse ano foi lançado, pelo governo federal na gestão do então presidente Michel Temer (MDB), outro programa como apontado no Capítulo 3 desta tese.

⁶⁹ Para conhecer mais sobre este projeto e o contexto de sua elaboração e desenvolvimento, ver a dissertação de mestrado intitulada *Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina*, de Lima (2015).

⁷⁰ Nesse período, o Estado de Santa Catarina era governado por Luiz Henrique da Silveira (2003-2006), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Os governos subsequentes, períodos em que a EPI-SC ainda apresentava um número considerável de escolas participantes, foram o de Eduardo Pinho Moreira (2006-2007) e de Luiz Henrique da Silveira (2007-2010), todos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

⁷¹ Nesse período (Gestão 1993-1996), o prefeito de Belo Horizonte era Patrus Ananias, do Partido dos Trabalhadores (PT).

experiência intensificou as discussões sobre o tema nas escolas públicas do município e em 2002⁷² é publicada a Lei n. 8.432 que implementa a jornada escola em tempo integral. Mais tarde, em 2006, o Programa Escola Integrada (PEI-BH) iniciou no município com a proposta de diálogo com conhecimentos, equipamentos e serviços disponíveis na comunidade. Nesse primeiro ano, sete escolas participavam do projeto atendendo 2.000⁷³ estudantes. No decorrer dos anos, o número de atendimento cresceu chegando a 65.000 estudantes em 2015. Em 2019, ano em que se realizou a pesquisa empírica na rede municipal de Belo Horizonte, a Escola Integrada apresentou uma redução de atendimento atingindo aproximadamente 45.000⁷⁴ estudantes.

O projeto de Educação Integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), situada no município de Florianópolis/SC, teve seu início marcado com o Programa Mais Educação no ano de 2010. A equipe de profissionais da escola, num trabalho coletivo, elaborou seu projeto próprio no âmbito da educação integral com o objetivo de promover ações de ampliação do tempo/espço e articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, saberes comunitários e os saberes populares como foco na aprendizagem. Embora tenha assumido o compromisso de atender ao maior número possível de estudantes, iniciou em 2010 com 210 estudantes atendidos e, em 2019, passou a atender 100 estudantes de 3º, 4º e 6º anos na perspectiva da formação de turmas integrais.

Além das experiências propriamente ditas, os projetos de educação integral são compostos de textos de orientação curricular que, nesta tese, constituem instrumentos investigativos. Assim, a documentação (Quadro 3) explorada como material empírico compreende: textos normativos (Leis, Portarias, Decretos, Parecer) e textos curriculares (Cadernos de Orientação; Propostas; Diretrizes; Projetos; Planos; Regimento da EBIAS) relacionados à implementação e/ou ao desenvolvimento dos projetos em redes públicas de ensino fundamental.

Como procedimento de compreensão dos elementos de organização curricular que podem expressar formas de integração, realizou-se a leitura individual de cada documento para conhecer sua singularidade e completude. A partir do sistema de categorias e de suas relações com aspectos da formação humana integral na abordagem histórico-cultural (Quadro

⁷² Nesse ano, Belo Horizonte/MG tinha como prefeito Fernando Pimentel, do Partido dos Trabalhadores (PT). Ele foi vice-prefeito eleito e assumiu o cargo com a renúncia do então prefeito Célio de Castro, do Partido Socialista Brasileiro (PSB), por motivos de saúde.

⁷³ O número de atendimento nos anos de 2006 e 2015 são apresentados em material elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte no primeiro semestre do ano de 2015 e apontado em reunião de Professores Coordenadores da Escola Integrada.

⁷⁴ Esse número de atendimento foi revelado na entrevista realizada com a Gestora do projeto, representante da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte.

2), procura-se identificar em cada um dos documentos, indicativos conceituais e metodológicos no âmbito da educação integral que, de algum modo, podem apontar potencialidades de integração curricular.

Outro instrumento empírico utilizado na pesquisa são as entrevistas semiestruturadas que, entende-se, contribuem para desvelar aspectos da organização curricular dos projetos de educação integral de forma a complementar as informações coletadas nos documentos. Os sujeitos participantes são os coordenadores e/ou gestores dos projetos que estão envolvidos diretamente no desenvolvimento de cada projeto. As entrevistas foram realizadas com orientação de um roteiro semiestruturado elaborado previamente, tendo como base o sistema de categorias e seus desdobramentos. Dessa forma, as informações obtidas nas conversas com os sujeitos se somam aos elementos de integração curricular evidenciados nos documentos normativos e curriculares.

É com base na exploração e na análise dos dados extraídos dos projetos de educação integral e no diálogo com os autores que fundamentam este trabalho que se pretende responder ao problema de pesquisa apresentado na seguinte pergunta: Em que medida os elementos de integração curricular, presentes em projetos de educação integral, sinalizam indução para a formação humana integral?

A análise é realizada a partir da mensuração das capacidades que os projetos de educação integral possuem de gerar mudanças nas dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, a fim de induzir a formação humana integral, considerando-se elementos da concepção histórico-cultural. Assim, os projetos que conseguem (re)organizar e promover transformações no currículo escolar, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação do conhecimento e da cultura, apresentam, segundo critérios dessa pesquisa, potencial de integração. Considera-se, ainda, que cada projeto pode apresentar uma determinada força na mudança em cada uma das dimensões e seus indicadores e, por isso, foi criada uma escala de medida que compreende três parâmetros de análise, quais sejam: i) Forte Potencial; ii) Médio Potencial; e iii) Baixo Potencial. Esses parâmetros estão explicitados no Capítulo 1, quando se discute os procedimentos metodológicos.

Com o propósito anteriormente assinalado, o capítulo se organiza em dois tópicos. O primeiro trata dos indicativos conceituais e metodológicos anunciados nos textos de orientação curricular dos projetos de educação integral que expressam formas de integração. No segundo são destacadas as impressões dos entrevistados sobre como a integração

curricular (em seus respectivos projetos) pode ser potencializadora da formação humana integral.

5.1 INDICATIVOS DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR EVIDENCIADOS NOS DOCUMENTOS DOS PROJETOS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Neste tópico, apresenta-se, de forma conjunta, os indicativos de integração curricular evidenciados nos documentos de cada projeto de educação integral. Assim, são destacados tão somente os fragmentos considerados mais significativos em função dos objetivos da pesquisa. As categorias teóricas e metodológicas, também, são tratadas integradamente na exploração dos textos pelo fato de serem consideradas princípios organizadores e indissociáveis das configurações do currículo.

A leitura dos documentos de cada projeto de educação integral foi realizada a partir do entendimento de que **a integração curricular está relacionada ao desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade**. Com esse olhar, é possível observar distintos conceitos e estratégias que expressam formas de organizar o currículo escolar numa perspectiva de totalidade. Evidencia-se, nos quatro projetos, uma preocupação com o modo como se constituem as práticas de educação integral em relação às disciplinas curriculares.

Essas práticas se referem às atividades diversificadas ou complementares que compõem as experiências de cada projeto. São as atividades desenvolvidas a partir do projeto de educação integral no modo de oficinas, clubes, aulas passeios, atividades dos macrocampos ou dos eixos temáticos. São as ações promovidas a partir das propostas de educação integral e que, segundo os documentos dos projetos analisados, devem estar articuladas às demais atividades curriculares desenvolvidas no âmbito da escola. Para tanto, os projetos preveem estratégias metodológicas de organização curricular em diferentes perspectivas, como: interdisciplinar, intersetorial, intercultural, territorial e compartilhada.

Para visualizar, de modo geral, os conceitos e as estratégias metodológicas identificados nos textos de orientação curricular de cada projeto de educação integral, apresenta-se o quadro a seguir:

Quadro 5 – Conceitos e estratégias de organização curricular evidenciados nos documentos de orientação curricular dos projetos de educação integral

Projeto de Educação Integral	Conceitos fundantes do projeto de educação integral	Estratégias de organização curricular
Programa Mais Educação (PME)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação Intercultural ✓ Intersetorialidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mandala de Saberes: instrumento metodológico de elaboração,

Projeto de Educação Integral	Conceitos fundantes do projeto de educação integral	Estratégias de organização curricular
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Territórios Educativos 	<p>organização e desenvolvimento do currículo</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Macrocampos: modo de organizar as ações dos diferentes programas do governo federal ✓ Acompanhamento Pedagógico: alternativa para conexão dos saberes escolares com os saberes locais ✓ Projetos de Trabalho: alternativa de organização didático-pedagógica ✓ Construção de Projeto Pedagógico de Educação integral ✓ Articulação das ações do Programa com o PPP da escola
Escola Pública Integrada (EPI-SC)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos ✓ Currículo integral em tempo integral ✓ Gestão Compartilhada da educação pública entre estado e municípios 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização das atividades em três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; Histórico e Social. ✓ Constituição de um currículo único: articular atividades diversificadas/complementares às outras disciplinas do PPP de cada escola. ✓ Gestão colegiada e em equipe ✓ Política de parcerias
Programa Escola Integrada (PEI-BH)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cidade Educadora ✓ Comunidades de Aprendizagem ✓ Intersetorialidade 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Projetos integradores: articulação de saberes ✓ Organização de aulas passeio e oficinas no contraturno escolar ✓ Macrocampos: onde inserem-se as atividades de Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos; Promoção à Saúde ✓ Acompanhamento Pedagógico: objetiva a articulação entre o currículo escolar e as atividades pedagógicas ✓ Inserção das práticas de Educação Integral no PPP Escolar. ✓ Promoção e coordenação de parcerias diversas
Projeto Educação Integral EBIAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Educação integral em turno integral ✓ Práticas educacionais inovadoras ✓ Abordagem interdisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização das atividades (oficinas) em eixos temáticos: Letramento e Numeramento; Ambiente e Sustentabilidade; Esporte e Movimento; Direitos Humanos em Educação; Educomunicação; Artes e Cultura. ✓ Organização e efetivação de clubes: Clube da Leitura, Clube de Jogos, Clube de Ciências e Clube da Matemática ✓ Professor articulador: pedagogo que articula as diferentes áreas do

Projeto de Educação Integral	Conceitos fundantes do projeto de educação integral	Estratégias de organização curricular
		conhecimento (oficinas/disciplinas). ✓ Projetos de pesquisa interdisciplinares: articulação dos eixos temáticos com os componentes curriculares ✓ Articular o Projeto de Educação Integral e o Plano de Trabalho ao PPP da escola. ✓ Gestão compartilhada

Fonte: Elaborado pela autora desta tese (2020)

O Quadro 5 mostra que cada projeto de educação integral estabelece estratégias metodológicas diferenciadas numa perspectiva integradora do ensino e da aprendizagem. Embora tenham especificidades de acordo com seus conceitos fundantes, os quatro projetos apresentam a necessidade de articulação de suas ações com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que demonstra uma preocupação com a organização do currículo escolar de uma forma mais orgânica.

O documento *Territórios Educativos para Educação Integral*, publicado pelo MEC para contribuir com o processo de implementação da política de educação integral no Brasil por meio do Mais Educação, apresenta como uma questão relevante a

[...] integração das atividades do Programa Mais Educação com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas e com as demais políticas públicas do município, pois é através desta integração que conseguiremos superar a lógica do contraturno escolar, aproximando, de fato, a educação integral do currículo de toda a escola. (BRASIL, 2013b, p. 9)

Percebe-se que o desenvolvimento da educação integral em tempo integral para todos os estudantes precisa estar incorporado a um currículo escolar desenhado com essa perspectiva e que a reconstrução do PPP nesse âmbito é um caminho para o alcance de uma organização mais integrada. Sobre isso, o documento *Acompanhamento Pedagógico*, também publicado pelo MEC, coloca que

[...] reconstruir o Projeto Político-Pedagógico implica superar a fragmentação das experiências educativas e promover o desenvolvimento de um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem, potencializadas em diferentes espaços da comunidade e da cidade. (BRASIL, 2013a, p. 11)

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a articulação das ações de projetos de educação integral ao PPP da escola pode ser uma forma de viabilizar as condições de transmissão e de assimilação do saber/conhecimento escolar. Isso, segundo Saviani (2011), implica dosar e sequenciar o saber sistematizado, considerando as experiências de vida e as aprendizagens dos estudantes para que eles passem gradativamente do seu não domínio ao seu

domínio. Nesse sentido, a organização curricular por meio do PPP potencializa a promoção de oportunidades de aprendizagem mediadas pelo trabalho pedagógico, em diferentes espaços garantindo, assim, a transmissão dos saberes e da cultura local.

Entretanto, para garantir essa potencialização, a elaboração desse documento deve ser realizada pelo coletivo escolar e estar fundamentada teórica e metodologicamente de acordo com as propostas curriculares de âmbito municipal, estadual ou federal. Para Tilton e Pacheco (2015), a construção do PPP na perspectiva contemporânea da educação integral pressupõe a centralidade da escola na coordenação dos processos educativos previstos. Assim, faz-se necessário refletir sobre de que forma esse instrumento pedagógico e curricular dialoga com os pressupostos e as ações inerentes à proposta de educação integral.

Ainda sobre esse instrumento de planejamento que representa a identidade da escola, a *Proposta para Implantação da Escola Pública Integrada (EPI-SC)* define que

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Pública Integrada constituirá instrumento fundamental para o planejamento e a operacionalização de todas as ações curriculares em sua concepção mais ampla. Este instrumento de natureza pedagógica, técnica e política deverá legitimar as decisões sobre diretrizes, objetivos e metas coletivamente formuladas. Por ser uma ferramenta essencial de planejamento e gestão, o PPP deverá ser a expressão maior da democracia participativa, congregando na sua construção e execução, os mais elevados anseios da comunidade escolar. (SANTA CATARINA, 2003, p. 6)

Ao considerar o PPP como uma ferramenta democrática de planejamento e gestão, esse projeto de educação integral reafirma a importância de se respeitar as características sociais e culturais de cada região do estado, que é diverso.

A proposta pedagógica a ser desenvolvida na Escolas Públicas Integrada deverá garantir a unidade indispensável para a qualidade da educação pública catarinense e respeitar as condições e diversidade das características sociais e culturais das regiões do estado. As Escolas Públicas Integradas deverão, portanto, compartilhar a mesma essência educativa ao desenvolver atividades específicas de acordo com o Projeto Político-Pedagógico de cada escola. (SANTA CATARINA, 2003, p. 4)

Esse fragmento mostra que, para além de um documento escolar, o PPP constitui-se como instrumento democrático e dialógico que, segundo Sousa, Santo e Bernardo (2015, p. 152), deve “[...] expressar a identidade, a cultura da escola, os valores, os modos de pensar e agir de todos os atores sociais que o elaboraram de maneira coletiva [...]”, nesse sentido, torna-se “[...] um instrumento da gestão escolar, um guia da ação política e pedagógica da escola [...]”, que pode possibilitar unidade na organização curricular.

Nessa mesma direção, o Programa Escola Integrada (PEI-BH) coloca que

[...] a articulação dos saberes, na elaboração de projetos integradores, ganha força e vitalidade, a partir do Projeto Político Pedagógico, entendido aqui não como um documento formal, mas como instrumento de trabalho que diz da realidade da Escola, suas diretrizes e objetivos. [...]. (BELO HORIZONTE, 2015, p. 13)

Fica revelada a força do PPP como um instrumento de trabalho capaz de articular saberes na organização curricular no âmbito de projetos integradores.

Além da possibilidade de ofertar atividades “[...] criadas e coordenadas por docentes das instituições de ensino superior e oferecidas nas escolas por estudantes de graduação e de pós-graduação no formato de um programa de extensão universitária [...]”, o PEI-BH prevê o desenvolvimento de oficinas nas diferentes áreas do conhecimento que podem ser “[...] organizadas pelas escolas a partir do projeto político-pedagógico, do mapeamento dos interesses dos estudantes e da valorização dos talentos locais” (BELO HORIZONTE, 2012). Essa orientação revela a centralidade dos estudantes e dos saberes culturais no processo educativo, na medida em que as escolas têm autonomia para organizar suas atividades articuladas ao PPP.

Entende-se, então, que o PPP de cada escola se constitui num instrumento de integração das práticas da educação integral com as demais atividades curriculares. Sua elaboração coletiva e democrática tem capacidade de promover determinada unidade curricular ao considerar os saberes e os espaços da comunidade como oportunidades de aprendizagem.

Evidencia-se nas leituras dos documentos que os quatro projetos propõem, ainda, a ampliação dos saberes/conhecimentos escolares com a inserção de temáticas, como: cultura, arte, meio ambiente, mídias, esporte e lazer. Além da “formação básica comum” (BELO HORIZONTE, 2002) ou dos “conteúdos curriculares da base nacional comum” (FLORIANÓPOLIS, 2019d), os documentos mostram a inclusão de outros saberes e experiências no processo de ensino e aprendizagem. E sugerem, ainda, como estratégia metodológica o desenvolvimento de projetos na perspectiva interdisciplinar. Nesse caso, a integração curricular pode se dar entre o conhecimento científico e os saberes dos estudantes e da comunidade, dependendo do modo como são tratados.

Sobre esses aspectos, é possível observar uma aproximação teórica e metodológica entre os programas Mais Educação e Escola Integrada. Segundo Mendonça (2017), o PEI-BH é uma experiência municipal inspiradora do PME e serviu de exemplo para sua organização, fato que justifica tal proximidade entre os projetos. Ambos preveem integração da escola com a comunidade numa perspectiva conceitual de territorialidade e de intersetorialidade e

apresentam, como forma de organização de suas ações, atividades agrupadas em Macrocampos⁷⁵.

Segundo o *Manual Operacional* do Programa Mais Educação,

A distribuição das atividades dos macrocampos se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum – Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Desta forma, na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico. (BRASIL, 2014, p. 8)

Observa-se que essa proposta prevê a articulação das práticas de educação integral com as áreas de conhecimento do currículo nacional comum. Para além dos conhecimentos escolares, sugere-se a realização de atividades numa perspectiva temática que “[...]devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos” (BRASIL, 2014, p. 8). Com essa estratégia de organização curricular, o PME pretende estimular ações que “[...] promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (BRASIL, 2014, p. 8). Percebe-se uma preocupação em articular os conhecimentos trabalhados na escola com os saberes dos estudantes, o que pode contribuir para a constituição da vida pessoal e social.

Segundo a abordagem histórico-cultural, o saber é produzido socialmente, por isso é histórico, ou seja, não é obra de cada geração independente das demais. Nesse sentido, cabe à escola permitir que as novas gerações se apropriem do patrimônio da humanidade e, a partir daí, possam produzir novos conhecimentos. E isso se dá na seleção e na organização dos elementos relevantes para o crescimento intelectual dos estudantes que é materializado pelo currículo escolar. Percebe-se que esses projetos de educação integral sugerem formas de trabalho numa perspectiva interdisciplinar que garantem que esses saberes culturais sejam trabalhados na escola.

Nessa mesma direção, o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte institui a oferta de atividades das diferentes áreas do conhecimento na forma de oficinas e/ou cursos a serem organizadas em macrocampos. Esse Programa “[...] seguiu as diretrizes do Programa Mais Educação (PME) que orienta que se estabeleçam relações entre as atividades curriculares e as atividades dos macrocampos” (BELO HORIZONTE, 2005, p. 83). Essa proposta de organização das atividades é um indicativo de organização curricular que expressa integração

⁷⁵ Os macrocampos eram divulgados anualmente em documento intitulado *Manual Operacional do Programa Mais Educação*. Em 2014, as atividades foram organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial e Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital.

na medida em que aproxima as atividades curriculares das atividades ofertadas pelo projeto de educação integral que, nessa experiência, são realizadas no contraturno escolar. Vale lembrar que Saviani (2011) defende que a cultura popular (os saberes culturais) seja um ponto de partida do processo pedagógico. A escola precisa ir além, a fim de garantir o acesso dos estudantes ao saber erudito (sistematizado, elaborado).

Nos documentos de orientação curricular da Escola Pública Integrada (EPI-SC) se evidencia o trabalho com eixos temáticos:

Os fundamentos teórico-metodológicos norteadores da ação pedagógica para as Escolas Públicas Integradas serão os definidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina explicitada pela organização das atividades em torno de três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; Histórico e Social. O currículo em tempo integral deverá integrar estes eixos, ampliando a oferta de atividades educativas no âmbito do Projeto Pedagógico de cada unidade de ensino. (SANTA CATARINA, 2003, p. 4)

Observa-se que a ampliação da oferta educativa no âmbito da EPI-SC está prevista para acontecer de forma articulada com a proposta curricular do estado e com o projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, o currículo é entendido como “[...] eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada de modo a constituir uma unidade de atividade curricular” (SANTA CATARINA, 2005, art. 2º). Percebe-se que esse projeto avança nas discussões sobre educação integral ao formular documentos que, além do debate sobre ampliação e garantia de direitos e proteção para todos, compreende/discute a organização curricular de forma integrada no conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola. Essa proposta pode potencializar o acesso dos estudantes ao saber sistematizado e, assim, possibilitar transformações sociais.

Nessa perspectiva de currículo integral em tempo integral, a EPI-SC apresenta em sua matriz curricular as disciplinas distribuídas nos três eixos temáticos. Além das disciplinas da Base Comum proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a chamada parte diversificada é formada pelos eixos e por um conjunto de outras disciplinas, como: Literatura, Música, Artes Cênicas, Artesanato, Dança, Iniciação e Pesquisa, Jogos Matemáticos, Turismo, História Local, Educação Tecnológica, entre outras. Para ilustrar, apresenta-se no Anexo E a *Matriz Curricular da Escola Pública de Tempo Integral (EPI-SC)* para o Ensino Fundamental.

Nesse mesmo caminho, ainda que numa dimensão menor por se tratar de um projeto de escola, parece estar a EBIAS. Chama atenção em seus documentos, o conceito de “educação integral em turno integral”. Numa abordagem interdisciplinar, a escola se propõe a desenvolver “práticas educacionais inovadoras” que superem a organização curricular de

turno e contraturno (FLORIANÓPOLIS, 2019b, p. 2). Essa compreensão indica uma tentativa de organização curricular integrada.

Em relação aos eixos temáticos, a EBIAS segue o que foi proposto no *Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral*⁷⁶ do município de Florianópolis e, em 2019, aderiu a todos: Eixo Letramento e Numeramento; Eixo Ambiente e Sustentabilidade; Eixo Esporte e Movimento; Eixo Direitos Humanos em Educação; Eixo Educomunicação; Eixo Artes e Cultura; Apoio Pedagógico (FLORIANÓPOLIS, 2019b). Observa-se uma preocupação da escola com essa escolha de adesão ao apresentar em seu *Plano de Trabalho* que

A definição dos Eixos e respectivas oficinas contempladas no Projeto de Ampliação da Jornada Escolar foi uma decisão da unidade educativa, considerando as demandas e necessidades em termos de ensino e aprendizagem dos estudantes em articulação com o Projeto Político Pedagógico [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2019b, p. 1)

Ainda que a EBIAS receba orientações da Secretaria Municipal de Educação, revela ter certa autonomia na elaboração e no desenvolvimento de seu projeto de educação integral. As escolhas realizadas de forma coletiva no âmbito da escola apontam para um caráter pedagógico da gestão que, segundo Paro (2016), é uma exigência para se alcançar os fins educativos. Ademais, esse fragmento evidencia centralidade da escola nos contextos de decisão curricular (PACHECO, 2000), na medida em que as definições são tomadas pelos sujeitos envolvidos diretamente com o projeto.

Nesse sentido, a gestão curricular mostra ter potencial para organizar de forma mais orgânica as práticas de ensino e aprendizagem. Além das escolhas coletivas para o desenvolvimento do projeto, seus documentos apontam para uma compreensão de organização curricular integrada: “O princípio fundante de um projeto de Educação Integral é a articulação entre os diferentes componentes curriculares e eixos temáticos por meio de ações interdisciplinares. [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2019c). Esse entendimento, evidenciado também na matriz curricular (Anexo D) das turmas de educação integral da EBIAS, pode contribuir para a superação da fragmentação das experiências educativas, tanto no que diz respeito aos tempos/espacos quanto aos saberes/conhecimentos escolares.

⁷⁶ É um projeto da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que tem como objetivo subsidiar e fomentar práticas curriculares voltadas para a consolidação de uma proposta de educação integral em tempo integral no âmbito das unidades educativas de ensino fundamental. Está previsto a partir do “Eixo Currículo” que se configura como um componente estruturante do Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2017-2020). Para conhecer mais sobre o Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral ver: FLORIANÓPOLIS. (Município). **Guia de Orientações para a Implementação do Programa Ampliação da Jornada Escolar**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2019. A pesquisadora, embora servidora efetiva da rede, não teve acesso ao PPP da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2017-2020).

“Para cada Eixo, profissionais com habilitação vão atuar, contratados pela Secretaria Municipal de Educação ou, em alguns casos, com profissionais parceiros, conforme projetos já celebrados pela Unidade Educativa” (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 13). No caso da EBIAS, conforme o *Plano de Trabalho 2019*, o projeto contava com 11 professores (efetivos ou substitutos) e dois educadores sociais que atuavam em 13 oficinas distribuídas nos cinco eixos desenvolvidos. Os professores de cada eixo têm como orientação “[...] considerar em seu trabalho pedagógico os diferentes estilos de aprendizagem presentes em uma única sala de aula, valorizando o grupo e respeitando o ritmo e dinâmicas de cada estudante (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 35). A proposta destaca ainda a importância de uma abordagem/postura interdisciplinar “[...] rompendo as fronteiras disciplinares em favor de um olhar mais complexo, sistêmico e de totalidade sobre as relações e interações que se imbricam no processo de produção e construção do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 35).

Observa-se que os documentos explorados sugerem caminhos para o desenvolvimento da educação integral na perspectiva interdisciplinar. O Programa Mais Educação apresenta duas estratégias pedagógicas, com o intuito de “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal” (BRASIL, 2007c, art. 1º), quais sejam: i) a Mandala de Saberes, uma metodologia de trabalho que busca promover diálogo e troca entre os saberes de escola e comunidade e que propõe a elaboração de projeto pedagógico de educação integral pelas escolas (BRASIL, 2009c); e ii) os Projetos de Trabalho referentes às atividades de Acompanhamento Pedagógico⁷⁷ que são considerados uma alternativa de organização didático-pedagógica para “[...] contemplar a articulação e a integração entre todas as áreas do conhecimento e as experiências educativas que acontecem a partir da escola” (BRASIL, 2013a, p. 13). Ambos os instrumentos metodológicos de elaboração, organização e desenvolvimento do currículo no âmbito do Mais Educação atendem a uma concepção de educação integral voltada para o território e para a educação intercultural.

A primeira estratégia que se refere ao instrumento metodológico é apresentada pelos documentos do Mais Educação como:

As Mandalas são pequenos círculos capazes de amplificar as muitas relações entre saberes; possuem tanto uma dimensão interior (dentro da escola e da comunidade), como agem para o exterior (na rede de escolas e na cidade), como pequenos círculos em expansão, em busca de suas dimensões em rede. Cada uma significa pequenos sistemas, pois são individualidades de saberes atuando em grupo, em relação. Suas partes estão coordenadas entre si

⁷⁷ O Acompanhamento Pedagógico é uma das atividades dos macrocampos do Programa Mais Educação que se constitui de forma a organizar as ações e as áreas em que se situam os programas de governo (BRASIL, 2014).

estruturando uma organização, o projeto de educação integral de cada escola/comunidade. (BRASIL, 2009c, p. 83)

Considerando que a integração curricular compreende o modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento, a Mandala de Saberes possibilita a articulação das práticas realizadas além do horário escolar (oficinas de contraturno) com o currículo. Essa metodologia é apresentada nos documentos do Programa como um instrumento de diálogo entre os saberes que compreende uma educação integral “[...] estruturada a partir de um conceito de integralidade, que supere termos como ‘contraturno’ e ‘atividades complementares’, bem como saberes escolares e saberes comunitários” (BRASIL, 2009c, p. 14). Destaca-se, nesse sentido, um conflito entre o que se espera – uma educação integral – e o que se propõe – atividades em contraturno ou complementares.

O Mais Educação, ao sugerir um instrumento metodológico de articulação entre atividades desenvolvidas no contraturno escolar e aquelas desenvolvidas pelas disciplinas escolares, parece querer suprir a falta de condições materiais dadas pelo próprio Programa. Considerando o que Saviani (2011) aponta, que a ação educativa se desenvolve a partir de condições materiais e em condições também materiais, o desenvolvimento das oficinas de forma complementar as torna atividades extracurriculares. E, nesse entendimento, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, os saberes trazidos para escola com a proposta de oficinas se tornam secundários no âmbito do currículo, não se constituindo como atividade nuclear da escola. Nesse sentido, defende-se a integração e a superação dessa fragmentação.

No âmbito da organização curricular, o Programa sugere a construção de um Projeto Pedagógico de Educação Integral (PPEI) a partir da Mandala, numa perspectiva democrática, intercultural e integrada de educação. Esse instrumento é tratado como um facilitador das relações a serem construídas entre a escola e a comunidade, “[...] uma vez que valoriza as especificidades de cada uma e procura entrelaçar suas questões na busca por uma formação mais ampla do estudante brasileiro” (BRASIL, 2009c, p. 16). Essa sugestão apresentada nos documentos do Programa se revela como uma possibilidade de integrar os saberes, as experiências e os conhecimentos comunitários e escolares.

Assim, a fim de aproximar escola e comunidade local, o Programa afirma a necessidade de se “[...] assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto pedagógico que contemple princípios e ações compartilhadas na direção de uma educação integrada de responsabilidade tanto de escolas como de comunidades” (BRASIL, 2009c, p. 15). E, nesse contexto, propõe uma educação intercultural que se desenvolve na

busca por espaços de interação de grupos diferenciados que reconhece o sentido e identidade cultural de cada grupo.

Fica evidente que a construção do PPEI por meio de Mandalas implica a defesa e a importância de um trabalho coletivo, integrado, participativo, valorizador das diferenças e da educação intercultural. Entretanto, Ribeiro e Rocha (2018) ressaltam que a efetivação de um trabalho integrado e relacional exige bem mais que um “instrumento gráfico” de caráter metodológico (Mandala) e que esse é um dos maiores desafios da educação integral. Os autores defendem estudo e formação dos profissionais da educação condizentes com tal perspectiva educacional, de modo a implantar tal projeto. Nesse entendimento, para além de uma estratégia metodológica, faz-se necessária a compreensão de conceitos que constituem uma concepção de educação integral por parte dos sujeitos envolvidos para que de fato desenvolvam um projeto mais orgânico.

Para o Programa Mais Educação, a Mandala de Saberes “[...] funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados” (BRASIL, 2009c, p. 23). Dessa forma, os projetos de educação integral que a utilizam para organizar suas ações pedagógicas e curriculares aproximam os saberes escolares e comunitários. Ribeiro (2017), ao abordar a categoria integração curricular, considera que a prescrição do Programa Mais Educação sobre a relação entre saberes acadêmico-científicos e saberes comunitários aponta para uma perspectiva de organização e de prática pedagógica integrada. Mas, como dito anteriormente, isso não é suficiente, considerando que as condições materiais não necessariamente estão garantidas.

A segunda estratégia pedagógica identificada nos documentos do Mais Educação é tratada como metodologia de pesquisa interdisciplinar e como espaço de aprendizado baseado no diálogo entre culturas (BRASIL, 2009c). O documento *Acompanhamento Pedagógico* a apresenta da seguinte forma:

Dentre as diversas alternativas de organização didático-pedagógica – Centros de Interesse, Oficinas Temáticas, Temas Geradores – que podem ser utilizadas no desenvolvimento de quaisquer atividades educativas, os Projetos de Trabalho podem oferecer elementos interessantes, se quisermos contemplar a articulação e a integração entre todas as áreas de conhecimento e as experiências educativas que acontecem a partir da escola. O princípio da interdisciplinaridade, que sustenta essa forma de organizar o processo educativo, favorece o diálogo entre os diversos agentes e as diferentes ações voltadas à Educação Integral. (BRASIL, 2013a, p. 13)

Assim, considera-se o Projeto de Trabalho numa perspectiva interdisciplinar capaz de articular saberes/conhecimentos e experiências educativas. Importante destacar que, na

abordagem histórico-cultural, os saberes e as experiências devem ser apenas pontos de partida, e que o processo pedagógico deve ter como objetivos a transmissão e a assimilação dos conhecimentos sistematizados. Essa proposta coloca, ainda, os estudantes como protagonistas no processo ensino e aprendizagem:

Os Projetos de Trabalho buscam romper com a desarticulação entre os conhecimentos escolares e a vida real, a fragmentação dos conteúdos, o protagonismo exclusivo do professor nas atividades educativas, a não participação efetiva dos alunos e a avaliação exclusivamente final, centrada nos conteúdos. (BRASIL, 2013a, p. 13)

Percebe-se a busca por uma organização curricular com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação do conhecimento e da cultura. Ainda sobre o desenvolvimento desses projetos de trabalho, o PME compreende que

O tema a ser estudado no Projeto surge especialmente dos interesses revelados pelos alunos e/ou necessidades detectadas pelos professores, e traduzidas como possibilidades de estudo com a mediação do educador, que orienta a construção do Projeto, tendo em vista os objetivos educativos e de aprendizagem, traçados pelo diálogo permanente com os professores do turno regular. (BRASIL, 2013a, p. 13)

Esse entendimento coloca os estudantes no centro do processo de ensino e aprendizagem, articulando seus interesses e necessidades aos objetivos educativos. Fica claro que o trabalho deve ter a participação do professor do turno regular e dos educadores que devem mediar o desenvolvimento do Projeto de Trabalho. Nesse sentido, se evidencia uma estratégia de articulação entre os sujeitos formadores.

A noção de interdisciplinaridade apresentada nos documentos do PME, a ser desenvolvida na forma de Projetos de Trabalho, valoriza as disciplinas e suas inter-relações a partir de temas de interesse dos estudantes. Para Gabriel e Cavaliere (2012), essa organização curricular limita-se ao planejamento da ação pedagógica e, por isso, não abrange dimensões políticas e epistemológicas. Na classificação apresentada por Lopes (2002), projetos interdisciplinares como esse procuram organizar de forma integrada as disciplinas ou os conhecimentos disciplinares a partir da articulação de conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento sem necessariamente questioná-los à luz de suas finalidades educacionais. Nesse sentido, a integração curricular se dá apenas na prática educativa no âmbito escolar.

Ainda em relação aos projetos interdisciplinares identificados como elementos de organização curricular integrada, verifica-se que o Programa Escola Integrada (PEI-BH) apresenta como estratégia metodológica os Projetos Integradores. Segundo o *Caderno de Diretrizes* do programa, é importante que esses projetos “[...] tenham como premissa, a articulação de saberes e a intencionalidade pedagógica, atuando coletivamente, para o

desenvolvimento integral dos estudantes” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 13). Percebe-se que o PEI-BH tem como intenção uma formação integral por meio de atividades pedagógicas articuladas.

Inspirado nas ideias e nas práticas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, o PEI-BH objetiva a “[...] oferta de uma educação integral e contextualizada [...]” ao propor a articulação de saberes a partir dos projetos integradores. Segundo seus documentos, isso implica o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que pressupõe a “[...] inserção das práticas de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico Escolar. A Escola que aprende é aquela que também planeja e executa seus projetos de forma coletiva” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 12-13). Acredita-se que a articulação dos saberes na elaboração de projetos integradores ganha força a partir do PPP.

O projeto de educação integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS) apresenta como estratégia metodológica os Projetos de Pesquisa. Seu Projeto Político Pedagógico indica que

[...] a melhor forma de organização metodológica é a Pedagogia de Projetos⁷⁸, em que cada sujeito tem a autonomia para problematizar questões de seu interesse e buscar soluções viáveis por meio dos estudos feitos em cada campo conceitual. (FLORIANÓPOLIS, 2019d, p. 58)

Coloca ainda que para

[...] a Pedagogia de Projetos, aprender exige protagonismo, para tanto o educador deve proporcionar vivências instigadoras aos alunos, possibilitando a problematização e o posterior levantamento de hipóteses para solucionar suas dúvidas e indagações. (FLORIANÓPOLIS, 2019d, p. 58)

Esse método de ensino coloca o estudante em contato com um projeto de seu interesse e o mobiliza a experimentar em uma relação de integração e de cooperação entre professores e estudantes. Assim, mais uma vez, o estudante aparece no centro do processo ensino e aprendizagem.

Outro elemento de integração curricular identificado no Projeto de Educação Integral da EBIAS é o papel do “professor articulador”. O documento prevê a designação ou contratação, por parte da prefeitura municipal, de profissionais para atuarem como articuladores, garantindo, assim,

[...] que cada turma tenha um professor pedagogo que articule as diferentes áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes entendam o

⁷⁸ Essa ideia foi criada no início do século XX por John Dewey que acreditava que o processo educativo se confundia com o próprio processo de viver. Em outras palavras, a escola deveria representar a vida prática dos estudantes (DEWEY, 1971).

funcionamento da vida e do mundo real com base nessa articulação é garantir o sucesso do projeto. (FLORIANÓPOLIS, 2019c)

Segundo o PPP da escola:

As professoras articuladoras têm como atribuições o acompanhamento pedagógico, entendido pela organização de procedimentos que oportunizem a construção do conhecimento e da manutenção do suporte emocional dos alunos e a articulação de práticas pedagógicas entre todos os profissionais de área que atuam junto às turmas de forma a constituir um projeto de trabalho único por meio de um tema gerador e que atenda às demandas trazidas pelos estudantes de forma interdisciplinar. (FLORIANÓPOLIS, 2019d, p. 56-57)

Percebe-se que essas profissionais, ao atuarem na atividade de Acompanhamento Pedagógico⁷⁹, têm papel importante de articular saberes, conhecimentos e práticas pedagógicas de forma a constituir um projeto único. Vê-se aqui a importância que esse sujeito tem no processo ensino e aprendizagem, integrado ao ser responsável pela promoção de diálogo entre os diversos agentes educativos (professores, oficinairos, monitores). Entende-se que sua formação e seu entendimento/compreensão sobre a concepção de educação integral influencia na sua prática educativa. A atuação desses sujeitos formadores pode contribuir para que os estudantes tenham de fato acesso ao saber erudito, sistematizado, elaborado como defende a pedagogia histórico-crítica.

O *Plano de Trabalho 2019* do projeto da EBIAS prevê formação continuada para os profissionais envolvidos, a fim de contribuir para o acompanhamento das ações pedagógicas dos eixos. De acordo com o documento, as formações ocorrem nas reuniões pedagógicas com a participação dos professores e da equipe pedagógica e nas reuniões/encontros de planejamento com as professoras dos Eixos Letramento e Numeramento. Houve também o Seminário de Educação Integral promovido no mês de março, início do ano letivo, pela Secretaria Municipal de Educação. O documento indica ainda que as discussões tiveram como foco docência e educação inclusiva, o trabalho colaborativo (e a formação de redes de apoio) e a educação integral (FLORIANÓPOLIS, 2019b).

Ainda em relação ao papel do professor articulador, segundo o *Guia de Orientações da Secretaria Municipal de Educação*, ele deve “[...] articular, propor e acompanhar a execução de práticas curriculares que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de conceitos, competências, interações e relações colaborativas” (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 31). Nesse sentido, o projeto de educação integral da EBIAS pretende que esse profissional contribua para a superação do dualismo turno e contraturno:

⁷⁹ A Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva desenvolve esta atividade desde que aderiu ao Programa Mais Educação.

[...] as turmas de tempo integral com professor articulador presente são organizadas de modo a integrar e articular eixos e componentes curriculares ao longo da jornada escolar de sete horas, as ações são pensadas em sua integralidade e todos os profissionais se tornam responsáveis pela turma na projeção e planejamento das práticas e das avaliações e no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e da frequência, bem como do retorno às famílias. (FLORIANÓPOLIS, 2019c)

Sendo assim, os documentos revelam que a atuação do professor articulador contribui para que o projeto caminhe na concepção de educação integral em turno integral. Sousa, Santo e Bernardo (2015) ressaltam que os turnos escolares não devem ser contraditórios e identificados como desassociados. Observa-se que esse projeto busca tal superação com o trabalho desses sujeitos formadores que acompanham as turmas de tempo integral e pela própria organização da matriz curricular⁸⁰ (Anexo D).

Além de buscar a superação desse dualismo curricular, o projeto entende que

[...] o professor articulador tem um importante papel na integração entre a escola e as famílias dos estudantes, uma vez que ele contribui para que os estudantes tenham uma perspectiva mais positiva na construção de projetos individuais e coletivos, perspectivando uma vida melhor do ponto de vista da formação e o exercício da cidadania, bem como, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime. (FLORIANÓPOLIS, 2019a, p. 33)

Esse excerto evidencia que a educação integral transcende o espaço escolar e que o professor articulador tem papel importante de mediação nessa relação entre os sujeitos da escola e os estudantes e suas famílias. A integração curricular se dá para além dos muros da escola e contribui para a formação na sua forma mais ampla.

Outro elemento de organização curricular evidenciado nos documentos dos projetos de educação integral é a gestão dos tempos escolares, dos espaços escolares e dos saberes/conhecimentos escolares. Os documentos evidenciam que, na perspectiva de territorialidade e de intersetorialidade, a ocupação e a utilização de espaços físicos da comunidade local e da cidade precisam estar articuladas ao projeto das escolas e/ou redes de ensino. E, nesse sentido, propõem ações de gestão intersetorial, colegiada, compartilhada e de parcerias.

O Programa Mais Educação apresenta a intersetorialidade como uma “nova forma de gestão da política” (BRASIL, 2009b, p. 23) e aponta que se trata

[...] de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e

⁸⁰ A matriz apresenta a organização dos tempos e das atividades semanais de cada turma de tempo integral e evidencia preocupação com a articulação dos eixos temáticos com os componentes curriculares de modo a possibilitar ações coletivas e compartilhadas por parte dos sujeitos formadores (professores e/ou oficinairos).

Tecnologia, do Meio-Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens. A concepção de educação que sustenta o Programa afirma o potencial educativo de amplo espectro das políticas públicas setoriais: Assistência Social, Ciência e Tecnologia, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente. (BRASIL, 2009b, p. 24)

Assim, a gestão intersetorial aparece como elemento estratégico que tem poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum. Complementando essa ideia, a “[...] intersetorialidade se materializa no cotidiano da gestão à medida que consegue criar consenso em torno de uma meta com a qual todos possam, em alguma medida, comprometer-se” (BRASIL, 2009b, p. 25). No documento afirma-se que:

A intersetorialidade supõe trocas sustentadas na horizontalidade das relações políticas, gerenciais e técnicas. Não se trata de equivalências, mas, sobretudo, do reconhecimento da capacidade que cada política setorial tem a aportar ao propósito comum: garantir educação integral às crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009b, p. 25)

Diante do exposto, nota-se que o Programa Mais Educação prevê uma gestão que articula diferentes setores e programas do governo numa concepção descentralizadora e corresponsável. Nessa mesma direção, apresenta-se a Escola Pública Integrada, projeto estadual de Santa Catarina que traz o conceito de gestão compartilhada da educação pública entre estado e municípios. Acredita-se que:

Para garantir democracia e eficácia, Estado, Municípios, Universidades, Escolas, Instituições civis e empresas, de forma cooperativa e corresponsável, devem participar da gestão, do financiamento e da manutenção da educação pública desenvolvida nas Escolas Públicas Integradas. (SANTA CATARINA, 2003, p. 9)

A participação e o compromisso de outros atores com a educação pública também aparecem nos documentos do Programa Escola Integrada (PEI-BH):

Com a participação das diferentes esferas governamentais, das escolas, de instituições de ensino superior e ONGs, o programa visa garantir nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã. (BELO HORIZONTE, 2012)

Fica evidenciada a proposta para a organização de um trabalho em rede que constitui um instrumento estratégico para a gestão das políticas públicas no caminho da intersetorialidade (BELO HORIZONTE, 2015, p. 52).

O Programa se coloca como um potencializador das articulações intersetoriais. Pensar a gestão pedagógica do PEI-BH nesse âmbito, “[...] significa promover ações articuladas de planejamento, acompanhamento, execução, monitoramento e avaliação, superando o desafio de não as caracterizar como práticas fragmentadas” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 25). Para

tanto, o PEI-BH valoriza os mecanismos de participação dos diferentes atores envolvidos na dinâmica escolar e busca contribuir para o fortalecimento de ações conjuntas e coletivas.

Assim, a proposta de trabalho em rede estabelece uma política de parcerias na qual o poder público municipal media o diálogo entre os diferentes atores. O *Caderno de Diretrizes do Programa Escola Integrada* coloca como principal tarefa da Gerência de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (GEDC) “[...] contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento de ações conjuntas e coletivas que potencializem as articulações intersetoriais” (BELO HORIZONTE, 2015, p. 14). Dessa forma,

[...] o PEI realiza parcerias com vários atores sociais: clubes, organizações não governamentais (ONG’s), museus, teatros, empresas, instituições de Ensino Superior. A articulação com estes atores se dá por meio de uma Coordenação Central, materializada na GEDC, que é a responsável pelo acompanhamento geral do Programa, pelas demandas de melhoria da qualidade e gestão de recursos e, também, pela articulação do cotidiano do Programa com as secretarias responsáveis por políticas públicas, cujas ações impactam no cotidiano escolar: Secretaria Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional (SMASAN), Secretaria Municipal Adjunta dos Direitos de Cidadania (SMADC) e Secretaria Municipal de Saúde (SMSA). (BELO HORIZONTE, 2015, p. 44-45)

Outro projeto que prevê uma política de parcerias é a Escola Pública Integrada (EPI-SC). Seu documento apresenta, como necessário para viabilização da proposta, a articulação de parcerias entre diversos atores e em diferentes níveis (SANTA CATARINA, 2003).

Em nosso Estado, algumas parcerias vêm acontecendo entre as escolas e diferentes instituições. Entre as muitas experiências destacamos aquelas que têm acontecido no sentido de ocupar outros espaços físicos que não o da escola, como é o caso da utilização temporária de Bibliotecas, Laboratório de Informática, Ginásio de Esportes, entre outros, de diferentes instituições e associações da comunidade local. (SANTA CATARINA, 2006, p. 75)

O documento, ao propor o diálogo com redes de educação na realização de parcerias, apresenta os conceitos de utilização e de ocupação dos espaços. A organização curricular é compreendida numa dimensão espacial e outra subjetiva do processo educativo. Para a efetivação da formação humana integral, é preciso qualificar os espaços, atribuindo-lhes sentidos e transformando-os em lugar (VIÑAO-FRAGO, 1993-1994; CUNHA, 2008). Assim, a integração se dá no uso e nas relações que são estabelecidas no processo ensino e aprendizagem.

Ramalho (2014), em sua pesquisa de mestrado realizada com jovens-adolescentes egressos do PEI-BH, revela que o alcance de uma experiência, ou seja, das mudanças por ela provocadas sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos (estudantes), depende do sentido que ela assume para seus participantes. Dessa forma, não é unicamente sua

abrangência de tempo que potencializa a formação humana integral. É preciso dar sentidos aos tempos e aos espaços oportunizados pelos projetos de educação integral por meio da organização curricular. Somente assim, os sujeitos em formação se sentirão protagonistas do processo de ensino e aprendizagem.

Ainda sobre o estabelecimento de parcerias, o projeto de Santa Catarina aponta que

A construção e a consolidação de um novo conceito de educação e de escola, não se resume ao desejo de governantes e gestores. É preciso que se conquiste o engajamento das forças sociais mais representativas da sociedade, o compartilhamento de responsabilidades e a crença coletiva no próprio significado da proposta. É por isso que o Projeto de Escola Pública Integrada busca, desde sua concepção, a parceria, a co-responsabilidade e o envolvimento das diferentes entidades da sociedade civil organizada. (SANTA CATARINA, 2003, p. 2)

Fica evidenciada a relevância do envolvimento de “forças sociais” com a educação integral. Nesse sentido, a gestão do projeto Escola Pública Integrada constitui-se do compartilhamento de responsabilidades pela educação pública entre estado e municípios. A promoção de parcerias, no âmbito da organização escolar, pode contribuir com a ampliação da oferta educativa por meio de vivências e experiências para além da escola e por meio da atuação de agentes culturais e sociais.

Entretanto, considerando que o trabalho pedagógico no âmbito da educação integral mescla atividades educativas diversas dentro e fora da escola, faz-se necessário o planejamento de ações curriculares que possibilitem certa articulação. Para Cavaliere (2009, p. 94), projetos nessa linha podem acontecer “[...] desde que haja uma intencionalidade formativo-educativa consubstanciada em planejamento(s) docente(s), em encontros coletivos de professores ou, ainda, no projeto político-pedagógico da instituição”. Nessa perspectiva, a unificação das atividades e das ações educativas pode potencializar a integração curricular.

Na experiência da EBIAS, a professora coordenadora do Projeto de Educação Integral que é também professora supervisora do PIBID⁸¹ da área de Ciências na escola, desenvolve uma oficina vinculada ao eixo Ambiente e Sustentabilidade, na qual articula ações com apoio da UFSC. Assim, seu projeto de pesquisa possibilita a implementação de práticas inovadoras e interdisciplinares junto aos estudantes da educação integral. Assim, possibilita-se a articulação entre a teoria e a prática, vivenciadas e construídas por meio de diálogos entre os estudantes, professores da escola e da universidade.

⁸¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal de Santa Catarina visa a contribuir para a criação e o fortalecimento de iniciativas formais voltadas para a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender e, fundamentalmente, a atuar na valorização e na potencialização da carreira do magistério. Para saber mais, visitar: <https://pibid.ufsc.br/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

A exploração dos documentos dos quatro projetos de educação integral revela certa preocupação com o modo como as práticas de educação integral se relacionam com as disciplinas curriculares. Desse modo, são propostas diversas estratégias metodológicas que possibilitam o desenvolvimento de um trabalho articulado e integral quando incorporados ao PPP das escolas. A atuação dos sujeitos formadores (professores, oficinairos, agentes educativos) também aparece como potencializadora do processo ensino e aprendizagem que tem como foco o desenvolvimento pleno dos estudantes e a apropriação do conhecimento e da cultura.

Os projetos apresentam ainda a gestão como um aspecto indutor da articulação de ações de diferentes setores e instituições para o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. O modo de gerir os projetos pode contribuir com o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade local e, assim, promover transformações no currículo. Nesse sentido, a gestão dialógica, intersetorial e democrática tem capacidade de promover e de materializar a integração de tempos, espaços e saberes/conhecimentos ao currículo escolar.

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a especificidade da escola é o conhecimento que se constitui de saberes e de experiências adquiridos nas relações sociais. O processo educativo envolve então atividades essenciais para sua transmissão, assimilação e elaboração que são selecionadas e sistematizadas no âmbito do currículo. É nesse sentido que se apresentam indicativos de integração curricular evidenciados nos documentos e que estão diretamente relacionados ao modo como se organizam os projetos de educação integral explorados.

No tópico a seguir, são apresentadas as impressões dos entrevistados em relação à integração curricular nos projetos analisados.

5.2 IMPRESSÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE COMO A INTEGRAÇÃO CURRICULAR PODE SER POTENCIALIZADORA DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

As entrevistas realizadas com os coordenadores e/ou gestores dos projetos de educação integral revelam aspectos da organização curricular que sinalizam formas de integração. Essas informações coletadas complementam os dados extraídos dos documentos que foram explorados anteriormente. Assim, neste tópico, busca-se destacar apenas as impressões sobre como a integração curricular pode ser potencializadora da formação humana integral. Como na exploração dos documentos, os aspectos teóricos e metodológicos,

considerados elementos indissociáveis da organização curricular nesta pesquisa, são identificados e analisados integradamente.

A promoção de transformações no currículo escolar com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação do conhecimento e da cultura requer compreensão de conceitos que constituem a educação integral. Esse aspecto é evidenciado nas falas dos sujeitos entrevistados como um desafio a ser alcançado. Os quatro projetos buscam a superação do entendimento de educação complementar ou de atividades de contraturno. E, na tentativa de organizar e de elaborar suas propostas de educação integral, eles se deparam com diferentes entendimentos sobre a temática.

A gestora do Programa Mais Educação (PME) relata que uma das maiores dificuldades para sua implementação foi a “ausência de uma agenda de educação integral no Brasil”. Ela destaca ainda que o Programa

[...] traz um conteúdo diferenciado. [...] via de regra as políticas públicas [...] vêm de cima, mas não vêm só como princípios, elas vêm como metodologia e aplicação, cumpra-se. [...] O Mais Educação vai exercitar um outro jeito de fazer política pública. Eu diria que isso tem seu grau de dificuldade, e eu começo por aí, porque nós vamos optar pelo permanente diálogo com os atores da educação brasileira [...]. (Gestora PME, 2020)

Essa proposição de construção de uma política de educação integral evidencia um esforço para a “[...] manutenção de um diálogo de permanência dos atores. Primeiro entre os entes da federação, governo federal, estados e municípios, depois com as próprias escolas, porque a gente constrói um desenho que permite a cada escola se colocar” (Gestora PME, 2020). Nessa relação dialógica parece surgir diferentes entendimentos do que seja educação integral, o que tornam mais complexas as escolhas e as decisões, evidenciando as disputas e os interesses dos sujeitos envolvidos.

Para Gabriel e Cavaliere (2012, p. 281), “[...] a utilização do conceito de educação integral, quando referido à escola contemporânea, não é autoevidente”. Ao analisarem documentos do Programa Mais Educação, as autoras enquadram sua proposta num modelo “[...] que se lança para fora da escola, buscando apoios e parcerias com agentes externos a ela” (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 281). Essa concepção aponta a integração como a articulação de diversas estruturas e agentes que pode ser viabilizada pelo planejamento de ações intersetoriais e territoriais.

Nesse sentido, a Gestora do PME reafirma que a dificuldade desse diálogo necessário diz respeito à “grande extensão do país” e “do abismo que existe entre a visão que alguns tem

da educação escolar”. A proposta do governo federal com o Programa Mais Educação não é “entender a educação integral como ações complementares” e também

[...] não é só alguns conteúdos de algumas disciplinas, mas é um projeto integrado, é um projeto contextualizado que dialoga com as potências da comunidade, que ouve as crianças, que envolve pais, que articula às áreas de conhecimento nesta perspectiva interdisciplinar na qual a gente tanto fala, mas que pouco faz e implica uma decisão política [...]. (Gestora PME, 2020)

Segundo a entrevistada, o PME retoma o ideário do Manifesto dos Pioneiros de 1932 de uma educação alargada, vista como um projeto de nação. Esse entendimento evidencia a relação da escola com outros espaços sociais e a ampliação dos tempos e dos saberes educativos como elementos indutores de uma política educacional. A integração desses elementos na organização de uma proposta curricular parece não ser uma tarefa fácil na medida em que diferentes vozes são ouvidas e nem sempre a compreensão de educação é a mesma.

A organização curricular no âmbito da educação integral requer mudanças no processo ensino e aprendizagem e na própria trajetória educativa. Para Mamede (2012, p. 235):

A ampliação da jornada escolar impõe aos profissionais não somente a necessidade de incluir atividades a mais, em horas diárias a mais, mas, além disso, traz a urgência de rever o tempo escolar como um todo, situando-o em outras concepções de educação, de ensino, de currículo.

Nesse sentido, a organização curricular está atrelada ao entendimento de que os profissionais envolvidos têm sobre educação integral e, conseqüentemente, à sua atuação nos processos educativos. Para tanto, é necessário criar condições materiais e de formação de professores que contribuam para a elaboração e a proposição de projetos nesse âmbito. Sobre o desenvolvimento da educação integral de Santa Catarina, a Gestora da Escola Pública Integrada aponta que o projeto

[...] tem que ter todo um eixo norteador que conduz a educação como um todo, por exemplo, as diferentes áreas do conhecimento. O professor tem que ter muito estudo para trabalhar o que diz respeito a cada área do conhecimento. O pedagogo tem que ter todas as noções de alfabetização. Tem que estudar, tem que ter todos os materiais para trabalhar com seu planejamento. (Gestora EPI-SC, 2020)

No âmbito escolar, no que diz respeito ao trabalho pedagógico de professores, a necessidade de compreensão da concepção de educação integral também aparece com força. A coordenadora do Projeto de Educação Integral da EBIAS diz que os profissionais que atuam no projeto

[Têm] que ter perfil. [Têm] que entender a ideia de projeto. Se for para ficar na mesma ideia de cada um no seu quadrado, não garante espaço de articulação, de diálogo, de planejamento, a gente só vai fazer uma reprodução. Daí, mais tempo dos

alunos com esse modelo não tem benefício ou tem muito menos do que deveria. E foge da ideia de uma noção de ensino integral. De garantir essa multiplicidade, esse olhar do sujeito como um todo, e não só para aqueles componentes curriculares. (Coordenadora EBIAS, 2019)

Fica evidenciada na fala apresentada a importância de se compreender a concepção de educação integral para o desenvolvimento de ações articuladas e para a elaboração de propostas integradas de educação. A entrevistada ao utilizar o termo “perfil” indica a necessidade de se ter profissionais qualificados para atuarem em projetos de educação integral que exigem uma outra forma de ensinar. Essa qualificação dos profissionais está relacionada não somente às condições estruturais (espaços físicos, recursos materiais), mas à sua formação inicial e continuada.

Branco (2012a) defende que para atuar na educação integral, além de uma reorganização interna das escolas, o professor precisa contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais. Segundo a autora, essa ação contribui para a busca e a compreensão dos conhecimentos não construídos; para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas; e para a construção da sua autonomia e interação profissional. Assim, a formação continuada de professores é revelada como um elemento que pode potencializar a integração curricular na medida em que contribui para mudanças de orientação conceitual e de práticas ou atitudes dos professores.

No âmbito da gestão curricular, a compreensão dos sujeitos envolvidos sobre os conceitos e as perspectivas de educação integral marca o processo de elaboração dos documentos normativos e de orientação curricular. A Gestora do Mais Educação destaca que a construção dos documentos do Programa foi realizada numa relação de “horizontalização”, “num diálogo muito plural” entre entes federados, universidades, escolas e suas redes de ensino. A publicação dos *Cadernos da Série Mais Educação*⁸², por exemplo, foi fruto dos debates promovidos pelo MEC com a participação de diversos sujeitos.

Nesse processo dialógico proposto pelo Programa, as instituições universitárias tiveram um papel importante. Segundo Mamede (2012), a articulação das Instituições de Ensino Superior (IES) ao Mais Educação por meio das ações formativas permite um conjunto diversificado de experiências profissionais e integrações necessárias para a formação em

⁸² Especialmente o *Caderno Educação Integral*, que apresenta o texto referência para o debate nacional, foi produzido por um grupo de trabalho composto de gestores e educadores municipais, estaduais e federais, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), de universidades e de Organizações não Governamentais. Conforme apresentação do caderno, esse grupo foi convocado pelo Ministério da Educação (MEC), sob coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL, 2009a).

educação integral. A participação das universidades possibilita, assim, o enriquecimento e a ampliação de reflexões, de debates e de ações no campo da educação integral.

A Gestora do PME relata ainda sobre o acompanhamento das ações e das experiências que vinham acontecendo nas diferentes regiões do Brasil:

Cada estado, tinha alguém de referência, então não era uma coisa assim genérica, a gente sabia o que estava acontecendo em cada lugar e, sem dúvidas, os seminários e a produção, claro, porque a produção também é resultado disso. (Gestora, PME, 2020)

Nesse sentido, as orientações eram construídas e (re)construídas a partir da realidade, das dificuldades e dos avanços em relação ao desenvolvimento do Mais Educação nas redes públicas de ensino. Essa “organização viva e dinâmica” que demanda uma atuação de “liderança e articulação” (LÜCKE, 2000b), apontada pela entrevistada, evidencia que a gestão pode fortalecer a integração curricular.

Sobre essa construção coletiva da proposta do Mais Educação, que abrange o território nacional, a Gestora destaca o seguinte:

Olha, a importância dos eventos, do diálogo. Porque não era só despejamento de conteúdo por parte do MEC, não. Era um diálogo que sempre nos levava mais longe. Se vocês analisarem as resoluções anuais do FNDE, vão dispor do regramento para a distribuição do recurso. Vocês vão ver que a cada ano surgiam mudanças e essas mudanças são justamente o resultado da escuta sensível que nós fizemos em relação aos estados e municípios e às escolas. (Gestora PME, 2020)

Esse documento citado se refere ao *Manual Operacional do Programa Mais Educação* que era publicado anualmente com orientações para seu desenvolvimento. Percebe-se que a promoção de eventos, como seminários, é uma estratégia para organização curricular do Programa e, ao mesmo tempo, para formação dos sujeitos envolvidos (professores, diretores, coordenadores, agentes educativos e sociais). Com essa estratégia, a gestão do PME busca alcançar as diferentes regiões do país e possibilita a participação dos envolvidos na produção dos textos de orientação curricular.

Assim, segundo a gestora entrevistada, em resposta à “*enorme dificuldade que é a nossa dimensão territorial*”, a estratégia de gestão intersetorial, da composição de comitês regionais e locais, “*foi justamente a aproximação dos atores do território*”. Tal articulação se dá na escuta e no diálogo promovidos pela realização dos eventos, seminários, comitês, fórum⁸³. É possível perceber que a forma de gerir o Programa procurou minimizar a

⁸³ No âmbito da gestão intersetorial, a Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 previu o Fórum Interministerial Programa Mais Educação, de caráter normativo, deliberativo, articulador e resolutivo. Em 2009, ano de publicação da trilogia Série Mais Educação, o Fórum era composto pelos Ministério da Cultura; Ministério do Esporte, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ministério da

dificuldade inicial relacionada à extensão do território brasileiro e promover a construção de uma concepção de educação integral no Brasil.

Os relatos da Gestora do Mais Educação indicam que a concepção de educação integral presente na proposta e a própria forma de gestão do processo de elaboração e desenvolvimento do Programa incorporam modelos que valorizam o protagonismo local, a intersetorialidade e a descentralização. Gabriel e Cavaliere (2012) refletem sobre essa multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos nesse processo e destacam que:

Se considerarmos que a compreensão de uma política educacional supõe a percepção das diferentes instâncias que participaram de sua elaboração, possivelmente a presença de representantes de diferentes instâncias sociais na elaboração dos documentos favoreceu um olhar de fora da estrutura estatal, mesmo que a política seja de iniciativa do Estado. (GABRIEL; CAVALIERE, 2012, p. 284-285)

Evidencia-se, então, tanto nos documentos quanto nas falas da entrevistada, que o Programa Mais Educação procurou inserir no debate da educação integral e na gestão do projeto diferentes atores. Atores estes que estavam envolvidos com o desenvolvimento do Programa nas escolas, nas redes de ensino, nas universidades. O envolvimento de agentes culturais e sociais, professores, especialistas, gestores, coordenadores resultou na construção de documentos de orientação curricular e na ampliação das discussões sobre a temática em todo o território brasileiro.

A Escola Pública Integrada (EPI-SC) também possibilitou a construção coletiva de seu projeto de educação integral. “*Foi elaborado um caderno que dava suporte pedagógico e formações para professores da EPP*” (Gestora EPI-SC, 2020). Esse documento relatado pela gestora trata-se do *Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, AMBIAL e Escola Pública Integrada*, o qual é explorado nesta pesquisa. Com o objetivo de “[...] oferecer aos professores e professoras, assim como aos gestores e demais profissionais de educação em geral, alguns elementos que permitam uma primeira reflexão e a discussão [...]” no âmbito do desenvolvimento do projeto, esse texto foi elaborado de forma coletiva com a participação de “[...] representantes da EPI e das Gerências Regionais de Educação, Ciência e Tecnologia” (SANTA CATARINA, 2006 p. 69).

Para além da elaboração de documentos normativos e curriculares, fica evidente na fala dos entrevistados o papel do gestor como um importante elemento para potencialização da formação humana integral. Na visão da Gestora da Escola Pública Integrada que atua na Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina:

O gestor é fundamental! O gestor [diretor da escola] comprometido é, digamos assim, 70%. Quando eu digo comprometido é aquele cara que cobra planejamento, que faz acontecer as reuniões pedagógicas, aquele cara que quer saber como está o aluno, como está o desenvolvimento do aluno. (Gestora EPI-SC, 2019)

Percebe-se a importância do envolvimento do gestor e de seu papel no processo ensino e aprendizagem junto aos professores e estudantes. A entrevistada diz ainda que o gestor tem que ter conhecimento da administração da escola, mas principalmente do pedagógico:

Tem que ser comprometido com a educação, com o aluno. [...]. Como eu vou saber se o professor está agindo certo ou não se eu não tenho conhecimento do pedagógico? Ele tem que ser antes de tudo um educador, para saber o que faz um educador, como é o posicionamento de um educador. (Gestora EPI-SC, 2019)

Sobre o conhecimento pedagógico citado como fundamental na atuação do gestor, Paro (2016) contribui para se pensar nesse caráter como forma de alcançar os fins educativos que, no âmbito da educação integral, trata-se da formação integral dos estudantes.

Segundo a gestora entrevistada, o Mais Educação conseguiu potencializar esse aspecto pedagógico:

Eu acho que nós conseguimos produzir esse reencantamento da ideia do pedagógico na escola. E nós conseguimos trazer a agenda do pedagógico [...], a agenda do ministério da educação é muito pouco pedagógica. Ela é agenda desse discurso da gestão descolada dos sujeitos, dos territórios, das potencialidades, das necessidades de se pensar um projeto de educação para o país. Isso não está na agenda do ministério [...]. Eu penso que nós conseguimos produzir um reencantamento que veio junto com a materialidade. (Gestora PME, 2020)

Essa materialidade relatada pela entrevistada refere-se ao momento em que o MEC passa a coordenar o PDE e, mais tarde, o PNE. Ainda, segundo a gestora, nem sempre o Ministério teve essa preocupação e que só mais recentemente, no período em que esteve à frente do Programa Mais Educação no MEC, é que esse olhar pedagógico para a educação passou a ser realizado.

Em relação aos aspectos da organização curricular, a Gestora da EPI-SC e a Coordenadora da EBIAS ressaltam que a preocupação com a gestão dos projetos de educação integral nas escolas é anterior ao próprio financiamento dessas experiências. Elas acreditam que com um bom gestor o recurso financeiro é conquistado e vem para materializar um projeto educativo: “O gestor é mais importante do que o financiamento, pois ele vai em busca dos recursos” (Gestora EPI-SC, 2019). Para a coordenadora do projeto da EBIAS, os elementos fundamentais para o desenvolvimento da educação integral são os sujeitos e suas compreensões de educação:

Eu acho que assim o financiador vai potencializar, e o gestor e o professor, eles são pré-requisitos. Sem isso tu não consegue [...]. O recurso vai, na verdade, consolidar e potencializar aquilo que tem. Existe professor que tem o planejamento, garante

uma saída, garante materiais para fazer uma atividade, mas e se o professor nem pensa a atividade, a saída. Daí o recurso não tem sentido. (Coordenadora EBIAS, 2019)

Evidencia-se nessa fala a importância do papel dos gestores e dos professores para o planejamento de ações educativas que serão materializadas com apoio financeiro. No âmbito do financiamento há discussões em torno da “[...] necessidade de uma política consistente e sustentável, acima dos interesses partidários momentâneos, que garanta o tão valorizado e necessário ‘padrão de qualidade’ na educação” (MENEZES, 2012, p. 150). Seguindo esse entendimento, fontes de recurso seguras são fundamentais para que os direitos sociais e, em especial, o direito à educação integral sejam garantidos.

A Gestora do Programa Mais Educação, ao tratar do financiamento da educação integral a nível nacional, destaca que: “*Sem o recurso financeiro, que vinha pelo PDDE para vida cotidiana da escola, nós não teríamos ido tão longe. Por isso que só a ideia não teria resolvido*”. Ela acrescenta que esse projeto de educação integral como indutor de uma política pública ganhou força por outras duas razões, além do financiamento:

[...] tu tens a ideia de formação integral; tu tens essa grande articulação nacional, esse respeito aos entes, o trabalho com as universidades, os trabalhos com os outros ministérios, a potencialização da política pública; e tu tens o recurso da educação. O recurso que só chega por intencionalidade política, do presidente da República, do ministro da educação. E isso é claro. Tem que pensar nessa tríade: a ideia pedagógica de um projeto de construção de nação e da educação como fundamento para isso e de que educação, essa educação abrangente que não se reduz a uma ou outra área de conhecimento, mas que integra as áreas de conhecimento; o diálogo forte nacional e aí vêm os documentos [a produção dialógica]; e o recurso. Então, eu diria que foram os três. (Gestora PME, 2020)

Fica evidente que, para o desenvolvimento de um projeto de educação integral desse porte, é necessária a constituição sólida de uma concepção de educação integral, uma gestão articulada e dialógica e o apoio financeiro. Para a Gestora do Programa, esses três aspectos em conjunto têm capacidade de fortalecer a organização pedagógica e curricular do Mais Educação nas escolas e nas redes de ensino.

Em relação aos tempos escolares, a Gestora do Programa Mais Educação coloca que:

A educação integral como ideia da formação humana integral neste horizonte utópico que a gente percebe, mas num tempo expandido; o tempo não é integral. Aliás, a expressão tempo integral só pode ser aplicada se a gente trabalhar com a ideia de uma cidade educadora, de uma sociedade educadora porque isso vai além da escola. (Gestora PME, 2020)

A entrevistada defende a utilização da expressão tempo integral para referenciar experiências de educação numa perspectiva ampliada, na qual a formação das crianças e dos jovens está relacionada às vivências em outros espaços que não apenas os da escola. E é essa

concepção de educação integral que é percebida nos documentos do programa, ao discutirem os territórios educativos e a educação intercultural. Para Cavaliere (2002), a busca por uma nova identidade sociocultural para a escola está necessariamente ligada a um projeto mais amplo de sociedade que impõe a reflexão por ligações e rompimentos entre vida e educação escolar.

Entretanto, ainda que o PME apresente a ideia de territórios educativos e cidade educadora, ele propõe a realização de oficinas em contraturno escolar que não necessariamente têm articulação com o currículo da escola regular. Esse aspecto se revela contraditório. O programa defende uma concepção abrangente (integral), mas não consegue garantir condições (materiais e pessoais) para seu desenvolvimento. Fica sob responsabilidade da escola a organização pedagógica de ações articuladoras e integradoras.

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, o tempo integral compreende a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos ao longo da vida, em diferentes espaços (sociais e escolar), nas relações sociais. Assim, os projetos de educação integral que conseguem articular suas atividades diferenciadas para as disciplinas curriculares, promovendo diálogo entre saberes populares e conhecimento científico, avançam no sentido de possibilitar uma formação humana integral.

Nessa perspectiva, a ampliação do tempo cronológico de atendimento de crianças e jovens requer modificações na organização do currículo, no sentido de articular o aprendizado na escola e fora dela. O projeto Escola Pública Integrada também se apresenta nessa perspectiva de escola integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos. A Gestora da EPI-SC afirma que a proposta é “*aula integrada em período integral*”. Desse modo, a integração curricular está para além da ampliação do tempo cronológico; está relacionada aos tempos de aprendizagem e de desenvolvimento dos sujeitos em formação.

No âmbito da organização curricular e pedagógica do tempo ampliado, a Gestora do Programa Escola Integrada (PEI-BH) revela que:

O caderno de diretrizes que ainda está em vigor estabelece alguns parâmetros de organização. Nossa lógica de organização pressupõe oficinas de uma hora e meia. [...] O que a gente espera de uma boa oficina é que ela dure 1h30, com o momento de organização, outro momento de efetivamente realizar e de concluir. Sem deixar as coisas muito rígidas. Porque nossa preocupação também é deixar que a criança explore. É preciso explorar, porque se não, ela não dá conta de ficar o dia inteiro na escola. Temos essa preocupação muito forte. (Gestora PEI-BH, 2019)

É possível perceber uma preocupação com o estudante que permanece sob a responsabilidade da escola o dia inteiro. O coordenador de uma escola desse mesmo programa revela que na Escola Integrada (contraturno) é possível ofertar atividades diversas que

potencializam a aprendizagem, pois há a flexibilização dos tempos e espaços educativos e a possibilidade de trabalho conjunto entre monitores e professores:

A Integrada tem processos de ensino e aprendizagem muito diferentes. Essa flexibilidade de tempo e espaço. Por exemplo, [...], a monitora hoje vai levar os meninos no museu, no memorial, uma intervenção que vai ter a ver com a arqueologia, e a turma dela vai ter que ficar com outros monitores que vão. E isso tudo na sala de aula da regular é quase impossível de ser feito. As caixinhas são muito mais estanques. (Coordenador PEI-BH, 2019)

O Programa Escola Integrada é organizado em contraturno. Assim, os estudantes frequentam a escola regular em um turno e no outro participam da escola integrada. Esse parece ser um desafio que o PEI-BH precisa superar na medida em que carrega em seu nome a integração, mas na prática apresenta dois modos de organização curricular em uma mesma escola. O coordenador do programa que atua em uma escola da rede municipal coloca que: “*Só de falar em escola regular e escola integrada já é sintoma de que tem alguma coisa errada. Eu acho que a gente avançou muito, mas a gente precisa avançar muito mais*”.

A Coordenadora do Projeto da EBIAS conta como se dá a organização dos tempos nas turmas integrais da escola:

A divisão dos tempos é de 45min, mas a gente tem uma ampliação. Por exemplo, eu sou de Ciências. No 6º ano integral, eu tenho um pouco mais de aula do que o outro 6º ano [turma regular]. O Laboratório de Ciências que o 6º ano não tem, a outra professora também atua. Então, eles [estudantes da turma integral] têm seis aulas de Ciências enquanto a maioria tem três. Só que como eu tenho ampliação de carga horária, eu não dou a mesma aula de Ciências, eu trabalho na perspectiva de projetos. Então, a gente trabalha com bastante oficinas, com produções, a gente consegue ter esse tempo de produção que eu não conseguiria ter no outro 6º ano. (Coordenadora EBIAS, 2019)

Observa-se que essa organização está atrelada à carga horária dos professores e do tempo cronológico que os estudantes das turmas integrais têm a mais. O tempo ampliado parece possibilitar outros modos de ensinar. A coordenadora explica como se dá a organização dos tempos na atuação de outra professora:

Matemática, ela [professora] também tem uma ampliação [de carga horária]. A professora tinha carga [horária] ociosa. Então, em vez de dar quatro aulas ela dá seis para o 6º ano integral. Então, ela também trabalha com a ideia de projetos. Ela trabalhou vários projetos, muitos relacionados às vivências. Os conteúdos estão aí dentro, mas, como a gente tem mais tempo, a gente consegue trabalhar esses conteúdos de uma outra forma, estabelecendo outras relações. Tem muita prática. (Coordenadora EBIAS, 2019)

É possível perceber que a carga horária ampliada dos professores possibilita uma outra forma de trabalho pedagógico, no caso, conforme relato, com projetos. Os estudantes da turma integral citada têm mais aulas, o que possibilita um trabalho diferenciado. Ao

apresentar outra forma de olhar para os sujeitos e seus processos formativos, a integração curricular abrange a ocupação dos espaços educativos e suas relações. Assim, tempo ampliado de atendimento da escola oportuniza a oferta de outras atividades educativas e de vivências, que, no tempo de quatro horas, não seriam possíveis.

A coordenadora defende que essa prática deveria acontecer em toda a escola:

Se a gente pensar que todos deveriam ter uma formação integral, isso deveria ser já no regular, a gente deveria ter uma abordagem menos conteudista; deveria ser mais fluido. O tempo interfere com certeza, o que a educação integral faz é que, com essa ampliação de tempos, eu consigo acessar esses conteúdos de uma forma diferente, consigo trabalhar, [fazer os estudantes] vivenciarem os conteúdos e não só passar.... (Coordenadora EBIAS, 2019)

Essa fala reafirma que a ampliação do tempo para estudantes e professores possibilita um trabalho que relaciona os conceitos sistematizados às vivências na comunidade. O tempo ampliado permite uma maior integração entre os conhecimentos científicos e os saberes. Aqui é possível observar que a ação pedagógica parte dos saberes culturais dos estudantes e avança no sentido de alcançar o saber sistematizado, apontado por Savini (2011) como especificidade da escola. O tempo ampliado também para a atuação dos professores possibilita a mediação das aprendizagens, potencializando o desenvolvimento dos sujeitos nas suas diferentes dimensões.

A Gestora do Mais Educação admite que o Programa, ao se colocar como uma ação indutora da educação integral, falha em aspectos da organização curricular, por exemplo:

[...] se a gente faz a leitura do Mais Educação como educação integral, tu vais encontrar um monte de furos, e o primeiro deles é que a educação integral implica professores em tempo integral. Mais tempo das crianças na escola implica interlocutores adultos, professores permanentes com as crianças e, claro, nos desejosos outros desenhos curriculares, porque fazer educação integral e continuar com as crianças sentadas umas atrás das outras olhando para o quadro não tem nada de educação integral. (Gestora PME, 2020)

Assim, a ampliação da carga horária ou a contratação de profissionais em tempo integral aparece nos projetos de educação integral como um desafio a ser superado pelas redes estaduais e municipais de ensino e que, sob a ótica da abordagem histórico-cultural, são aspectos fundamentais para o processo educativo que necessita de mediação para transmissão e apropriação dos conhecimentos. O Mais Educação, por ser um programa federal, não consegue garantir essa ação junto às secretarias de educação, como relata a Gestora PME:

Se nós tivéssemos colocado a condição de que para receber o Mais Educação os prefeitos e governadores teriam que ampliar a carga horária dos professores ou contratar outros, nós não teríamos saído do chão. (Gestora PME, 2020)

A intensão era abranger todas as redes e não ter amostras ou experiências pontuais: “[...] *se nós colocássemos a obrigatoriedade da ampliação de jornada [dos professores], ia ser um programa experimental*” (Gestora PME, 2020).

Sobre professores de tempo integral, o Coordenador do PEI-BH, em uma escola municipal, observa:

[...] acho que é desejável que os professores, ao menos uma parte, estejam o dia inteiro, além dos próprios monitores que estão trabalhando o dia inteiro. Esse diálogo, essa interação tem que ser mais efetiva. E eu acho que vai ser um caminhar contínuo e de muitos anos ainda. (Coordenador PEI-BH, 2019)

Considerando as falas da gestora e do coordenador, a atuação do professor em tempo integral pode contribuir com a integração curricular na medida em que fortalece ações articuladas e, assim, potencializa processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, além desse sujeito, a Gestora do PME revela a importância da atuação dos agentes educativos (sociais e culturais), prevista na proposta do Mais Educação:

Eu não acho que a educação integral seja feita só com professores. Essa potência que a gente trouxe de saberes populares não vem para a escola com os professores. Nós temos que andar muito para mudar os currículos de formação, para que os currículos de formação conversem com a vida das comunidades e conversem inclusive com as faixas etárias. (Gestora PME, 2020)

Esse entendimento apresenta o papel dos oficinairos na integração dos saberes e conhecimentos escolares. Para a Gestora do PME, essa articulação é fundamental para que a escola insira em seus currículos os saberes populares, a cultura da comunidade local. Esse novo arranjo proporcionado pela educação integral possibilita a convivência de distintos saberes, cada qual com suas características, que devem ser vivenciados por todos (TITTON; PACHECO, 2012). Essa articulação deve estar organizada no currículo escolar a fim de potencializar a formação humana integral.

Guará (2006, p. 24) também trata dessa questão:

Talvez a educação integral precise de novos protagonistas que sejam capazes de atender a demandas de saberes ainda invisíveis, como quer Morin (2000), para se ter uma visão capaz de situar o conjunto, o conhecimento pertinente e transformar o currículo fragmentado em um roteiro de aprendizagens novas e interessantes para a população infanto-juvenil deste futuro que já chegou.

A participação de sujeitos da comunidade, ou da própria cidade, na formação dos estudantes pode possibilitar novas aprendizagens. O tempo ampliado possibilita ainda a utilização e a ocupação de outros espaços que não somente a estrutura da escola. Esses dois elementos da organização curricular são indissociáveis no âmbito da educação integral. A

Gestora do Mais Educação defende uma perspectiva de territorialidade que conduz a proposta do Programa:

Tem aí uma convicção e uma convicção que é muito minha, tem a ver com todo o meu debate com as Cidades Educadoras. Eu não acredito que se possa educar um jovem ou uma criança no ano de 2020, que já estamos ou, enfim, no século XXI, já não acreditava no século XX, muito menos no XXI, só entre as paredes da escola. Essa articulação, mesmo que a escola seja um prédio de Ciep que tenha tudo, mesmo que a escola seja a melhor escola confessional, não. Se tu ficares dentro das paredes, tu limitas sim a própria visão de mundo dessas crianças. É preciso que a escola saia da escola. É preciso que essas redes se tornem redes educadoras. Que as bibliotecas, os espaços do parlamento, que as crianças e jovens aprendam a vida na vida das cidades. E aí eu quero dizer para vocês que tem um enorme orgulho meu, porque a quantidade de crianças que pela primeira vez foram ao teatro, pela primeira vez foi ao cinema, pela primeira vez foi a um laboratório, observatório astronômico com o Mais Educação são milhões no Brasil. (Gestora PME, 2020)

Essa concepção de educação integral apresentada pela entrevistada remete à ideia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos. Evidencia-se a ampliação do processo ensino e aprendizagem para a rede de espaços de aprendizagem. Sobre isso, Guará (2006, p. 20) defende que

[...] o aumento do tempo de estudo deve vir acompanhado da ampliação do acesso das crianças e adolescentes aos espaços múltiplos de apropriação da cidade e de seus saberes, para que não se engessem as opções num projeto educativo regulado por oportunidades limitadas.

A Gestora do Programa Escola Integrada também fala sobre a gestão dos espaços educativos em relação à aprendizagem dos estudantes:

Do ponto de vista de gerir os espaços, estar dentro da escola é mais fácil. Mas isso não necessariamente é um ganho em termos de aprendizagem. Porque o objetivo do Programa não é só, não está voltado exclusivamente para o atendimento das eficiências cognitivas do ensino fundamental. Nosso objetivo é que as crianças acessem a cidade. Nós trabalhamos com a concepção de cidade educadora. Então, sair pressupõe um ganho diferenciado desse que normalmente se supõe dentro da escola pode ser feito. Valorização do território". (Gestora PEI-BH, 2019)

Percebe-se que esse entendimento da abertura da escola para utilização de espaços da cidade coloca no centro do processo educativo a aprendizagem. Porém, alguns autores, como Giolo (2012), apresentam críticas a esse modo de fazer educação integral com a justificativa da falta de investimentos na estrutura das escolas. No caso do Programa Mais Educação, segundo a gestora entrevistada:

A saída da escola não era uma estratégia por falta de espaço na escola. Até porque, tu não consegues ficar com essas crianças o tempo... claro que para algumas oficinas, algumas situações, isso acabou respondendo também à falta de espaço. Mas a premissa clara que está em todos os documentos, inclusive no Texto de Referência, é a premissa da articulação com aquilo que existe no entorno. Eu tenho visitado

muitas experiências e tenho visto coisas muito interessantes. O programa é de uma educação em rede, não é uma educação mono institucional. (Gestora PME, 2020)

Embora a entrevistada admita a falta de estrutura física para realização de algumas oficinas na escola, ela reforça que a utilização de outros espaços está fundamentada na perspectiva de territórios educativos.

No âmbito da prática, a Coordenadora da EBIAS exemplifica o trabalho realizado fora dos muros da escola:

A gente fez saídas no bairro. Fizemos uma parceria com uma horta comunitária que tem aqui, daí fomos algumas vezes ali, também fazer algumas atividades. Eles vieram para cá também. O bairro, a gente fez um levantamento, que o tema no 4º ano era o lixo, daí a gente foi no posto, no supermercado, na Serte para ver como é a relação com o lixo, do lixo reciclado. Todas as três turmas fizeram saídas de campo pelo bairro e com alguma instituição. (Coordenadora EBIAS, 2019)

Essa escola conta com um amplo espaço físico: quadra, pátio, parque infantil, laboratórios (ciências, informática), biblioteca, bosque, auditório e, ainda assim, procura realizar atividades pedagógicas em seu entorno. É possível observar na fala da entrevistada que a proposição dessas atividades realizadas em outros espaços está articulada ao planejamento e aos conteúdos trabalhados em determinado ano escolar. Assim, a integração é potencializada quando há intencionalidades educativas. Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, as experiências de vida dos estudantes e suas famílias, no bairro em que a escola se encontra, são problematizadas e mediadas pela ação pedagógica. Esse processo educativo transforma os saberes cotidianos em saberes escolares.

No Programa Escola Integrada também se evidenciam práticas pedagógicas em espaços da cidade e com a realização de parcerias (redes de educação). O coordenador de uma escola relata que:

A nossa escola tem uma peculiaridade que é o entorno rico em bens culturais, de referência na cidade. Mas cada escola tenta explorar seu entorno da maneira mais adequada. A pé, a gente vai a aproximadamente 20 museus diferentes, Praça da Liberdade, Parque Municipal. Vários dos nossos monitores utilizam esses espaços. Hoje a gente começa uma parceria com o Memorial Minas Vale, que inclui visitas guiadas, projetos artísticos [...] A ideia da Cidade Educadora é maravilhosa no Programa, mas a gente teve, sim, dificuldades financeiras comprometendo esse atendimento. (Coordenador PEI-BH, 2019)

Observa-se que esse projeto trabalha na perspectiva de comunidades de aprendizagem. Extrapola os limites da escola, envolve toda a comunidade no processo de formação dos estudantes. Entretanto, conforme a fala do entrevistado, a escola em que atua é privilegiada por estar próxima de diversos equipamentos públicos, o que torna fácil o acesso e a utilização. O que parece não ser o caso de todas as escolas da rede que dependeriam de transporte e/ou

alimentação, por exemplo, para sair de seu espaço. Esse outro modo de organização curricular requer recursos que não estão previstos para o ensino regular.

As entrevistas com os gestores e/ou coordenadores dos quatro projetos de educação integral explorados evidenciam a necessidade de discussões e de entendimento sobre a concepção de educação integral. Esse aspecto parece estar atrelado à formação inicial e continuada de professores e gestores das redes de ensino (federal, estadual, municipal) que participam da formulação e reorientação de políticas nesse âmbito. O desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade depende do entendimento que se tem sobre a temática, tanto no âmbito da escola quanto da gestão intersetorial a nível federal.

A exploração dos documentos e das entrevistas aponta que os projetos, na maneira em que estão organizados, apresentam mudanças no currículo. É possível identificar a busca pela superação de fragmentações no que diz respeito aos tempos escolares, aos espaços escolares, aos saberes/conhecimentos escolares e à gestão curricular. Ao colocar os estudantes no centro do processo educativo, são propostas estratégias metodológicas que evidenciam seu protagonismo e a articulação de elementos curriculares capazes de potencializar a formação humana integral.

A articulação dos saberes populares, que chegam à escola pelas práticas de educação integral (oficinas, projetos, aulas passeios, atividades dos macrocampos ou eixos temáticos), com os saberes/conhecimentos escolares (científicos) constituintes das disciplinas escolares, parece ser um desafio para os projetos de educação integral analisados. Ainda que apresentem estratégias metodológicas para um trabalho pedagógico integrado, fica evidente que o currículo das escolas pouco se altera em relação à sua organização. Os dois projetos que são desenvolvidos em turmas de educação integral, com professores também em tempo integral, parecem alcançar maiores mudanças (evidenciadas em suas matrizes) do que os dois projetos que propõem atividades em contraturno, ainda que se abrem para outros espaços.

Nesse sentido, é possível afirmar que os quatro projetos de educação integral explorados nesta pesquisa, cada qual com suas potencialidades e limitações, têm capacidade de (re)organizar e de promover mudanças no currículo escolar, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação crítica do conhecimento e da cultura, ainda que cada um deles alcance patamares distintos.

Cada projeto apresenta uma determinada força na mudança de cada uma das dimensões e seus indicadores. Para determinar essa potência, seguindo os parâmetros de análise propostos nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, seria necessário

explorar/acompanhar o desenvolvimento de cada projeto no chão da escola, observando as interações e as relações estabelecidas entre gestores, sujeitos formadores e em formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre educação integral na escola pública brasileira ganharam espaço na minha vida e, há nove anos, fazem parte de minha trajetória formativa como sujeito e profissional da educação. Iniciou como uma demanda de trabalho e seguiu como uma escolha pessoal e profissional. Nos últimos quatro anos, venho aprofundando meus estudos e pesquisas no campo do currículo sempre tendo como horizonte a formação humana integral. Busco compreender a organização curricular de projetos de educação integral que têm o estudante e o conhecimento como centro de suas ações pedagógicas.

Ainda que não seja um consenso o que venha a se chamar educação integral, é fato que a escola tem se mostrado aberta a receber outros atores e saberes que de alguma forma contribuem com a formação de seus estudantes e, por que não, de seus professores. Diversas experiências mostram formas de se pensar e se fazer educação em tempo integral. Evidenciam-se também muitos desafios que estão relacionados ao currículo e, mais especificamente, ao modo como as escolas se organizam para receber estudantes em jornada ampliada.

Mudanças geram instabilidades e apreensões. Nos tiram do prumo. Mobilizam o (re)pensar, o (re)planejar, o (re)organizar. No âmbito da escola não é diferente. Daí a necessidade do estudo, da reflexão, da troca, do debate e da tomada de decisão coletiva. Assim como fui sensibilizada com um programa que possibilitou o início de minha trajetória na educação integral como pesquisadora, pretendo contribuir com o processo formativo de todos os sujeitos envolvidos de alguma forma com a educação integral e, também, para que esse sonho de uma escola pública comprometida com a formação humana integral nunca deixe de ser uma utopia; que esteja sempre presente no ideário dos educadores e dos que defendem uma escola justa e inclusiva.

Foi também nos estudos no âmbito do Itinera, Grupo de Pesquisa em Currículo, que a ideia inicial de investigação nasceu e ganhou força. Esse espaço privilegiado impulsiona esta pesquisa de tese na medida em que promove discussões e fundamentação teórica sobre a organização curricular e que oportuniza a disseminação da temática da educação integral. Com respaldo do grupo e do conhecimento assimilado ao longo do percurso, buscou-se responder a alguns questionamentos (apontados no texto introdutório) a respeito do desenvolvimento de projetos e de experiências de redes e escolas que propõem educação integral.

Partiu-se do pressuposto de que a integração curricular tem potencial para ampliar perspectivas de formação humana integral. Como princípio organizador das configurações escolares, ela ocorre quando se redimensionam as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular. Entende-se a articulação dessas categorias nucleares na integração curricular como um caminho de indução para a formação humana integral. Isso porque quanto mais integradora for a formação, mais ela se expande e produz conhecimento/cultura; quanto mais integrado for o ensino e a aprendizagem, mais possibilidades de se ampliar o espectro da formação humana.

Assim, afirma-se na tese que a potencialidade de indução para a formação humana integral, no âmbito da escolarização, depende da intensidade da integração na organização curricular. Para tanto, apresentou-se como objetivo geral analisar potencialidades da integração curricular para a formação humana integral em projetos de educação integral. Entende-se por esses projetos as experiências e seus textos de orientação curricular que são explorados empiricamente. Para alcançar esse objetivo, foram definidos três específicos. O primeiro possibilitou a compreensão das atuais concepções de formação humana integral, educação integral e integração curricular com base na literatura que discute as referidas temáticas e constitui os Capítulos 2, 3 e 4, respectivamente.

Sobre a formação humana integral, percorreu-se por teorias de diferentes pensadores cujas contribuições não só marcaram o cenário educacional de sua época, mas se constituíram como legado histórico educacional. Esse estudo, apresentado no texto inicial de qualificação desta tese, serviu como um caminho para compreender as escolhas metodológicas desta pesquisa que compreende dimensões teórica e empírica. Assim, definiu-se a abordagem histórico-cultural como principal lente na exploração e na análise dos dados extraídos dos projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular. Tendo em vista sua complexidade em termos teóricos, foram conceituados três aspectos considerados constituintes do processo educativo, quais sejam: aprendizagem e desenvolvimento; papel da escola e do ensino; e currículo.

Esse conjunto de aspectos é tratado no Capítulo 2, no qual se apresentam as contribuições da psicologia histórico-cultural, fundamentadas nas teorias de Lev Semyonovich Vigotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1903-1979) e Alexander Luria (1902-1977), para compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança. A exploração empírica dos projetos educativos realizada nesta tese considerou os apontamentos desse estudo, em especial, os que dizem respeito às funções psicológicas de suporte biológico;

às relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior que se desenvolvem num processo histórico; e à relação homem/mundo que é mediada por sistemas simbólicos.

Foram tomadas ainda como referência as contribuições da Pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani para compreender o papel da escola e do ensino e o currículo como caminhos para materialização dessa formação pela via das trajetórias formativas. Considerando que a aprendizagem e o desenvolvimento estão atrelados aos processos de mediação das relações dos sujeitos em formação, dos sujeitos formadores e do conhecimento (teórico e cotidiano), a finalidade da escola compreende a transformação e a possibilidade de formação dos estudantes para que possam atuar e conviver em sociedade de maneira solidária e humana. Seguindo esse pensamento, a análise dos projetos de educação integral revela que o currículo se apresenta como território de escolhas epistêmicas, políticas e pedagógicas que, por meio do coletivo das escolas, busca organizar e desenvolver trajetórias formativas como unidade, ainda que apresentem limitações e desafios.

Ao procurar compreender as atuais concepções de educação integral, identificou-se a existência de diversas publicações que procuram elucidar diferenças conceituais entre expressões que nominam projetos de ampliação de tempo escolar. Constata-se ainda a existência de artigos científicos que discutem sua natureza e caracterização evidenciando diferentes correntes do pensamento político-filosófico. Em teses e dissertações sobre a temática da educação integral também é comum o pesquisador dedicar um texto a essas discussões. Por tais razões e considerando os objetivos desta tese, optou-se por identificar, no movimento da política para a educação integral no Brasil, os modos e as intensidades nos quais são tratados o problema da integração curricular.

Nesse sentido, no Capítulo 3 desta tese, a educação integral é apresentada como desejo social de transformar a educação em um instrumento de mudança e de formação humana integral. Entende-se que ela pressupõe aprendizagem conectada à vida e, portanto, ao desenvolvimento pleno de cada um e de todos para além do aspecto cognitivo. A escola, tratada como espaço institucionalizado de materialização desse desafio, assume funções sociais que permite ao sujeito em formação sua afirmação como ser pensante, ser social e cultural.

Para atender a esse propósito, a constituição curricular da educação integral compreende mudanças no que se refere, principalmente, aos tempos escolares, aos espaços escolares, aos saberes/conhecimentos escolares e à gestão curricular. Como princípio organizador dessas configurações, aponta-se a integração curricular como potencialidade para

ampliar perspectivas de formação humana integral. Partindo desse pressuposto, classifica-se o movimento da educação integral no Brasil em duas fases.

A classificação estabelecida nesta pesquisa permitiu olhar as políticas curriculares na sua relação com a integração curricular. Percebe-se que, numa primeira fase desse movimento, as iniciativas de educação integral no Brasil datadas no século XX propõem a renovação da escola tradicional e revelam que experiências e práticas de educação em tempo integral, ainda que pontuais, servem de inspiração para projetos de educação integral nos dias atuais. Destaca-se a LDB (1996) como marco legal que passa a tratar diretamente da educação integral. Ainda assim, a integração curricular parece ocupar pouco espaço nesse momento, não havendo preocupação com a articulação entre as práticas educativas e os conhecimentos.

A chamada segunda fase se refere ao esforço do Estado pela formulação de uma política mais orgânica de educação integral no país. Evidenciam-se avanços no que diz respeito à publicação de textos que regulamentam a ampliação do tempo escolar e da oferta educativa; às discussões sobre a temática que ganham espaços nas redes de ensino e universidades; ao desenvolvimento de experiências no âmbito da educação integral em todo o território brasileiro; à abertura de escolas em relação à utilização de outros espaços e à participação de agentes sociais e culturais em práticas educativas. Entretanto, no que diz respeito à integração curricular, foi possível observar limitações, como a fragmentação dos processos de ensino e aprendizagem; as condições materiais e humanas para o desenvolvimento de práticas educativas em tempo integral; a formação e valorização dos profissionais da educação; e o financiamento da educação pública. Pode-se afirmar que não há uma discussão mais profunda sobre a organização curricular do sistema educativo brasileiro que tenha promovido mudanças substanciais na forma como se estrutura a escola pública.

A integração curricular é outro conceito importante que perpassa todas as discussões da tese. Para aprofundar a compreensão sobre suas atuais concepções, buscou-se fundamentação em autores como: Alonso (2002), Beane (2003), Lopes (2002; 2008), Lopes e Macedo (2011), Santomé (1998). Como anteriormente mencionado, esta pesquisa está relacionada às formas de organização escolar e, mais especificamente, ao modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento. Envolve o planejamento de ações pedagógicas e curriculares para formulação de trajetórias educativas como unidade. Assim, está relacionada aos limites e às possibilidades da organização curricular nas suas diversas dimensões.

A análise dos projetos de educação integral, explorados nesta pesquisa, revela que a integração curricular como princípio organizador das configurações do currículo no âmbito da

escola é possível. Embora não sejam apontadas discussões teóricas nesse sentido, suas propostas apresentam conceitos e sugerem estratégias metodológicas que contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares integradas. Assim, fica evidenciada a construção de novas relações entre o ensinar e o aprender no cotidiano escolar, que contribuem com a indução para a formação humana integral.

O segundo objetivo específico traçado nesta pesquisa de tese está relacionado à pesquisa empírica na qual se explora, nos projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular selecionados, o modo como são tratadas as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular como elementos indissociáveis de integração. Assim, as leituras dos documentos e das entrevistas realizadas tiveram como fio condutor essas dimensões e seus desdobramentos e de suas relações com aspectos da formação humana integral na abordagem histórico-cultural. Com o olhar voltado para os modos como são propostos e organizados esses elementos, foi possível explorar potencialidades de integração curricular nos projetos de educação integral selecionados.

Identificou-se que o currículo, como projeto de formação, é organizado a partir de determinados propósitos que se situam em espaços e tempos determinados. Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a instituição escolar tem a possibilidade de sistematizar a apropriação do conhecimento e da cultura humana produzida historicamente. Essa sistematização se dá na gestão curricular que define a estruturação da escola a partir de formas diversas de organização. Assim, para a consolidação de um projeto de formação humana integral, defende-se a potencialidade da integração curricular nas dimensões citadas anteriormente.

Nessa mesma direção, o terceiro objetivo proposto para esta tese foi o de analisar, com base nos dados extraídos dos projetos de educação integral e de seus textos de orientação curricular, potencialidades de integração sinalizadoras de indução para a formação humana integral. A exploração dos documentos possibilitou identificar, por meio das categorias teórico-metodológicas, indicativos conceituais e metodológicos anunciados nos textos de orientação curricular dos projetos de educação integral que expressam formas de integração. Foram destacadas também as impressões dos entrevistados sobre como a integração curricular (em seus respectivos projetos) pode ser potencializadora da formação humana integral. As análises realizadas foram apresentadas no Capítulo 5 de forma conjunta e integrada.

Com base na exploração e na análise dos dados extraídos dos projetos de educação integral e no diálogo com os autores que fundamentam este trabalho, procurou-se compreender em que medida os elementos de integração curricular, presentes nos projetos

analisados, sinalizam indução para a formação humana integral. A análise foi realizada a partir da mensuração das capacidades que os projetos de educação integral possuem de gerar mudanças nas dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular, a fim de induzir a formação humana integral, considerando-se elementos da concepção histórico-cultural.

A exploração empírica dos documentos de orientação curricular e a fala dos entrevistados apontam propostas de (re)organização e de promoção de transformações no currículo das escolas que desenvolvem os projetos de educação integral. Assim, é possível afirmar que, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação do conhecimento e da cultura, os projetos apresentam, segundo critérios desta pesquisa, potencial de integração. Os conceitos e as estratégias identificados nos projetos se apresentam como alternativas ao modelo disciplinar de organização curricular e, assim, caminham na compreensão de uma formação integral que possibilita percursos formativos menos fragmentados. Distintas são as formas de organizar o currículo escolar numa perspectiva de totalidade nas quais se evidencia a preocupação com o modo como se constituem as práticas de educação integral em relação às disciplinas curriculares.

Ao percorrer pelos conceitos fundantes dos projetos de educação integral explorados, constata-se que os quatro projetos preveem estratégias metodológicas de organização curricular em diferentes perspectivas, como: interdisciplinar, intersetorial, intercultural, territorial e compartilhada. Cada um estabelece formas diferenciadas de organização numa perspectiva integradora do ensino e da aprendizagem, o que mostra distintas possibilidades de se estabelecer trajetórias de formação humana integral no âmbito escolar.

Um aspecto de integração curricular comum entre os quatro e que apareceu com força na exploração empírica é a proposta de articulação das ações do projeto de educação integral ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. Percebe-se que essa é uma estratégia que tem potencial para constituição de um currículo único, no qual as atividades diversificadas ou complementares se mesclam com as disciplinas escolares. Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, essa pode ser uma forma de viabilizar as condições de transmissão e assimilação do saber/conhecimento escolar na medida em que implica dosar e sequenciar o saber sistematizado, considerando as experiências de vida e as aprendizagens dos estudantes.

Além disso, o PPP é instrumento de gestão curricular que representa a identidade da escola. Sua elaboração, quando se dá de forma dialógica e participativa com o envolvimento de toda comunidade escolar, o torna capaz de potencializar o planejamento e a

operacionalização de ações curriculares integradas. Nesse sentido, esse aspecto foi analisado como potencializador da integração curricular para formação humana integral.

Evidencia-se nas leituras dos documentos e nas falas dos entrevistados que os quatro projetos propõem, ainda, a ampliação dos saberes/conhecimentos escolares com a inserção de temáticas. É indicada, como estratégias metodológicas, a organização das atividades por eixos temáticos ou macrocampos. Dessa forma, temas como cultura, arte, meio ambiente, mídias, esporte e lazer são inseridos no cotidiano escolar. Ainda assim, por si só, não garantem a integração curricular.

A sugestão dos projetos de educação integral para a articulação dos saberes cotidianos aos saberes escolares é o desenvolvimento de projetos na perspectiva interdisciplinar. Essa estratégia pode garantir que os saberes culturais (cultura popular) sejam trabalhados na escola numa relação direta com o conhecimento científico e pela mediação dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse caso, a integração curricular pode se dar dependendo do modo como os saberes/conhecimentos escolares são tratados.

A pesquisa empírica revela ainda tentativas de superação da ausência de articulação das atividades na organização curricular das escolas. Ainda que seja proposta a realização de oficinas e/ou de atividades complementares ou de contraturno, há um esforço por parte dos projetos de educação integral em indicar estratégias metodológicas como o desenvolvimento de “práticas educacionais inovadoras” ou o uso de um instrumento pedagógico como a “Mandala de Saberes” para articular práticas realizadas além do horário escolar/regular com o currículo. Essa compreensão indica uma tentativa de organização curricular integrada. Entretanto, pode se caracterizar como uma forma de suprir a falta de condições materiais oferecidas pelos projetos, programas ou redes de ensino.

Compreende-se que o desenvolvimento das práticas de educação integral de forma complementar as transforma em atividades extracurriculares. E nesse entendimento, sob a ótica da pedagogia histórico-crítica, os saberes trazidos para escola com a proposta dos projetos de educação integral se tornam secundários no âmbito do currículo, não se constituindo como atividade nuclear da escola. Nesse sentido, defende-se a integração e a superação dessa fragmentação na organização curricular como unidade a fim de potencializar a formação humana integral.

Outro aspecto evidenciado na análise refere-se aos sujeitos formadores (professores, oficinairos, articuladores, coordenadores) que têm papel fundamental no desenvolvimento dos projetos de educação integral. São eles que planejam e atuam de forma intencional na transmissão dos conhecimentos e na mediação dos processos de aprendizagem e de

desenvolvimento. Nos quatro projetos foram evidenciados desafios em relação à contratação, à formação, ao trabalho coletivo, à ampliação da carga horária que perpassam pela necessidade de investimento (recursos financeiros, estrutura física, materiais) e pela compreensão do que vem a ser educação integral.

A promoção de transformações no currículo escolar com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação do conhecimento e da cultura requer compreensão de conceitos que constituem a educação integral. Esse aspecto é evidenciado nas falas dos entrevistados como um desafio a ser alcançado. Na tentativa de organizar e de elaborar as propostas de educação integral, os sujeitos envolvidos se deparam com diferentes entendimentos sobre a temática, o que pode favorecer as discussões ou, até mesmo, dificultar o processo de escolhas teóricas e metodológicas, visto que o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade depende do entendimento que se tem sobre educação integral.

No âmbito da gestão curricular, a compreensão sobre os conceitos e as perspectivas de educação integral marca o processo de elaboração dos documentos normativos e de orientação curricular. Esse é outro aspecto apontado na pesquisa empírica: a formulação de documentos orientadores. Os projetos de educação integral analisados propõem que suas ações ou atividades estejam contempladas em planos de trabalho, projetos interdisciplinares ou integradores, projetos de trabalho ou de pesquisa, projeto pedagógico de educação integral ou no próprio projeto político pedagógico. São sugestões, tanto no que diz respeito ao trabalho pedagógico dos professores quanto numa forma mais ampla, de organização da escola e das trajetórias formativas.

A formulação de documentos voltados para a educação integral possibilita o debate sobre a ampliação dos tempos e espaços educativos, os saberes e os conhecimentos a serem trabalhados na e pela escola e a organização curricular de forma integrada no conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola. As escolhas conceituais e metodológicas realizadas de forma coletiva no âmbito da escola e/ou da rede de ensino e materializadas nos projetos de educação integral revelam que uma organização mais orgânica das práticas de ensino e aprendizagem é possível e necessária. Nesse sentido, considera-se que a elaboração e o desenvolvimento desses projetos e textos de orientação curricular têm grande força de indução para formação humana integral.

Os projetos apresentam ainda a gestão como um aspecto indutor da articulação de ações de diferentes setores e instituições para o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. As análises realizadas indicam que o modo de gerir os projetos pode contribuir com o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade local e, assim, possibilitar

transformações no currículo. Nesse sentido, a gestão dialógica, intersetorial e democrática mostra-se capaz de promover e de materializar a integração de tempos, espaços e saberes/conhecimentos ao currículo escolar.

Esta pesquisa revela que no Brasil ainda não há uma política de educação integral consolidada no sistema público de educação. O que se percebe é que são alternativas teóricas e metodológicas que possibilitam a integração curricular propostas pelos projetos de educação integral explorados e que cabe a cada escola ou rede de ensino desenvolvê-las com maior ou menor intensidade, conforme as condições e as finalidades educativas pretendidas. Considera-se, então, que a integração na organização curricular tem potencialidade de indução para a formação humana integral e que ela pode se dar na medida em que a comunidade escolar participe da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação do projeto de educação integral. Para tanto, é fundamental que se defina a concepção em que o trabalho educativo se desenvolverá e, assim, garantir unidade e organicidade curricular nas trajetórias de formação ofertadas.

Nesse sentido, é possível afirmar que os quatro projetos de educação integral explorados nesta pesquisa, cada qual com suas potencialidades e limitações, têm capacidade de (re)organizar e de promover mudanças no currículo escolar, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação crítica do conhecimento e da cultura. Cada projeto apresenta uma determinada força na mudança de cada uma das dimensões e seus indicadores. Entretanto, para determinar a potência (forte, médio ou baixo), seguindo os parâmetros de análise propostos nos procedimentos metodológicos desta pesquisa, seria necessário explorar e acompanhar o desenvolvimento de cada projeto no chão da escola, observando-se as interações e relações estabelecidas entre gestores, sujeitos formadores e em formação, como já mencionado.

Assim, para mensurar de fato o potencial de cada projeto, é preciso conhecê-los em desenvolvimento, no contexto de prática. Embora estivesse no horizonte ao final da tese fazer essa mensuração, ao longo da pesquisa, com a exploração do material teórico e empírico, ficou revelado que essa limitação não permite uma afirmação segura sobre tal classificação. Essa análise empírica de acompanhamento mais próximo dos projetos fica como indicação para futuras pesquisas no âmbito do currículo e da educação integral.

Pode-se deixar também como sugestão para outros trabalhos acadêmicos a realização de pesquisas com os sujeitos em formação (estudantes e/ou egressos), a fim de compreender os impactos (as influências) dos projetos de educação integral na formação e na vida dos estudantes e suas famílias. Os aspectos evidenciados na empiria podem possibilitar análise e

avaliação dos modos de organização curricular que potencializaram a formação ou a transformação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALONSO, Luísa. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do Projeto “PROCUR”. **Investigação e Práticas, Revista do GEDEI** (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), [s.l.], n. 5, p. 62-88, 2002.
- AMARAL E SILVA, Luisa Figueiredo do. **Conhecimentos curriculares e visões de docência na formação de professores para as escolas de tempo integral**: em foco os cursos de especialização em educação integral. 2019. 276 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2019.
- ARROYO, Miguel G. Reinventar a política – Reinventar o sistema de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 653-678, jul.-set. 2013.
- AULETE, Caldas. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Organizador Paulo Geiger. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012. 1.072p.
- AULETE, Caldas. **Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. 2. ed. Ver. e Atual. Rio de Janeiro: Lexikon, 2009.
- BAKUNIN. **O Socialismo Libertário**. Tradução de Olinto Beckerman. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda., 1979. (Coleção Bases 22)
- BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 3, n.2, p. 91-110, jul.-dez. 2003.
- BECKER, Paula Cortinhas de Carvalho. **Do Programa Mais Educação à Educação Integral**: o currículo como movimento indutor. 2015. 158p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE, Florianópolis, 2015.
- BELO HORIZONTE. (Município). **Caderno de Diretrizes**: Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias. Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, 2015.
- BELO HORIZONTE. (Município). **Lei n. 8.432, de 31 de outubro de 2002**. Dispõe sobre a implementação da jornada escolar de tempo integral no ensino fundamental, em instituição municipal de ensino. Belo Horizonte: Câmara Municipal, 2002.
- BELO HORIZONTE. (Município). **Orientações Gerais para as Escolas**. Prefeitura de Belo Horizonte. Programa Escola Integrada. 2012. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf. Acesso em: 2 jun. 2019.
- BERNARDO, Elisângela Silva. Educação em Tempo Integral: alguns desafios para a gestão escolar. **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 79-94, jan.-mar. 2020.
- BITTENCOURT, Jane; LATERMAN, Ilana. Integração curricular e formação integral: trajetórias e inter-relações. *In*: IV COLBEDUCA e II CIEE, 24 e 25 de janeiro de 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais [...]**. Portugal, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Win/Downloads/11362-42464-1-PB.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2019.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, [s.l.], v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.

BRAGA, Cibelle de Souza. **Colaborações entre professores e monitores do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte**. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – FAE, Minas Gerais, 2015.

BRANCO, Veronica. A política de formação continuada de professores para a educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012a. p. 235-245. Cap. 5.

BRANCO, Veronica. Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul.-set. 2012b. Editora UFPR. Cap. 3.

BRASIL. **Acompanhamento Pedagógico**. Série Cadernos Pedagógicos, n. 1. PDE/Programa Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/SEB, [2013a].

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico (versão preliminar)**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Diretoria de Estatísticas Educacionais, 2020b. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. 496p.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Casa Civil, 2007a.

BRASIL. **Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, 2010a.

BRASIL. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. **Programa Mais Educação**: Gestão Intersetorial no Território. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cader_maiseduacao.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. **Redes de Saberes Mais Educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2009c. (Série Mais Educação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 1º ago. 2019.

BRASIL. **Educação Integral/educação integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira – Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2009d.

BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos da Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, e Lei n. 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007b.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Casa Civil, jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.

BRASIL. **Manual Operacional Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2014.

BRASIL. **Portaria n. 1.144, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2016b.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n. 17 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: Ministério da Educação, 2007c.

BRASIL. **Programa Novo Mais Educação**: Caderno de Orientações Pedagógicas. Versão I. MEC/SEB, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral de Ensino Fundamental. Brasília: 2017.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE/MEC n. 5/2016, de 25 de outubro de 2016**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, a fim de contribuir para que estas realizem atividades complementares de acompanhamento pedagógico, em conformidade com o Programa Novo Mais Educação. Ministério da Educação, 2016c.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4/2010, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Ministério da Educação, 2010b.

BRASIL. **Territórios Educativos para Educação Integral**: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade. Série Cadernos Pedagógicos, n. 12. PDE/Programa Mais Educação. Brasília: Ministério da Educação/SEB, [2013b].

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Ed. rev. e atual. São Paulo: FTD, 2000.

CAVALIERE, Ana Maria V. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio-ago. 2010.

CAVALIERE, Ana Maria V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escola Pública de Tempo Integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.205-1.222, out.-dez. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria V. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em Aberto**, INEP, Brasília, v. 22, p. 51-64, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral como política especial na educação brasileira. *In*: COELHO, L. M. C. da C. (org.). **Educação integral: história, políticas, práticas**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2013. p. 225-242.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Políticas Especiais no Ensino Fundamental. *In*: FONTOURA, Helena Amaral. (org.). **Políticas Públicas, Movimentos Sociais: desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 104-121.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade** (impresso), Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.015-1.035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham dos CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 119, p. 147-174, julho, 2003.

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **História e Memória da Inovação Educacional no Brasil: O caso dos Ginásios Vocacionais (1961-69)**. 2010. 335 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

COELHO, Lígia Martha C. da C.; HORA, Dayse Martins. Educação integral, tempos integral e currículo. **Série-Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 27, p. 177-192, jan.-jun. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da C.; HORA, Dayse Martins; ROSA, Alessandra V. do N. Alunos em tempo integral como política focal: e a educação integral? *In*: BITTENCOURT, Jane; THIESEN, Juarez; MOHR, Adriana (org.). **Projetos formativos em Educação Integral: investigações plurais**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 161-183.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares? *In*: MAURÍCIO, Lucia Velloso Mauricio (org.). **Tempos e espaços escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: Ponteio; FAPERJ, 2014. v. 1, p. 181-198.

COELHO, Lígia Martha. **Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental**. Caxambu, MG: ANPED, 2004.

COELHO, Lígia Martha. História(s) da educação integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abril de 2009.

COELHO, Lígia Martha; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1.112, out.-dez. 2016.

CRUZ, Elizabete. Representações de alunos sobre a integração curricular das TIC no ensino básico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, 2017.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. 2. ed. Ver. e atual. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

CUNHA, Marcus da. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. **Educação Unisinos**, [s.l.], v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 116, p. 245-262, julho, 2002.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. Estudo preliminar de Leonardo Van Acker. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atividades Pedagógicas, v. 21). Título original em inglês: *Democracy and education*, publicado por The Macmillan Company, New York.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DOMMANGET, Maurice. **Os grandes socialistas e a educação**: de Platão a Lenin. Portugal, Braga: Publicações Europa-América, 1974.

DUARTE, Newton. A educação escolar e a teoria das esferas de objetivação do gênero humano. **Perspectiva**, Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 19, p. 67-80, 1993.

DUARTE, Newton. A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 17-50, 1996.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUBREUCQ, Francine. Ensaio. *In*: MAFRA, Jason Ferreira. (org.). **Jean-Ovide Decroly**. Tradução de Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 11-52. (Coleção Educadores)

FAURE, Sébastien. **A Colmeia**: uma experiência pedagógica. 2. ed. Tradução de Antonio Bernardo Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. A integração curricular na educação em tempo integral: perspectivas de uma parceria interinstitucional. *In*: ANPED, GT12. Currículo, na 34ª Reunião Nacional, 2011. **Anais [...]**. 2011.

FERREIRA, Daniela Gomes de Albuquerque. **Ginásio Estadual Vocacional “Cândido Portinari” de Batatais**: Histórias, Sujeitos e Práticas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: História e Historiografia da Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: [s.n.], 2007. 115p.

FERRETTI, João Celso; VIANNA, Cláudia Pereira; SOUZA, Denise Trento. Escola Pública em Tempo Integral: O PROFIC na rede estadual de São Paulo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, p. 5-17, fevereiro de 1991.

FLORESTA, Leila. Um Projeto de Educação Integral: a experiência de Paul Robin em “Cempius”. **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, ano VIII, n. 8, p. 121-134, 2007.

FLORIANÓPOLIS. (Município). **Guia de Orientações para a Implementação do Programa Ampliação da Jornada Escolar**. Florianópolis: PMF/SME/DEF, 2019a.

FLORIANÓPOLIS. (Município). **Plano de Trabalho EBIAS – 2019**. Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral. Florianópolis: PMF/SME/DEF/Gerência de Articulação Pedagógica e Inovação/EBIAS, 2019b.

FLORIANÓPOLIS. (Município). **Projeto de Educação Integral da EBIAS**. Florianópolis: PMF/SME/DEF/EBIAS, 2019c.

FLORIANÓPOLIS. (Município). **Projeto Político Pedagógico EBIAS**. Florianópolis: Escola Intendente Aricomedes da Silva, 2019d.

FLORIANÓPOLIS (Município). **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Organizado por Cláudia Cristina Zanella, Ana Regina Ferreira de Barcelos e Rosângela Machado. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016.

FLORIDO, Caroline Maria. **O Programa Mais Educação e o papel dos Comitês Territoriais de Educação Integral do Estado de São Paulo (2009-2016)**. 2020. 243p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2020.

FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. **Teoria Histórico-Cultural, educação escolar e didática**. Educativa, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 346-352, maio/ago. 2016. P. 346-352.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 277-294.

GALLO, Sílvio. Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. *In*: **Revista de Ciências Sociais**, [s.l.], n. 36, p. 169-186, abril de 2012.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: Resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 94-105.

GIOVANNI, Geraldo di; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. **Educação & Sociedade**, [s.l.], ano XX, n. 67, agosto de 1999.

GOMES, Aurélio Lopes. **A Educação Integral e a Implantação do Projeto Escola Pública Integrada**. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, SC, 2008.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010, 152p. (Coleção Educadores).

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec**, [s.l.], v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>, acesso em 20 de maio de 2019.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abril de 2009.

LATERMAN, Ilana (org.). **Caderno 8 Cenários de Educação Integral na Grande Florianópolis**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2015. 246 p.

LECLERC, Gesuína de Fátima E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul.-set. 2012.

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto. A aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis**, Umuarama, v. 17, n. 4, p. 203-210, out.-dez. 2009.

LEONTIEV, A. N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. *In*: VIGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LIBÂNEO, J. C. Escola de Tempo Integral em Questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? *In*: BARRA, V. M. L. (org.). **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: UFG, 2015. p. 257-308.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa** (impresso), [s.l.], v. 46, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LIMA, Edilene Eva de. **Movimentos de mudança curricular nas experiências de educação integral em redes e escolas públicas de Santa Catarina**. 2015. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina/PPGE, 2015.

LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o Ensino Médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In*: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, Alice C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

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

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Organização do conhecimento escolar: analisando a disciplinaridade e a integração. *In*: CANDAU, Vera M. (org.) Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender. X ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (X ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2000. p. 147-164.

LÜCK, Heloísa (org.). Apresentação. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 07-10, fev.-jun. 2000a.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev.-jun. 2000b.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. Vigotski. *In*: VIGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010a. p. 21-37.

LURIA, A. A psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. *In*: VIGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 85-102.

MACHADO, Alexsandro dos S. Ampliação de tempo escolar e aprendizagens significativas: Os diversos tempos da educação integral. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 267-276.

MAMEDE, Inês. A integração da universidade para a formação em educação integral: Muitos desafios, várias possibilidades. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 235-245.

MARQUES, Paulo; SILVA, Rodrigo Rosa da. A Colmeia, a partir de agora, a escola de amanhã. *In*: FAURE, Sébastien. **A Colmeia: uma experiência pedagógica**. 2. ed. Tradução de Antonio Bernardo Canellas. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2015. p. 9-19.

- MATOS, Maria do Carmo de. **Formação Docente e Integração Curricular**: Proposta do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UEMG. 2009. 229 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, Lúcia Martha C. (org.). **Educação integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.
- MENDONÇA, Patrícia Moulin. **O direito à educação em questão**: as tensões e disputas no interior do Programa Mais Educação. 2017. 179f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.
- MENEZES, Janaina S. Educação em tempo integral: direito e financiamento. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 137-152, jul.-set. 2012. Editora UFPR.
- MENEZES, Janaína Specht da Silva; JÚNIOR, Carlos Antônio Diniz. Comitês de Educação Integral: mo(vi)mentos dos/nos documentos editados pelo ministério da educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
- MÓL, Saraa César; MACIEL, Cosme Leonardo Almeida; MARTINS, Flávia Silva Martins. Educação Integral e(m) Tempo Integral: o Programa “Novo” Mais Educação e sua Concepção de Formação Humana. *In*: ANPED, GT 13 – EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, NA 38ª REUNIÃO NACIONAL, 2017. **Anais [...]**. 2017.
- MOLL, Jaqueline. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012a.
- MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, p. 129-146, 2012b. p. 129-146.
- MOORE, Thomas. **Utopia**. Edição de Ridendo Castigat Mores. Divulgação de Néelson Jahr Garcia (1947-2002). 2011. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 24 set. 2019.
- MORAES, José Damiro de. Educação Integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 64, p. 191-200, setembro de 2015.
- MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 39, n. 3, p. 705-720, setembro de 2013.
- MURARO, Darcísio Natal. Filosofia da experiência e formação humana para John Dewey. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 520-545, abr.-jun. 2017.
- NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. **Os Ginásios Vocacionais Estaduais**: algumas considerações iniciais acerca desta proposta educacional da década de 1960. *In*: XIII ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL – HISTÓRIA ORAL, PRÁTICAS EDUCACIONAIS E INTERDISCIPLINARIDADE, de 1º a 4 de maio de 2016, Associação Brasileira de História Oral, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Anais eletrônicos**. 1960. Disponível em: https://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461869870_ARQUIVO_T_RABALHOSUBMETIDO_XIIIENCONTRONACIONALDEHISTORIAORAL_2016.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.
- NARDON, Daiane Grasiela N.; ALVES, Solange Maria. Psicologia - Pedagogia: elementos para um diálogo no âmbito da educação integral. *In*: CORÁ, Élsio José; LOSS, Adriana S.;

BEGNINI, Sérgio (org.). **Contribuições da UFFS para Educação Integral em Jornada Ampliada**. Santa Catarina: Editora Chapecó, 2012. p. 145-157.

NETO, Antônio Cabral; ALMEIRA, Maria Doninha de. Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev.-jun. 2000.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

O MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Histedbr On-Line**, Campinas, Especial, p. 188-204, ago. 2006. ISSN: 1676-2584

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 185p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

OLIVEIRA, Thiago Alves de. **A Educação Integral no Século XXI – do Programa Mais Educação ao Programa Novo Mais Educação**. 2019. 123p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA, Yomara Feitosa Caetano. Apropriações Múltiplas na Construção do Core Curriculum nos Vocacionais (São Paulo, 1961-1969). **JE Caderno Científico**, Joinville, SC, ano I, n. 1, agosto de 2018. Disponível em: <http://www.jornaldaeducacao.inf.br/artigos-cientificos/2312-apropriacoes-multiplas-na-construcao-do-core-curriculum-nos-vocacionais-sao-paulo-1961-1969.html>. Acesso em: 21 mar. 2020.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAAE**, [s.l.], v. 27, n. 3, p. 361-588, set.-dez. 2011.

PACHECO, José Augusto. A flexibilização das políticas curriculares. *In*: ATAS. **Seminário O Papel dos Diversos Actores Educativos na Construção de uma Escola Democrática**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000. p. 71-78.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista**, Marília, Edição Especial, v. 18, p. 23-42, 2017a.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set.-dez. 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: Ahead of Print, 2017b.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. *In*: COELHO, Lígia Martha C. (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DPetAlli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 13-20.

PATTARO, Rita de Cássia V.; MACHADO, Vera Lúcia de C. Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 1, p. 117-128, jan.-abr. 2014.

- PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Educação na perspectiva histórico-cultural. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; BARROS, Daniela; PEQUENO, Saulo (org.). **Educar na Perspectiva Histórico-Cultural: diálogos Vigotskianos**. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 17-32.
- PEREIRA, Ana Paula S. Pesquisando a aprendizagem da criança em sala de aula na perspectiva histórico-cultural. *In*: FREITAS, Maria Teresa de A.; RAMOS, Bruna S. (org.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: EdUFJF, 2010. p. 141-158.
- RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.
- RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira. **Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência**. 2014. 249p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- RAMOS, Altina Ramos; FARIA, Paulo M.; FARIA, Ádila. Revisão sistemática de literatura: contributo para a inovação na investigação em Ciências da Educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 17-36, jan.-abr. 2014.
- RAMOS, Marise Nogueira. Políticas Educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. *In*: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília/SP: Cultura Acadêmica Editora, 2016. p. 59-75.
- RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. Disponível em: https://www.academia.edu/19418901/Livro_dos_CIEPs. Acesso em: 19 set. 2019.
- RIBEIRO, Madison Rocha. **A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação**. 2017. 241p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, PPGÉ, Belém, 2017.
- RIBEIRO, Madison Rocha; ROCHA, Genylton Odilon Rego da. Instrumentos organizacionais do currículo da educação integral: um estudo no âmbito do Programa Mais Educação. *In*: IV COLBEDUCA e II CIEE, Eixo 4 – Currículo e educação básica, jan. 2018, Braga e Paredes de Coura, Portugal. **Anais [...]**. Portugal, janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/colbeduca/article/view/11501>. Acesso em: 4 maio 2020.
- RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução de Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- ROVAI, Esmeria (org.). **Ensino Vocacional: uma pedagogia atual**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 165-172.
- SANTA CATARINA. (Estado). Decreto n. 3.867, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. **Diário Oficial**, Santa Catarina, n. 17.783, de 19 de dezembro de 2005.

- SANTA CATARINA. (Estado). **Proposta para implantação da Escola Pública Integrada:** Documento 1. Santa Catarina: Grupo Intersetorial de Trabalho da Escola Pública Integrada, 2003.
- SANTA CATARINA. (Estado). **Proposta Curricular de Santa Catarina:** formação integral na educação básica. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2014.
- SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Modelos Diferenciados de Escolas:** Escola Aberta, Escola Ambiental e Escola Pública Integrada. Florianópolis: IOESC, 2006.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade:** o currículo integrado Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- SANTOS, Idê Moraes dos. **O colégio Vocacional Oswaldo Aranha e a (re)construção do ensino de Língua Portuguesa no contexto de 1969.** Tese. 143p. Doutorado em Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2018.
- SANTOS, Leda Maria Silva Santos. **O Programa Mais Educação no ensino fundamental:** educação em tempo integral na perspectiva do currículo integrado. 2015. 140p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Luís, MA, 2015.
- SAQUELLI, Gabriela Freitas. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação:** permanências e rupturas. 2018. 125p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea)
- SAVIANI, Demerval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. *In:* BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural:** questões fundamentais para a educação escolar. Marília/SP: Cultura Acadêmica Editora, 2016. p. 77-101.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)
- SERRA, Cristina; PINHEIRO, Virgínia. Sobre os CIEPS. *In:* REIS, Rodrigo; COHN; Sergio; CAMPOS, Simone. (org.) . **Darcy Ribeiro – Encontros.** Apresentação Guilherme Zarovs. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2007. p. 160-171.
- SILVA, Andréa Giordanna A. da. **Ensino (em tempo) Integral:** as propostas oficiais na dinâmica do real. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ceará, 2016.
- SILVA, Andréa Giordanna A. da. Políticas de Ensino Integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out.-dez. 2017.
- SILVA, Roberto Rafael Dias. Entre percursos formativos e comunidades de aprendentes: políticas curriculares para educação integral no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 838-858, jul.-set. 2017.
- SOUSA, Gustavo José Albino de. **Educação Integral:** percursos e ideais sobre formação humana. 2016. 221f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- SOUSA, Gustavo José Albino de; SANTO, Nathalia Cortes do Espírito; BERNARDO, Elisângela da Silva. A sexta meta do PNE 2014-2024: um diálogo possível em busca de uma

educação integral e(m) tempo integral. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 37, p. 143-160, maio-ago. 2015.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino Vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

TEIXEIRA, Anísio S. A pedagogia de Dewey (Esboço da teoria de educação de John Dewey). *In*: WESTBROOK, Robert B. *et al.* (org.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 33-66. (Coleção Educadores)

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 4. ed. Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994a.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. (Atualidades Pedagógicas, v. 130).

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 5. ed. Organizada e comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro: UERJ, 1994b.

THIESEN, Juares da Silva. **Educação Integral: conceitos, sujeitos e projetos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2020.

THIESEN, Juares da Silva. Educação Integral: metanarrativa da utopia social assumida como agenda contemporânea da formação escolar. *In*: BIITENCOURT, Jane; THIESEN, Juares; MOHR, Adriana (org.). **Projetos formativos em Educação Integral: investigações plurais**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2015. p. 43-66.

TITTON, Maria Beatriz P.; PACHECO, Suzana M. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 135-153, out.-dez. 2015.

TITTON, Maria Beatriz P.; PACHECO, Suzana M. Educação integral: a construção de novas relações no cotidiano. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 149-156.

TOMAZINI, Alex Sandro. Escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [s.l.], ano 4, ed. 3, v. 10, p. 125-149, março de 2019.

VIÑAO-FRAGO, A. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. **Revista Interuniversitaria, Sociedad Española de Historia de la Educación**, [s.l.], v. XII-XIII, p. 17-74, 1993-1994.

VYGOTSKY, Lev S. Tradução Paulo Bezerra. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. *In*: VYGOTSKY, L.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-116.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição de Ridendo Castigat Mores. Antídoto, 1979. (E-book).

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Adaptação para língua portuguesa: Jorge Ávila de Lima. Revisão Linguística: Maria da Conceição Medeiros. Porto, PT: Porto Editora, 2010. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação Integral: uma questão de direitos humanos? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 257-276, jan.-mar. 2017.

APÊNDICE A – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA
DOUTORANDA: Paula Cortinhas de Carvalho Becker

PESQUISA

Integração Curricular: caminho de indução à formação humana integral em projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular

Roteiro Sistemático de Entrevista

Este roteiro tem como objetivo orientar a entrevista a fim de identificar o modo como o Programa Mais Educação trata as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular enquanto elementos de integração. Ele faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Projeto de educação em tempo integral: PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO (projeto nacional)

Função do entrevistado:

() Coordenador(a) do projeto () Gestor(a) () Outra _____

Sobre a experiência com o PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO, gostaríamos de saber sua opinião sobre seu desenvolvimento nas diferentes redes públicas de ensino.

1. Em relação a **gestão curricular**, sabemos que houve um movimento para elaboração da proposta pedagógica, de documentos orientadores e reguladores do Mais Educação. Você esteve à frente, na coordenação do Programa no MEC.
 - a. Considerando a participação de diferentes sujeitos na elaboração deste Programa, você considera que a participação coletiva, em ações deste tipo, é importante? Em que aspectos?
 - b. Quais as maiores dificuldades para a implementação do Programa nas redes de ensino?
 - c. Uma outra proposição do PME era a instituição, em todo o país, de comitês metropolitanos Mais Educação, com o objetivo de articular as ações de programas federais, bem como de outros programas no atendimento dos estudantes. No seu ponto de vista, foi possível verificar a organização de comitês, em todo território nacional? O que potencializou isso e o que limitou? Estes conseguiram alcançar os objetivos propostos pelas orientações do PME?

2. O Mais Educação propõe a ampliação do **tempo escolar**, tanto cronológico (em horas) quanto na sua dimensão subjetiva (das relações de aprendizagem). Seus documentos (Trilogia) contribuem para a discussão de uma nova cultura escolar que exige a mudança da concepção de tempo educativo que vigora em nossas escolas. Na sua opinião, as escolas e redes de ensino conseguiram romper com a organização rígida e fragmentada do currículo? Conseguiram redimensionar o cotidiano de suas práticas pedagógicas e sociais na direção de um currículo mais integrado? Que avanços e/ou limitações você considera que houve em relação a organização curricular?
3. A promoção da educação integral, através do Mais Educação, pressupõe o diálogo com a comunidade a fim de favorecer a interação dos diferentes agentes e **espaços educativos**. A proposta acentua que a instituição escolar é o espaço privilegiado da formação completa das crianças e jovens, mas não é o único.
 - a. Neste sentido, isso foi pensado devido a impossibilidade de recursos para re(estruturar) os espaços escolares ou o objetivo maior era outro? (como, por exemplo, a aproximação com a comunidade)
 - b. Uma das premissas do PME era a construção de parcerias intersetoriais e intergovernamentais. A nível federal, você considera que foi possível a articulação de diferentes políticas, por meio do PME, em prol da educação integral? Houve avanços? Quais foram as limitações e o que potencializou isso?
 - c. Você que acompanhou/conheceu diversas experiências no país, como vê a ampliação dos espaços escolares considerando a existência de especificidades culturais de cada local e dos próprios sujeitos? Você percebe se as escolas conseguiram reconfigurar seus espaços e, assim, (re)organizar o currículo?
4. Consideramos que os **saberes/conhecimentos escolares** é a dimensão que dá sentido às reconfigurações espaços temporais na medida em que os preenche. O Mais Educação aponta pensar a escola e o território com ideias, recursos, atores e saberes. Acredita na possibilidade do entrelaçamento dos saberes e conhecimentos, promovendo novos cenários no território e nos espaços escolares. Na sua visão de gestora do Programa, o enfrentamento da distância das relações entre a escola e a comunidade possibilitou a ampliação da dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira? As escolas e redes de ensino conseguiram integrar esses elementos na organização de seus currículos? Aproximar a cultura da comunidade a escola?
5. Com relação aos **valores** que foram encaminhados, via PME, o montante de recursos que se destinava a cada instituição de ensino. Sabe-se que era correspondente ao número de matrículas em tempo integral, (aos inseridos no PME) e de acordo com as oficinas aderidas. Como se chegou à definição de uma quantidade para custeio e capital?

- a. Os valores destinados por estudante em período integral, via FUNDEB, eram 30% maior que os matriculados no ensino de 4h. Como se chegou à decisão de ser 30% e por quê?
 - b. Os valores distribuídos eram divididos em custeio e capital, a contratação de oficinairos correspondia ao custeio, (ajuda de custo), diante disto, por que não se trabalhou com a orientação de que fosse contratado professores pelas redes de ensino para se desenvolver o programa nas escolas?
 - c. Você considera que **o financiamento** que se destinou ao programa contribui para o seu desenvolvimento? Em quais aspectos? Quais foram as limitações?
6. Na sua opinião, por que o Mais educação chegou ao fim? Faltou sustentação institucional ao Programa, faltou recurso, vontade política? Por quê? Ele não estava suficientemente consolidado ou integrado às políticas educacionais e curriculares do MEC?
7. Elencamos seis aspectos que consideramos fundamental na (re)organização curricular efetivados no desenvolvimento do Programa. E gostaríamos de saber o que você considera revelar-se potencialmente indutor para fomentar o desenvolvimento da educação integral no país e para o alcance de uma formação humana integral?
- a. Em relação aos espaços escolares.
 - b. Em relação aos tempos escolares.
 - c. Em relação aos saberes/conhecimentos escolares.
 - d. Em relação à gestão curricular.
 - e. Em relação ao financiamento.
 - f. Em relação a formação.
8. Pensando na abrangência nacional e nas experiências das diversas redes de ensino, principalmente em áreas de vulnerabilidade social, que aspecto você considera que poderia ter sido gerido de uma forma diferente? E qual aspecto você considera de sucesso (de conquistas)? Na sua opinião, estes aspectos potencializam ou poderiam potencializar um currículo mais integrado?
9. Você estava à frente da instituição e do desenvolvimento do Mais Educação, no MEC, promoveu e participou de diferentes formações, acompanhou diversas experiências pelo Brasil a fora. Na sua visão, o Programa cumpriu seu objetivo pedagógico e curricular? De que forma?

APÊNDICE B – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA
DOUTORANDA: Paula Cortinhas de Carvalho Becker

PESQUISA

Integração Curricular: caminho de indução à formação humana integral em projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular

Roteiro Sistemático de Entrevista

Este roteiro tem como objetivo orientar a entrevista a fim de identificar o modo como a Escola Pública Integrada (EPI-SC) trata as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular tendo como base os conceitos de integração curricular presentes na literatura. Ele faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Projeto: **ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA** – EPI - Santa Catarina (projeto estadual)

Função da entrevistada:

() Coordenador(a) do projeto () Gestor(a) () Outra _____

Tempo em que atua na educação? _____ e na gestão do projeto? _____

Faz parte do quadro permanente de funcionários da rede? _____

Sobre o projeto de educação em tempo integral na sua rede de ensino:

- 1) De acordo com pesquisa anterior⁸⁴, no Estado de Santa Catarina em 2010, existiam 68 escolas que funcionavam segundo o modelo da EPI-SC. Em 2014, havia somente uma escola na região de Joaçaba (Nova Petrópolis), em que todas as turmas da escola funcionavam segundo esse modelo, ou seja, toda a escola era em período integral. Você pode nos dizer como está hoje? Há ainda alguma escola em funcionamento? Quantos estudantes atende?
- 2) O que você considera que interferiu neste quadro? (aqui no caso de ela responder que aumentou ou diminuiu o atendimento)

Quanto à gestão curricular:

⁸⁴ Pesquisa apresentada na dissertação de mestrado de Edilene Eva de Lima – UFSC (2015).

- 1) Como se deu o processo de elaboração dos documentos normativos e curriculares na rede? Na sua visão a maneira como foi articulado, contribuiu para a constituição de um projeto consistente no que diz respeito a educação integral?
- 2) Até que ponto, na sua opinião, a gestão pedagógica do projeto, nas escolas e na Secretaria, é/foi democrática e participativa?
- 3) Em relação aos profissionais, de que forma se deu as contratações de pessoal para atuar nas escolas que desenvolvem a EPI-SC?
- 4) Ainda em relação a contratação, você vê algum aspecto que poderia ter sido diferente? Houve alguma dificuldade com relação à contratação?
- 5) O estado foi o único responsável financeiro pela contratação de profissionais? Ou há a atuação de outros sujeitos, como agentes sociais e educativos?

Sobre a Formação:

- 1) Na pesquisa realizada, verificamos que o estado se incumbiu de realizar formações, você participou? Como elas ocorriam? Eram ministradas pelos gestores da SED?
- 2) Os professores reivindicavam a formação? Como o estado correspondia a isso?
- 3) Em se tratando de formação, qual o principal desafio você considera que o Estado enfrentou?

Quanto à infraestrutura:

- 1) A aquisição de materiais (consumo e permanente) é feita pela Secretaria ou as escolas recebem algum valor descentralizado?
- 2) Houve recursos financeiros distribuídos diretamente a escola? Sabe se havia especificação quanto ao que deveria ser empregado? Havia autonomia para geri-los? As escolas definem os materiais necessários para o desenvolvimento do projeto ou há distribuição de materiais pré-definidos?
- 3) Que tipo de material pedagógico você acha que em um projeto de educação integral não pode faltar? E esse material, você acha que tem uma potência no sentido da formação integral?
- 4) Esse material faltou? Ou há em abundância? Se faltou, por quais razões não faltou para isso? Mas me aponte uma que faltou.
- 5) Houve ampliação, reforma ou adequação dos espaços escolares (internos e externos) para o atendimento dos estudantes em tempo ampliado, nas instituições que passaram a oferecer a EPI-SC?
- 6) Para realização de atividades pedagógicas fora do espaço escolar há solicitação de transporte? Como é realizado o deslocamento dos estudantes e professores? Você considera que as aulas passeio ou as saídas de estudo contribuem para uma formação humana integral? De que forma?

- 7) Cite um fator que você considera limitante para o desenvolvimento dos projetos?
- 8) E qual fator você considera que potencializa o projeto?
- 9) Estes são capazes de interferir no redesenho do currículo?

10) Sobre **alimentação**:

- a) Quantas refeições o estudante faz na escola integrada (café da manhã, lanche, almoço, janta)? Elas são pagas com recursos do estado? Tem alguma ajuda do governo federal, como por exemplo pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar?
- b) Na pesquisa realizada no mestrado foi citado que antes da terceirização era a escola que tinha que arcar com a alimentação, o recurso demorava a chegar, quando chegava não cobria os gastos. (Fala relatada em uma entrevista na EEBCEL). Você sabe se isso era comum a maioria das escolas?
- c) Tem conhecimento de como os gestores faziam para conseguir o recurso para pagar a dívida? (A dívida que contraíam para suprir a necessidade de alimentação. Na entrevista na EEBCAL, os diretores relataram que era necessário fazer dívida no comércio local para comprar alimentos).

Quanto aos tempos escolares:

- 1) Em relação a ampliação da jornada escolar:
 - a) Quanto tempo a mais os estudantes permanecem sob responsabilidade da escola? Todos os dias da semana?
 - b) Qual é, em %, o atendimento em relação ao número total de escolas da rede?
 - c) Quais etapas estão envolvidas (anos iniciais, anos finais, ensino médio)
 - d) De que forma está organizado o currículo (turno e contraturno, integrada)?
 - e) Há alteração da carga horária das disciplinas escolares (ampliação ou redução)?
- 2) Você considera que a flexibilização dos tempos de acordo com os ritmos de aprendizagem dos estudantes é importante para formação humana integral? A EPI-SC conseguiu (re)organizar a matriz curricular, o calendário escolar, o ano escolar para atender este aspecto?

Quanto aos espaços escolares:

- 1) Em relação a intersetorialidade, há na proposta da EPI-SC a utilização de outros espaços físicos da comunidade local ou da cidade?
- 2) E o diálogo com redes de educação? Há realização de parcerias com outros setores e/ou atores da sociedade? Diante disto, como estas parcerias se constituíram?
- 3) Sabe dizer quais são/eram os parceiros?
- 4) O que você destacaria de modificações nos espaços escolares? Em quais aspectos você considera que isto potencializa (ou limita) o projeto?

- 5) Pensando na formação humana integral, como você vê a ocupação e utilização dos espaços escolares?

Quanto aos saberes/conhecimentos escolares:

- 1) Educação integral pressupõe valorizar outros saberes, não somente o conhecimento científico, trabalhado na escola. Estes saberes são/foram incluídos na EPI-SC? Como você destacaria a inclusão destes conhecimentos?
- 2) Quais fatores possibilitam ou inviabilizam, do seu ponto de vista, incluir estes saberes na escola?
- 3) Na medida em que se amplia os tempos e espaços escolares, amplia-se também a oferta de atividades educativas. Como está organizada esta ampliação, há modificações no currículo escolar das unidades que desenvolvem o projeto?

Quanto à integração curricular:

- 1) Professores/educadores de diferentes áreas planejam/planejaram juntamente?
- 2) A SED acompanhava, de certa forma este planejamento? Como isto acontecia?
- 3) A gestão do currículo promove/promovia espaço para que este planejamento ocorra/ocorria? E há/houve contratação de professores para suprir este tempo, para que a escola não pare sua dinâmica para os professores planejarem?
- 4) Quais foram os maiores desafios, do seu ponto de vista, que são/foram enfrentados neste projeto em relação a integração das disciplinas?
- 5) Com relação a integração curricular, o que você poderia destacar que alcançaram com este projeto? (Se alcançaram, ao que você retribuiu, se não alcançaram, qual o limitador).

No seu ponto de vista:

- 1) Quais foram os principais limitadores deste projeto?
- 2) Os gestores da SED, no âmbito pedagógico, tinham conhecimento, participação quanto ao planejamento e distribuição do recurso?
- 3) Qual a influência do recurso no projeto da Escola Integrada?
- 4) Até que ponto você considera que o fator financiamento tem potencializado ou limitado o funcionamento deste projeto?
- 5) Na sua opinião, qual concepção ou conceitos de educação integral estão presentes na EPI-SC?

APÊNDICE C – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA
DOUTORANDA: Paula Cortinhas de Carvalho Becker

PESQUISA

Integração Curricular: caminho de indução à formação humana integral em projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular

Roteiro Sistemático de Entrevista

Este roteiro tem como objetivo orientar as entrevistas a fim de identificar o modo como o Programa Escola Integrada do município de Belo Horizonte trata as dimensões tempos, espaços, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular enquanto elementos de integração curricular. Ele faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Projeto de educação em tempo integral: PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA
Cidade/Estado: Belo Horizonte, MG

Função do(s) entrevistado(s):

() Coordenador(a) do projeto () Gestor(a) () Outra _____

Tempo de atuação na gestão do projeto: _____

Faz parte do quadro efetivo da rede? () sim () não

Belo Horizonte/MG tem experienciado a jornada escolar em tempo integral desde o **Programa Escola Plural**, implementado em 1994. Naquele momento a rede municipal propôs mudanças curriculares principalmente no que se referia a diversificação cultural; a participação da comunidade; a organização dos tempos em ciclos de formação humana; a formação continuada de professores e o trabalho coletivo. Esta experiência intensificou as discussões sobre o tema nas escolas públicas do município e em 2002 é publicada a **Lei n. 8.432**, que implementa a jornada escolar em tempo integral. Mais tarde, em 2006, o **Programa Escola Integrada (PEI-BH)** inicia no município.

- 1) O que marca este início do Programa? Quais eram as expectativas e como o Programa foi ‘recebido’ pelas comunidades? Como se deu sua organização curricular e pedagógica (processo de implementação)?

- 2) Quantas escolas desenvolvem o Programa hoje? Quais as etapas envolvidas nos anos iniciais (); anos finais ()? Vocês saberiam nos informar quantos estudantes são atendidos atualmente? Qual seria hoje o percentual de atendimento em relação ao número total de turmas da rede municipal de ensino. Vocês têm este dado?

Também identificamos o **Decreto n. 14.985/2012**, que cria a Escola Municipal Polo de Educação Integrada e o **Decreto n. 15.449/2014** que o altera.

- 3) Gostaríamos de saber um pouco mais sobre esta **escola polo**. O que a diferencia das demais escolas integradas do município? Como é o atendimento da escola polo? Quais suas funções? O atendimento das crianças é no período oposto ao da escola regular? Lemos em um documento de Orientações do Programa algo sobre a formação de professores, estaria este polo responsável por esta capacitação?

Em relação aos **tempos escolares**:

- 4) Consideramos como um dos aspectos que mais aparecem em propostas de educação integral a **ampliação da jornada escolar** (o tempo cronológico). Observamos que a **Lei n. 8.432/2002** define em seu Art. 1º que **“o aluno permanecerá por pelo menos 9 (nove) horas diárias na instituição de ensino”**. Com isso entendemos que a carga horária das escolas tem uma ampliação de 5h diárias e em 5 dias por semana. Seria isso mesmo? E para o atendimento dos estudantes neste tempo a mais sob responsabilidade da escola, como está organizado o currículo (turno e contraturno, somente contraturno, de forma integrada)? Há alteração na carga horária das disciplinas escolares (ampliação/redução, em quais disciplinas)? Como se dá a ocupação/preenchimento deste tempo a mais sob responsabilidade da escola?

- 5) No documento organizado em 2012 que apresenta **orientações** para o Programa Escola Integrada, observamos que está prevista uma (re)organização da **matriz curricular**. 4h20min – com atividades ministradas por docentes da rede; 3h – com atividades de diferentes áreas do conhecimento (oficinas e cursos); 1h40min – alimentação, mobilidade, relaxamento. Esta proposta é cumprida por todas as escolas que desenvolvem o Programa? Está organizada nesta ordem ou cada unidade de ensino tem autonomia para organizar o tempo escolar?

Em relação ao **calendário escolar**, há uma (re)organização por conta do Programa ou é o mesmo para todas as unidades educativas da rede?

E o **ano escolar**? A rede municipal de BH trabalha com **Ciclos** de Formação Humana?

Na medida em que ampliamos e (re)organizamos os tempos escolares, surge também a necessidade de ampliação dos **espaços escolares**.

- 6) Observamos nos documentos de orientação curricular do PEI-BH que vocês trabalham com o conceito de Cidade Educadora. Como se dá a realização das parcerias e o uso dos espaços da cidade como espaços educativos e de aprendizagem? Vocês contam com

transporte próprio, como é realizado o deslocamento das turmas? Qual o maior desafio neste sentido?

- 7) Além da utilização de outros espaços físicos, há ampliação ou adequação dos espaços da escola para o atendimento em tempo integral?
- 8) Vimos defendendo em nossas pesquisas e estudos que os tempos/espaços escolares se constituem também das interações/relações com o meio, mediadas pelos profissionais envolvidos; dos sentidos que damos às estruturas físicas, sua ocupação e utilização. Acreditamos também que na medida em que os estudantes se sentem pertencidos à escola, o processo de ensino e aprendizagem ganha forças. Considerando esta dimensão subjetiva dos tempos/espaços, na sua opinião, como o PEI-BH vem ocupando esses espaços (da instituição e da comunidade)?

Agora, sobre os **saberes/conhecimentos escolares**

- 9) A ocupação dos tempos/espaços escolares requer também a **ampliação das atividades educativas**. No PEI-BH o número de atividades é ampliado? Quais atividades são desenvolvidas? Como se dá a escolha e a oferta destas atividades?
- 10) O nome 'escola integrada' pressupõe integração. De que forma o trabalho realizado nas/com oficinas (pelos monitores) contribui com o trabalho dos professores nas disciplinas curriculares ou vice e versa? Como se dá este diálogo?
- 11) No trabalho que é realizado com os cursos e oficinas há diálogo entre o conhecimento científico e saberes locais (cotidiano)? Vocês consideram que há o reconhecimento dos saberes dos alunos/comunidade (cultura local)? Há preocupação com a aproximação da teoria com a prática nas atividades desenvolvidas?

Para a materialização de projetos de educação integral que pretendem uma formação humana integral, consideramos a **gestão curricular** como um elemento fundamental.

- 12) O PEI-BH conta como uma série de documentos de orientação curricular: Lei nº 8.432/2002 - implementação da jornada escolar em tempo integral; e os Decreto nº 14.985/2012; Decreto nº 15.449/2014 - Criação da escola polo; Caderno de Diretrizes Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias (2015)
- 13) Como se deu a elaboração de tais documentos? Quais sujeitos participam destas produções? Além destes, vocês contam com mais algum (PPP, Matriz Curricular)? Qual é a perspectiva teórica da proposta da Escola Integrada?
- 14) Como se dá esta organização das turmas de tempo integral?

- 15) Como se dá a oferta de formação continuada (para professores, monitores, bolsistas)?
- 16) Em relação a **infraestrutura**, o PEI-BH prevê a aquisição de materiais (consumo/permanente)? Algumas propostas de educação integral, como a que tivemos com o Mais Educação garantem a aquisição de alguns itens para serem utilizados nas oficinas, por exemplo. Neste caso, a própria escola poderia adquirir com verba recebida do governo federal através da APP. O município de BH tem alguma organização neste sentido?
- 17) E sobre a **alimentação**? A Lei nº 8.432/2002 prevê três refeições para os estudantes. O município participa do Programa de Alimentação Escolar do governo federal, mas é suficiente para a oferta de todas as refeições?
- 18) No âmbito dos quatro aspectos fundamentais da (re)organização curricular (espaços escolares, tempos escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular) efetivados no desenvolvimento do programa, o que você considera revelar-se potencialmente indutor para o alcance de uma formação humana integral?
- 19) Na sua opinião, quais são os maiores desafios da gestão do PEI-BH?

APÊNDICE D – ROTEIRO SISTEMÁTICO DE ENTREVISTA “ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL INTENDENTE ARICOMEDES DA SILVA”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA
DOUTORANDA: Paula Cortinhas de Carvalho Becker

PESQUISA

Integração Curricular: caminho de indução à formação humana integral em projetos de educação integral e seus textos de orientação curricular

Roteiro Sistemático de Entrevista

Este roteiro tem como objetivo orientar a entrevista a fim de identificar o modo como a Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS), da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, trata as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular tendo como base os conceitos de integração curricular presentes na literatura. Ele faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Projeto de educação em tempo integral: ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL INTENDENTE ARICOMEDES DA SILVA (projeto municipal)

Cidade/Estado: Florianópolis, SC

Função do entrevistado:

() Coordenador(a) do projeto () Gestor(a) () Outra _____

Sobre a experiência com o Projeto de Educação Integral - EBIAS, gostaríamos de saber sua opinião ao que vem se alterando nas escolas com a implementação do projeto, em cada um dos aspectos elencados a seguir. Pedimos que aponte, em especial, os pontos de maior impacto.

Quanto à gestão curricular:

- 1) Tivemos acesso a alguns documentos de orientação curricular relacionados ao projeto de educação integral da EBIAS: Projeto Político Pedagógico - PPP EBIAS (2019); Projeto Educação Integral EBIAS (2019); Regimento EBIAS (2019); Plano de Gestão EBIAS 2018/2019; Calendário Escolar EBIAS 2019; Proposta Curricular de Rede Municipal de Florianópolis (2016); Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015). Vocês possuem algum outro ou podemos explorar estes como material empírico de nossas pesquisas?

- 2) Como foram produzidos os textos/documentos curriculares e de orientação do projeto de educação integral? Quais sujeitos participaram? Houve participação de alguma outra instituição na produção dos documentos? Qual?
- 3) O projeto de educação em tempo integral é articulado com a escola regular, ou seja: é atribuição da mesma gestão, ou existe outro gestor para este projeto na escola?
- 4) Você considera que a gestão pedagógica do projeto é democrática (Há participação da direção escolar, APP, colegiados de classe, comunidade escolar)?
- 5) Em relação aos profissionais, de que forma se deu ou se dá as contratações de pessoal para atuar na escola? Há alguma dificuldade com relação à contratação?
- 6) O município foi o único responsável financeiro pela contratação de profissionais? Ou há a atuação de outros sujeitos, como agentes sociais e educativos?
- 7) Sobre a Formação dos profissionais:
 - a. Para os profissionais que estão envolvidos neste projeto, o município oferece, ou em algum momento ofereceu formação? Sobre qual temática, especificamente?
 - b. Os professores solicitam formação? Como o município correspondia/corresponde a isso?
 - c. Em se tratando de formação, qual o principal desafio você considera que a escola enfrenta?

Quanto à infraestrutura:

- 1) A aquisição de **materiais (consumo e permanente)**, é disponibilizado pelo município? Como é feita a aquisição? A escola recebe algum repasse de recursos?
- 2) A escola define os materiais necessários para o desenvolvimento do projeto ou há distribuição de materiais pré-definidos?
- 3) Que tipo de material pedagógico você acha que em um projeto de educação integral não pode faltar? E esse material, você acha que tem uma potência no sentido da formação integral?
- 4) Esse material faltou? Ou há em abundância? Se faltou, por quais razões não faltou para isso? Mas me aponte uma que faltou.
- 5) Houve **ampliação, reforma ou adequação dos espaços escolares** (internos e externos) para o atendimento dos estudantes em tempo ampliado, na escola?
- 6) Você considera que, em se tratando de escola em tempo integral, as atividades devem ser realizadas também em **outros espaços que não na escola**? Isso ocorre?
- 7) Na sua visão as aulas passeio ou as saídas de estudo contribuem para uma formação humana integral? De que forma? Como é realizado o **transporte** dos estudantes, há recursos para isso?

- 8) Sobre **alimentação**, quantas refeições são proporcionadas ao estudante que está em tempo integral na escola (café da manhã, lanche, almoço, janta)? Como é organizado o momento das refeições?
- 9) Cite um fator que você considera limitante para o desenvolvimento dos projetos?
- 10) E qual fator você considera que potencializa o projeto?
- 11) Estes são capazes de interferir no redesenho do currículo?

Quanto aos tempos escolares:

- 1) Em relação a ampliação da jornada escolar:
 - a. Quanto tempo a mais os estudantes permanecem sob responsabilidade da escola? Todos os dias da semana?
 - b. Quais etapas estão envolvidas (anos iniciais, anos finais)?
 - c. De que forma está organizado o currículo (turno e contraturno, integrada)?
 - d. Há alteração da carga horária das disciplinas escolares (ampliação ou redução)? A instituição (re)organiza os tempos das disciplinas escolares? De que forma?
 - e. Houve alterações no calendário escolar, ou qualquer outra alteração no currículo, com relação as demais escolas da rede, para atender aos estudantes que permanecem mais tempo na escola?
- 2) Você considera que a flexibilização dos tempos de acordo com os ritmos de aprendizagem dos estudantes é importante para formação humana integral?

Quanto aos espaços escolares:

- 1) Em relação a intersectorialidade, é utilizado pela escola **outros espaços físicos** da comunidade local ou da cidade? Quais? Como ocorre?
- 2) Há diálogo por parte da secretaria ou estabelecido pela própria escola para a realização de **parcerias** com outros setores e/ou atores da sociedade? Como as parcerias se constituem?
- 3) Sabe dizer quais são/eram os parceiros? ONGs, com setor privado ou público?
- 4) O que você destacaria de modificações que houve nos espaços escolares? Em quais aspectos você considera que isto potencializa (ou limita) o projeto?
- 5) Pensando na formação humana integral, como você vê a ocupação e utilização dos espaços escolares?
- 6) No âmbito do projeto, você vê que os espaços escolares/educativos vêm se alterando? Estão sendo reconfigurados? De que forma?

Quanto aos saberes/conhecimentos escolares:

- 1) Na medida em que se amplia os tempos e espaços escolares, amplia-se também a oferta de atividades educativas. Como está organizada esta ampliação, há modificações no currículo escolar da EBIAS?

- 2) No âmbito do projeto, está havendo alguma modificação nos conteúdos curriculares? Quais?
- 3) E na forma de trabalho com estes conteúdos, você observa modificações? Quais?
- 4) Que outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, são trabalhados na instituição?
- 5) Quais fatores possibilitam ou inviabilizam, do seu ponto de vista, incluir estes saberes na escola?
- 6) Há algum movimento no sentido de integração curricular, ou seja, algum trabalho direcionado a integrar conhecimentos científicos com saberes comunitários, integrar conhecimentos de diferentes componentes curriculares?

Quanto à integração curricular:

- 1) Professores/educadores de diferentes áreas planejam conjuntamente?
- 2) A gestão do currículo promove espaço para que este planejamento ocorra? E há contratação de professores para suprir este tempo, para que a escola não pare sua dinâmica para os professores planejarem?
- 3) Quais são os maiores desafios, no seu ponto de vista, enfrentados neste projeto em relação a integração das disciplinas e demais atividades ofertadas?

No seu ponto de vista:

- 1) Quais são os principais limitadores deste projeto?
- 2) Até que ponto você considera que o fator financiamento tem potencializado ou limitado o funcionamento deste projeto?
- 3) Na sua opinião, qual concepção ou conceitos de educação integral estão presentes na EBIAS?
- 4) No âmbito dos quatro aspectos fundamentais da (re)organização curricular (espaços escolares, tempos escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular) efetivados no desenvolvimento do projeto, o que você considera revelar-se potencialmente indutor para o alcance de uma formação humana integral?

ANEXO A – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 16 de abril de 2019.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Integração Curricular: um caminho de indução à formação humana integral presente nas políticas curriculares para educação básica”** em desenvolvimento no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período de 2018 -2021. A pesquisadora **Paula Cortinhas de Carvalho Becker** está sob orientação do professor Dr. Juarez da Silva Thiesen.

Cumprirei os termos das Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Luciane Volken - Gerente
Gerência de Formação Continuada
Matrícula 29196-0

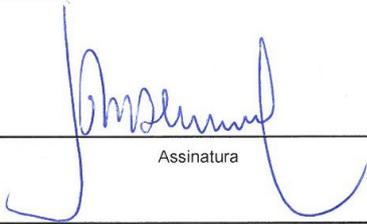
Luciane Volken
Gerente de Formação Continuada
Matrícula 29.196-0

ANEXO B – FOLHA DE ROSTO CADASTRO PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Integração Curricular: um caminho de indução à formação humana integral presente nas políticas curriculares para educação básica.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 12			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Juares da Silva Thiesen			
6. CPF: 437.468.299-68		7. Endereço (Rua, n.º): JOAO CARLOS DE SOUZA SANTA MONICA Casa FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88035350	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (48) 4009-3497	10. Outro Telefone:
		11. Email: juares.thiesen@ufsc.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>23 / 04 / 2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Santa Catarina		13. CNPJ:	
		14. Unidade/Órgão: Departamento de Metodologia de Ensino	
15. Telefone: (48) 3721-9243		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>ANDREA LAPA</u>		CPF: <u>446729411-72</u>	
Cargo/Função: <u>SUB COORDENADORA PPGE</u>			
Data: <u>24 / 04 / 2019</u>		 Assinatura Dra. Andrea Brândão Lapa Subcoordenadora de PPGE/CEU/UFSC Portaria nº 2099/2019/CR	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA SUJEITOS, PROCESSOS EDUCATIVOS E DOCÊNCIA
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Educador(a),

Eu, Paula Cortinhas de Carvalho Becker, CPF 028.911.699-64 e RG 3841699, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula nº 201700028, conto com a sua participação, na qualidade de sujeito da pesquisa intitulada *Integração Curricular: um caminho de indução à formação humana integral presente nas políticas para educação básica em Santa Catarina*, a qual tem o objetivo principal de analisar potencialidades da integração curricular para a formação humana integral nos textos e projetos das políticas curriculares para a educação básica, especialmente no que se refere as experiências de Santa Catarina.

Justifica-se a pesquisa por abordar uma temática de interesse dos profissionais da educação e pelas possibilidades de ela contribuir para as reflexões acerca da educação integral, especialmente a concepção e a organização curricular das escolas que oferecem projetos de ampliação de jornada escolar no Brasil e, especialmente, em Santa Catarina.

A pesquisa prevê a realização de entrevistas, a partir de julho de 2019, com os gestores e/ou coordenadores dos projetos curriculares de educação em tempo integral das instituições educativas escolhidas para fazerem parte desta pesquisa. Aqueles que aceitarem o convite, serão entrevistados pessoalmente conforme sua disponibilidade, na data e no local pré-definidos. Assim, será realizado um roteiro para orientar a entrevista e auxiliar na coleta das informações.

Sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos e as reflexões acerca de elementos da integração curricular presentes nos projetos de educação básica que potencializam a formação humana integral.

Os danos da pesquisa são mínimos, mas pode gerar desconforto (constrangimentos, receio, fadiga) por parte dos participantes haja vista que os questionamentos advindos do instrumento de coleta de dados buscarão identificar o modo como os projetos curriculares tratam os elementos da integração curricular e suas potencialidades para formação humana integral, desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível. Outro possível risco seria a quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional.

Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou danos

decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Tomaremos todos os cuidados, também, para realizar a entrevista de forma dinâmica e evitando questões repetitivas. Consideramos importante mencionar sobre a garantia de indenização, pois assegura o reparo ao eventual dano, seja ele material ou imaterial, devidamente comprovado da pesquisa, devendo ser pago de acordo com a legislação vigente.

Fica garantido o ressarcimento das despesas com transporte a alimentação, ainda que sejam improváveis, pois os pesquisadores que se deslocarão para realizar a coleta de dados. Assim, todos os eventuais gastos serão ressarcidos pelos pesquisadores aos participantes da pesquisa.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e o registro dos dados, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Fica garantido aos participantes o acesso aos resultados da pesquisa.

Este documento, apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma ficará em posse da pesquisadora e a outra do sujeito da pesquisa.

Desse modo, a pesquisadora se compromete a cumprir as exigências da Resolução 466/2012, particularmente aquelas contidas no Capítulo IV e da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, particularmente aquelas contidas no Capítulo III, Seção II, Art. 17.

Agradecemos sua participação.

Paula Cortinhas de Carvalho Becker – Pesquisadora responsável
E-mail: paulacortinhas@gmail.com
Rua Brigadeiro Silva Paes, 26 – Centro
CEP: 88015-050 - Florianópolis, SC
(48) 98421.1374

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen – Orientador e supervisor da pesquisa
E-mail: juares@ced.ufsc.br
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Campus Universitário Trindade, CED, Bolo B, Sala 204
Florianópolis/SC, Brasil - 88010-900
Fone: (048) 3721 3553

CEPSH* – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400,
Contato: (48) 3721-6094
cep.propesq@contato.ufsc.br

*O CEPESH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome do Participante:.....

CPF:..... RG:.....

Profissão:.....

Data:...../...../.....

Assinatura:

Nome do Pesquisador:

CPF: RG:.....

Data:/...../.....

Assinatura:

**ANEXO D – MATRIZ CURRICULAR DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL
DA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL INTENDENTE ARICOMEDES DA SILVA
(EBIAS)**

1. Organização dos Eixos Temáticos e Oficinas desenvolvidas na escola:

Eixos Temáticos	Oficinas	Área Contratação dos profissionais
Letramento e Numeramento	Letramento e Numeramento	Pedagogo(a) – Anos Iniciais
	Projeto Gestão da Alfabetização	Pedagogo(a) – Auxiliar de Ensino
	Clube da Leitura	Português
	Clube dos Jogos	Educação Especial
	Clube da Matemática	Matemática
Ambiente e Sustentabilidade	Ambiente e Sustentabilidade	Ciências
	Laboratório de Ciências	Auxiliar de atividades de ciências
Esporte e Movimento	Capoeira	Educador Social e integrante da comunidade escolar
	Taekwondo (TKD)	Educador Social e integrante da comunidade escolar
Educomunicação	Jogos Educativos Digitais Blog Poetas da EBIAS Produção de Audiovisuais Projeto Code Projeto Revista Online	Auxiliar de Tecnologia Educacional
Direitos Humanos	Direitos Humanos e Cidadania	História

Fonte: Elaborado a partir do Plano de Trabalho – 2019 da EBIAS (FLORIANÓPOLIS, 2019b)

2. Horário de Atendimento das Turmas:

Turmas: 35 – 3º Ano Ensino Fundamental 45 – 4º Ano Ensino Fundamental 65 – 6º Ano Ensino Fundamental	Período/turno: (x) matutino (x) vespertino
Horário de início do turno: 8:00	Horário de término do turno: 16:15

HORÁRIO TURMAS INTEGRAIS MATUTINO – 2019

SEG	35	45	65
1	Acolhimento	Acolhimento	Acolhimento
2	Português	Português	Eixo DH e Cidadania
3	Português	Educação Física	Eixo DH e Cidadania
4	Matemática	Ciências	Eixo Educomunicação
5	Matemática	Ciências	Eixo Educomunicação
TER	35	45	65
1	Eixo Esporte e Movimento TKD	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Letramento e Numeramento
2	Eixo Esporte e Movimento TKD	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Matemática Clube da Matemática
3	Artes Música	Eixo Esporte e Movimento TKD	Matemática Clube da Matemática
4	Letramento e Numeramento Clube da leitura	Eixo Esporte e Movimento TKD	Artes Música

5	Letramento e Numeramento Clube da leitura	Inglês	Educação Física
QUA	35	45	65
1	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Letramento e Numeramento Yoga e Biblioteca	Matemática Clube da Matemática
2	Artes Música	Ciências Humanas	Matemática Clube da Matemática
3	Inglês	Ciências Humanas	Ciências
4	Eixo Educomunicação	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Português
5	Eixo Educomunicação	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Português
QUI	35	45	65
1	Matemática	Português	Eixo Esporte e Movimento Capoeira
2	Eixo Esporte e Movimento Capoeira	Português	História
3	Eixo Esporte e Movimento Capoeira	Português	História
4	Matemática	Eixo Esporte e Movimento Capoeira	Geografia
5	Matemática	Eixo Esporte e Movimento Capoeira	Geografia
SEX	35	45	65
1	Ciências Humanas	Matemática	Letramento e Numeramento
2	Ciências Humanas	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Geografia
3	Letramento e Numeramento	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Letramento e Numeramento
4	Eixo Esporte e Movimento TKD	Matemática	Eixo Amb. e Sustentabilidade
5	Eixo Esporte e Movimento TKD	Matemática	Eixo Amb. e Sustentabilidade

Fonte: Adaptado a partir do Plano de Trabalho – 2019 da EBIAS (FLORIANÓPOLIS, 2019b)

HORÁRIO TURMAS INTEGRAIS VESPERTINO – 2019

SEG	35	45	65
1	Eixo Educomunicação	Matemática	Português
2	Eixo Educomunicação	Matemática	História
3	Educação Física	Eixo Educomunicação	Letramento e Numeramento
4	Educação Física	Eixo Educomunicação	Letramento e Numeramento
TER	35	45	65
1	Letramento e Numeramento Yoga e Biblioteca	Letramento e Numeramento Clube da leitura	Letramento e Numeramento Clube da Matemática
2	Português	Letramento e Numeramento Clube da leitura	Letramento e Numeramento Clube da Matemática
3	Português	Inglês	Ciências/Eixo Amb e sustentabilidade
4	Português	Artes Música	Ciências/Eixo Amb e sustentabilidade
QUA	35	45	65

1	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Eixo Educomunicação	Eixo Esporte e Movimento – EF
2	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Eixo Educomunicação	Eixo Esporte e Movimento – EF
3	Educação Física	Artes Música	Inglês
4	Inglês	Português	Ciências
QUI	35	45	65
1	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Letramento e Numeramento Clube do Jogo	Biblioteca Elizângela Português
2	Eixo Amb. e Sustentabilidade	Letramento e Numeramento Clube do Jogo	Inglês
3	Eixo Amb. e Sustentabilidade - Ciências	Educação Física	Artes Música
4	Eixo Amb. e Sustentabilidade - Ciências	Educação Física	Artes Música
SEX	35	45	65
1	Letramento e Numeramento Gestão da Alfabetização	Letramento e Numeramento	Eixo Esporte e Movimento TKD
2	Letramento e Numeramento Gestão da Alfabetização	Letramento e Numeramento	Eixo Esporte e Movimento TKD
3	Letramento e Numeramento Gestão da Alfabetização	Eixo Esporte e Movimento TKD	Letramento e Numeramento
4	Letramento e Numeramento Gestão da Alfabetização	Eixo Esporte e Movimento TKD	Letramento e Numeramento

Fonte: Adaptado do Plano de Trabalho – 2019 da EBIAS (FLORIANÓPOLIS, 2019b)

ANEXO E – MATRIZ ESCOLA PÚBLICA INTEGRADA (EPI-SC)

1. Matriz EPI-SC - 1ª a 4ª série

GRADE NO SISTEMA Nº 124 3				
CURSO: Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) Número de Dias Letivos: 200				
Carga horária mínima: 800 h Carga horária Período Integral:Duração da Hora/Aula: 45m				
EIXO/HABILITAÇÃO	DISCIPLINAS/CÓDIGOS	Nº de aulas	OBS	
BASE COMUM - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS				
PEDAGOGO - ÁREA 01	Português - 202	20 h		
	Matemática - 301			
	Ciências - 612			
	Geografia - 302			
	História - 304			
	Ensino Religioso - 611			
ÁREA 02	Artes - 628	02		
	Ed. Física - 307	03		
SUB - TOTAL		25		
PARTE DIVERSIFICADA - ÁREA 2				
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	Letras	EPI/Literatura 1 - 1482	02	No mínimo 02 aulas
		EPI/Literatura 2 - 1483	04	
	Língua Estrangeira	EPI/Inglês - 1484	02	No mínimo 02 aulas
		EPI/Espanhol - 1485		
		EPI/Francês - 1486		
		EPI/Alemão - 1487		
		EPI/Italiano - 1488		
	Artes	Artes/ Musica - 1489	02	
		Artes Plásticas 1 - 1490	01	
		Artes Plásticas 2 - 1491	02	
		Artes Cênicas 1 - 1492	01	
		Artes Cênicas 2 - 1493	02	
		Artes/Artesanato 1 - 1494	01	
		Artes/Artesanato 2 - 1495	02	
	Educação Física	Ed. Física/Dança 1- 1496	01	No mínimo 02 aulas
		Educação Física/Dança 2 - 1497	02	
		Educação Física/Esporte 1 - 1498	01	
		Educação Física/Esporte 2 - 1499	02	
		Educação Física/Esporte 3 - 1500	03	
		EF/Cultura e Movimento 1 - 1501	01	
		E F/Cultura e Movimento 2 - 1516	02	
	CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	Ciências/Iniciação e Pesquisa 1- 1502	01	No mínimo 02 aulas
		Ciências/Iniciação e Pesquisa 2 - 1515	02	
Ciências/ Ed. Tecnológica 1 - 1503		01		
Ciências/ Ed. Tecnológica 2 - 1514		02		
Mat/ Jogos Matemáticos 1 - 1504		01		
Mat/ Jogos Matemáticos 2 - 1513		02		
HISTÓRICO E SOCIAL	EPI/Turismo 1 - 1505	01	No mínimo 01 aula	
	EPI/Turismo 2 - 1512	02		
	EPI/ Sociologia 1 - 1511	01		
	EPI/ Sociologia 2 - 1510	02		
	EPI/Filosofia 1 - 1506	01		
	EPI/Filosofia 2 - 1509	02		
	História/História Local 1 - 1507	01		
	História/História Local 2 - 1508	02		
TOTAL				

Fonte: Este quadro está apresentado no Anexo 4 do documento *Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, Escola Ambiental e Escola Pública Integrada* (SANTA CATARINA, 2006, p. 92)

2. Matriz EPI-SC - 5ª a 8ª série

GRADE NO SISTEMA Nº 129 9

CURSO: Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)

Número de Dias Letivos: 200 Carga horária mínima: 800 h Carga horária Período Integral:

Duração da Hora/Aula: 45 minutos

EIXO/HABILITAÇÃO/ÁREA 02		DISCIPLINAS/CÓDIGOS	Nº de aulas	OBS
BASE COMUM - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS				
Português - 202			04	
Língua Estrangeira - Inglês			03	
Matemática - 301			04	
Ciências - 612			03	
Geografia - 302			03	
História - 304			03	
Ensino Religioso - 611			01	
Artes - 628			02	
Ed. Física - 307			03	
SUB - TOTAL			26	
PARTE DIVERSIFICADA - ÁREA 2				
LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO	Letras	EPI/Literatura 1 - 1482	02	No mínimo 02 aulas
		EPI/Literatura 2 - 1483	04	
	Língua Estrangeira	EPI/Inglês - 1484	02	No mínimo 02 aulas
		EPI/Espanhol - 1485		
		EPI/Francês - 1486		
		EPI/Alemão - 1487		
		EPI/Italiano - 1488		
	Artes	Artes/ Música - 1489	02	
		Artes Plásticas 1 - 1490	01	
		Artes Plásticas 2 - 1491	02	
		Artes Cênicas 1 - 1492	01	
		Artes Cênicas 2 - 1493	02	
		Artes/Artesanato 1 - 1494	01	
		Artes/Artesanato 2 - 1495	02	
	Educação Física	Ed. Física/Dança 1 - 1496	01	No mínimo 02 aulas
		Educação Física/Dança 2 - 1497	02	
		Educação Física/Esporte 1 - 1498	01	
		Educação Física/Esporte 2 - 1499	02	
		Educação Física/Esporte 3 - 1500	03	
		EF/Cultura e Movimento 1 - 1501	01	
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA	E F/Cultura e Movimento 2 - 1516	02	No mínimo 02 aulas	
	Ciências/Iniciação e Pesquisa 1 - 1502	01		
	Ciências/Iniciação e Pesquisa 2 - 1515	02		
	Ciências/ Ed. Tecnológica 1 - 1503	01		
	Ciências/ Ed. Tecnológica 2 - 1514	02		
	Mat/ Jogos Matemáticos 1 - 1504	01		
HISTÓRICO E SOCIAL	Mat/ Jogos Matemáticos 2 - 1513	02	No mínimo 01 aula	
	EPI/Turismo 1 - 1505	01		
	EPI/Turismo 2 - 1512	02		
	EPI/ Sociologia 1 - 1511	01		
	EPI/ Sociologia 2 - 1510	02		
	EPI/Filosofia 1 - 1506	01		
	EPI/Filosofia 2 - 1509	02		
	História/História Local 1 - 1507	01		
História/História Local 2 - 1508	02			
TOTAL				

Fonte: Este quadro está apresentado no Anexo 4 do documento *Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, Escola Ambiental e Escola Pública Integrada* (SANTA CATARINA, 2006, p. 93)