



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO: CURRÍCULO, EPISTEMOLOGIA E HISTÓRIA

**MADISON ROCHA RIBEIRO**

**A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO  
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL:** um estudo a partir da  
configuração curricular do Programa Mais Educação

BELÉM-PA  
2017

**MADISON ROCHA RIBEIRO**

**A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO  
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: um estudo a partir da  
configuração curricular do Programa Mais Educação**

Tese Doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, como critério avaliativo à obtenção do título de doutor em educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha.

BELÉM-PA  
2017

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED / UFPA)**

---

R484r Ribeiro, Madison Rocha.

A relação entre currículo e educação integral em tempo integral: um estudo a partir da configuração curricular do Programa Mais Educação / Madison Rocha Ribeiro; orientador Genylton Odilon Rego da Rocha. – Belém, 2017.

241 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017.

1. Educação integral – Brasil – Currículos. 2. Currículos – Avaliação. 3. Programa Mais Educação (Brasil). I. Rocha, Genylton Odilon Rego da (orient.). II. Título.

CDD 22. ed. – 370.11

---

MADISON ROCHA RIBEIRO

**A RELAÇÃO ENTRE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO  
INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: um estudo a partir da  
configuração curricular do Programa Mais Educação**

Tese Doutoral apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, como critério avaliativo para obtenção do título de doutor em educação.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha.

Aprovado em: 22/02/2017

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha (Orientador) – Presidente da Banca  
Programa de Pós-Graduação em Educação do ICED/UFPA

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho – Examinadora Externa  
Programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rangel Tura – Examinadora Externa  
Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ

---

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Examinador Interno  
Programa de Pós-graduação em Educação do ICED/UFPA

---

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges – Examinador Interno  
Programa de Pós-graduação em Educação do ICED/UFPA

Aos meus avós paternos Francisco de Castro Ribeiro e Orfina Pinto Ribeiro (*in memoria*) pelo apoio afetivo, espiritual, educacional e financeiro, fator determinante para meu desenvolvimento cultural.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Senhor, pela vida, saúde e inspiração ao longo desses quatro anos de estudos. Sem a Vossa sabedoria e graça eu nada seria.

Ao professor Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha, estimado e competente orientador desta tese. Muitíssimo obrigado por ter me aceitado como orientando e pelo compromisso profissional de tornar este estudo sério e relevante. Sua postura profissional e humanidade, ao longo desses quatro anos, foram essenciais para o desenvolvimento e conclusão deste estudo.

Aos professores (as) Lígia Martha Coelho, Maria de Lourdes Tura, Carlos Nazareno e Gilmar Pereira da Silva, membros da Banca Examinadora. Agradeço-lhes pela leitura atenta e cuidadosa do texto e pela preciosa contribuição na discussão e compreensão de pontos essenciais desta tese.

À professora Ney Cristina Monteiro de Oliveira pela valiosa contribuição a este estudo durante o Seminário de Qualificação de Tese.

Aos professores do PPGED/ICED/UFPA que ministraram aula na turma de doutorado 2013: Paulo Almeida, Wilma Baia, Flávia Lemos e Vera Jacob, pelos ensinamentos, reflexões e exemplos de vida acadêmica e profissional. Foram muitos os aprendizados mediados por vocês, por meio dos quais ampliei meus horizontes formativos no campo da pesquisa, da educação e do currículo, em especial.

À coordenação e aos técnicos administrativos do PPGED pelo apoio institucional viabilizado ao longo desses quarenta e oito meses de estudo. O trabalho técnico-administrativo também foi muito importante para o desenvolvimento e consolidação deste estudo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE), coordenado pelo prof. Dr. Genylton Rocha, por ter me acolhido ao ingressar no doutorado e oportunizado participar de oficinas, minicursos, palestras e demais ações curriculares por meio das quais enriqueci e ampliei minha formação acadêmico-profissional.

Aos meus colegas de turma: Iza Helena, Geize, Gorete, Ceres, Elza, Cleide, Evanildo, Ray, Danielle, Carol, João, Crisolita e Laurimar. O entusiasmo, a alegria de cada um e de cada uma, a partilha de conhecimentos e informações quando nos encontrávamos serviram para motivar e tornar concreto esse sonho profissional. Obrigado por me fortalecerem nos momentos mais difíceis da construção desta tese.

Aos meus colegas professores e técnicos da UFPA/Castanhal pelo incentivo e demonstração de alegria com essa realização profissional e, sobretudo, pelo apoio institucional dispensado ao longo desses quatro anos. A vocês que apoiaram e não mediram esforços para viabilizar a licença estudo e demais aspectos envolvendo o doutorado, o meu muito obrigado.

À minha esposa, Maria Suellen de S. Sá Ribeiro, pelo apoio dispensado ao longo desses quatro anos de trabalho acadêmico. Obrigado pela compreensão e ajuda nos momentos em que precisei me ausentar de casa e da vida familiar em função do estudo. Sua presença ao meu lado e apoio concreto, especialmente na resolução de problemas que eu não podia resolver, foram fundamentais para que eu pudesse me dedicar e concluir esta investigação.

Aos meus filhos, Gustavo, Isabela e Guilherme Ribeiro, por terem dividido comigo as responsabilidades da casa, da família e da vida, pois sozinho teria sido bem mais difícil. O apoio de vocês e a manifestação de alegria pela possibilidade de terem um pai doutor e, em consequência disso, uma qualidade de vida melhor, incentivaram-me a começar e a terminar este estudo. Obrigado, sobretudo, pela compreensão nos momentos de ausência física e afetiva.

Aos meus familiares, parentes e amigos pelo incentivo constante. Este incentivo veio de varias formas, desde uma simples pergunta sobre o doutorado até um conselho sobre a tese. Muito obrigado a todos vocês.

À Paróquia Santa Teresinha do Menino Jesus, na pessoa de seu pároco Raimundo Olival e de seu secretário Antônio Carlos de Freitas, pelo apoio na impressão das várias versões desta tese.

*“Desenvolver só o pensar, o mental-intelectual, não auxilia as pessoas a se compreenderem, nem a sociedade a se integrar, nem os inimigos a praticarem a paz, nem os poderosos a ampararem os fracos. É preciso que o homem se desenvolva integralmente”.*

(Rosângela Martins do Vale).



## RESUMO

A tese em questão discute a relação existente entre a configuração curricular do Programa Mais Educação e a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada nesse programa pelo governo brasileiro. Para isso analisa o currículo prescrito ao Programa Mais Educação, de modo a evidenciar a relação existente entre tal estrutura curricular e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa pelo programa. A investigação fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da pesquisa documental como método operacional e da análise de conteúdo como técnica de organização e compreensão das mensagens documentais. A discussão do objeto de investigação referendou-se na produção teórica do campo do currículo e da educação integral em tempo integral, que, associada ao *corpus* empírico da pesquisa, constituído por seis documentos do Programa Mais Educação, possibilitou a construção dos argumentos a favor da tese defendida. A análise das prescrições curriculares e da concepção/finalidades da educação integral em tempo integral evidenciou a relação de correspondência entre a configuração curricular e a referida perspectiva de educação integral prescrita no PME. Com base nesse resultado desenvolveu-se a tese de que em razão da concepção de educação integral, compreendida pelo binômio formação e proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem, adotou-se no Programa Mais Educação uma configuração curricular favorecedora do desenvolvimento dessa concepção/finalidades de educação integral, justificando assim, a criação dos macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar, fatores que podem provocar mudanças significativas no papel histórico da escola pública, já que esta, além de desenvolver um papel formador de cunho científico, passará a desenvolver, também, um papel protetor junto aos mais vulneráveis socialmente. Neste sentido, a tese reafirma a concepção de que o currículo é um artefato sociocultural e histórico, portador de interesses, crenças e ideologias, capaz de formar identidades pessoais e sociais.

**Palavras-chave:** Currículo. Educação integral. Educação em tempo integral. Tempo integral. Macrocamos.

## ABSTRACT

The thesis in question discusses the relationship between the curriculum configuration of the More Education Program and the perspective of full-time integral education adopted in this program by the Brazilian government. For this, it analyzes the curriculum prescribed in the More Education Program, in order to show the relationship between this curricular structure and the conception / purposes of the full-time integral education perspective expressed by the program. The research was based on the principles of the qualitative research approach, using documentary research as an operational method and content analysis as a technique for organizing and understanding documentary messages. The discussion of the object of investigation was based on the theoretical production of the field of curriculum and integral full-time education, which, together with the empirical corpus of research, constituted by six documents of the More Education Program, made it possible to construct the arguments in favor of Thesis defended. The analysis of the curricular prescriptions and the conception / purposes of full-time integral education showed the correspondence between the curricular configuration and the perspective of integral education prescribed in the PME. Based on this result, we develop and confirm the thesis that due to the conception of integral education, understood by the binomial formation and integral protection, as well as by its aims: reduction of educational inequalities and improvement of learning, Curricular configuration favoring the development of this conception / purposes of integral education, thus justifying the creation of thematic macro fields and the extension of school time, factors that can cause significant changes in the historical role of the public school, since this, besides developing a role Scientific educator, will also develop a protective role among the most vulnerable socially. In this sense, the thesis reaffirms the conception that the curriculum is a sociocultural and historical artifact, bearer of interests, beliefs and ideologies, capable of forming personal and social identities.

**Keywords:** Curriculum. Integral education. Full-time education. Full-time. Macrocampos thematic.

## RÉSUMÉ

La thèse en question traite de la relation entre le réglage du curriculum Plus Programme d'éducation et la perspective d'une éducation complète à temps plein adopté à ce programme par le gouvernement brésilien. Pour cette analyse le programme prescrit Suite Programme de formation des afin de montrer la relation entre ce programme et la conception / objectifs du point de vue global de l'éducation à temps plein exprimé par le programme. La recherche a été basée sur les principes de la recherche qualitative, en utilisant la recherche documentaire comme une méthode opérationnelle et l'analyse du contenu comme une technique d'organisation et de compréhension des messages documentaires. La discussion de l'objet de la recherche théorique est approuvé dans la production du champ des programmes et de l'éducation intégrale à temps plein, ce qui, combiné avec corpus de recherches empiriques, composé de six documents Suite Programme d'éducation, a permis la construction des arguments en faveur de défendu la thèse. L'analyse des exigences du programme et de la conception/objectifs de l'éducation globale à plein temps a montré la relation de correspondance entre la configuration des programmes et ladite intégrale perspective de l'éducation dans les PME prescrit. Sur la base de ce résultat, nous développons et confirment la thèse selon laquelle en raison de la conception de l'éducation intégrale, compris par la formation et une paire complète de protection, ainsi que ses objectifs: réduction des inégalités scolaires et l'amélioration de l'apprentissage, a été adopté dans le programme Plus d'éducation un configuration scolaires favorisant le développement de cette conception / fins éducatives complètes, ce qui justifie la création de macrocampos thématiques et l'expansion du temps scolaire, les facteurs qui peuvent causer des changements importants dans le rôle historique des écoles publiques, comme cela, et de développer un rôle la nature scientifique du formateur, développera également un rôle protecteur socialement les plus vulnérables. En ce sens, la thèse confirme l'opinion que le programme est un artefact socio-culturel et historique, porteur d'intérêts, des croyances et des idéologies capables de former des identités personnelles et sociales.

**Mots-clés:** Curriculum. éducation complète. L'éducation à plein temps. Plein temps. thème Macrocampos.

## LISTA DE SIGLAS

|               |   |
|---------------|---|
| <b>ANFOPE</b> | - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação   |
| <b>BID</b>    | - Banco Interamericano de Desenvolvimento   |
| <b>BIRD</b>   | - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento   |
| <b>CAICS</b>  | - Centros de Atendimento Integrado à Criança  |
| <b>CAPES</b>  | - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior   |
| <b>CIACS</b>  | - Centros Integrados de Atendimento à Criança   |
| <b>CIEPS</b>  | - Centros Integrados de Educação Pública  |
| <b>CNTE</b>   | - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação   |
| <b>CONSED</b> | - Conselho Nacional de Secretários de Educação  |
| <b>CRAS</b>   | - Centro de Referência da Assistência Social  |
| <b>CREA</b>   | - Conselho Regional de Engenharia e Agronomia   |
| <b>ECA</b>    | - Estatuto da Criança e Adolescente   |
| <b>FNDE</b>   | - Fundo de Desenvolvimento da Educação  |
| <b>FUNDEB</b> | - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| <b>IBGE</b>   | - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| <b>ICED</b>   | - Instituto de Ciências da Educação   |
| <b>IDEB</b>   | - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  |
| <b>INEP</b>   | - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos   |
| <b>IPEA</b>   | - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  |
| <b>LBA</b>    | - Legião Brasileira de Assistência  |
| <b>LDB</b>    | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  |
| <b>MEC</b>    | - Ministério da Educação  |
| <b>OCDE</b>   | - <i>Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico</i>  |
| <b>PCNs</b>   | - Parâmetros Curriculares Nacionais   |
| <b>PCNEM</b>  | - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio   |
| <b>PDDE</b>   | - Programa Dinheiro Direto na Escola  |
| <b>PDE</b>    | - Plano de Desenvolvimento da Educação  |
| <b>PEE</b>    | - Programa de Educação Especial   |
| <b>PETI</b>   | - Programa de Erradicação do Trabalho Infantil  |
| <b>PIBID</b>  | - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência   |

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>PME</b>      | - Programa Mais Educação   |
| <b>PNAE</b>     | - Programa Nacional de Alimentação Escolar                                 |
| <b>PNUD</b>     | - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento                        |
| <b>PPGED</b>    | - Programa de Pós Graduação em Educação                                    |
| <b>PROEMI</b>   | - Programa Ensino Médio Inovador   |
| <b>PROFIC</b>   | - Programa de Formação Integral à Criança                                  |
| <b>PROINFO</b>  | - Programa Nacional de Tecnologia Educacional                              |
| <b>PROJOVEM</b> | - Programa Nacional de Inclusão de Jovens                                  |
| <b>PRONAICA</b> | - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente         |
| <b>SAEB</b>     | - Sistema de Avaliação da Educação Básica                                  |
| <b>SEB</b>      | - Secretaria de Educação Básica  |
| <b>SECAD</b>    | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade           |
| <b>SECADI</b>   | - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| <b>SEV</b>      | - Serviço de Ensino Vocacional   |
| <b>SIMEC</b>    | - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle                   |
| <b>UEPA</b>     | - Universidade Estadual do Pará  |
| <b>UEx</b>      | - Unidade Executora  |
| <b>UFAM</b>     | - Universidade Federal do Amazonas   |
| <b>UFPA</b>     | - Universidade Federal do Pará   |
| <b>UNDIME</b>   | - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação                     |
| <b>UNESCO</b>   | - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura     |
| <b>UNICEF</b>   | - Fundo das Nações Unidas para a Infância                                  |
| <b>UNIRIO</b>   | - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro                         |

## LISTA DE QUADROS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Quadro 1  | - Documentos legais referentes ao Programa Mais Educação.....                             | 31  |
| Quadro 2  | - Documentos teóricos do Programa Mais Educação.....                                      | 31  |
| Quadro 3  | - Finalidades do Programa Mais Educação.....  | 90  |
| Quadro 4  | - Valor de custeio e capital repassados às escolas por alunos matriculados no PME.....    | 98  |
| Quadro 5  | - Estrutura da Portaria nº 17/2007.....   | 103 |
| Quadro 6  | - Estrutura do Decreto nº 7.083/2010.....   | 103 |
| Quadro 7  | - Estrutura do documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional.....  | 104 |
| Quadro 8  | - Estrutura do documento Rede de Saberes Mais Educação.....                               | 105 |
| Quadro 9  | - Estrutura do Documento Gestão Intersetorial no Território.....                          | 106 |
| Quadro 10 | - Estrutura do documento Manual Operacional de Educação Integral/2014.....                | 106 |
| Quadro 11 | - Categoria currículo conectado à vida.....   | 109 |
| Quadro 12 | - Categoria conhecimento científico e produção do conhecimento escolar                    | 113 |
| Quadro 13 | - Categoria saberes curriculares da educação integral.....                                | 115 |
| Quadro 14 | - Saberes escolares.....  | 118 |
| Quadro 15 | - Categoria relação entre saberes curriculares.....                                       | 127 |
| Quadro 16 | - Categoria integração curricular.....  | 133 |
| Quadro 17 | - Categoria macrocampos temáticos da educação integral.....                               | 148 |
| Quadro 18 | - Macrocampos temáticos ofertados à educação integral 2007 a 2014.....                    | 150 |
| Quadro 19 | - Macrocampos temáticos ofertados à educação integral 2015 a 2016.....                    | 151 |
| Quadro 20 | - Categoria ações mediadoras dos saberes curriculares da educação integral.....           | 154 |
| Quadro 21 | - Números de Ministérios e Programas do governo federal integrantes do Mais Educação..... | 155 |
| Quadro 22 | - Categoria instrumentos de organização curricular da educação integral.                  | 158 |
| Quadro 23 | - Categoria reorganização curricular.....   | 170 |
| Quadro 24 | - Presença da ideia de formação integral nos documentos do Programa Mais Educação.....    | 182 |
| Quadro 25 | - Presença da ideia de proteção integral nos documentos do Programa                       |     |

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
|           | Mais Educação.....  | 183 |
| Quadro 26 | - Macrocampos temáticos e suas atividades curriculares de caráter socioeducativo..... | 194 |
| Quadro 27 | - Presença do aspecto tempo escolar nos documentos do Programa Mais Educação.....     | 196 |

### **LISTA DE FIGURAS**

|          |                                     |     |
|----------|-------------------------------------|-----|
| Figura 1 | - Mandala Saberes Comunitários..... | 117 |
| Figura 2 | - Mandala Saberes Escolares.....    | 119 |
| Figura 3 | - Mandala Relação de Saberes.....   | 129 |
| Figura 4 | - Mandala Mais Educação.....        | 163 |

## SUMÁRIO

|          |   |            |
|----------|---|------------|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>17</b>  |
| <b>2</b> | <b>ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>  | <b>26</b>  |
| 2.1      | A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....   | 26         |
| 2.2      | A OPÇÃO PELO MÉTODO DA PESQUISA DOCUMENTAL.....   | 29         |
| 2.3      | A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....   | 32         |
| <b>3</b> | <b>EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO ESCOLAR.....</b> | <b>35</b>  |
| 3.1      | UM BREVE HISTÓRICO.....   | 35         |
| 3.2      | CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL.....   | 63         |
| 3.3      | EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL X CURRÍCULO: UM DEBATE NECESSÁRIO.....  | 77         |
| <b>4</b> | <b>O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....</b>   | <b>84</b>  |
| 4.1      | O QUE É O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO? .....   | 84         |
| 4.2      | AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES VOLTADAS AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....   | 99         |
| 4.2.1    | Definição de conceitos como chave de leitura dos documentos.....  | 99         |
| 4.2.2    | Escolha dos documentos da análise.....  | 102        |
| 4.2.3    | Leitura individual dos documentos   | 102        |
| 4.2.4    | Identificação das Unidades de Registro e Contexto.....  | 107        |
| 4.2.5    | Categorização.....  | 108        |
| 4.2.6    | Análise e interpretação das informações.....  | 109        |
| <b>5</b> | <b>CURRÍCULO X EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: RELAÇÕES NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....</b>                         | <b>180</b> |
| 5.1      | CONCEPÇÃO/FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EXPRESSAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....                             | 181        |
| 5.2      | MECANISMOS CURRICULARES E SUAS RELAÇÕES COM A CONCEPÇÃO/FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO                                 |            |



|     |  |            |
|-----|--|------------|
|     | INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO.....                                  | 191        |
| 5.3 | ALGUNS LIMITES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA<br>MAIS EDUCAÇÃO..... | 203        |
| 6   | <b>CONCLUSÃO.....</b>  | <b>212</b> |
|     | <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>220</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre educação integral no Brasil não é nova. As primeiras reflexões remontam à década de 30 do século XX. (COELHO, 2009a). Entretanto, o estudo sobre a relação entre currículo e educação integral em tempo integral é recente e pouco explorado no cenário nacional. (RIBEIRO, 2014).

A história educacional brasileira registra que as experiências de educação integral em tempo integral, aqui realizadas, nunca alcançaram uma amplitude nacional, além de não terem sido tão exitosas. Apesar disso, esse assunto tem se tornado, atualmente, um ponto de pauta importantíssimo no âmbito das políticas educacionais do governo brasileiro, reacendendo novamente o debate acadêmico e político em torno do modelo de educação que se almeja à rede pública de ensino.

Na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil. Durante alguns momentos de nossa história educacional, ela se fez presente de forma espasmódica [...]. (COELHO, 2009a, p. 1).

Mesmo sendo considerado um tema recorrente, a educação integral em tempo integral sempre esteve presente no Brasil na forma de programas e projetos, seja em nível municipal, estadual ou federal. O Programa Mais Educação, por exemplo, base deste estudo, constituiu-se no período de 2007 a 2016, uma das ações mais significativas nesse campo, de amplitude nacional, voltada à educação integral em tempo integral.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral. (BRASIL, [s.d], p. 7).

O discurso justificador para adoção desse programa ancorou-se na ideia da baixa qualidade da educação pública e nas desigualdades socioeducacionais, esperando, desse modo, que essa perspectiva de educação integral, dentre outras finalidades, pudesse contribuir para diminuir a desigualdade educacional e melhorar os índices de aprendizagem da educação pública brasileira.

No atual contexto brasileiro, de amplo acesso das crianças e adolescentes à escola pública, avaliações nacionais têm apontado para o não alcance da aprendizagem nos patamares desejáveis. Tal informação indica aos gestores públicos o grau de complexidade que constitui o direito à educação, considerando que as correlações entre o acesso à escola e as condições de aprendizagem ofertada nela e em outros espaços ainda não são inteiramente conhecidas. (BRASIL, 2009a, p.18).

Foi nesse contexto marcado pelo discurso da melhoria da aprendizagem e de igualdade de condições educacionais e sociais no país, que surgiu, no âmbito do governo Lula e com continuidade no governo Dilma Rousseff, o PME como estratégia de desenvolvimento de uma perspectiva de educação integral em tempo integral.

A partir do momento em que se constituiu uma agenda pública e instalou-se um debate nacional sobre educação integral, tornou-se comum escutar questionamentos do tipo: será que o Brasil precisa mesmo de outra perspectiva educacional para melhorar a qualidade do ensino? A perspectiva de educação integral que o governo brasileiro adotou por meio do Programa Mais Educação é capaz de possibilitar a diminuição da desigualdade educacional e a melhoria da aprendizagem? Será que ampliar a jornada de estudo e reorganizar o currículo escolar são os caminhos mais adequados para possibilitar a melhoria da educação brasileira? Essas e tantas outras questões foram e são colocadas constantemente por pesquisadores, políticos e profissionais da educação, na perspectiva de problematizar e compreender o fenômeno da educação integral em tempo integral presente na realidade educacional do país.

Este estudo associou-se a essas discussões, constituindo-se mais uma possibilidade analítica, dentre outras, que no bojo das discussões sobre a política de educação integral em tempo integral, buscou compreendê-la por meio de um de seus mais importantes aspectos: o currículo. Dessa forma, a investigação teve como tema “currículo e educação integral em tempo integral” e, no âmbito dessa temática, delimitou-se como objeto específico de estudo a “relação entre o currículo e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral, expressa no Programa Mais Educação (PME), vigente no período de 2007 a meados de 2016<sup>1</sup>.

O interesse pela temática “currículo e educação integral” e por desenvolver uma pesquisa a ela relacionada emergiu a partir do ano de 2013, no mesmo ano em que ingressamos no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Pará, em substituição ao tema anterior de nossa pesquisa - produção do currículo escolar -, o qual foi abandonado por já ter sido bastante explorado cientificamente no âmbito nacional.

Anterior a 2013, o pouco conhecimento que tínhamos sobre educação integral estava relacionado ao Programa Mais Educação, visto, à época, como um programa que possibilitava o reforço escolar a estudantes com dificuldades de aprendizagem. Tal visão nos foi

---

<sup>1</sup> Demarcamos o período do estudo em função de que em outubro de 2016 o governo Michel Temer, após o golpe de agosto do mesmo ano, instituiu através da Portaria nº 1.145/2016, o “Novo Programa Mais Educação”, tornando-se impossível incluí-lo nesta investigação, haja vista que nesse período já estávamos na fase final do presente estudo. Assim, esta análise envolve apenas o Programa Mais Educação instituído e desenvolvido nos governos Lula e Dilma.

transmitida por meio do contato com estudantes do Curso de Pedagogia da UFPA/Castanhal, os quais exerciam a função de monitores do PME e, durante as aulas na universidade, onde exercíamos a função de docente, teciam comentários concernentes ao programa. Nesse momento ainda não tínhamos o conhecimento adequado do Programa Mais Educação, muito menos de sua relação com as discussões sobre educação integral em tempo integral, pois as informações adquiridas eram elementares e enfatizavam apenas a prática do PME no contexto das escolas de Castanhal, no Pará, onde residimos e trabalhamos como docente. Contudo, essa concepção, ainda que deficiente e parcial sobre o Mais Educação, serviu para nos despertar quanto ao interesse pelo assunto, o qual foi reforçado, posteriormente, durante o doutorado.

Em 2013, já no curso de doutorado, quando as orientações da pesquisa começaram e as disciplinas do curso foram nos provocando a aperfeiçoar o plano de investigação, chegamos à conclusão de que o projeto por meio do qual fomos selecionados ao curso de doutorado deveria ser abandonado, por motivos já anteriormente mencionados. Foi nesse contexto, então, que nas conversas com o orientador desta pesquisa, que discute currículo, nos foi sugerida a temática “currículo e educação integral”, no âmbito da qual deveríamos articular um objeto de estudo a ser investigado.

Antes de optarmos, definitivamente, por esse tema, procuramos conhecê-lo por meio da leitura breve de artigos, documentos e obras que discutiam o assunto. Foi assim que ampliamos o conhecimento acerca do PME, percebemos sua relação com a educação integral em tempo integral e constatamos a existência de uma proposta curricular de educação integral expressa nos documentos do PME, a qual subsidiava a perspectiva educacional a ser desenvolvida nas escolas públicas do país.

Com base nessas descobertas iniciais e por compreendermos que tal temática não era incoerente à linha de pesquisa à qual estávamos vinculados no âmbito do PPGED/ICED/UFPA, decidimos, então, adotá-la como temática de estudo. Somaram-se a esses aspectos o fato da educação integral em tempo integral ser contemporaneamente ponto de pauta das políticas públicas educacionais do governo brasileiro; ser uma discussão de interesse acadêmico, político e social, com grande repercussão no cenário educacional do país; bem como por ser pouco explorada cientificamente<sup>2</sup>, o que nos motivou a querer inovar e contribuir com o avanço da ciência nesse campo de estudo.

No que tange especificamente ao objeto de estudo, focamos na relação entre a configuração curricular do PME e a concepção/finalidades da perspectiva de educação

---

<sup>2</sup> Ver o estado do conhecimento da temática educação integral em Ribeiro (2014).

integral em tempo integral prescrita no Programa Mais Educação. Mais que constatar a relação existente entre o currículo e a concepção de educação integral adotada no PME, buscou-se evidenciar o que caracterizava e como se dava essa relação, de modo a explicar a existência e função de alguns mecanismos curriculares que davam sustentação ao desenvolvimento das concepções e finalidades dessa perspectiva educacional via Mais Educação.

A escolha por esse objeto de estudo se deu por sabermos que toda proposta educacional se materializa por meio de um currículo. É por meio dele que se processa grande parte do conhecimento científico, filosófico, artístico e cultural construído historicamente pelos seres humanos. É através da seleção e transmissão desses conhecimentos, dentre outras práticas curriculares, que são alcançadas as intenções educativas de uma sociedade, tornando, desse modo, o currículo um artefato sociocultural estratégico para a disseminação de sentidos, interesses e ideologias de quem os produziu ou tem interesse em seu desenvolvimento. Por isso, analisar o currículo da perspectiva de educação integral em tempo integral prescrito no PME, isto é, suas determinações, sua estrutura organizacional, sua concepção, dentre outros aspectos, tornou-se uma alternativa fundamental para se conhecer as relações estabelecidas entre a configuração curricular e as concepções de educação integral adotadas, de modo a evidenciar as pretensões educacionais do governo brasileiro para com a sociedade. Portanto, conhecendo o currículo, podia-se inferir o porquê dessa configuração curricular específica e, conseqüentemente, o porquê desse modelo de educação integral adotado para a educação pública do país. Além disso, o referido estudo foi desenvolvido por acreditarmos na ciência e nas inúmeras contribuições que esta forma peculiar de conhecer poderia trazer à sociedade, à academia e, particularmente, ao pesquisador.

Do ponto de vista social, acreditávamos que uma vez desenvolvido o estudo, a apropriação desse conhecimento científico pela sociedade brasileira, poderia orientá-la no processo de discussão e decisão em relação ao modelo de educação integral mais viável e adequado para si nesse momento histórico. Por outro lado, no contexto de proposta e nutrição de sonhos em torno de uma educação melhor para o país, utilizar a ciência como forma de conhecimento capaz de problematizar a realidade, investigar as origens mais profundas dos fatos, revelando o que está explícito e implícito nos discursos, dentre outras funções, seria uma maneira significativa de contribuir com a sociedade, já que o conhecimento científico pode subsidiá-la mais adequadamente em suas escolhas ou preferências.

Ao se tratar da contribuição do estudo para o campo científico no qual está situado o objeto de investigação, bem como à universidade como instituição fomentadora da pesquisa, destaca-se a sua importância à linha de pesquisa “Educação: currículo, epistemologia e História”, vinculada ao PPGED/ICED/UFGA para a qual este estudo se configurou como um dos pioneiros, em nível de tese, tanto no seio da referida Linha quanto no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação. Neste sentido, o contributo mais importante se daria na medida em que tal estudo, ao se tornar referência no Programa, poderia despertar interesses da comunidade científica local pela discussão do assunto, haja vista que o Programa Mais Educação foi implantado recentemente em muitas escolas do Pará e do Norte do país como um todo, e ainda são poucas as pesquisas referentes a essa temática na referida Região. Além disso, os resultados desta pesquisa podem suscitar e subsidiar a elaboração de novos estudos referente ao campo em destaque. O estudo justificou-se, ainda, pelas contribuições à dimensão pessoal e profissional do pesquisador, uma vez que ao ser desenvolvido poderia ajudar significativamente o pesquisador a compreender melhor um novo tema do campo educacional e do currículo, em especial, dando-nos possibilidades de publicações sobre o assunto, palestras, cursos etc.

Dado o exposto, acreditamos que este estudo pode constituir, junto aos outros já existentes, em nível nacional, um *corpus* de conhecimentos refletidos e sistematizados sobre o currículo da perspectiva de educação integral em tempo integral adotada pelo Brasil no âmbito do PME, ajudando a ciência e a própria sociedade brasileira em suas buscas, inquietações e proposições em torno desse campo investigativo.

O desenrolar da investigação partiu do contato com os documentos do Programa Mais Educação, por meio dos quais constatamos a existência de uma proposta curricular voltada ao desenvolvimento de uma perspectiva de educação integral, direcionada à rede pública de educação. As leituras iniciais dos documentos nos possibilitaram constatar que a referida proposta curricular estava organizada com base nos seguintes componentes: saberes comunitários, macrocampos temáticos, atividades dos projetos dos vários ministérios que compõem a parceria com o Programa Mais Educação e saberes escolares vinculados às várias áreas do conhecimento humano. Esse conjunto de componentes que constituiu a configuração curricular de educação integral prescrita no PME é representado graficamente por meio da

Mandala<sup>3</sup> intitulada “Mandala dos saberes do Programa Mais Educação”, a qual é apresentada como estratégia de reunião e diálogo entre os saberes componentes de tal arranjo curricular.

Além dessa configuração curricular, identificamos alguns princípios norteadores para a elaboração de projetos políticos pedagógicos de educação integral a serem construídos pelas escolas. Dentre esses princípios destacam-se: “diálogo entre escola e comunidade”, na perspectiva de valorizar a relação entre saberes escolares e saberes comunitários; “educação intercultural”, no sentido de valorizar no currículo escolar os saberes culturais dos diversos grupos comunitários; “relação entre vida cotidiana e prática pedagógica escolar”, no sentido de que a vida deva se fazer presente na escola e a escola na vida da comunidade, dentre outros, os quais apontam para uma perspectiva de currículo e, conseqüentemente, para uma concepção de educação integral.

O contato com todos esses elementos curriculares nos levou a pensar que o governo brasileiro optou por um modelo específico de educação integral, expresso, sobretudo, por meio das várias prescrições curriculares contidas nos documentos do Programa Mais Educação. Assim, embora o Ministério da Educação dissesse que não pretendia propor um modelo fechado de currículo e, conseqüentemente, de projeto de educação integral, os documentos do PME dispunham de uma série de prescrições curriculares, dentre elas as Mandalas, onde são apresentados e organizados os “conteúdos” da educação integral a serem adotados pelas escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas.

A Mandala “Mais Educação”, por exemplo, considerada a Mandala “mãe”, por orientar a confecção de outras Mandalas, é composta dos seguintes elementos, partindo do centro para seu exterior: objetivo, saberes comunitários, macrocampos, ministérios parceiros, saberes escolares e áreas do conhecimento escolar. Além dessa Mandala, uma outra nos chamou atenção por sua capacidade de indução e operacionalização nos espaços escolares. Trata-se do modelo de Mandala a ser construído para cada escola especificamente. Sua estrutura está assim organizada: nome da escola, objetivo da educação integral, saberes

---

<sup>3</sup>Segundo Brasil (2009c) a Mandala de Saberes que o Programa Mais Educação apresenta é uma estratégia possível para o diálogo de saberes, na perspectiva da educação integral. Esta ideia nasceu no Rio de Janeiro em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência de educação integral realizada através de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura. Na Casa das Artes, um grupo de educadores com diferentes experiências e formações criou um instrumento capaz de orientá-lo frente aos desafios pedagógicos que enfrentava. [...] A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza. Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. [...] A Mandala para o Programa Mais Educação funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados.

comunitários, macrocampos, programas locais, programas do Mais Educação, saberes escolares e áreas do conhecimento escolar.

Considerando o exposto, ficam evidentes os elementos composicionais do currículo, a estrutura gráfica e organizacional desses elementos curriculares, dentre outras orientações e princípios conceituais norteadores dessa perspectiva de educação integral da qual o currículo do PME constitui-se um veículo portador e operacional. Partindo dessas constatações nos perguntamos: por que o governo brasileiro optou por esta e não por outra configuração curricular de educação integral? Que critérios, interesses ou intenções estão subjacentes ou perpassaram as decisões do governo ao prescrever esse arranjo curricular? Se o currículo é um artefato sociocultural e histórico que expressa a concepção de educação a que serve, ficou evidente que havia uma relação entre configuração curricular do PME e a concepção/finalidade de educação integral defendida pelo governo brasileiro. Mas como se caracteriza essa relação? Que mecanismos curriculares foram prescritos para favorecer o desenvolvimento dessa relação entre currículo e a perspectiva de educação integral adotada?

Partindo dessas indagações, percebemos a necessidade de se conhecer profundamente o currículo prescrito ao PME, bem como a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral adotada pelo governo, de modo que pudéssemos compreender essa relação entre currículo e educação integral, a partir dos documentos do Programa Mais Educação. Assim, para conduzir o processo investigativo elaboramos três questões norteadoras, a saber: que prescrições curriculares o governo brasileiro definiu para viabilizar a organização curricular do Programa Mais Educação? Por que no currículo do Programa Mais Educação foi prescrito o mecanismo curricular macrocampos temáticos? Por que na configuração curricular do Programa Mais Educação, a ampliação do tempo escolar ganhou destaque?

Decorrentes dessas questões, elaboramos o objetivo geral da pesquisa: analisar a proposta curricular do Programa Mais Educação, tendo em vista explicitar a relação existente entre o currículo e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa por esse mesmo desenho curricular no Programa Mais Educação. Com o intuito de favorecer o alcance desse objetivo central elaboramos os seguintes objetivos específicos: analisar as prescrições curriculares estabelecidas para a organização curricular do Programa Mais Educação; explicar por que na configuração curricular do Programa Mais Educação foi adotado o mecanismo curricular macrocampos temáticos e explicar por que na organização curricular do Programa Mais Educação a ampliação do tempo escolar ganhou centralidade.



Considerando, assim, as questões norteadoras da investigação e os objetivos da pesquisa, partiu-se da hipótese de que em razão da concepção de educação integral, compreendida pelo binômio formação e proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem, adotou-se no Programa Mais Educação uma configuração curricular favorecedora do desenvolvimento dessa concepção/finalidades de educação integral, justificando assim, a criação dos macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar, fatores que podem provocar mudanças significativas no papel histórico da escola pública, já que esta, além de desenvolver um papel formador de cunho científico, passará a desenvolver, também, um papel protetor junto aos mais vulneráveis socialmente.

O estudo fundamentou-se nos princípios da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se da pesquisa documental como método operacional e da análise de conteúdo como técnica de organização e compreensão das mensagens documentais. Para compreender o objeto de estudo e fundamentar as análises realizadas, contamos com a produção teórica do campo do currículo e da educação integral em tempo integral, que, apoiada no *corpus* empírico da pesquisa, constituído por seis documentos do Programa Mais Educação, possibilitou a construção dos argumentos a favor da tese defendida.

A tese está estruturada em seis seções, incluindo introdução e conclusão. A seção nº 1, “Introdução”, apresenta, em linhas gerais, a justificativa da pesquisa e o plano de investigação desenvolvido.

A seção nº 2, “Abordagem Metodológica”, discorre sobre a metodologia por meio da qual foi orientada a construção do conhecimento científico, no âmbito do presente estudo. Está composta de três subseções: a opção pela abordagem qualitativa de pesquisa; a opção pelo método da pesquisa documental e a análise de conteúdo como técnica de análise dos documentos. Trata-se de uma sessão onde se registra as justificativas e critérios adotados para a adoção de alguns aspectos metodológicos, bem como onde abordamos o modo como tais aspectos metodológicos foram utilizados no decorrer da investigação.

A seção nº 3, intitulada “Educação integral em tempo integral no Brasil: aspectos históricos, conceituais e sua relação com o currículo escolar”, está composta por três subseções: “um breve histórico”, “concepções de educação integral/educação em tempo integral” e “educação integral em tempo integral x currículo: um debate necessário”. Nesta seção discutimos a educação integral/educação em tempo integral do ponto de vista histórico e conceitual, bem como sua relação com o currículo, buscando perceber o caráter polissêmico

desse fenômeno educacional, de modo a identificar elementos que nos ajudassem a compreender a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada no PME.

A seção nº 4 intitula-se “O Programa Mais Educação e sua Organização Curricular”. Está organizada em duas subseções. Analisa o referido programa do ponto de vista curricular e da sua relação com a educação integral em tempo integral. Esta dividida em duas subseções. A subseção “o que é o Programa Mais Educação?” apresenta-o em uma perspectiva histórica e organizacional, favorecendo o conhecimento da emergência desse programa no contexto da política educacional brasileira, sua fundamentação legal, objetivos, metas e sua organização mais geral enquanto programa estratégico de indução à educação integral em tempo integral no país. A subseção “as prescrições curriculares voltadas ao Programa Mais Educação” analisa, a partir dos documentos do PME, as prescrições curriculares direcionadas ao referido programa. Por meio dela foi possível compreender a concepção e as finalidades do currículo adotado pelo governo brasileiro à perspectiva de educação integral em tempo integral direcionada às escolas públicas do país.

A seção nº 5 está intitulada “currículo x educação integral em tempo integral: relações no âmbito do Programa Mais Educação”. Esta seção dá continuidade às discussões anteriores, analisando a relação entre a configuração curricular do PME e a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral expressa no mesmo programa. Está dividida em três subseções. A subseção “concepção/finalidades da educação integral em tempo integral expressas no Programa Mais Educação” apresenta, a partir dos documentos do PME, os conceitos fundantes da concepção e as finalidades da educação integral em tempo integral projetadas para o Mais Educação. Na subseção “mecanismos curriculares e suas relações com a concepção/finalidades da educação integral em tempo integral no Programa Mais Educação” demonstramos como os recursos curriculares macrocampos temáticos e ampliação do tempo escolar correspondem e favorecem o desenvolvimento dos ideais formativos e protetivos da perspectiva de educação integral defendida pelo governo brasileiro. A subseção “alguns limites, desafios e implicações do Programa Mais Educação” discute alguns limites, contradições e implicações do desenvolvimento da perspectiva de educação integral em tempo integral, da qual o PME é um agente indutor, para a escola de educação básica.

A seção nº 6, “Conclusão”, orientada pelas três questões investigativas, sintetiza os resultados produzidos pelo estudo, a partir dos quais se inferiu e desenvolveu a tese defendida.

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Toda investigação científica, necessariamente, precisa de um caminho que lhe conduza ao alcance dos objetivos previamente traçados. Este caminho é construído, sobretudo, a partir da natureza do objeto de estudo, das relações do pesquisador com as concepções epistêmico-metodológicas existentes, de seu engajamento com a atividade de pesquisa e com a realidade a ser estudada. Trata-se dos princípios e procedimentos metodológicos norteadores da investigação, por meio dos quais a construção do conhecimento é orientada e realizada.

### 2.1 A OPÇÃO PELA ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

A definição pela abordagem qualitativa do objeto de estudo desta tese se deu, sobretudo, devido sua natureza sociohistórica e à caracterização do problema de pesquisa, a qual traduziu o interesse da investigação que foi saber por que o governo brasileiro definiu esta e não outra proposta curricular de educação integral ao sistema público de ensino. Partindo desses critérios, consideramos o que nos diz Gati (2012, p. 3):

A questão das opções pelo uso de modelos quantitativos de coleta e análise de dados ou pelos chamados modelos qualitativos, ou seja, aquelas metodologias que não se apoiam em medidas operacionais cuja intensidade é traduzida em números, fica, como já colocamos na dependência do enunciado do problema a investigar.

O currículo, segundo Sacristán (2000), é um artefato sociocultural, histórico, construído a muitas mãos e por diversas instâncias, envolvendo ideologias, interesses e necessidades das pessoas, grupos e organizações que o constroem. Partindo deste fato e do objetivo geral da pesquisa, decidimos adotar o modelo qualitativo de pesquisa, já que este paradigma de investigação dirige-se, principalmente, às pesquisas que tem interesse em explicar ou compreender fenômenos históricos, humanos e sociais, como é o caso do objeto deste estudo.

Ao definirmos o paradigma qualitativo de pesquisa como base de abordagem metodológica não negamos, com isso, os atributos quantitativos que são inerentes a realidade estudada e que, de forma integrada, definem a natureza do objeto de investigação, conforme nos afirma Lefebvre (1979, p. 212): “qualidade e quantidade revelam-se inseparáveis, como dois aspectos da existência concretamente determinada”. Embora quantidade e qualidade sejam duas faces da mesma moeda e, portanto, inseparáveis, isto não quer dizer que tais faces sejam iguais. Ao contrário, qualidade e quantidade, mesmo sendo atributos de uma mesma

realidade, possuem características diferenciadas. Por isso, as abordagens metodológicas quantitativas ou qualitativas de investigação científica exigem maneiras diferenciadas de apreender o objeto a ser investigado, mantendo, entretanto, as mesmas exigências para as duas abordagens em relação à validade e rigor científico, conforme pondera Gati (2012, p. 30):

A dicotomia, quantitativo–qualitativo, como julgamento de valor científico, não se sustenta, o que não significa negar que as perspectivas metodológicas em cada caso são diferentes nas características, métodos e propósitos. Porém, as exigências de validade e consistência interna e externa valem para as duas formas de abordagem.

Para Merriam (1998 apud Pederneiras et al, 2011), pesquisa qualitativa é um conceito ‘guarda-chuva’ que abarca em seu seio algumas formas de investigação interpretativas da realidade social, por meio das quais se busca entender e explicar o sentido de determinados fatos sociais e não as frequências desses eventos ou fenômenos, preservando o máximo possível do ambiente natural da investigação. Neste sentido, a pesquisa qualitativa direciona-se, sobretudo, às investigações de caráter interpretativo ou crítico, ocupando, segundo Godoy (1995), um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diferentes tempos e espaços. Corroboram, ainda, para a definição da perspectiva qualitativa de pesquisa, autores como Bogdan e Biklen (1982), ao mostrarem que a pesquisa qualitativa apresenta características adequadas ou mais propícias às investigações no contexto das ciências humanas e sociais, campo no qual o objeto de estudo desta tese está situado.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. [...] A pesquisa qualitativa é descritiva. [...] Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. [...] os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. [...] O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa. (p. 27-30).

Além dos aspectos destacados pelos autores supracitados, cabe destacar, também, que a pesquisa qualitativa nos permite a liberdade para definir referenciais e percursos metodológicos diferenciados, adequando-os à natureza do objeto de estudo, bem como à finalidade de sua investigação, opondo-se, dessa forma, ao modelo metodológico único, o que pressupõe, de certa forma, a construção de uma metodologia própria por parte do investigador. Igualmente, é possível operacionalizar mudanças no processo investigativo, pois se trabalha com a ideia de flexibilidade metodológica, além de considerar que o objeto de estudo se modifica ao longo do processo investigativo, conforme destaca Triviños (1987, p. 133):

É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os

limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico.

Considerando essas características, o enfoque qualitativo tornou-se de suma importância para este estudo, já que nos abriu possibilidades de construir um percurso metodológico coerente com as demandas do objeto de estudo, além de nos permitir explorá-lo a partir de vários ângulos, de modo que pudemos responder mais adequadamente às questões de investigação. A definição, portanto, deste paradigma de investigação, como suporte metodológico deste estudo, se deu em função da natureza do objeto de pesquisa, constituído, fundamentalmente, por elementos humanos e sociais e, também, por considerar que neste modelo investigativo leva-se em consideração a dinamicidade do objeto de estudo, sua relação com o pesquisador e o mais importante: não é a ordenação, classificação e determinação de causa e efeito dos fatos que se coloca como fundamental, mas a compreensão dos fenômenos sociais enquanto realidades complexas, destacando muito mais o processo de investigação do que os resultados obtidos. Ao definir a abordagem qualitativa de pesquisa, Minayo (2010, p. 57) afirma:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] Esse tipo de método que tem fundamento teórico, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos referentes a grupos particulares, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Caracteriza-se pela empiria e pela sistematização progressiva de conhecimentos até a compreensão da lógica interna do grupo ou do processo em estudo. Por isso, é também utilizado para a elaboração de novas hipóteses, construção de indicadores qualitativos, variáveis e tipologias.

Como já dito, anteriormente, o paradigma qualitativo de pesquisa envolve-se fundamentalmente com objetos de natureza humana, social, em que a finalidade central da investigação não é a quantificação de dados, informações ou sua representação por meio de métodos estatísticos, ainda que seja possível a utilização desses mecanismos no âmbito desse enfoque investigativo. Desse modo, a abordagem qualitativa de pesquisa tem como finalidade principal a análise e significação da realidade estudada. Evidentemente que, para alcançar a significação dessa realidade estudada, outros procedimentos do processo fazem-se necessários, tais como a observação, a descrição, a compreensão e, por último, a inferência e significação. A adoção de tais procedimentos em sua totalidade dependem, entretanto, do tipo de pesquisa a ser adotado no âmbito deste paradigma de investigação.

Tomando, então, como base os princípios anteriormente mencionados, decorrentes de um pensar e fazer científico qualitativo, e levando em consideração a pouca exploração do

objeto de estudo aqui destacado, bem como as questões norteadoras da investigação, decidimos operacionalizar a pesquisa a partir dos procedimentos e técnicas da pesquisa qualitativa do tipo documental, sendo que as informações foram tratadas por meio da técnica análise de conteúdo.

## 2.2 A OPÇÃO PELO MÉTODO DA PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental pode ser vista como uma simples técnica complementar de investigação ou como um tipo específico de pesquisa, dentre outros, que constituem o paradigma qualitativo de investigação, com matéria prima específica de estudo – os documentos - e métodos e técnicas peculiares para apreensão e compreensão dos mesmos. Neste estudo, compreendemo-la como descrito no segundo caso, considerando o que nos diz Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4-5): “A pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Ao considerar a abordagem qualitativa de pesquisa como uma proposta não estruturada rigidamente, Godoy (1995) acredita ser possível imaginar, criar e inovar com outras formas de investigação e, nesse contexto, a pesquisa documental representa uma forma inovadora, capaz de trazer contribuições importantes no estudo de alguns temas. Para a autora a pesquisa documental ocupa-se “do exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares”. (p. 21). Nesse sentido, os documentos devem ser entendidos em uma perspectiva ampla, incluindo materiais escritos como jornais, diários, obras literárias, científicas, técnicas, cartas, memorandos, relatórios; estatísticas de diferentes aspectos de uma sociedade e elementos iconográficos como sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes. Sobre a definição, diferença e desenvolvimento da pesquisa documental, Gil (2008) acrescenta:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem

os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatório de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (p. 51).

Neste estudo, especificamente, a pesquisa documental compreendeu o processo de escolha dos documentos, o acesso a eles e a análise dos mesmos, sendo este último procedimento orientado pela técnica de análise de conteúdo.

Uma das razões fundamentais da opção pela pesquisa documental foi o fato do PME ter pouco tempo de existência, o que implica dizer que o desenvolvimento da proposta curricular de educação integral está há pouco tempo sendo implementada. Por isso, achamos mais coerente, neste momento, analisar a referida proposta curricular a partir de seus documentos norteadores, do que desenvolver uma pesquisa de campo, não que isso fosse impossível ou incoerente, mas a investigação poderia não possibilitar resultados bem consolidados em relação à concretização do currículo, o que poderia prejudicar as inferências. Um outro motivo que nos fez decidir pela pesquisa documental foi a pouca exploração científica, em nível de tese de doutorado, do objeto de estudo por meio do método documental. De acordo com Ribeiro (2014) nenhuma tese de doutorado tinha sido defendida sobre esse objeto de estudo, utilizando o método documental e a análise de conteúdo, como aqui adotado, no período de 2010 a 2013. Somente pesquisas em nível de mestrado tinham sido apresentadas, considerando a temática do currículo da educação integral e a pesquisa documental, acompanhada da análise de conteúdo, como abordagens metodológicas. Entre esses estudos destacam-se os de Matos (2011), Miguel (2012), Moreira (2013), Saboya (2012) e Silva (2011). Cabe ressaltar, também, que, com exceção do estudo desenvolvido por Saboya (2012), os demais, dentre os citados, pouco exploram, do ponto de vista quantitativo e qualitativo, os documentos do Programa Mais Educação, além de pouco aprofundarem as questões curriculares. Considerando, então, esses fatores, decidimos aprofundar os estudos sobre o currículo da educação integral, adotando os três procedimentos fundamentais da pesquisa documental, definidos por Godoy (1995), a saber:

a) Quanto à escolha dos documentos

A escolha dos documentos foi realizada mediante o estabelecimento de critérios. Neste estudo, em particular, adotamos os seguintes critérios: documentos específicos do Programa Mais Educação que tenham relevância para a temática abordada e atualidade das informações. Considerando, então, o conjunto de documentos específicos do referido Programa, escolhemos uma amostra de seis documentos, os quais obedecem aos critérios acima elencados. Para fins de organização e análise, dividimos esses documentos em duas categorias: legais e teóricos. Os ditos legais correspondem às leis, decretos, portarias e

resoluções que estão relacionados ao Programa Mais Educação ou com o seu propósito principal: o desenvolvimento da educação integral no país. Partindo dessa orientação, selecionamos os seguintes documentos: Portaria nº 17/2007 e Decreto nº 7.083/2010. O quadro abaixo os caracteriza conforme sua finalidade.

Quadro 1 - Documentos legais referentes ao Programa Mais Educação

| <b>Documento</b>      | <b>Natureza</b>  |
|-----------------------|--|
| Portaria nº 17/2007   | 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. |
| Decreto nº 7.083/2010 | Dispõe sobre o Programa Mais Educação  |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da portaria nº 17/2007 e do Decreto nº 7.083/2010.

Os documentos escolhidos, de caráter teórico, disponibilizam discussões teórico-operacionais da proposta curricular da educação integral, além de questões relacionadas à base legal da educação integral, gestão do Programa Mais Educação no território nacional, aspectos financeiros, critérios para adesão das escolas, dentre outros aspectos. São eles: Caderno Gestão Intersetorial no Território; Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional, Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral e Manual Operacional de Educação Integral referente ao ano de 2014<sup>4</sup>. O quadro a seguir dispõe de tais documentos com suas devidas finalidades.

Quadro 2 - Documentos teóricos do Programa Mais Educação

| <b>Documentos</b>   | <b>Finalidades</b>  |
|---|---|
| Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional;                                 | Apresenta o texto referência sobre Educação Integral para o debate nacional.  |
| Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral; | Sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de Educação Integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários.   |
| Caderno Gestão Intersetorial no Território;   | Ocupa-se dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios. |
| Manual Operacional de Educação Integral/2014;   | Dispõe de informações de caráter operacional do Programa Mais Educação nas escolas.   |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos documentos supracitados.

#### b) Acesso aos documentos

<sup>4</sup> Cabe esclarecer que adotamos o Manual Operacional de Educação Integral/2014 em função de sua atualidade, isto é, quando iniciamos a pesquisa em 2013, o Manual em vigor era a versão 2013. No ano seguinte passou a vigorar a versão 2014 a qual se estendeu até meados de 2016, quando foi instituído o “Novo Programa Mais Educação”. Por isso, apesar de sabermos da existência de outras versões anteriores a 2014, inclusive com configuração curricular diferenciada em relação à quantidade de macrocampos, optamos em analisar o currículo em vigor trazido pela versão 2014, já que as mudanças curriculares entre uma versão e outra, não eram tão grandes, além de que esta versão abrangeu a maior parte do tempo da investigação.



O acesso aos documentos foi viabilizado mediante a busca dos mesmos na Rede de Internet. Tivemos como fonte principal de localização desses documentos o portal do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/index.php>, especificamente o link: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>, onde encontramos os documentos referentes à base legal do programa, os documentos teóricos norteadores da proposta curricular de educação integral, dentre outros aspectos relacionados ao PME.

c) A análise dos documentos

A análise desses documentos foi realizada de forma integrada, norteada pelo conceito de currículo e de prescrição curricular, bem como pela ideia de concepção/finalidades da perspectiva de educação integral adotada nos documentos do Programa Mais Educação. A organização e o desenvolvimento da análise dos fragmentos documentais seguiram alguns procedimentos da técnica de análise de conteúdo, a qual nos ajudou a categorizar o conteúdo dos documentos e a realizar as inferências possíveis.

### 2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Moraes (1999), ao referir-se à análise de conteúdo, no âmbito das ciências sociais, a conceitua como uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, visando alcançar uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Já Appolinário (2009) afirma que o referido procedimento metodológico constitui-se como um conjunto de técnicas de investigação científica utilizado nas áreas de ciências humanas para proceder à compreensão de dados linguísticos nos documentos. Nesse tipo de análise normalmente identificam-se, enumeram-se e categorizam-se os elementos fundamentais da comunicação, os quais posteriormente são analisados tendo por base uma teoria específica. Esse entendimento é comungado por Triviños (1987, p. 158), ao afirmar que “a análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa como na investigação qualitativa, mas com aplicação diferente”. O mesmo autor (1987, p. 159-160), com base em Bardin (1977), destaca que o método da análise de conteúdo se presta para o estudo “das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências e para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”.

Foi por conta dessas funções da presente técnica que a adotamos como método de análise do conteúdo dos documentos do PME, pois partimos do princípio de que o desenho curricular prescrito para o PME, não sendo algo neutro, podia revelar concepções, princípios, modelos e perspectivas de currículo e de educação integral, cuja revelação ou constatação não seria possível somente por meio de uma leitura comum. Neste sentido, a referida técnica serviu-nos, não somente para conhecer o currículo prescrito explicitamente para o PME, mas para, a partir destas prescrições curriculares, conhecer as ênfases, as tendências e as ausências significativas no contexto das discussões curriculares voltadas à educação integral em tempo integral.

A técnica análise de conteúdo não é homogênea. Segundo Minayo (2010), ela se subdivide em cinco modalidades: análise lexical, análise de expressão, análise de relações, análise temática e análise de enunciação. Dentre essas modalidades, utilizamos a análise de conteúdo do tipo temática, a qual consiste na análise de uma afirmação a respeito de determinado assunto. Para Bardin (1977, p. 105), o tema é: “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Franco (2012, p. 44-45) acrescenta ainda:

O tema é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.

Para Bardin (1977), a análise de conteúdo desenvolve-se em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos dados; inferência e interpretação. Minayo (2010, p. 316-318) assim as caracteriza:

*Primeira etapa: Pré-Análise*

Consiste na escolha dos documentos a serem analisados e na retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa. [...]. A pré-análise pode ser decomposta nas seguintes tarefas: leitura flutuante: do conjunto das comunicações. Este momento requer que o pesquisador tome contato direto e intenso com o material de campo, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo. Constituição do Corpus, termo que diz respeito ao universo estudado em sua totalidade, devendo responder a algumas normas de validade qualitativa: *exaustividade* [...]; *representatividade* [...]; *homogeneidade* [...]; *pertinência*. Formulação e reformulação de Hipóteses e Objetivos, processo que consiste na retomada da etapa exploratória, tendo como parâmetro da leitura exaustiva do material as indagações iniciais. Os procedimentos exploratórios devem ser valorizados neste momento, para que a riqueza do material de campo não seja obscurecida pelo tecnicismo. [...]. Nessa fase pré-analítica, determina-se a *unidade de registro* (palavra-chave ou frase), a *unidade de contexto* (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), *os recortes*, a forma de *categorização*, a modalidade de *codificação* e os *conceitos teóricos* mais gerais [...] que orientarão a análise.

*Segunda etapa: Exploração do Material*

A exploração do material consiste essencialmente numa operação classificatória que visa a alcançar o núcleo de compreensão do texto. Para isso, o investigador busca

encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. [...].

*Terceira etapa: Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação*

Os resultados brutos são submetidos (tradicionalmente) a operações estatísticas simples (porcentagens) ou complexas (análise fatorial) que permitem colocar em relevo as informações obtidas. A partir daí, o analista propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas, sugeridas pela leitura do material.

Uma vez definida a modalidade de análise de conteúdo com a qual iríamos trabalhar – análise temática - passamos a definir os demais procedimentos a serem adotados para a compreensão dos documentos. Então, considerando as orientações dos vários autores que discutem a referida técnica, construímos um arranjo metodológico de certa forma peculiar, pois não tivemos a pretensão de seguir radicalmente todas as etapas e procedimentos tradicionais da análise de conteúdo, inclusive os procedimentos estatísticos. Ao contrário, adotamos um percurso ao qual procuramos dar um caráter mais qualitativo do que quantitativo de pesquisa. Desse modo, antes de iniciarmos a análise dos documentos definimos e adotamos os seguintes procedimentos: escolha dos documentos da análise; definição de conceitos como chave de leitura dos documentos; leitura individual dos documentos ou leitura flutuante; identificação das unidades de registro e contexto; categorização e análise e interpretação das informações<sup>5</sup>.

Assim, deixamo-nos conduzir por uma perspectiva flexível e processual da investigação, atentando para o percurso não linear da pesquisa, pois sabemos que o ato de pesquisar se constrói paulatinamente no fazer cotidiano do investigador, que sofre inúmeras interferências decorrentes da própria pesquisa como atividade em movimento, de modo que nem sempre é possível conservar tudo o que foi antecipadamente planejado, embora neste estudo, tenhamos utilizado todos os passos anteriormente apresentados. Por termos adotado como temática de estudo um fenômeno ligado às ciências humanas e sociais, que veio se constituindo na história educacional pela luta de pessoas, grupos e movimentos populares que fizeram e fazem a educação integral em tempo integral, decidimos iniciar esse processo de investigação científica, situando tal temática historicamente. Por isso, a próxima seção deste relatório aborda, ainda que brevemente, a história das concepções e das perspectivas teórico-práticas de educação integral e em tempo integral desenvolvidas no Brasil, de modo que possamos conhecer como, ao longo do tempo, esse artefato sócio-histórico veio se caracterizando, especialmente em nosso país.

---

<sup>5</sup> Estes procedimentos que caracterizam o percurso metodológico da investigação e especialmente a análise do conteúdo manifesto e não manifesto dos documentos serão melhor detalhados na seção específica onde foram utilizados concretamente.

### **3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO ESCOLAR**

Esta seção resgata e discute a temática educação integral/educação em tempo integral do ponto de vista histórico e teórico-conceitual e sua relação com o currículo escolar. Para atender a esse propósito, dividimos, didaticamente, a seção em três subseções. A primeira situa historicamente o tema, a segunda trata-o de forma teórico-conceitual e a terceira discute-o em sua relação com o currículo escolar. Para orientar a construção textual da primeira subseção, adotamos as seguintes questões norteadoras: que concepções, experiências e perspectivas de educação integral/educação em tempo integral o Brasil já conheceu? Quais as suas principais características? Em função de que ou para que essas experiências foram planejadas? Da mesma forma, para a construção da segunda subseção, utilizamos como fios condutores as questões: o que se compreende por educação integral/educação em tempo integral? Que concepções ou perspectivas de educação integral/educação em tempo integral são possíveis de serem encontradas a partir da realidade educacional brasileira? Já na terceira subseção as perguntas norteadoras foram: qual a relação entre educação integral em tempo integral e currículo escolar? Como se configura um currículo de educação integral em tempo integral? As respostas a essas interrogações foram obtidas mediante a consulta e análise da literatura especializada sobre o assunto.

#### **3. 1 BREVE HISTÓRICO**

Este tema já foi objeto de estudo de inúmeras pesquisas no Brasil. Portanto, esta análise não tem a pretensão de ser inédita ou de buscar fontes primárias que discutam a educação integral em tempo integral no contexto da história geral da educação das sociedades e nem da sociedade brasileira, em especial. Apesar disso, embasamos nossa construção nas ideias dos primeiros pesquisadores brasileiros a discutirem o assunto e que conseguiram sistematizar um conjunto de fatos e experiências marcantes no âmbito da educação integral em tempo integral, os quais têm servido de base para as inúmeras análises realizadas em formas de artigos científicos, dissertações e teses. Entre esses autores destacam-se: Teixeira (1959, 1994, 1997), Ribeiro (1986), Cavalari (1995, 1999), Cavaliere (2002a, 2002b, 2007, 2010a, 2010b); Coelho (2005, 2009a), Galo (1995, 2011, 2012), Paro et al (1988), dentre outros.

A educação integral veio, ao longo da história da educação brasileira, se exprimindo por meio de concepções e práticas distintas. Por sua natureza diversificada, concebemo-las como perspectivas de educação integral, embora nem todas essas experiências educacionais tenham correspondido ao sentido mais pleno da conjugação semântica “educação integral”. Neste contexto, cabe destacar que a “educação integral em tempo integral”, corresponde a uma dessas formas de manifestação da educação integral. Ou seja, educação integral e educação integral em tempo integral são conceitos que historicamente aparecem imbricados, especialmente na realidade brasileira. Por isso, nesta discussão, partimos de uma perspectiva teórica mais ampla de educação integral, considerando o seu aparecimento nas defesas dos movimentos ou grupos sociais ao longo de sua história mais geral e no Brasil, até chegarmos às suas diversas manifestações práticas, dando destaque, ainda que breve, para as iniciativas públicas de educação desenvolvidas neste país, sob o rótulo de educação integral em tempo integral.

No âmbito societário mais geral, a ideia de educação integral remonta à antiguidade clássica. Na educação grega, objetivada por meio da Paideia, já se pensava em uma formação humana integral como ideal pedagógico a ser desenvolvido na formação dos seres sociais daquele país. Nesse contexto, a educação integral consistia na valorização dos vários aspectos da vida humana, durante o processo educativo.

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. (COELHO, 2009a, p. 85).

Essa discussão da formação integral do ser humano reaparece no período moderno, especificamente no final do século XVIII. São vários os projetos ou modelos de educação que mencionam a perspectiva da educação integral do ser humano. Estas se diferenciam de acordo com o contexto e grupo social expoente. As primeiras defesas por educação integral desse período surgem no contexto da Revolução Francesa e do aparecimento da escola pública, feita pelos jacobinos, os quais a concebem como desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo. (BOTO, 1996, apud COELHO, 2009a).

Posteriormente aos jacobinos, o Movimento Anarquista também defende a educação integral. Bakunin e Proudhon, dentre outros do movimento, estabelecem as bases conceituais dessa perspectiva educacional, a qual é experienciada por educadores como Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, no final do século XIX e nos primeiros anos do século XX.

Na experiência pedagógica de Robin, que foi depois retomada pelo também francês Sébastien Faure na comunidade-escola de *La Ruche (A Colméia, 1904-1917)* e pelo catalão Francesc Ferrer i Guàrdia na *Escuela Moderna* de Barcelona (1901-1905), as ideias e práticas de uma educação integral foram trabalhadas em torno de três aspectos centrais. Uma educação do intelecto, voltada para a curiosidade da criança, com profunda influência do método científico e a importância da pesquisa e do estudo metódico para a produção coletiva do conhecimento. Uma educação do corpo, envolvendo, por sua vez, ao menos três aspectos: o refinamento sensório-motor de crianças e jovens; uma educação física, pautada em atividades esportivas e recreativas, voltadas mais para os jogos solidários e menos para os competitivos; uma educação profissional, abarcando os principais ramos de atividade comuns na época, através do aprendizado em oficinas montadas na própria escola. Por fim, a educação integral era completada por aquilo que Robin denominou “educação moral”, através da qual tratava-se de promover um aprendizado da vida em comunidade, em torno de conjunto de valores coletivamente construídos, comprometidos com a liberdade e a solidariedade. (GALO, 2011, p. 01).

No Brasil, a educação integral aparece no século XX. A partir das décadas de 1920 e 1930 ela vai tomando forma no pensamento e ação de movimentos político-ideológicos do período. Segundo Coelho (2005), a educação no Brasil nos anos 20 e 30 do século XX torna-se, ponto de confluência e, ao mesmo tempo, fator diferencial de projetos político-ideológicos defendidos por educadores de matrizes político-filosóficas e pedagógicas também distintas. Dentre esses movimentos com matrizes ideológicas diferentes, destacam-se anarquistas, integralistas, católicos e liberais. É no seio desses grupos com visões sociais e educacionais diversificadas que a ideia de educação integral vai surgir e se desenvolver no país.

Com base nos estudos de Galo (1995, 2011, 2012), Coelho (2009a) e Moraes, Calsavara e Martins (2012) constatamos que a educação defendida pelos anarquistas consistia em uma atividade tática, pensada para responder a um dos princípios filosóficos do movimento, a ação direta. A finalidade precípua da educação era a transformação social. Assim, essa educação assumiu historicamente um caráter político e ideológico. Valores como cooperação, fraternidade, justiça, liberdade eram cultivados na perspectiva da construção de uma nova moral social. A educação anarquista dava-se por meio de atividades educativas formais, informais e não formais. Espaços e instrumentos como escolas, teatros, sindicatos, associações operárias, centro de culturas, jornais, revistas, eventos diversos, dentro outros, eram valorizados e considerados como educativos. Metodologicamente, o processo educativo partia do princípio da liberdade para a ela voltar.

A educação integral no âmbito do pensamento educacional anarquista consistia na formação intelectual, física, profissional e moral, tendo em vista a transformação social. A integralidade, nesta perspectiva, centrava-se nas dimensões da formação do indivíduo. Embora educadores anarquistas tenham concebido escolas onde o aluno pudesse conviver em

tempo integral, já que algumas escolas funcionavam como a própria casa das crianças, não era o tempo que determinava a integralidade da proposta educativa, mas o currículo e sua função social.

O que vemos então é que a educação integral tinha como centro essa construção de uma nova moralidade, uma nova forma de vida, uma vida segundo os princípios anarquistas. Tratava-se de aprender a viver de outro modo, a viver uma outra vida, justa, livre, fraterna. Tanto o aprendizado intelectual quanto o aprendizado profissional e os cuidados com o corpo e a higiene tinham por finalidade a construção desta moralidade, de certo modo realizando o princípio colocado décadas antes por Stirner, de submeter o saber à vontade. Apenas com essa nova forma de viver seria possível construir uma nova sociedade. (GALO, 2012, p.179).

Desse modo, a integralidade, concebida como formação do homem integral, estava vinculada a um projeto mais amplo de constituição de um outro tipo de homem e de sociedade, diferente da concepção dominante na época histórica de sua origem e desenvolvimento no mundo e no Brasil, em especial. O autor anteriormente citado, entretanto, após analisar a perspectiva integral de educação defendida pelos anarquistas, questiona:

De todo modo, o conceito, as práticas e as metodologias de uma educação integral tornam o projeto educativo anarquista indissociável do projeto moderno e da filosofia política moderna, marcados por um humanismo e pela crença na possibilidade transformadora de uma revolução social. A questão é saber em que medida tais conceitos e práticas sustentam-se ou não contemporaneamente, especialmente quando confrontados com a crítica pós-estruturalista do humanismo e das metanarrativas, dentre elas a própria noção de revolução social. (IBIDEM, p.179).

Outra organização cultural e política que concebeu e desenvolveu uma experiência de educação integral no Brasil diz respeito à Ação Integralista Brasileira<sup>6</sup>, partido político criado em 1935, por Plínio salgado. Cavalari (1995, 1999) e Coelho (2005) empreenderam estudos sobre a concepção de educação integral defendida pelo Integralismo brasileiro. Tomando por

---

<sup>6</sup> A Ação Integralista Brasileira, a AIB, partido político criado em 1935, tem sua fundamentação política e filosófica no Integralismo, também denominado "nacionalismo integral", o qual é uma doutrina política de inspiração tradicionalista, ultra-conservadora, inspirada na Doutrina Social da Igreja Católica, teorizada por Charles Maurras nos inícios do século XX. Essa ideologia expressa-se principalmente em círculos monárquicos. Inicialmente promovida pela Action Française seguindo depois a sua natural internacionalização, nomeadamente, com algumas diferenças entre si, através da Ação Integralista Brasileira e do Integralismo Lusitano entre outros. Entre vários aspectos defende o princípio de que uma sociedade só pode funcionar com ordem e paz, no respeito das hierarquias sociais, fundamentando-se para isso nas aptidões e nos méritos pessoais demonstrados (em oposição às doutrinas igualitárias saídas da Revolução Francesa, como o comunismo e anarquismo), e na harmonia e união social. Nos anos 30, surgiu também um Integralismo Brasileiro. Diferentemente do seu inspirador francês e português, este era republicano - embora tenha sido também predominantemente inspirado pela Doutrina Social da Igreja Católica, conforme orientação do Chefe do movimento Plínio Salgado e, portanto, em alguns aspectos diverso do estatismo modernista do fascismo. No Brasil, o integralismo teve forte influência durante o longo período em que Getúlio Vargas esteve pela primeira vez no poder (1930-1945) e inicialmente deu sustentação a ele. Vargas, porém, não se revelou o que os Integralistas esperavam. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Integralismo>

base esses estudos, sintetizaremos algumas ideias referentes à perspectiva de educação integral defendida por esse movimento.

O estudo das autoras, dentre outros aspectos, revelou que a escola foi um instrumento de consolidação dos fins educacionais da organização. Com base na ideia de família, um dos pilares do movimento defendidos na tríade Deus, Pátria e família, a escola era concebida como prolongamento do lar. A defesa da educação integral voltada ao homem integral era uma constante no discurso integralista, conforme defendia Aires, um dos representantes do movimento: “O verdadeiro ideal educativo é o que se propõe a educar o homem todo. E o homem todo é o conjunto do homem físico, do homem intelectual, do homem cívico e do homem espiritual”. (AIRES, [s.d], apud COELHO, 2005, p. 85). Assim, a concepção de educação integral tinha como foco a formação humana integral, isto é, buscava-se trabalhar com todas as dimensões do ser. Segundo Cavaliere (2010a) os documentos doutrinários do movimento postulavam que:

[...] a educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema *a educação integral para o homem integral*. (p. 249).

As críticas ao projeto integralista de educação integral são muitas. Dentre elas, Cavaliere (2010a) destaca: educação a serviço dos projetos e necessidades do Estado, o indivíduo seria moldado para servir aos interesses do Estado Integral; tendência ao privatismo, educação integral como ação doutrinária, dentre outras. Nesta perspectiva, Coelho (2005) conclui:

A função da educação confundia-se com os objetivos ético-filosóficos do movimento, no intuito de reproduzir, politicamente, o modelo de homem e de sociedade preconizados pelo integralismo. Ou seja, mais uma vez, temos a educação a serviço de interesses específicos. E, no caso específico da educação integral, mais uma posição conservadora em seus fundamentos e pragmática nas ações engendradas para implantá-la. (p. 92).

Os católicos também se fazem presentes nesse período histórico, no conjunto desse grupo diversificado de movimentos e organizações que concebeu e vivenciou a educação integral no Brasil “que, por meio de suas instituições escolares, efetivavam uma concepção de educação integral calcada em atividades intelectuais, físicas, artísticas e ético-religiosas, aliadas a uma disciplina rigorosa”. (IBIDEM, p. 88). A posição do grupo católico se fez perceber principalmente no momento da elaboração da constituição de 1934, conforme afirma Cury (1988, p. 11): “Dois grupos se destacam [...]: os educadores profissionais identificados como Pioneiros da Escola Nova e os líderes intelectuais católicos juntamente com os membros da hierarquia católica”. Ainda segundo o mesmo autor, a educação integral para os



católicos deveria considerar “as duas realidades do homem: corpo e alma e as suas exigências correspondentes: a de ordem física e a de ordem moral. [...] a educação integral católica não deve separar aquilo que é unido no composto harmônico”. (CURY, 1988, p. 56).

A educação integral, nessa perspectiva, foca-se nas dimensões da formação do ser humano, enfatizando as suas múltiplas dimensões: física, intelectual, cultural, espiritual e moral, buscando corresponder à crença católica fundamental, a qual centra-se em uma concepção de homem como corpo e alma, constituído das dimensões humana e divina.

A defesa por uma educação integral também se fez presente nos discursos educacionais dos intelectuais liberais. No Brasil, o ideário liberal de educação se expressou, sobretudo, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, quando, à época, denunciavam a situação precária e deficiente do ensino público e propunham um novo modelo educacional, conjugando diversos fatores.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente (sic) arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes. (AZEVEDO ET AL., 2010, p. 188).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi redigido por 26 importantes intelectuais brasileiros e lançado em 1932. Teve, como um de seus principais objetivos, instigar o Estado a criar um sistema de Ensino Público no Brasil que integrassem os diferentes momentos da vida escolar representados pela escola infantil, primária, secundária e superior e estes, por sua vez, fossem organizados pedagogicamente para atender os quatro grandes períodos do desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e maturidade, buscando ao longo do tempo escolar formar a personalidade integral do indivíduo.

A estrutura do plano educacional corresponde, na hierarquia de suas instituições escolares (escola infantil ou pré-primária; primária; secundária e superior ou universitária) aos quatro grandes períodos que apresenta o desenvolvimento natural do ser humano. É uma reforma integral da organização e dos métodos de toda a educação nacional, dentro do mesmo espírito que substitui o conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, fazendo um apelo, dos jardins de infância à

Universidade, não à receptividade mas à atividade criadora do aluno. A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. (AZEVEDO ET AL, 2010, p.198).

No manifesto, a escola é descrita como um organismo vivo, uma micro comunidade inserida dentro de uma comunidade mais ampla, a qual lhe influencia e é influenciada por ela. Por isso, o documento propõe que as escolas considerem o ambiente da comunidade como espaço de observação, experiência e construção de conhecimentos. O documento admite ainda que a educação é dever do Estado, mas deve ser compartilhada com a família e a sociedade em geral. Critica a escola fechada em si, propondo uma maior integração entre escola, família, comunidade e sociedade em geral, buscando tornar a educação escolar viva e interessante ao aluno.

Dessa concepção positiva da escola, como uma instituição social, limitada, na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, resulta a necessidade de reorganizá-la, como um organismo maleável e vivo, aparelhado de um sistema de instituições susceptíveis de lhe alargar os limites e o raio de ação. As instituições periescolares e postescolares, de caráter educativo ou de assistência social, devem ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar para corrigirem essa insuficiência social, cada vez maior, das instituições educacionais. [...] Cada escola, seja qual for o seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as demais instituições diretamente interessadas na obra da educação. (IBIDEM, p. 201-202).

Quanto à concepção de educação integral, é importante frisar que no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova as expressões “educação integral”, “formação integral” e “desenvolvimento integral” aparecem várias vezes no documento e com sentidos bem determinados, referindo-se ao desenvolvimento individual do educando, de sua personalidade, de acordo com as suas fases naturais da vida. Nesta perspectiva, a educação integral defendida por esse movimento corresponde à formação integral do indivíduo, no sentido de levar em consideração, no processo formativo escolar, todas as dimensões da personalidade humana, de acordo com as suas fases de desenvolvimento: infância, adolescência, juventude e maturidade. Buscava-se orientar o desenvolvimento desse indivíduo, nesses quatro períodos de vida, através da ação educacional contínua e dialógica, representada pela escolarização infantil,

primária, secundária e superior, compartilhada com e na família e com e na sociedade. Os trechos seguintes ilustram a presente compreensão:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (AZEVEDO ET AL, p. 191).

A partir da escola infantil (4 a 6 anos) à Universidade, com escala pela educação primária (7 a 12) e pela secundária (12 a 18 anos), a "continuação ininterrupta de esforços criadores" deve levar à formação da personalidade integral do aluno e ao desenvolvimento de sua faculdade produtora e de seu poder criador, pela aplicação, na escola, para a aquisição ativa de conhecimentos, dos mesmos métodos (observação, pesquisa, e experiência), que segue o espírito maduro, nas investigações científicas. (IBIDEM, p. 198).

Apesar do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representar a ideia de 26 intelectuais brasileiros, cabe ressaltar que autores como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira conceberam, em obras próprias, uma perspectiva de educação integral. Neste estudo destacaremos a concepção de Anísio Teixeira em virtude da história educacional e das pesquisas mais recentes sobre educação integral no Brasil remeterem a ele a origem de uma concepção e prática de educação integral<sup>7</sup>, concretamente demonstrada por meio de algumas experiências vivenciadas neste país.

A recontagem histórica até aqui empreendida mostra-nos que até o momento a concepção de educação integral que vigorou no pensamento de grande parte dos movimentos e grupos políticos e ideológicos já mencionados está relacionada a uma perspectiva mais ampla e completa da formação e desenvolvimento do ser humano, com cerne na educação grega, embora já possamos perceber no pensamento dos Pioneiros da Educação Nova, como no de Fernando Azevedo, alguns princípios da perspectiva liberal de educação integral, como individualismo e meritocracia. A ideia de uma educação escolar com funções ampliadas, inclusive de tempo integral, aparece somente no pensamento e ação de Anísio Teixeira<sup>8</sup>, a partir do final dos anos 20 do mesmo século.

<sup>7</sup> Segundo Cavaliere (2010a), Anísio Teixeira não utilizou em suas obras a expressão "educação integral", porém, não deixa de pensar uma perspectiva educacional que vise uma formação ampla e completa do indivíduo que, na visão de Coelho (2005), muito se aproxima de uma educação integral: "[...] já Anísio Teixeira refletia sobre instituições escolares públicas e as implementava tendo como um de seus propósitos o de constituir uma formação completa que, em nossa visão, muito se aproximava de uma educação integral". (p. 88-89).

<sup>8</sup> Segundo Cavaliere (2010a, p. 250) "a importância e alcance do legado intelectual desse autor atingem diferentes aspectos da educação e do pensamento social brasileiro. A ampliação das funções da escola constitui uma de suas preocupações recorrentes e, diríamos mesmo, um dos pilares de seu pensamento educacional, passando todas as realizações que efetivou, particularmente no campo da escola elementar".

A concepção de educação escolar de Anísio Teixeira foi elaborada dentro de um contexto de transformações socialmente abrangentes pelas quais o Brasil passava na primeira metade do século XX. Essa concepção foi influenciada e buscou responder concretamente a esse contexto social no qual estava inserido o ensino público brasileiro. Além do mais, sua concepção de educação escolar foi construída sob o aporte teórico-filosófico do Pragmatismo Deweyano, do qual Teixeira foi um dos primeiros representantes no Brasil. Neste sentido, é importante destacar o que Cavaliere (2010a) afirma sobre esse contexto:

As conseqüências do processo de urbanização e industrialização, a crescente, e cada vez mais visível, desigualdade social e as mazelas dela decorrentes geraram nesse período, de maneira generalizada na intelectualidade e na classe política, um forte apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar. O ingresso de Anísio Teixeira no campo educacional foi marcado por um movimento crítico a um sistema que dava mostras evidentes de inoperância, bem como pelas primeiras ideias renovadoras, chegadas ao Brasil via diferentes áreas de estudo e diferentes autores, inicialmente europeus. Àquelas primeiras influências renovadoras somaram-se, ao final da década de 20, a americana, tendo sido Anísio Teixeira seu principal divulgador. A crítica e a renovação foram, portanto, os pontos de partida de suas atividades. (p.258).

O pensamento educacional brasileiro, ancorado na matriz liberal dos anos 20 do século XX, era marcado por uma perspectiva curativa, ou seja, buscava-se sanar a doença do analfabetismo que afetava a nação, salvando-a por meio da educação. Por isso, nessa época, o foco era a alfabetização e os cuidados higienistas. Gondra (2003), parafraseado por Cavaliere (2010a), diz que a disciplina, a higiene e a alfabetização compunham as bases de uma visão política ainda muito indiferenciada e que correspondia a uma primeira resposta às necessidades de uma nova ordem econômica, modelada pela indústria e pela vida urbana.

O pensamento de Anísio Teixeira a partir de 1930 choca-se com essa concepção de educação ao trazer ao cenário educacional brasileiro a filosofia pragmática do americano John Dewey. A ideia de que a educação não é preparação para a vida, mas é a própria vida, devendo ser orientada por experiências, descobertas, no contato direto com a natureza e com a vida em sociedade se contrapôs à perspectiva curativa moralizadora ainda presente na realidade educacional brasileira. A defesa, então, dessa concepção de educação centrada no pensamento de Dewey é que vai, segundo Cavaliere (2010a), impor novas maneiras de organizar a vida cotidiana escolar e criar a necessidade de sua diversificação e ampliação. Anísio Teixeira, diferentemente dos demais grupos e movimentos que pensaram a educação integral, não apenas concebeu uma perspectiva de educação integral, mas na condição de teórico, político e gestor educacional, implementou experiências significativas, as quais servem até hoje de referência no campo da educação integral no Brasil. Teixeira defendia uma

escola pública com múltiplas funções, as quais deveriam expressar-se por meio do currículo escolar assim proposto por ele:

[...] programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive. [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (TEIXEIRA, 1959, p. 79)

Como podemos perceber, a educação escolar pensada por Teixeira tinha por base um currículo de formação que podemos qualificar de completo para a época em que foi pensado. Abrangia as várias áreas do conhecimento científico como leitura, escrita, matemática, física e ciências sociais; educação profissionalizante ou para o trabalho, visto a partir das artes industriais; cultura e arte expressas nos componentes desenho, música e dança; educação corporal, por meio da educação física; dimensão social garantida por meio de atividades relacionadas à saúde e alimentação da criança e uma dimensão ética e moral pensada a partir da defesa de que a escola deve formar hábitos, costumes, atitudes e comportamentos à vida em sociedade.

Para que essa proposta curricular fosse possível de ser executada era preciso se adquirir uma nova mentalidade sobre a escola, começando por suas funções pedagógicas e sociais, dentre outros fatores como a organização do trabalho pedagógico, do tempo e da gestão escolar. Anísio Teixeira, desde sua primeira função como gestor público do campo educacional, já arquitetava essa nova perspectiva de educação escolar. Assim, em 1950, conseguiu implementar, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde detalha e concretiza finalmente sua proposta de educação escolar. Além dessas experiências e proposições educacionais, Anísio Teixeira ainda contribuiu com as discussões educacionais que culminaram na LDB de 1961 e no Plano Nacional de Educação de 1962, dela decorrente. (CAVALIERE, 2010a). Além da questão curricular já destacada, cabe também frisar, no âmbito do pensamento de Teixeira, a ideia de escola com funções ampliadas e de tempo integral, tão defendidas, atualmente, pelo governo brasileiro. Sobre a questão da função ampliada da escola, o educador baiano comenta:

A importância da educação, nos dias de hoje, não é apenas uma consequência da complexidade da vida moderna, porém, talvez ainda mais, da inclusão no seu campo de todas as questões da vida humana, que anteriormente possuíam técnicas ou setores diversos de ação. (TEIXEIRA, 1997, p. 67).

Anísio via na educação escolar um campo de formação que incluiu nos últimos tempos a discussão de todos os aspectos da vida humana, possibilitando ao indivíduo uma

compreensão e interação com as mais diversas dimensões da vida, haja vista que a família, a Igreja, dentre outras instituições anteriormente consideradas educadoras, estavam perdendo esse papel e atribuindo à escola essa tarefa na sociedade moderna.

[...] a escola já não poderia ser a escola predominantemente de instrução de antigamente, mas fazer as vezes da casa, da família, da classe social e por fim da escola, propriamente dita, oferecendo à criança oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos. (TEIXEIRA, 1994, p. 162).

Para atender a essa escola que forma não somente para as questões estritamente acadêmicas, mas que se coloca a serviço do pensar, do fazer, do conviver adequadamente em sociedade, era necessário organizar o trabalho pedagógico em tempo integral, conforme afirma o educador:

[...] não se pode conseguir essa formação em uma escola por sessões, com os curtos períodos letivos que hoje tem a escola brasileira. Precisamos restituir-lhe o dia integral, enriquecer-lhe o programa com atividades práticas, dar-lhe amplas oportunidades de formação de hábitos de vida real, organizando a escola como miniatura da comunidade, com toda a gama de suas atividades de trabalho, de estudo, de recreação e de arte. (IBIDEM, p. 63).

A pesquisadora Ana Cavaliere (2010a), estudiosa das obras de Anísio Teixeira, afirma que a defesa do tempo integral, assim como do aumento dos dias letivos, já estavam presentes nas preocupações do educador baiano, desde os anos 30. O tempo ampliado tornou-se uma necessidade prática decorrente da proposta educacional defendida por Teixeira, a qual abrangia múltiplas dimensões para o desenvolvimento do indivíduo na sociedade. A experiência que congregou de forma teórico-prática essa perspectiva de educação escolar em tempo integral foi a do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, no Estado da Bahia, criado em 1952.

O Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro foi o espaço onde Anísio Teixeira introduziu e experimentou as suas concepções de educação. A sua luta maior consistia na busca da conquista da universalização da educação pública e gratuita. Em seus trabalhos ressaltou a importância da educação escolar para integrar o país na civilização letrada. Entendia a escola pública como uma máquina para a produção da democracia almejada, considerando-a como o mais significativo instrumento de justiça social e de correção das desigualdades provenientes da posição e da riqueza. Considerava que o investimento na educação representava desenvolvimento social e pessoal, tendo como produto, resposta ou consequência (sic) a ascensão social, como acreditavam os liberais naquela época.

Para Anísio, a escola eficaz seria de tempo integral, tanto para os alunos, quanto para os professores. Quando se referia à universalização da educação básica para todos, assegurando em inúmeras situações que a educação não era privilégio de poucos, considerava a escolarização tradicional, à qual se contrapunha a proposta do Centro Popular, como apenas uma oportunidade de especialização, já que a educação era realizada no âmbito da classe e da sociedade, cabendo à escola apenas os ofícios intelectuais e sociais. (CORDEIRO, 2001, p. 242).

Nesse modelo de escola, as atividades curriculares eram realizadas nas chamadas Escolas-Classe no turno básico e nas Escolas-Parque no contraturno, complementando o processo educacional, pois conforme defendia Teixeira, não seria possível em um único turno abranger todas as dimensões da formação do indivíduo. Sobre a estrutura desse complexo educacional Cavaliere (2010a, p. 256) parafraseando Éboli (1983) afirma:

O complexo educacional idealizado por Anísio Teixeira constava de quatro escolas-classe com capacidade para mil alunos cada, em dois turnos de quinhentos alunos, e uma escola-parque composta dos seguintes setores: (a) pavilhão de trabalho; (b) setor socializante; (c) pavilhão de educação física, jogos e recreação; (d) biblioteca; (e) setor administrativo e almoxarifado; (f) teatro de arena ao ar livre e (g) setor artístico. A escola-parque complementava de forma alternada o horário das escolas-classe, e assim o aluno passava o dia inteiro no complexo, onde também se alimentava e tomava banho. O Centro abrigava crianças dos sete aos 15 anos, divididas por grupos a princípio organizados pela idade cronológica. Previa-se a construção de residências para 5% do total das crianças da escola, que fossem reconhecidamente abandonadas, e que ali viveriam.

Tendo por base o que já foi exposto sobre a concepção de educação de Anísio Teixeira, sua filosofia de base e o contexto social brasileiro do início da década de 50, podemos inferir que o projeto educacional desenvolvido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro representou uma perspectiva diferente de educação, de escola, de currículo, tempo escolar e formação de professores. Trata-se de um modelo de escola que atende não somente a sociedade urbana e industrial nascente, mas que atende, também, a uma concepção de sociedade, a democrática, nos moldes liberais, onde a educação deveria ser um direito de todos, independentemente da classe social, concretamente vislumbrada por meio da escola “comum”, em contraposição ao dualismo escolar público da sociedade brasileira.

A ideia de educação integral<sup>9</sup>, entretanto, conforme teoricamente concebida pelo educador, na passagem à prática da organização curricular e à prática pedagógica docente, perde, pelo menos em parte, a sua integralidade, na medida em que se separa, não somente fisicamente, mas pedagogicamente e temporalmente, as atividades curriculares das Escolas-Classes das atividades curriculares das Escolas-Parques, fragmentando, assim, o processo formativo. Neste sentido, a integralidade da proposta de Teixeira é conservada apenas no que se refere à definição das dimensões ou aspectos da formação do ser humano, pensadas para dar conta do desenvolvimento amplo e mais completo possível do ser social.

Desta feita, é possível dizer que a prática da Escola Carneiro Ribeiro inaugura, no Brasil, a Escola de Tempo Integral. A partir dessa experiência, outras iniciativas foram

---

<sup>9</sup> Reafirmamos, mais uma vez, com base em Cavaliere (2010a) e Coelho (2005) que Anísio Teixeira não utilizou, em suas obras, a expressão “educação integral”, embora tenha concebido uma perspectiva de educação escolar que visasse o desenvolvimento amplo do ser humano, em tempo integral.

pensadas e realizadas no Brasil até o presente momento. Entre elas destacam-se: as Escolas-Classes e Escola- Parque do Distrito Federal, em 1960; Os Ginásios Vocacionais organizados em São Paulo na década de 1960, os quais duraram 8 anos, de 1962 a 1969; os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na década de 1980, no Rio de Janeiro; os Centros de Atenção Integral à criança e ao Adolescente (CIACs), mais tarde denominados Centros de Atenção Integral à Criança e aos Adolescentes (CAICs), a partir de 1991 e do final da década de 1990 até o momento tivemos algumas experiências sazonais, em nível federal, estadual e municipal, com destaques para as experiências de Juiz de Fora/MG, Apucarana/PR, Pato Branco/PR, Chapecó/SC, Canela/RS, Passo Fundo RS, entre outras, e a proposta mais atual do governo brasileiro, expressa por meio do Programa Mais Educação, direcionada a todas as escolas públicas do país.<sup>10</sup>

O Centro Educacional Elementar, mais conhecido como Escola-Classe/Escola-Parque, da Capital Federal, foi pensado no final da década de 1950 e iniciou plenamente suas atividades na década de 1960. Fruto dos ideais de governo do Presidente Juscelino Kubistchek, sua construção se deu no âmbito do Plano de Construções Escolares para Brasília, elaborado por Anísio Teixeira, quando Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o qual pensou o sistema escolar de Brasília indo da Educação Infantil à Universidade. Ao se referir ao Complexo Educacional Elementar Teixeira afirma:

Daí falar-se antes em Centro do que em Escola. O Centro de Educação Elementar compreende pavilhões de “jardim de infância”, de “escola-classe”, de “artes industriais”, de “educação física”, de “atividades sociais”, de “biblioteca escolar” e de “serviços gerais”. É, portanto, algo como se fosse uma Universidade Infantil. (TEIXEIRA, 1961, p. 195).

O Centro de Educação Elementar foi concebido para servir de inspiração a toda nação brasileira. Mais que uma escola comum, tinha como objetivo oferecer uma educação primária que partisse das próprias necessidades vitais dos indivíduos em sociedade, buscando abrangê-las por meio de atividades intelectuais, artísticas, culturais, físicas e profissionais. Na perspectiva de atender a essa função pedagógica e social Anísio Teixeira pensou o Centro de Educação Elementar com a seguinte estrutura e funções: a) jardim de infância, com 4 salas, voltado à educação de crianças de 4 a 6 anos de idade; b) “escola-classe”, com 8 salas, direcionada à educação intelectual sistemática de crianças de 7- 12 anos e c) “escola-parque” composta por pavilhões onde eram abrigadas: biblioteca infantil e museu; atividades de artes industriais; atividades de recreação; atividades sociais (música, dança, teatro, clube,

---

<sup>10</sup> Esta síntese foi realizada com base nos trabalhos de Cavaliere (2010a), Coelho (2009a), Esquinsani (2008) e Paro et al (1988), dentre outros, que em seus estudos realizaram a história da educação integral/educação em tempo integral no Brasil.



exposições) e dependências para refeitório e administração. A Escola-Parque visava complementar a educação intelectual da criança mediante o desenvolvimento artístico, físico, recreativo e iniciação ao trabalho. Em dois turnos, atendia-se cerca de 2000 alunos. Os estudantes deveriam frequentar diariamente a “escola-parque” em regime de revezamento com a “escola-classe”, isto é: 4 horas nas classes de educação intelectual e 4 h horas, com intervalo para almoço, na “escola parque”, considerada por Coelho (2009a) como de atividades mais prazerosas e recreativas.

Pereira e Rocha (s.d) vêm a educação escolar ministrada no Centro Educacional Elementar em Brasília, concebida por Anísio Teixeira, como:

[...] uma educação integral, que se volta para o indivíduo em todas as suas dimensões. A escola completa, rica, variada, formativa por excelência e integrada ao espaço vivificante do mundo, possibilitaria aos alunos participação em experiências educativas diversificadas, pelas quais se habilitariam para a ação inteligente em sua vida. Para isso a jornada escolar se estenderia, necessariamente, para oito horas diárias, [...]. A sua organização far-se-ia em termos de escola-comunidade, mediante um currículo de aprendizagem por participação, o que transformaria a escola em local de vida e de atividades adequadas às idades. [...]. Numa sociedade como a brasileira, marcada pelo subdesenvolvimento e intensa estratificação social, a escola não poderia mais ser uma instituição simples, e a escola primária era a instituição que, no seu ponto de vista, deveria promover a igualdade de oportunidades, essência do regime democrático. (p.12).

Por razões de natureza ideológica, política e econômica, a experiência educacional supracitada não teve continuidade e veio a fracassar ao longo do tempo.<sup>11</sup> Esta experiência, entretanto, assim como a do Centro de Educação Carneiro Ribeiro, em Salvador, inspirou e continua inspirando programas e projetos de escolas de tempo integral em todo país. A ideia de uma educação completa, que engendrasse em suas atividades curriculares a vida em sociedade, que levasse em consideração as dimensões do desenvolvimento humano, tendo em vista uma sociedade democrática, em que todos tivessem a oportunidade de ascender socialmente, sempre esteve presente nas preocupações de Anísio Teixeira e se fez contemplar, ainda que em parte, nestas duas experiências já arroladas. Assim, a ideia de função ampliada da escola, ilustrada em seu caráter sociocomunitário, assistencial e protetor; a ampliação da jornada escolar em função da complementação do currículo, dentre outros aspectos, inaugurou, naquele período, uma nova perspectiva de educação escolar no Brasil: a da educação integral em tempo integral/escola de tempo integral, servindo de exemplo a outras iniciativas e perspectivas de educação integral.

---

<sup>11</sup>Maiores informações consultar estudos de Campello et al (2013) disponível em: [www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/download/8/14](http://www.eape.se.df.gov.br/revista3/index.php/eape/article/download/8/14) e Pereira e Rocha (s.d), disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/textos/GT02/GT02-667--Int.doc>.

Os Ginásios Vocacionais<sup>12</sup> criados em São Paulo, na década de 1960, foi outro empreendimento já registrado na história da educação integral em tempo integral no Brasil. Segundo Rovai (2005) os Ginásios Vocacionais duraram 8 anos, de 1962 a 1969. Ao todo foram criadas seis unidades escolares, sendo uma na capital, São Paulo, e cinco em cidades do interior: Americana, Batatais, Rio Claro, Barretos e São Caetano do Sul. Os Ginásios Estaduais Vocacionais foram instituições de ensino em tempo integral voltados para jovens de ambos os sexos, com idade de ingresso entre 11 e 13 anos de idade. Consideradas como classes experimentais, a criação dos ginásios vocacionais partiu do então Secretário da Educação de São Paulo, Luciano Vasconcellos de Carvalho.

Os Ginásios Vocacionais, neste sentido, foram uma experiência inovadora para a época. Fruto das Classes Experimentais, foram influenciados por diferentes matrizes teóricas, dentre elas, a pedagogia da Escola Nova, tendo por base o pensamento de John Dewey. O projeto sofreu interferência da conjuntura política da década de 1960, marcada pela ditadura militar, a qual pressionava as escolas por mudanças na educação, de modo a adequá-la aos fins políticos do Estado. Além disso, as divergências internas acerca do Serviço de Ensino Vocacional contribuíram para sua desestabilização. (CHIOZZINI, 2010).

Os Ginásios Vocacionais foram pensados, prioritariamente, para atender alunos do ensino secundário, a quem ofereciam atendimento integral, compreendendo dois ciclos: ginásial, com quatro anos de duração, e colegial, com o mínimo de três anos de duração, abrangendo os cursos técnicos. Esta era na verdade uma proposta de renovação do ensino para o estado de São Paulo.

O currículo era concebido como o conjunto das experiências educacionais propostas pela escola, visando alcançar os objetivos. O eixo central do trabalho pedagógico, em torno do qual gravitavam as atividades curriculares, era sintetizado pelo princípio: “O homem, um ser social, situado num determinado tempo e espaço, agente transformador da sociedade e construtor da história”. O currículo era organizado e obedecia a lógica dos círculos concêntricos, começando na 1ª série, pelo mais próximo, escola/cidade, alargando-se nas séries seguintes com conteúdos e conceitos mais amplos e profundos, referentes ao estado, país e mundo respectivamente. Dentre as atividades curriculares, destacava-se a Ação Comunitária, que consistia na realização de projetos propostos por alunos das quartas séries à comunidade circunvizinha à escola. Por meio dessas atividades, os alunos eram estimulados a

---

<sup>12</sup>Para maiores informações consultar trabalhos de: Chiozzini (2010), disponível em: <http://cutter.unicamp.br/document/?down=vtls000296004>; Nakamura (2013), disponível em: [ftp://ftp.cefetes.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao3/Sala\\_D2/367-1653-1-PB.pdf](ftp://ftp.cefetes.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao3/Sala_D2/367-1653-1-PB.pdf) e Antolino (2012), disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>.

compartilhar um pouco do que aprendiam na escola com as demais pessoas da comunidade. São exemplos desses projetos: educação de adultos para operários, posto meteorológico para fornecer ao Jornal da Cidade informações diárias sobre o tempo e a temperatura, aulas de artes para crianças na praça pública. Havia também uma preocupação com a integração do trabalho pedagógico. Por isso, as áreas de conhecimento se integravam por meio de temas ou questões problemas de investigação, durante um bimestre, nas Unidades Pedagógicas.

O ano letivo iniciava--se com uma aula Plataforma, em que os professores da série escolhiam um tema central complexo e interessante, que problematizado era levado aos alunos com grandes questões. Novas indagações eram levantadas pelos alunos a serem estudadas pelas diferentes áreas de estudo, com pesquisa bibliográfica e de campo. Trazia-se para a sala de aula informações colhidas nos diversos setores da comunidade. Era o conhecido Estudo do Meio. Ao final do bimestre, os alunos em assembleia, coordenavam a apresentação das conclusões tiradas e faziam a síntese bimestral.

Como podemos constatar, o método de ensino e aprendizagem refletia a pedagogia de Dewey, a qual recomenda o uso da pesquisa, da observação e experimentação no meio social e comunitário. Também são perceptíveis as ideias de William Kilpatrick em relação a sua pedagogia de projetos, segundo a qual os projetos de investigação são construídos a partir de questões oriundas do cotidiano ou provindos de um tema de uma disciplina. A ideia do estudo do meio também é característica da pedagogia de Kil Patrick. Segundo Neves (2008), o grande desafio pedagógico era colocado às equipes de educadores que tinham que ajustar os objetivos educacionais e as atividades curriculares estabelecidos coletivamente no planejamento inicial do Serviço de Ensino Vocacional – SEV, às realidades locais.

Os ginásios Vocacionais como escolas de tempo integral, assim como as outras, também não vigoraram por muito tempo. Devido à pressão da ditadura militar que as considerava subversivas, caras, e mal sucedidas vieram a sucumbir, pois segundo o Estado Militar estas escolas atentavam contra a segurança e a ordem nacional, uma vez que tinham como objetivo a formação de alunos críticos, o que não era consoante com os objetivos do regime. Sobre o fim dos Ginásios Vocacionais, Calefi (2003) afirma:

No final do ano de 1969, em uma mesma data e horário, todas as escolas foram invadidas pela polícia, professores foram presos e materiais apreendidos. Daí por diante a experiência não mais vicejou, sendo alguns anos depois, absorvidas pela rede e transformadas em escolas convencionais. Em 5 de junho de 1970 foi publicado o decreto estadual nº 52.460 extinguindo o ensino renovado em todas as escolas estaduais, colocando fim à experiência dos ginásios estaduais vocacionais. (p.97).

Embora os Ginásios Vocacionais, enquanto escolas de tempo integral, tenham fracassado, vale destacar que muitos conceitos e métodos que ainda hoje são muito discutidos quando se procuram alternativas para o planejamento escolar e para a inovação do processo educacional em geral, foram desenvolvidos por essa escola. Temas como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo dos anos letivos, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros, eram proposições que efetivamente norteavam o trabalho desenvolvido nas unidades e diferenciavam essa escola de outras de sua época.

Na década de 1980, uma das mais representativas políticas governamentais de educação escolar em tempo integral foi a dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no estado do Rio de Janeiro. Os CIEPs foram concebidos pelo antropólogo e vice-governador e secretário de educação, na época, Darcy Ribeiro, durante a primeira gestão de Leonel Brizola, governador do estado. O processo de implantação desses Centros perpassaram as duas gestões do referido governador, indo de 1983 a 1986 e de 1991 a 1994. A construção dos CIEPs ao longo das duas gestões compôs o Programa Especial de Educação I e II, (I PEE, de 1983 a 1986, e II PEE, de 1991 a 1994), respectivamente. Nas duas gestões foram constituídas 507 unidades. (RIBEIRO, 1986).

O programa dos CIEPs começa a ser delineado no início dos anos 80, como política governamental voltada ao campo da educação, o qual apresentava sérios problemas, entre eles as altas taxas de reprovação, evasão e distorção idade/série. Além disso, o modelo de escola vigente na época não era adequado para absorver as grandes massas da população brasileira que chegavam às escolas públicas urbanas, marcadas pela pobreza e exclusão social.

Darcy Ribeiro, no livro sobre os CIEPs, afirmava que em se tratando de Brasil, mesmo em áreas mais ricas e desenvolvidas como o Rio de Janeiro e São Paulo, o desempenho da educação mostrava-se indesejável e de baixa qualidade, pois a escola pública não estava adaptada às necessidades da população, isto é, a educação escolar não considerava as condições precárias em que viviam a maioria das crianças. Problemas como falta de tempo para estudar, pois algumas crianças tinham que trabalhar para ajudar no sustento da família ou tomar conta dos irmãos enquanto os pais trabalhavam; falta de incentivo e acompanhamento dos pais em relação à vida escolar; falta de uma alimentação adequada, o que contribuía para um baixo rendimento, se comparado aos alunos das classes mais favorecidas, dentre outros, contribuíram significativamente para o quadro educacional precário da década de 1980.

Essa inadequação não se traduzia exclusivamente pelos problemas relativos “às faltas” em geral, isto é, falta de salas e instalações apropriadas, falta de material

didático, exiguidade de tempo letivo, falta de preparo (formação adequada) dos professores - questões estas, então, já bem explicitadas para professores, pais e alunos. Na proposta administrativa e pedagógica dos CIEPs, cada um desses itens apareceu integrado a uma nova concepção de organização escolar e a uma tentativa de redefinição do papel da escola em nossa sociedade. (CAVALIERE, 2000, p. 2).

Pensando em reverter esse quadro de ineficiência em que se encontrava a educação pública brasileira foi que Darcy Ribeiro, fortemente influenciado pela obra teórica e prática de Anísio Teixeira, pensou os CIEPs. Esses prédios são constituídos de 3 blocos. No bloco principal ficam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco fica o ginásio com vestiário e quadra polivalente. No terceiro bloco fica a biblioteca e sobre ela as moradias para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, os CIEPs contariam com professores de educação física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais. O horário das aulas iniciava às 8 da manhã e encerrava às 17 horas da tarde, oferecendo, além do currículo regular, atividades culturais, estudos dirigidos e educação física. Também eram garantidas refeições completas a seus alunos, além de atendimento médico e odontológico. A capacidade média de cada unidade era para mil alunos. Na primeira fase de implantação (gestão 1983/1986), cerca de 200 CIEPs foram criados, sendo a maioria de 1ª a 4ª série e 18 deles de 5ª a 8ª série. Na segunda fase, (gestão 1991/1994), cerca de 400 CIEPs (entre recuperados e novos) foram implantados, a maior parte no decorrer dos últimos dois anos de governo, mas, muito deles, somente nos últimos meses, ficando um grande número de escolas apenas semiestruturadas e em fase embrionária de funcionamento.

A proposta dos CIEPS tinha como objetivo oferecer ensino público de qualidade, em período integral, aos alunos da rede estadual, na perspectiva de uma transformação social mediante o processo educacional. Para isso oferecia atividades ligadas à educação, assistência médica e alimentar, esporte e cultura. O projeto objetivava, adicionalmente, tirar crianças carentes das ruas, oferecendo-lhes os chamados "pais sociais", funcionários públicos que, residentes nos CIEPs, cuidavam de crianças também ali residentes. Nesta perspectiva, os CIEPs acabaram se convertendo, também, em política de assistência e proteção social, na medida em que atendiam demandas sociais através da oferta de atividades de esporte, lazer, reforço escolar, oficinas artísticas e profissionalizantes no contraturno escolar.

O CIEP se propõe como uma "escola casa" que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender. O discurso oficial não considera essa política paternalista, mas realista. (PARO ET AL, 1988, p. 20).

Esta composição do currículo escolar<sup>13</sup> traduz não somente a natureza do programa, mas também sua intenção social mais ampla. Trata-se de escolas com funções ampliadas, pois contemplam atividades de educação, esporte, lazer, cultura e assistência social, bem como organizadas diferencialmente das escolas comuns, justamente para atender à demanda curricular. O horário integral, por exemplo, é um elemento diferencial dessas escolas, pensado em função de seu objetivo geral.

[...] o horário integral aparece como essencial no processo de aprendizagem e que se diferencia de um semi-internato por ter justificativas estritamente pedagógicas: a educação integral prevê a socialização, na instrução escolar e a formação cultural, vista como essencial no processo de aprendizagem e não como adereço, tornando-se a escola espaço social privilegiado para a formação do cidadão. O currículo apresenta diferentes origens filosóficas, refletindo a diversidade do pensamento educacional brasileiro. (CAVALIERE, 2002a, p. 115)

Outro elemento diferenciador dos CIEPs em relação a outras escolas convencionais e às escolas de tempo integral como a concebida por Anísio Teixeira na Bahia e no Distrito Federal, diz respeito ao espaço para as atividades educacionais. Enquanto Teixeira concebeu a execução dessas atividades em dois espaços distintos para atividades também diferentes, Darcy Ribeiro congregou-as em um único local, como parte de um currículo único.

[...] enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido - escolas-classe e escolas-parque - para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos Cieps, procurou congrega-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse *espaço escola*. (COELHO, 2009a, p. 92)

Além do mais, a ideia dos CIEPs considerava que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas. No entanto, o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas, entre elas algumas referentes ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas. Muitos acreditam que o projeto arquitetônico tinha primazia sobre o pedagógico, sobretudo pela ausência de equipes de educadores qualificados para esse projeto educacional.

Uma das análises mais completas e críticas a respeito dos CIEPs foram as realizadas por Paro et al (1988), no livro “Escola de Tempo Integral: desafio para o ensino público”. Dentre as várias ponderações feitas pelos autores, destacam-se: o caráter preventivo-assistencialista da proposta, a qual se mostrou, na prática, compensadora e pouco problematizadora das razões políticas e econômicas causadoras dos problemas sociais; e o

---

<sup>13</sup> Currículo entendido como o conjunto de todas as experiências intencionalmente planejadas pela escola.

caráter estratégico da utilização da cultura das massas populares como um atrativo para conquistar os estudantes das acamadas menos favorecidas a permanecerem na escola.

O que resta é uma escola do tipo que Miguel Gonzalez Arroyo (1987) denomina de escola de “formação integral”, cujo compromisso maior é o de “proteger” a criança, reeducá-la, “melhorá-la” de modo a conformá-la ao ideal de criança “não-marginal”. A prática representa, neste sentido, a negação da proposta. Mais que isso, representa a negação da população a que se dirige e de sua cultura, não obstante o discurso oficial. Mas não é uma negação assumida. Ela se transveste de cuidados, de preocupações, de atenção para com as crianças, seja no nível do discurso, seja no nível da própria prática, o que a torna fluida e contraditória, porque não são preocupações e atenções que respeitem o modo de ser e a cultura desses alunos, como quer a proposta. [...] Isto porque a autonomia necessária a cada escola para respeitar e aproveitar as contribuições culturais da população se vê cerceada pelo necessário controle central do projeto pedagógico, via treinamento contínuo, na medida em que se intenta, por meio deste, preservar a identidade da rede e do projeto do CIEP. A questão crucial que se coloca é, então, de que não basta garantir a remoção dos obstáculos à permanência das crianças de baixa renda na escola, se o projeto pedagógico que vai orientar a utilização do maior tempo disponível e da suposta maior possibilidade de as crianças aprenderem não se estruturar no sentido dos interesses de classe da população a que se dirige. (PARO ET AL, 1988, p. 50-51).

Assim, diante das inúmeras críticas de ordem teórico-filosófica, bem como as de caráter administrativo, pedagógico e financeiro, associada às discontinuidades das políticas públicas, a proposta dos CIEPS foi sucumbindo. Os governos que sucederam aos de Brizola não deram continuidade administrativa ao projeto, desvirtuando sua principal característica: o ensino integral. Desse modo, grande parte das unidades construídas e operacionais tornaram-se escolas comuns, com o ensino em turnos. Outras, em número bem menor, continuaram funcionando em tempo integral, procurando manter, na medida do possível, a sua proposta original. As demais, parcialmente concluídas, foram simplesmente abandonadas, assim como desativada e desmontada a instalação que produzia as suas peças pré-moldadas de concreto.

Outra iniciativa governamental experimentada no Brasil, no campo do atendimento educacional em tempo integral, foi a realizada pelo Programa de Formação Integral à criança (PROFIC), desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, na gestão do secretário José Aristodemo Pinotti, ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), no ano de 1986, no decorrer do governo estadual de Franco Montoro. O Programa foi instituído pelo Decreto nº 25.469, de 7 de julho de 1986 e complementado pelo Decreto nº 25.753, de 28 de agosto de 1986. A experiência durou apenas 7 anos, de 1986 a 1993. O PROFIC 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 diferenciou – como concepção e não como realização – de projetos precedentes ou contemporâneos.

Segundo Giovanni e Souza (1999), o PROFIC foi concebido por um conjunto de educadores e técnicos ligados à Unicamp. Referendados pela literatura especializada, os autores afirmam que o PROFIC foi concebido seguindo orientações do campo da Medicina Comunitária, da Atenção Primária à Saúde, bem como do conjunto de teorias sobre comunidades oriundas da sociologia funcionalista norte-americana. Sua idealização foi uma resposta à baixa qualidade da educação infantil e primária vivida pelo estado de São Paulo nos finais da década de 1980. Este problema era causado por fatores internos e externos ao sistema educacional escolar. Os internos referiam-se às salas de aula superlotadas, proposta curricular inadequada, baixa qualidade na formação dos professores, baixos salários, infraestrutura inadequadas, dentre outros aspectos. A acentuada pauperização das famílias e as consequências por ela causadas como a desestruturação familiar, a inadequada alimentação, a falta de recursos para manter as crianças na escola, dentre outros aspectos, constituíram o segundo fator, isto é, o fator externo causador da baixa qualidade do ensino público do estado de São Paulo na época.

Desse modo, O PROFIC, no conjunto de suas atividades, buscou amenizar tais problemáticas, incidindo principalmente no segundo fator, atuando como uma política de acolhimento, proteção e assistência social às crianças mais pobres. Segundo o documento do programa, a escola precisava ser repensada de tal modo que pudesse, simultaneamente, desenvolver o seu papel instrutivo e protetor.

Antes de mais nada, é necessário redefinir o papel da escola, transformando-a de instrumento dedicado apenas à instrução em instituição também protetora, que tenha sob sua responsabilidade não só o ensino, mas, de igual maneira, o cuidado da infância que lhe é confiada. (SÃO PAULO, 1986, p. 73 apud GIOVANNI E SOUZA 1999, p. 74).

O currículo desenvolvido pelo PROFIC, o qual, segundo os idealizadores do programa, deveria possibilitar a atenção integral à criança, era constituído por aulas regulares, alimentação, reforço escolar e atividades diversificadas. Além disso, as “ações voltadas para a saúde individual e coletiva” constituiriam uma preocupação constante. (LIMA, 1987, p. 24). Essas atividades eram contempladas por meio dos quatro projetos integrantes do programa, assim organizado:

1. Projeto de formação integral da criança nos dois primeiros anos de vida – Por meio de uma participação indireta da Secretaria de Educação, esse projeto visava criar condições institucionais para o cumprimento e o aperfeiçoamento da legislação que obriga empresas a manter creches e berçários. A Secretaria cumpriria um papel de agente articulador de instituições privadas e governamentais com a finalidade de estabelecer essa rede de atenção, voltando-se em especial às formas de organização que facilitassem o aleitamento materno por parte de mães trabalhadoras.
2. Projeto de formação integral do pré-escolar (2 a 6 anos) – O ponto fundamental desse projeto era o aumento do tempo de permanência da criança na escola, sempre



de acordo com os horários de trabalho dos pais. Além disso, o projeto visava ir além do desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança, proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento físico, psíquico, social e emocional. A Secretaria teria aqui uma atuação direta, pelo estabelecimento de convênios com as prefeituras e entidades assistenciais privadas.

3. Projeto de formação integral do escolar (7 a 14 anos) – Nesse projeto, o fundamento foi, também, o aumento do tempo de permanência da criança na escola, objetivando um período de oito horas. Não significava um aumento da atividade propriamente escolar, mas um acréscimo de atividades recreativas, artísticas, esportivas e, eventualmente, um reforço de aprendizagem. A característica interessante do projeto é que o tempo de permanência alargado foi proposto como facultativo. Nesse projeto, a participação da Secretaria de Educação seria direta e dar-se-ia por intermédio da rede de ensino escolar, especialmente das escolas localizadas nos grandes centros urbanos e regiões pobres.

4. Projeto de atendimento ao menor abandonado – Esse projeto não foi definido com clareza. Entende-se de seu esboço que a participação da Secretaria da Educação seria indireta, em colaboração com a Secretaria de Promoção Social, e que especial ênfase seria dada à ampliação e ao aperfeiçoamento da Escola-Oficina, projeto já existente na Secretaria de Educação. (GIOVANNI E SOUZA, 1999, p. 80).

Conforme o exposto, o PROFIC almejou transformar a escola enquanto espaço de instrução, voltada à alfabetização, em espaço de formação e atenção integral à criança, ao mesmo tempo, o que se supõem ampliação das funções educativas e curriculares, exigindo assim, a ampliação do tempo de permanência da criança na escola e a integração das atividades da rede de pré-escolas com outras entidades públicas e privadas no sentido de garantir o que estava sendo proposto. Destaca-se, entretanto, que o aumento da jornada escolar não se deu exclusivamente por questões de cunho educacionais, isto é, em função da melhoria da qualidade do ensino ou devido a uma reforma curricular, mas, sobretudo, para corresponder à política de proteção e assistência social direcionada às crianças e adolescente, a qual buscava minimizar o problema do menor abandonado e dos pais que não tinham com quem deixar seus filhos para poderem trabalhar. Neste sentido, o PROFIC tornou-se, no contraturno, uma instituição muito mais de acolhimento, proteção e cuidados com a criança do que uma escola com fins educativos, propriamente ditos. Sobre esse assunto Paro et al (1988) comenta:

Às reivindicações e pressões populares por mais instruções, o Estado responde com propostas de Escolas de Tempo Integral, na qual o propósito principal não é a divulgação do saber sistematizado, mas a solução de problemas sociais localizados além dos limites da escola e que têm natureza não propriamente pedagógica. (p. 198).

O PROFIC procurou estender o tempo de permanência das crianças pobres na escola e expandir as condições para seu melhor desempenho na aprendizagem. Para isso, buscou deliberadamente parceiros no chamado terceiro setor e no nível mais descentralizado do poder público: o município. Outro fato importante é que muito cedo, na sua implantação, foi banida a ideia de construção de prédios, salas de aula e congêneres. De acordo com Borges (2002), as

críticas incidiram, portanto, no caráter compensador da proposta, pois o programa não atacava as raízes da exclusão social na sociedade capitalista, ao contrário, sua política assistencialista mascarava a verdadeira situação social. Assim, seu fracasso ocorreu, sobretudo, devido à falta de apoio financeiro do governo estadual às prefeituras, bem como devido à resistência do professorado por conta, dentre outros fatores, do caráter assistencialista do programa e pela falta de clareza e definição das atividades curriculares a serem desenvolvidas no contraturno escolar.

Na década de 1990, destaca-se a rápida experiência do Centro Integral de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), mais tarde denominado Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC). Estas unidades de serviços (CIAC/CAIC) foram instituídas a partir de 1991 pelo governo de Fernando Collor de Melo, como parte das ações do projeto “Minha Gente<sup>14</sup>”, posteriormente denominado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), inspirados no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), do Rio de Janeiro.

O projeto “Minha Gente” almejava promover a atenção à criança e ao adolescente por meio de atividades integradas, em tempo integral, em todo o país. As ações correspondiam à educação infantil e fundamental, programas de assistência à saúde, lazer e iniciação ao trabalho, entre outras. O projeto foi concebido como resposta à problemática social da criança e do adolescente brasileiro, marcada pela violência urbana, trabalho infantil, abandono e pouco tempo de permanência na escola, bem como para responder aos compromissos assumidos em fóruns mundiais onde a questão da infância era pautada e às cobranças do Banco Mundial que, por ocasião dos empréstimos feitos ao país, exigia que se investisse no campo social.

Dentro desse contexto, e como resposta aos compromissos assumidos, o governo federal criou, em 14 de maio de 1991, o Projeto Minha Gente, com o objetivo de desenvolver ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social e dinamizar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente.

Com estas ações, o governo federal se propôs a reduzir os efeitos negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que habitam as periferias dos maiores aglomerados urbanos do país.

O modelo proposto teve as seguintes características: atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário; desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, como característica principal, a implantação de unidades físicas — o Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente — CIAC. Este centro previa o atendimento em creche pré-escola e ensino de primeiro grau; saúde e

---

<sup>14</sup> O Projeto Minha Gente foi criado pelo decreto nº 631 de 12 de agosto de 1992, durante o governo do presidente Fernando Collor de Melo e tinha como finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social, relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade.

cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva. (SOBRINHO E PARENTE, 1995, p. 6).

A concepção do “Minha Gente” que previu a construção dos CIACs foi elaborada originariamente pela Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>15</sup>, sob coordenação do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República. Com a extinção da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República, o Ministério da Educação e do Desporto criou, em 1992, a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais para dar continuidade ao projeto. Dada à mudança de coordenação do programa, algumas alterações foram realizadas em sua concepção. Uma das primeiras mudanças realizadas pelo Ministério da Educação e do Desporto foi na nomenclatura do programa, que passou a ser chamado de Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA). O programa continuou adotando o atendimento integral à criança como forma alternativa para o desenvolvimento dessa população, admitindo, no entanto, que tal atendimento pudesse ser dado em instalações especialmente construídas ou adaptadas. Além da mudança no nome do programa, de “Minha Gente” para PRONAICA, o Ministério da Educação e do Desporto também alterou o nome das unidades de serviço construídas ou adaptadas ao atendimento socioeducativo a que o programa se destinava. Assim, ao invés de CIAC, essas unidades de serviços passaram a ser denominadas de Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC).

A ênfase conferida pelo MEC à pedagogia da atenção integral e às formas de desenvolvê-la refletiu-se na alteração do nome dado às unidades de serviços especialmente construídas ou adaptadas para esse fim. Na denominação adotada pelo Projeto Minha Gente (CIAC), destacava-se a característica arquitetônica do centro integrado. Com o nome Centro de Atenção Integral à Criança — CAIC, a tônica desloca-se para o atendimento integral, que “requer a adoção de pedagogia própria independente do espaço físico a ser utilizado”. (IBIDEM, p.7).

Em que pese às mudanças de nomenclatura tanto do programa quanto das unidades de serviço, deslocando a ênfase dos prédios integrados para o atendimento ou atenção integral da criança e adolescente, manteve-se, na prática, a natureza assistencial e protetora do programa.

---

<sup>15</sup> LBA é a sigla de Legião Brasileira de Assistência, entidade filantrópica fundada em 1942 por Darcy Vargas, primeira-dama naquela época. De início teve como objetivo ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial, contando com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional da Indústria. Em 1969 foi transformada de sociedade civil para fundação, como o nome de Fundação Legião Brasileira de Assistência, vinculada ao Ministério do Trabalho e Previdência Social. Em 1977, ficou vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social. No ano de 1990 passa a ser vinculada ao Ministério da Ação Social. Em 1991, sob a gestão de Rosane Collor, foi acusada de fraude, vindo a ser extinta através do art. 19, inciso I, da Medida Provisória nº 813, de 1º de janeiro de 1995, pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Oficialmente, o PRONAICA pretendia melhorar a situação da educação infantil e do ensino de 1º grau do país, difundir a pedagogia da atenção integral e melhorar as condições sociais e de vida das crianças e adolescentes. Na perspectiva de atender a esses objetivos, o programa foi pensado como um conjunto de subprogramas que deveriam ser realizados nos CAICs para atender não somente o público alvo do programa, mas também o núcleo familiar e comunitário em que esse público estava inserido.

O programa está subdividido em subprogramas que integram ações de natureza finalística e instrumental. Os subprogramas de natureza finalística são: Proteção Especial à Criança e à Família; Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente; Educação Infantil (creche e pré-escola); Educação Escolar; Esportes; Cultura; Educação para o Trabalho; Alimentação. Os subprogramas de natureza instrumental, que perpassam todos os demais programas, são: Suporte Tecnológico; Gestão; Mobilização. (IBIDEM, p.10).

Os CAICs sofreram as mesmas críticas dos CIEPs, inclusive a do potencial de clientelismo político implícito em um projeto de construção de 5 mil escolas em todo o país a um custo de dois milhões de dólares por unidade, sem que o governo federal dispusesse de meios financeiros e humanos para operá-las. (MENEZES e SANTOS, 2002). Assim sendo, O PRONAICA não conseguiu viabilizar, no prazo estipulado como meta, a construção de todos os prédios previstos, não implementou todos os subprogramas nas unidades de serviços e nem conseguiu viabilizar a contratação de todo recurso humano necessário à realização das atividades concebidas. Além disso, os pressupostos, as diretrizes e estratégias do programa, consideradas inovadoras, contrastavam com o modelo de organização do serviço público brasileiro, ainda muito burocrático e setorizado. Do ponto de vista da educação integral, se fez perceber muito mais uma perspectiva de integralidade como o conjunto de ações de diferentes campos de atuação (educação, saúde, assistência social, esporte...) a serem realizadas de forma integrada, visando o bem estar social da criança, do que o desenvolvimento educacional integral da mesma. A educação constituiu-se, ao lado de outras áreas, em mais uma dimensão do atendimento à criança e não o seu foco principal. Em última instância, a educação escolar foi utilizada pelo programa, muito mais como estratégia para o desenvolvimento de uma política de assistência social do que seu principal objeto de investimento.

Ao final do século XX e já adentrando ao século XXI houve no Brasil uma expansão de iniciativas de educação integral na perspectiva da educação em tempo integral. Dentre as várias experiências realizadas em nível municipal e estadual destacam-se, a título de informação, as de Juiz de Fora/MG, Belo Horizonte/MG, Nova Iguaçu/RJ, Apucarana/PR,

Pato Branco/PR, Chapecó/SC, Canela/RS, Passo Fundo RS, dentre outras<sup>16</sup>. Além dessas experiências contemporâneas, de âmbito municipal, o governo federal criou, em 2007, o Programa Mais Educação, com o objetivo de induzir todo o sistema público de ensino a aderir a sua política de educação integral. Devido este programa ser a base de análise do nosso objeto de estudo, o mesmo será analisado, posteriormente, em sessão à parte.

Embora cada uma dessas experiências, das mais antigas às mais atuais, tenha sua singularidade, em linhas gerais, estas iniciativas têm características comuns, o que nos permite agrupá-las num único conjunto de projetos e programas, cujas características principais são: concepção de educação integral compreendida como formação e atenção/proteção integral; ampliação do tempo escolar; ampliação do espaço educativo; parceria público-privado; novos agentes do processo educativo e o currículo como conjunto de experiências pedagógicas regulares (currículo comum básico) e não regulares (atividades flexíveis, diversificadas), vivenciadas na escola e para além dela, ofertadas no turno e no contraturno.

Chama-nos atenção a concepção de educação integral enquanto formação e proteção integral, pois todas as propostas ao pensarem nessa perspectiva de educação integral partiram ou justificaram tal adoção em função do cenário de pobreza e marginalização a que estavam ou estão submetidas as crianças e adolescentes, alvos dessas propostas educacionais. Ao priorizarem as atividades assistenciais, geralmente ligadas à saúde, à alimentação, à cultura ou por não equilibrarem adequadamente essas funções no currículo escolar, muitas dessas propostas de educação integral em tempo integral foram consideradas assistencialistas, compensatórias. Além disso, a ampliação do tempo escolar, a construção de grandes prédios arquitetônicos, pensadas, inclusive, muito mais para atender a esse objetivo protetor, assistencial, do que à finalidade educacional, propriamente dita, reforçaram esse caráter assistencialista e compensador das propostas, o que desencadeou grande parte das críticas e levou ao desaparecimento de muitas delas.

Do Centro Educacional Carneiro Ribeiro na década de 1950 ao Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), na década de 1990, não percebemos grandes diferenças entre as propostas. Talvez as propostas de Anízio Teixeira e Darcy Ribeiro, pelo menos em termos de concepção de educação integral, tenham se

---

<sup>16</sup> Devido às inúmeras experiências em nível municipal e estadual iniciadas em todo o Brasil no final da década de 1990 em diante, torna-se impossível, neste estudo, registrar e refletir sobre todas elas. Maiores informações sobre essas experiências podem ser adquiridas no relatório da pesquisa encomendada pelo MEC a um conjunto de universidades brasileiras, sob o título “Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil”, Disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=8\\_1\\_mais\\_educacao\\_relatorio\\_final\\_mai\\_2011\\_pesq\\_quanti\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=8_1_mais_educacao_relatorio_final_mai_2011_pesq_quanti_seb.pdf) ou em:

diferenciado um pouco mais das demais propostas apresentadas, embora, na prática, também tenham sido avaliadas como propostas assistenciais e até compensatórias.

É oportuno frisar que muitas características dessas propostas de educação integral em tempo integral, já destacadas, estão presentes nas perspectivas de educação integral em tempo integral da atualidade. A ideia de educação/proteção; ampliação do tempo escolar; parceria escola x família x comunidade; programas de educação integral articulados a partir de diferentes ministérios (intersectorialidade), dentre outras, constituem traços da tendência contemporânea de educação integral desenvolvida no Brasil, em que a noção de integralidade é utilizada muito mais para denotar a ideia de parceria no planejamento e execução das ações, na medida em que se postula a integração da família e de organizações não governamentais com a escola, bem como para caracterizar a ampliação do tempo de estudo, que deixa de ser parcial para ser integral (utilização dos dois turnos), do que para exprimir a formação integral do sujeito com base em propostas curriculares constituídas pelas principais dimensões do ser humano.

Tomando como base as principais características e princípios fundantes das concepções de educação integral defendidas pelo Anarquismo, Integralismo, grupo Católico e pensamento Liberal, podemos perceber, claramente, a vinculação das perspectivas atuais de educação integral em tempo integral, à visão liberal e pragmática de educação, sociedade e homem. O pensamento dos Pioneiros da Educação Nova, em especial o de Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, ecoam nos vários programas e propostas de educação integral pensadas, tanto no século XX quanto nas do início do século XXI. Dentre essas marcas, destacam-se a defesa da função ampliada da escola, caracterizada, sobretudo, pela associação da formação com a proteção integral e a ampliação do tempo escolar como estratégia de satisfação dessas novas funções escolares.

A análise histórica mostrou-nos, também, que o ideal de educação integral remonta à antiguidade clássica e que vários povos, em épocas e lugares diferentes, almejaram por esse ideal de educação. Notamos que a compreensão dos povos sobre educação integral não é homogênea. Seu sentido reflete o tempo, o espaço e a conjuntura social onde emerge. Por isso, a finalidade da educação integral nem sempre é a mesma, pois as propostas de educação integral, além de serem frutos de tempos e espaços diferenciados, foram reivindicadas por pessoas, movimentos e instituições com concepções filosóficas, políticas, epistemológicas e pedagógicas também distintas. Assim, a luta por educação integral ao longo do tempo levantou bandeiras diversificadas. Sua apreensão histórica nos permitiu perceber o movimento

dessa realidade estudada, suas mudanças, permanências e rupturas, de maneira que pudemos compreender, olhando para o passado, o fenômeno atualmente.

Em síntese, as principais defesas presentes nas propostas de educação integral/educação integral em tempo integral, descritas neste estudo, foram por: formação integral do ser humano, no sentido do desenvolvimento de suas faculdades ou dimensões, não necessariamente em escola de tempo integral e por formação e proteção integral em escola de tempo integral. A primeira defesa sempre teve como pano de fundo uma concepção de homem múltiplo, mas uno e integral ao mesmo tempo. O processo educacional deveria desenvolver essas dimensões do ser humano, emancipando-o para uma vida social autônoma e livre. A segunda defesa, também tem como lema a formação integral do ser humano. Porém, alia nessa formação conhecimentos científicos e saberes socioculturais, de caráter assistencial, protetor, pois parte do princípio de que para uma criança aprender ou se desenvolver precisa ter condições socioeconômicas, afetivas, culturais e intelectuais estáveis. Assim, em decorrência de suas bandeiras ou finalidades, configuraram-se, ao longo da história, propostas diferentes de educação integral, em que o currículo, em especial, se constituiu fator importante.

Cabe ressaltar, entretanto, que nem sempre esses lemas foram desenvolvidos efetivamente pelas propostas que os defendiam. As contradições teóricas e práticas, as suas várias formas de manifestações, bem como o descompasso entre discurso proclamado e discurso assumido, tornam tais concepções e práticas de educação integral/educação em tempo integral em um fenômeno social polissêmico, contraditório e em constantes mudanças. Enquanto que em umas sobressaia o caráter político-ideológico, em outras se destacava o perfil pragmático e assistencialista e, em algumas outras, o ecletismo de funções e objetivos. Isso nos mostra que a reivindicação de educação integral, expressa em suas diferentes configurações, ao longo da história da educação dos povos, nunca foi algo desinteressado. Ao contrário, sempre esteve motivada por interesses individuais e coletivos, a serviço de fatores políticos, econômicos, ideológicos e, também, para exprimir perspectivas epistemológicas e pedagógicas. Neste sentido, a compreensão da educação integral, enquanto objeto de estudo, sempre exigirá um olhar contextualizado, levando em consideração, especialmente, o tempo histórico e o espaço aonde vem sendo proposta ou desenvolvida.

Assim sendo, não podemos falar de uma história da educação integral como se esta fosse um fenômeno uniforme. Ao contrário, as várias concepções e práticas de educação integral nos indicam ser mais adequado falar em histórias da educação integral ou em história

das perspectivas de educação integral. Assim, dando seguimento à discussão sobre educação integral, apresentaremos na próxima subseção, a partir da literatura e da realidade educacional brasileira, algumas concepções de educação integral e de educação integral em tempo integral, de modo a compreendermos melhor, na sequência, o currículo do PME, instrumento essencial da proposta de educação integral em tempo integral, objeto deste estudo.

### 3.2 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

Esta subseção traz à tona o debate teórico e conceitual acerca da educação integral/educação em tempo integral. Destacamos concepções/perspectivas de educação integral e de tempo integral, de modo que por meio dessa discussão, seja apresentado o referencial teórico referente a uma das categorias centrais da pesquisa - educação integral em tempo integral - o qual balizará as análises seguintes. A finalidade, portanto, desta subseção, é apresentar e discutir as várias concepções de educação integral/educação em tempo integral, sendo esta última referendada nas diversas visões de escola de tempo integral conhecidas no Brasil, de modo que tais perspectivas de educação integral possam auxiliar na identificação e caracterização na concepção de educação integral em tempo integral pensada para a escola pública brasileira, tendo como base de análise o Programa Mais Educação.

A subseção nº 3.1 deste relatório já demonstrou, a partir da análise de perspectivas concretas de educação integral/educação em tempo integral como é difícil e complexo definir essa temática, dada a sua manifestação e nomeação diferenciada em tempos, espaços e conjunturas também distintas. Entretanto, a etimologia e a semântica dos dois termos nos levam a uma compreensão mais original da expressão “educação integral”, o que nos faz adotar este viés como ponto de partida desta reflexão.

Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa a palavra “educação”, em latim *educatione*, proveniente do verbo latino *educare*, quer dizer ato ou efeito de educar ou educar-se; processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando à sua melhor integração individual e social; mais ainda: aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas. Já o termo “integral”, proveniente de “íntegro”, do latim *integro*, quer dizer total, inteiro, global. Assim, com a conjugação semântica dos termos “educação” mais “integral” chegamos a seguinte definição para educação integral: ato ou efeito de educar, desenvolver ou aperfeiçoar o ser humano de forma total, inteira, global. Esse entendimento sobre educação integral, dentre outros, esteve e está



presente em muitas concepções e perspectivas de educação integral do nosso tempo. Os estudos realizados por Guar (2006, 2009), Cavaliere (2007) e Coelho (2009a; 2009b), acerca desse assunto, nos possibilitam conhecer e compreender, a partir da anlise histrica das prticas de educao integral/educao em tempo integral e das atuais tendncias desse fenmeno educativo no Brasil, vrias concepes ou perspectivas de educao integral as quais sero apresentadas, neste relatrio, para fins de referencial analtico do objeto de estudo em questo.

Guar (2006; 2009) concebe a educao integral no Brasil a partir de cinco perspectivas ou concepes: *Educao Integral como formao integral do ser humano*; *Educao Integral como articulao de saberes a partir de projetos integrados*; *Educao Integral na Perspectiva de Tempo Integral*, *Educao Integral como ampliao da aprendizagem e do tempo de estudo* e *Educao Integral x incluso social*.

Na perspectiva da ‘Educao Integral como formao integral do ser humano’ a autora afirma que

A concepo de educao integral que a associa  formao integral traz o sujeito para o centro das indagaes e preocupaes da educao. Agrega-se  ideia filosfica de homem integral, realando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritria da educao, a formao do homem, compreendido em sua totalidade. (GUAR, 2006, p. 16).

Essa concepo de educao integral, em que o homem, enquanto ser uno, total, aparece no centro das atenes educativas, tem seu cerne na Paideia grega, onde se vislumbrava um ideal de formao que pudesse desenvolver os aspectos intelectuais, fsicos, ticos, estticos, dentre outros, conforme afirma Coelho e Portilho (2009b, p. 90): “ importante lembrarmos que pilares sobre o sentido de formao do homem integral podem ser encontrados na *paidia (sic)* grega [...]”. Tal concepo tambm se fez perceber no pensamento anarquista, integralista, catlico e liberal do final do sculo XVIII s primeiras dcadas do sculo XX. Apesar dos propsitos polticos e ideolgicos desses movimentos serem diferentes um dos outros, foi no seio do pensamento e na prtica educacional desses grupos que se defendeu, mais originalmente, a ideia da formao integral do homem. Considerando, ainda, o que diz Coelho e Portilho (2009b), essa ideia de formao integral do ser humano aproxima-se, tambm, do conceito de educao holstica<sup>17</sup> e da filosofia progressivista de John Dewey e William Kilpatrick.

<sup>17</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o conceito de educao holstica, ver YUS, Rafael. **Educao Integral: uma Educao Holstica para o Sculo XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Nessa concepção de educação integral o foco do processo formativo é o ser humano, suas várias dimensões e o caráter integrado do trabalho pedagógico, de tal modo que a escolarização deve incidir na totalidade do ser, promovendo assim, o seu desenvolvimento pleno. Conforme Maurício (2009) esta concepção de educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado entre corpo e intelecto. A integralidade é construída por meio de diversas linguagens, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano se dá conjuntamente. Esta concepção de educação integral aposta na formação integral do indivíduo visando o seu desenvolvimento pleno, de modo que ele possa se autocompreender e compreender a sociedade na qual está inserido.

Já em relação à ‘Educação Integral como articulação de saberes a partir de projetos integrados’, Guará (2006) informa que

Algumas concepções sobre a educação integral remetem à ideia de projetos que articulam saberes em diferentes contextos, ampliando o foco do processo para a rede de espaços de aprendizagem. Isso vale tanto para os projetos de trabalho no âmbito da escola quanto para aqueles desenvolvidos em outros contextos educativos. O centro das preocupações com a aprendizagem está em permitir que as vivências e a ação pedagógica, organizada por projetos, leve a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social. (p. 17).

Trata-se da concepção de educação integral em que os conhecimentos e saberes curriculares, bem como sua forma de organização no currículo, são os focos. A educação integral se dá, primordialmente, pela ênfase na articulação de saberes acadêmicos e comunitários, organizados sob a ótica do currículo integrado, interdisciplinar. A ideia de integralidade relaciona-se com o conceito de integração e interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade é vista como uma possibilidade teórico-metodológica de integração da realidade fragmentada pela ciência moderna.

Uma terceira compreensão da educação integral é visualizada pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. A ênfase na articulação de conhecimentos e disciplinas que objetiva a integralização de experiências e saberes no processo educativo considera que as práticas educacionais devem abrir-se a experiências e conteúdos transversais. A interdisciplinaridade se funda na importância dada à unidade da realidade, cuja apreensão é compartimentada dentro do modelo de desenvolvimento da ciência moderna. Questionando esse paradigma que desagrega, fragmenta e formaliza os diversos campos do conhecimento em ciências específicas, estanques e sem visão de totalidade, esta concepção de educação propõe uma estreita articulação curricular que contemple o conhecimento de maneira mais abrangente, global e, portanto, integral. (IDEM, 2009, p. 70).

A concepção e prática de educação integral, nesta perspectiva, perpassam pela definição e integração dos saberes escolares, por meio de projetos integrados, necessários a uma formação mais completa possível ao ser social. Tal perspectiva de educação integral

aponta para os pensamentos educacionais de John Dewey, William Kilpatrick, Fernando Hernández, dentre outros, que defendem a organização do trabalho pedagógico e do ensino, propriamente dito, por projetos integrados. Além dessas características, enfatizam-se também a forma de organizar e desenvolver esse saber no âmbito da escola e para além dela. É nesse contexto que são defendidas as práticas curriculares ditas integradas e interdisciplinares, em espaços formais e não formais. As perspectivas atuais de educação integral, inclusive a prescrita no Programa Mais Educação, aludem a esses aspectos. Busca-se integrar no projeto pedagógico de educação integral os saberes do cotidiano familiar, do bairro ou comunidade local com os saberes escolares, acadêmicos, a serem trabalhados em projetos integrados na escola e fora desta, em espaços públicos ou privados, com possibilidades de aprendizagem.

No que tange à ‘Educação Integral na Perspectiva de Tempo Integral’ a autora pontua que a

Educação integral aparece também na perspectiva de tempo integral de atendimento de criança e jovens. Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral. As duas experiências mais conhecidas de escola pública de tempo integral, no Brasil, são o projeto Escola classe e Escola Parque na Bahia, na década de 1950 (e, depois, no Distrito Federal), e, nos anos 1980, os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPS, no Rio de Janeiro, cujo projeto foi repetido posteriormente nos Centros de Atenção Integral à Criança – CAIC, nos anos 1990. (GUARÁ, 2006, p. 18).

Apesar das experiências mencionadas pela autora terem surgido para dar respostas aos seus contextos sociais de origem e seus objetivos principais corresponderem ao alcance da melhoria desses cenários sociais, a característica mais marcante dessas iniciativas foi a ampliação do tempo escolar. O tempo ampliado passou a ser condição principal para o desenvolvimento do projeto de educação integral, que embora mencionasse o desenvolvimento integral do ser humano, centralizava-se em ações diversificadas de acolhimento, atendimento, atenção e proteção à criança e ao adolescente marginalizado.

Essa concepção de educação integral associada à ideia de ampliação do tempo escolar emerge, historicamente, no Brasil, com Anísio Teixeira e todo o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, na primeira metade do século XX. A difícil realidade social, econômica e cultural das crianças em idade escolar, a crescente urbanização e industrialização da sociedade brasileira impõem à escola novas funções e desafios, de modo que o trabalho escolar em um turno, com poucas horas, seria insuficientes para dar conta de todas as necessidades demandadas pelos estudantes. A ampliação do tempo escolar surge, então, nesse contexto, como possibilidade de dar à escola, meios de executar uma proposta político-pedagógica

comprometida, não somente com os aspectos educacionais, mas, sobretudo, com a dimensão assistencial e protetora dos estudantes.

Diferentemente dessas primeiras iniciativas de escola de tempo integral, em que o projeto de educação integral se realizava primordialmente na escola, com o tempo ampliado para esse fim, as que temos hoje no Brasil, diversificam-se. Temos escolas em que o projeto de educação integral acontece na própria escola com o tempo ampliado para poder desenvolver o referido projeto e escolas em que a educação integral é complementada em outros espaços e em tempos diferenciados.

De qualquer forma, a defesa do tempo ampliado nas propostas atuais de educação integral é uma inspiração dessas primeiras iniciativas, as quais ampliaram o tempo para dar conta de desenvolver as novas funções impostas à escola, dentre elas a função de assistência, cuidado e proteção da criança e do adolescente. Assim, a ampliação do tempo não se dá estritamente por uma questão da melhoria da qualidade da aprendizagem, como alguns tem argumentado, mas está associada ou tem acompanhado a ampliação das funções da escola, imposta pela política educacional mais ampla que, por sua vez, decorre de pressões sociais, por motivos diversificados.

A quarta perspectiva apontada por Guará (2009), 'Educação Integral como ampliação da aprendizagem e do tempo de estudo', é apresentada como decorrente

[...] da necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas ações comunitárias que, em parceria com ela, podem compor um programa ampliado de educação no contraturno escolar, oferecendo uma diversidade de vivências dentro da rede de projetos sociais na comunidade. (p. 70-71).

Tendo como pressuposto a ideia de ter mais, diferentes e talvez melhores oportunidades de aprendizagem, a partir de um programa de atividades constituído pela parceria escola x comunidade, esta concepção de educação integral tem se configurado como uma marca das tendências atuais de educação integral no Brasil. Aprendizagem e tempo estão atrelados, ou seja, para se ter mais e novas experiências de aprendizagem é preciso estender a jornada de estudos. É preciso extrapolar o âmbito da escola e adentrar ao espaço da comunidade e da cidade, em geral, considerada como educadora por seus museus, bosques, bibliotecas, feiras, projetos, etc. Nestes termos, a integralidade corresponde à diversidade de aprendizagens vivenciadas dentro de um tempo superior ao do turno. Acredita-se que a formação integral do ser humano se dê pelas diferentes experiências de aprendizagem que o ser social venha a realizar ao longo de sua vida estudantil na escola e nos espaço de convívio, além desta. A finalidade desta perspectiva de educação integral é preparar o indivíduo para

responder aos desafios da vida social contemporânea por meio do contato com os vários saberes, conhecimentos e valores construídos socialmente e mediatizados pela escola, família, comunidade, dentre outros grupos sociais. Trata-se de aproximar a escola da vida e a vida da escola.

A quinta concepção ou perspectiva de educação integral articulada por Guará (2006, 2009) refere-se à ‘Educação integral x inclusão social’. Embora a autora utilize a expressão “inclusão social”, o sentido e fundamento dessa perspectiva encontram-se na doutrina da proteção integral da infância, especialmente de crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. A educação integral, neste sentido, é compreendida pelos conceitos de formação e proteção integral. Tal perspectiva ampara-se nos marcos legais da Constituição Brasileira, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996.

A garantia legal é, portanto, uma salvaguarda relevante de promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais também apresentam déficits de aprendizagem e vivem em famílias que não conseguem oferecer a seus filhos a atenção e a educação a que têm direito. (GUARÁ, 2009, p. 67).

A situação de pobreza geradora de vulnerabilidade social constitui, contemporaneamente, especialmente no Brasil, o cenário a partir do qual emerge essa concepção de educação integral. Acredita-se que em função da vulnerabilidade social muitas crianças têm dificuldades para manterem-se na escola e obterem sucesso escolar, tornando a pobreza um fator determinante para a melhoria da aprendizagem e para o êxito educacional dos estudantes. Em razão disso, propõe-se uma educação integral que conjugue formação e proteção integral, simultaneamente.

A população das escolas públicas que mais demandam uma educação integral é constituída, em parte, pela infante-adolescência, cujas famílias ainda se mantêm em situação de pobreza. Por isso, a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concentradas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura. (IDEM, 2006, p. 20).

Esta concepção de educação integral vincula-se, historicamente e, portanto, fundamenta-se, também, na concepção liberal e pragmática de educação, em que Dewey aparece como um de seus expoentes. Essa ideia de educar e proteger, ao mesmo tempo, a criança dos males provocados pelo avanço da sociedade capitalista aparece no contexto em que essa concepção educacional se fazia perceber nas experiências educativas da segunda metade do século XIX, especialmente nos Estados Unidos, conforme afirma Libâneo (2014, p. 3):

[...] Junto a isso, pedagogos mais sensíveis à precariedade das condições de trabalho passam a conceber escolas para a formação dos indivíduos em sua integralidade, para que fossem protegidos da exploração do trabalho, especialmente para proteger a infância. Para isso, seria recomendável que as crianças permanecessem o dia todo na escola, num local onde se pudesse ter aulas, mas também outras atividades de lazer, de esporte, de atividades lúdicas e artísticas, etc. A ideia era a formulação de um currículo que reproduzisse na escola a vida social, mas sem os problemas da vida social criados pela própria expansão da industrialização e as formas de exploração do trabalho. Assim é que ao longo da segunda metade do século XIX foram criadas muitas escolas de tempo integral, muitas delas no campo, onde se desenvolviam atividades sociais, desportivas, de trabalho manual, ocupações artísticas, viagens, estudos do meio.

Formar e proteger constitui, portanto, o duplo papel a ser viabilizado pelo currículo escolar nessa perspectiva de educação integral. Talvez por esse razão, as experiências de educação integral que priorizaram essa dupla finalidade, tiveram também que ampliar o tempo escolar. Atualmente essa concepção de educação integral, dentre outras, manifesta-se nas experiências brasileiras, conforme afirma Coelho (2009a) ao dizer que contemporaneamente existem várias tendências caracterizando a educação integral no Brasil. Entre elas destacam-se: a da educação x proteção; educação integral x currículo integrado e educação integral x tempo escolar. São tendências expressas em projetos e programas desenvolvidos em nível municipal, estadual e mesmo nacional, como é o caso do Programa Mais Educação.

Essas cinco concepções de educação integral destacadas por Guará (2006, 2009), reafirmam o caráter polissêmico desse fenômeno e sua relação com a sociedade e o tempo histórico onde são elaboradas e vivenciadas. São visões de homem, de sociedade e de educação diferentes, que visam responder a projetos político-sociais, filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, também diferentes. Neste contexto, não podemos deixar de destacar, também, o papel do currículo como artefato viabilizador dessas várias concepções e perspectivas de educação integral, configurando-se, portanto, num instrumento pedagógico e político estratégico para a implementação de um tipo determinado de sociedade a que se quer formar.

Cabe destacar que muitas dessas concepções de educação integral se fizeram concretas por meio de experiências de educação integral em tempo integral, em que as escolas de tempo integral são as maiores referências. Por isso, cabe conhecer, ainda que brevemente, o estudo realizado por Cavaliere (2007) acerca das visões de escola de tempo integral, nos últimos 10 anos do século XX. Segundo a autora, pelo menos quatro concepções teórico-práticas de escola de tempo integral foram construídas no Brasil. Para ela, são projetos de escola nem sempre coesos teoricamente, ao contrário, muitos deles diluem-se e misturam-se filosoficamente. Segundo a autora, a escola de tempo integral no Brasil tem sido marcada por

visões que caracterizou como *assistencialista, autoritária, democrática e multissetorial de educação integral*.

A visão “assistencialista” tem sido predominante entre os projetos de escola de tempo integral existentes no Brasil. Concebe a escola de tempo integral como uma instituição voltada aos desprivilegiados da sociedade, a qual busca suprir algum tipo de carência na formação do estudante, por meio de alguma atividade de socialização ou profissão.

A visão predominante, de cunho assistencialista, vê a escola de tempo integral como uma escola para os desprivilegiados, que deve suprir deficiências gerais da formação dos alunos; uma escola que substitui a família e onde o mais relevante não é o conhecimento e sim a ocupação do tempo e a socialização primária. Com frequência (*sic*), utiliza-se o termo “atendimento”. A escola não é o lugar do saber, do aprendizado, da cultura, mas um lugar onde as crianças das classes populares serão “atendidas” de forma semelhante aos “doentes”. (CAVALIERE, 2007, p. 1028-1029).

Segundo esta visão, a escola de tempo integral volta-se, principalmente, para as crianças, adolescentes e jovens de camadas populares, com grau de cultura letrada ou formal limitado, com problemas na socialização primária, dentre outros aspectos. Busca-se, por meio dessa escola, compensar este público alvo com atividades de socialização primária que as famílias, devido sua estrutura econômica, psicológica e cultural precária, não conseguem atender. Neste sentido, a escola de tempo integral é vista como um espaço que supre as carências alimentícias, de lazer e de proteção, secundarizando a educação integral em uma perspectiva da formação e desenvolvimento global do ser humano.

Na visão “autoritária”, a escola de tempo integral reproduz, dissimuladamente, a concepção dos antigos reformatórios, frutos da delinquência juvenil. Centra-se na disciplina, na prevenção da delinquência e na formação para o trabalho.

[...] a escola de tempo integral é uma espécie de instituição de prevenção ao crime. Estar “preso” na escola é sempre melhor do que estar na rua. [...]. A ênfase está nas rotinas rígidas e é freqüente (*sic*) a alusão à formação para o trabalho, mesmo no nível do ensino fundamental. (IBIDEM, p. 1029).

Esta visão de escola de tempo integral, expressa nos discursos de autoridades e profissionais, bem como em práticas de educação de tempo integral, exprime uma visão “acolhedora” e “protetora” das crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social. Busca-se, de certo modo, “proteger” o referido público alvo dos problemas sociais que afetam a infância e a adolescência, como o trabalho infantil, delinquências em gerais, dentre outras questões. Busca-se ocupar o público alvo com atividades que lhe possibilite algum tipo de formação voltada ao mundo do trabalho e ao cumprimento de direitos e deveres sociais, de modo à boa convivência em sociedade.

Já a visão “democrática” vê na escola a possibilidade de cumprir um papel emancipador. Ficar mais tempo na escola seria essencial para o aluno, pois acredita-se que, por meio de uma jornada ampliada de estudos, o estudante teria melhores desempenhos em relação aos saberes escolares, ferramentas fundamentais para a emancipação.

Já a concepção democrática de escola de tempo integral imagina que ela possa cumprir um papel emancipatório. O tempo integral seria um meio a proporcionar uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas. A permanência por mais tempo na escola garantiria melhor desempenho em relação aos saberes escolares, os quais seriam ferramentas para a emancipação. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Esta visão de escola de tempo integral parte do princípio de que a escola de tempo parcial não é suficiente para possibilitar aos educando a socialização de todos os saberes disponíveis e essenciais a uma formação cidadã. A ampliação do tempo escolar seria uma estratégia para garantir, democraticamente, a todos as crianças, adolescentes e jovens, uma formação mais completa e profunda, possibilitando-lhes melhores desempenhos em relação aos saberes escolares, de modo a alcançarem, com isso, sua plena cidadania. O êxito, entretanto, de uma proposta de escola de tempo integral baseada nesta visão, dependeria não somente da ampliação do tempo escolar, mas de uma reorganização do currículo, do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, da formação dos professores.

Quanto à visão multissetorial de educação em tempo integral, o processo educativo não dependeria única e exclusivamente das estruturas oficiais da escola. Advoga-se a ideia de que o processo educacional pode ser dado também fora da escola e que a qualidade da educação viria com a parceria entre Estado e organizações não governamentais.

Por fim, mais recentemente, surge uma visão de educação em tempo integral que independe da estruturação de uma escola de horário integral e que identificaremos aqui como uma concepção multissetorial de educação integral. Segundo ela, esta educação pode e deve se fazer também fora da escola. O tempo integral não precisa estar centralizado em uma instituição. As estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade. (IBIDEM, p. 1029).

A ideia de educação integral em tempo integral aparece nesta perspectiva direcionada às experiências formativas que o aluno pode ter durante o seu processo de vida educacional, na escola e fora dela, em tempo integral, mas não necessariamente organizado e centrado em uma escola de horário integral. Enfatiza-se o aprendizado e a utilização do tempo fora dos espaços oficiais de ensino, pois postula que uma educação integral contemporânea precisaria integrar saberes acadêmicos e saberes da vida cotidiana encontrados fora da escola. Estes últimos só poderão ser adquiridos na relação da escola com outras instituições socializadoras



e também por meio do uso da cidade como território educativo. Esta estratégia, a da utilização dos espaços da cidade como educadores, supriria, em tese, a insuficiência e precariedade dos espaços oficiais de educação, garantindo, desse modo, uma educação integral multissetorial, pois, “as estruturas de Estado, isoladamente, seriam incapazes de garantir uma educação para o mundo contemporâneo e a ação diversificada, de preferência de setores não-governamentais, é que poderia dar conta de uma educação de qualidade”. (CAVALIERE, 2007, p. 1029).

Por suas ênfases, é possível perceber uma ligação dessa visão de educação integral em tempo integral com a perspectiva neoliberal de educação, em que o Estado se faz minimamente presente nas questões sociais, sobretudo na educação, estimulando, dessa forma, ações intersetoriais e integradas entre escola, família, comunidade e, principalmente, entre escola e setores da iniciativa privada.

Ao olharmos para a história das diversas experiências de educação integral em tempo integral no Brasil, percebemos, claramente, a presença tanto das concepções de educação integral apresentadas por Guará (2006, 2009), por Coelho (2009a, 2009b), quanto das quatro visões de escola de tempo integral mencionadas por Cavaliere (2007). Evidentemente que tais concepções não aparecem absolutamente, ao mesmo tempo, em todas as experiências, mas é perceptível em cada uma delas, um ou outro traço das visões apresentadas pelas autoras. Embora cada uma das pesquisadoras tenha nomeado ou classificado diferentemente as concepções teórico-práticas acerca da educação integral/educação em tempo integral brasileira, até mesmo por terem utilizado critérios distintos para tal empreendimento, observamos que há convergência e complementaridade na caracterização do fenômeno estudado. Além do mais, as informações apresentadas neste relatório sobre as principais experiências e perspectivas de educação integral em tempo integral referendam tais concepções apresentadas.

Como já mencionado anteriormente, a educação integral é um fenômeno polissêmico, complexo e difícil de precisar, especialmente quando partimos da prática para a teoria. Entretanto, é possível estabelecer princípios e posições que nos levem a vislumbrar uma educação integral onde o ser humano, visto como sujeito integral e histórico, seja o centro do processo educativo. Considerando tal princípio, defendemos uma concepção de educação integral, conforme postulam Coelho e Hora (2013, p. 9):

Endentemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, *integrando o e integradas ao* currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-

se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora.

Conforme destacado pelas autoras, uma educação integral de qualidade, de caráter crítico-emancipador, precisa não somente de um currículo diversificado, mas de um currículo integrado e norteado a partir de um projeto político pedagógico de escola que advogue práticas pedagógicas também críticas e emancipadoras. Dada a importância da concretização desse currículo ampliado e diversificado de atividades, cabe destacar, também, o papel que o tempo escolar, elemento curricular estratégico e importante, se bem utilizado, tem para o alcance dessa visão de educação integral. Nesse sentido, defendemos uma perspectiva de educação integral em tempo integral definida, sobretudo, por um currículo amplo e diversificado, intercultural, integrado e comprometido com o desenvolvimento autônomo e crítico do ser humano, bem como por uma ampliação do tempo escolar caracterizada como “extensão – tempo físico, quantificável – e intensidade – tempo qualitativo, trabalhado como educação integral”. (COELHO, 1996, p. 196-197). Considerando ainda, o conceito de educação integral defendido, cabe lembrar o que disse Paro (2009, p. 18-19):

Se quisermos produzir um sujeito, um ser autônomo, não se pode produzir em processo de produção que não seja autônomo, como é o da escola que temos hoje. Da perspectiva de uma educação integral, a pergunta que se faz é se vale a pena ampliarmos o *tempo* dessa escola que aí está. E a conclusão a que chegamos é que, antes [...] é preciso investir num conceito de *educação integral*, ou seja, um conceito que supere o senso comum e leve em conta toda a integralidade do ato de educar. Dessa forma, nem se precisará levantar a bandeira do *tempo* integral porque, para fazer-se a *educação* integral, esse tempo maior necessariamente terá que ser levado em conta. (Grifos do autor).

Tendo por base tais considerações, o termo “integral” ou “integralidade” ganha destaque na definição da educação integral, pois é por meio dele que a concepção de educação integral se diferencia de outras perspectivas ou concepções de educação. Portanto, não é qualquer perspectiva educacional que pode ser chamada de integral, mas, somente aquela por meio da qual se processa a formação do ser humano de modo global, completo. “O **princípio geral** da educação integral é, evidentemente, [...], o da **integralidade**. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada”. (GADOTTI, 2009, p. 97). (Grifos do autor). Além da integralidade, destacamos, ainda, mais três elementos importantes a serem considerados nessa definição e prática de educação integral: o ser humano, objeto da educação; o seu desenvolvimento por inteiro, finalidade da educação; e a metodologia, ou seja, o caminho ou meios para se chegar a

essa finalidade, incluindo nesse último aspecto, o currículo e demais recursos necessários à viabilização desse ideal formativo.

Indubitavelmente, esta compreensão de educação integral tem como pressuposto uma concepção de homem, visto como um ser íntegro, completo, total, que apesar de admitir a sua multidimensionalidade, postula, ao mesmo tempo, sua integralidade. A finalidade da educação integral, nesta perspectiva, é o desenvolvimento por inteiro desse ser, visando sua compreensão e a da sociedade na qual está inserido. Tal fato implica, por conseguinte, em filosofias educacionais coerentes com tal enfoque, de modo a sustentar as práticas pedagógicas cotidianas que tornaram tal propósito concreto. Sendo assim, esta perspectiva de educação integral, em que subjaz uma concepção de homem multidimensional, encontra eco nas ideias de Mondin (1980), o qual, filosoficamente, define o homem com um ser de variadas dimensões. No sentido de mostrar como o ser humano é múltiplo em suas faculdades, interesses e desejos, o autor resgata as várias imagens sobre o homem, captadas historicamente a partir de diferentes pensadores, mostrando o quanto ele é um ser complexo, de muitos atributos, faculdades ou dimensões, tais como: homem econômico: Marx; homem instintivo: Freud; homem angustiado: Kierkegaard; homem utópico: Bloch; homem existente: Heidegger; homem falível: Ricoeur; homem hermenêutico: Gadamer; homem problemático: Marcel; homem cultural: Gehlen; homem religioso: Luckmann.

Adotando uma perspectiva fenomenológica, o autor define o homem a partir de suas principais manifestações, procurando dar uma visão mais completa possível desse ser. Assim sendo, o homem é para o autor: *homo somaticus* (homem corporal), *homo vivens* (homem de vida), *homo sapiens* (homem que conhece), *homo volens* (homem de vontade), *homo loquens* (homem falante), *homo socialis* (homem social, político), *homo culturalis* (homem cultural), *homo faber* (homem que trabalha), *homo ludens* (homem que joga), *homo religiosus* (homem religioso) e ser autotranscendente. O homem, na compreensão de Mondin (1980), é um ser de múltiplas faculdades, atributos e capacidades. É um ser inacabado, que se constrói por meio de suas relações sociais, portanto, é um ser histórico.<sup>18</sup> Sua formação integral exige integração e desenvolvimento desses vários atributos, visando seu autoconhecimento e da sociedade

---

<sup>18</sup> Definir e compreender o ser humano sempre foram uma preocupação da Filosofia, da Antropologia, especificamente da Antropologia filosófica, da Teologia, da Psicologia, dentre outras áreas do conhecimento humano. Assim, são muitos os autores, a partir de diferentes áreas do conhecimento humano e sob variadas perspectivas teóricas, que o conceituam, não cabendo neste trabalho uma exposição desses estudos. Consciente, então, da vasta e diferenciada abordagem sobre o homem, optamos em adotar um autor da filosofia em função de sua abordagem mais abrangente em torno dos aspectos que caracterizam o todo humano, a qual vai ao encontro da ideia de homem como ser múltiplo e global ao mesmo tempo, pressuposto da ideia de educação integral, aqui defendida.

como um todo, requer um sistema educacional que o veja por este mesmo prisma e que procure trabalhar com suas principais aptidões, necessidades e atributos. Esta exigência educacional é defendida por Freire (1974) ao afirmar:

La educación debe ser considerada como um proceso de desarrollo integral del hombre de modo que es necesario considerar todo el proceso de formación humana para que el hombre, desarrollándose continuamente, tome siempre más conciencia de sus posibilidades de participar como productor, como consumidor o usuario, como creador o innovador de los dinamismos socio-económicos que transforman sus medios. (p. 35-36).

A defesa da educação integral em Freire é uma contraposição às perspectivas restritas, fragmentadas e pragmáticas de educação, as quais conformam o homem aos propósitos estritamente estatais, mercadológicos. Ao contrário disso, Freire defende uma formação integral do ser humano capaz de lhes possibilitar o conhecimento amplo e integrado do mundo, de modo que essa educação lhe dê condições para atuar como sujeito histórico na sociedade em que vive, transformando-a para melhor.

[...] essa integralidade se processaria pelo equilíbrio entre os aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais, conectando a educação ao desenvolvimento das capacidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas de crianças e adolescentes. Apesar da preponderância eventual de um ou outro desses aspectos, essa perspectiva compreende o homem como ser uno e integral, que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano. (GUARÁ, 2009, p. 6).

Trata-se de uma educação em que o estudante é o centro do processo educativo. O processo pedagógico considera e busca desenvolver as várias e distintas dimensões do ser humano, sejam elas: intelectuais ou cognitivas, afetivas, espirituais, ético-moral, lúdica, cultural, artística, política e social. Desta feita, a educação integral do ser humano perpassa, necessariamente, por uma concepção de currículo abrangente, variado e, sobretudo, integrado, numa perspectiva interdisciplinar.

Considerando esses princípios, advogamos que esse empreendimento educacional seja dado na escola e por ela coordenado, pois em nossa sociedade cabe à escola, por sua capacidade técnica e científica, principalmente, a responsabilidade sobre a educação do ser humano. Isto não quer dizer que a família ou outras instituições não possam contribuir ou influenciar nesse processo educativo, mas é na escola que se encontram os mais variados aparatos para a exequibilidade desse processo educacional, diferentemente de outras instituições.

Assim, tomando como referência a concepção de educação integral fundamentada em uma perspectiva filosófica de homem simultaneamente múltiplo e integral, conforme assinala Modin (1980), a concepção de educação defendida por Freire (1974), a concepção de

educação integral em tempo integral defendida por Coelho (1996) e a apresentada por Gadoti (2009), argumentamos em favor de uma educação integral em tempo integral em que o ser humano seja o centro do processo educativo; em que o desenvolvimento integral desse ser seja a finalidade central das práticas pedagógicas escolares; que o currículo seja abrangente e diversificado, de modo a abarcar as variadas dimensões da vida humana; que os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem busquem apreender a realidade estudada em sua totalidade; que os espaços pedagógicos sejam suficientes e construídos em função das atividades curriculares inerentes à educação integral do estudante; que a organização do tempo escolar seja articulada em função do desenho curricular e dos objetivos educacionais a serem alcançados; que se disponha de um quadro de profissionais qualificados nas várias áreas do currículo escolar, de modo a garantir uma formação integral de qualidade; que a formação continuada dos profissionais que compõem a comunidade escolar seja planejada e realizada na perspectiva de compreender a filosofia da educação integral em tempo integral; que sejam desenvolvidos processos de gestão e avaliação da educação escolar contínuos, de modo a conhecer os resultados do processo educativo em desenvolvimento, dentre outros.

Cabe destacar, entretanto, que a fecundidade dessa concepção teórico-prática de educação integral em tempo integral depende, sobretudo, do compromisso político do Estado com a educação pública, já que esta é um direito de todos e dever do mesmo, além dos esforços coletivos de profissionais e demais interessados na obra educacional.

Cada um desses pontos merece um desdobramento analítico no contexto da educação integral em tempo integral, porém nos delimitaremos em discutir o aspecto curricular, por conta do foco da investigação em questão. Considerando esse fato e partindo da compreensão de que a educação integral em tempo integral se viabiliza concretamente por meio das práticas pedagógicas escolares, tornando o currículo um fator determinante para o seu desenvolvimento, queremos neste momento, discuti-la em sua relação com esse artefato sociocultural. Além do mais, dentre os vários elementos que caracterizaram as diferentes experiências de educação integral em tempo integral, aqui registradas, como o tempo e o espaço, o currículo foi essencial para podermos perceber o foco das propostas e suas finalidades, daí a importância de se discutir a relação entre educação integral e currículo, uma discussão que se faz necessária, pois nenhuma proposta educacional se realiza se não for mediante a prática curricular.

### 3.3 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL X CURRÍCULO: UM DEBATE NECESSÁRIO

Partimos do princípio de que o currículo escolar é, dentre outras coisas, a expressão de uma concepção de educação. Sua composição, organização e desenvolvimento obedecem a lógicas socioeducacionais mais amplas. Por isso, entendemos que existe uma relação entre educação integral em tempo integral, enquanto concepção educacional, e currículo escolar. Daí a necessidade de se compreender o currículo e como este artefato sociocultural pode expressar os ideais de uma educação integral em tempo integral.

Consideramos o currículo<sup>19</sup> o núcleo central da educação escolar. Sendo assim, entendemos o currículo escolar como um conjunto de atividades ou experiências pedagógicas, planejadas ou não, desenvolvidas na escola, organizadas ou não em planos, programas, projetos, vinculadas ou não a determinadas áreas do conhecimento humano, fruto de uma seleção cultural mais ampla, determinado pelas forças socioculturais e políticas da sociedade onde a escola está inserida. O currículo não se limita apenas aos documentos oficiais planejados ou adotados pelos órgãos oficiais, como livros didáticos, planos e ementas de disciplinas. Trata-se, também, das ações vivenciadas na escola com objetivos de socializar ou construir o conhecimento escolar. Pensando nesta direção Moreira (2008, p. 6) define currículo como “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento”. O currículo, nesta perspectiva, configura-se como as ações articuladas intencionalmente na perspectiva da construção do conhecimento escolar, destacando, dessa forma, seu papel fundamental no processo formativo.

Embora se realize na escola e pela escola, o processo de elaboração do currículo escolar transcende a esse espaço institucional. Sua elaboração, formatação e demais orientações perpassam por inúmeras instancias do poder administrativo educacional até culminar na escola, onde se materializa como atividades pedagógicas diversificadas, capaz de expressar concepções, ideologias e interesses de quem o construiu e de quem o torna

---

<sup>19</sup> O currículo, enquanto campo do conhecimento científico, tem sido objeto de inúmeras produções científicas. Seu estudo abrange desde a etimologia do termo à sua expressão como campo teórico e prático. Sua definição tem se dado de diversas formas, a partir de diferentes aspectos e sob perspectivas teóricas distintas. Dada essa vasta e acessível produção do campo, não cabe neste relatório uma exposição exaustiva do currículo. Sua utilização enquanto categoria teórica será utilizada neste documento somente quando for necessária, tendo em vista fundamentar os argumentos da tese a ser defendida. Nossa compreensão de currículo, entretanto, fundamenta-se, principalmente, nas ideias de autores como Sacristán (2000), Moreira e Silva (2002) e Goodson (2013).

concreto. Nesse sentido, o currículo é mais que um simples artefato pedagógico aparentemente neutro, conforme afirmam Moreira e Silva (2002, p. 7-8).

[...] um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O currículo escolar é visto, nesta perspectiva, como um veículo portador de interesses individuais e sociais, direcionado à educação de uma sociedade. Trata-se de um artefato sociocultural e histórico fundamental no processo de planejamento, desenvolvimento educacional e construção de identidades pessoais e sociais. Para Sacristán (2000), o currículo pode ser concebido como uma prescrição. Neste sentido, o currículo está relacionado com a política curricular determinada por uma instância administrativa. Trata-se de um aspecto da política educativa que estabelece, entre outras coisas, a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educacional. Dessa maneira, o currículo prescrito estabelece uma decisão ou um condicionamento dos conteúdos e da prática curricular, definindo, assim, as regras do jogo no processo de escolarização.

O referido autor afirma, ainda, que o currículo prescrito supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade. Uma vez que se estende para todas as escolas, implica um tipo de normalização cultural, de uma política cultural e de uma opção de integração social em torno da cultura por ele definida. Assim, o currículo prescrito dita não apenas conteúdos e aprendizagens, mas também ordena pedagogicamente o processo. Fornece orientações metodológicas gerais, sugere, às vezes, pautas mais precisas para tratar determinados temas; não apenas regula as avaliações que se farão e em que momentos, mas fala também das técnicas de avaliação a serem realizadas. Portanto, a função básica do currículo prescrito é prescrever e orientar o processo de ensino e a aprendizagem escolar.

Cabe ressaltar, entretanto, que essa definição do currículo não ocorre passivamente; ao contrário, é fruto de conflitos, disputas e de correlação de forças entre grupos, governos, classes que tentam imprimir nesse instrumento seus interesses políticos, econômicos, pedagógicos, dentre outros, levando a formação de identidades individuais e sociais. Na base dessa disputa por essa ou aquela configuração curricular estão os pressupostos epistemológicos, filosóficos, políticos e econômicos que determinam as finalidades educacionais de um país, conforme pondera Pacheco (2005, p. 59):

O currículo depende também dos condicionalismos económicos (sic) existentes em uma dada sociedade: os recursos educativos; a valorização da carreira dos professores; as expectativas profissionais dos alunos; as opções curriculares dos alunos; a pressão dos grupos económicos nas escolhas das áreas de conhecimento, etc. [...]. (p. 61).

Considerando o exposto acerca das concepções de currículo e atentando para o fato de que a educação integral em tempo integral relaciona-se às políticas de governos a ser viabilizada por meio do currículo escolar, podemos afirmar que há, evidentemente, uma relação de correspondência entre tal política e o currículo prescrito para o seu desenvolvimento. Além dessa relação de correspondência, cabe destacar que a implementação de políticas de educação integral em tempo integral no contexto educacional brasileiro exigirá mudanças significativas não somente na concepção de currículo, mas, também, em sua organização e prática. Partindo, então, desta assertiva, cabe apresentar algumas ideias sobre currículo na perspectiva de uma educação integral em tempo integral<sup>20</sup>.

Sacristán (2000, p. 58) considerando a ideia de uma concepção globalizadora de educação, exigida pela modernidade à escola, cita um conjunto de exigências a serem consideradas por um currículo capaz de atender a essa concepção:

[...] exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, dêem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, que fomentem determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que se abram para novos meios de comunicação, que respondam às necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendam aos novos saberes científicos e técnicos, que acolham o conjunto das ciências sociais, que recuperem a dimensão estética da cultura, que se preocupem pela deterioração do ambiente, etc.

A ideia de um currículo amplo, estendido, para além das disciplinas clássicas, se impõe. Além disso, postulam-se atividades ou ações pedagógicas que respondam às necessidades pessoais e sociais dos sujeitos, bem como que estejam conectadas com as demandas da vida social contemporânea. Trata-se de um currículo que envolve diferentes linguagens e diferentes naturezas de conhecimento. Apesar do autor não mencionar a ampliação do tempo escolar como necessidade decorrente desse currículo, acreditamos ser necessário um replanejar de tempos e espaço educativos, dentre outros fatores, tendo em vista atender adequadamente a esses ideais educativos.

Para Souza (2010, p. 799) o currículo em uma perspectiva de educação integral deve ser assumido como um processo de construção capaz de entrelaçar as diferentes áreas do

---

<sup>20</sup> A intenção ao discutir currículo na perspectiva de uma educação integral em tempo integral não é para oferecer uma receita pronta sobre como tem que ser “o currículo da educação integral em tempo integral”, mas para refletir sobre diferentes possibilidades de concepções e práticas curriculares que podem convergir para uma educação integral em tempo integral.



conhecimento, a fim de responder a uma multiplicidade de exigências do indivíduo e do contexto social em que se vive. Ele requer, segundo o autor, “a disponibilização de atividades curriculares que enriqueçam a vivência discente, e possibilite a inserção de novos conteúdos e linguagens”, capaz de dialogar com os interesses dos indivíduos, com seus conhecimentos e valores, bem como com as demandas sociais e históricas do momento.

Já para Thiesen (2006) a ideia de currículo integral, na perspectiva de uma educação integral, supõe uma lógica que contemple a articulação das diferentes atividades e experiências desenvolvidas pela escola, sejam elas convencionais ou não, formais ou não formais, disciplinares ou não. O autor propõe superar a concepção ainda corrente que agrega ao currículo atividades de natureza extracurricular, atividades complementares ou ainda a conhecida parte diversificada, pois segundo ele, esta concepção é altamente marcada pelo modelo reprodutivo dicotomizador de um paradigma técnico-burocratizante que remonta os anos de 1970. Neste sentido, o referido autor afirma:

[...] a ideia de um currículo integrador contém em seu núcleo o princípio da unidade na diversidade, pois é na diversidade e na dinâmica das ações desenvolvidas pela escola em torno de eixos integradores que ela produzirá sua unidade enquanto proposta pedagógica. (p. 6).

Gadotti (2009) ao discutir a educação integral define como seu princípio geral a integralidade. Nesse sentido, a educação deve ser omnilateral e não parcial e fragmentada. A educação integral para o autor é uma educação com qualidade sociocultural, por isso ele defende a integração da educação com outros setores socioculturais no processo educativo.

A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc, com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc. (p. 97-98).

Depreende-se da proposição de Gadotti (2009) um currículo voltado a explorar as várias dimensões do humano por meio das distintas formas de conhecimento construídas historicamente por esse mesmo ser. Assim, a ciência, a tecnologia, a religião, a filosofia, a arte e a cultura, em geral, não podem deixar de compor essa proposta curricular. Trata-se de um currículo diversificado, composto por campos do conhecimento humano com os quais ele tem relação ou deles necessita para desenvolver suas faculdades, as quais se expressam nas ações, desejos, pensamentos, sentimentos e crenças desse mesmo ser. O currículo da educação integral, nessa perspectiva, almeja contemplar o desenvolvimento das potencialidades ou dimensões das pessoas em formação, considerando não apenas os aspectos intelectuais ou cognitivos, mas também os afetivos, corporais, simbólicos, éticos, dentre

outros. Para alcançar esse ideal de formação humana considerada integral, integrada e integradora, os conceitos de formação interdisciplinar e intercultural devem ser considerados como fundamentais na organização do currículo.

O conceito de integralidade também deve ser entendido como um *princípio organizador do currículo escolar*. Numa escola de tempo integral (como, aliás, deveria ser em toda escola), o currículo deve proporcionar a integração de todos os conhecimentos aí desenvolvidos, de forma interdisciplinar, transdisciplinar, intercultural, intertranscultural e transversal, baseando a aprendizagem nas vivências dos alunos. (GADOTTI, 2009, p. 98). (grifo do autor).

Tendo por base, então, a integralidade como princípio filosófico da proposta de educação integral em tempo integral, acreditamos que, além do conteúdo curricular ter que responder a essa integralidade do ser humano, faz-se necessário também uma organização curricular e uma prática pedagógica consoante com esse princípio. Nestes termos, as ideias de currículo integrado e de prática pedagógica integrada numa perspectiva interdisciplinar<sup>21</sup> coadunam-se com essa concepção educacional. A concretização dessa perspectiva de educação integral, entretanto, exige que a escola possa construir uma cultura baseada na educação integral, viabilizando, em seu projeto político pedagógico, os princípios dessa concepção educacional, de modo a orientar toda a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógica escolar. Uma proposta pedagógica de educação integral em tempo integral exige, portanto, uma abertura para repensar tempos, espaços e currículo(s) na perspectiva de atender a esse ideal de integralidade. Guará (2006, p. 19) também defende a ideia de integração no âmbito escolar como um pressuposto para a educação integral.

[...] a educação integral depende, sobretudo, de relações que visam à integração, seja de conteúdos, seja de projetos, seja de intenções. Num mundo cada vez mais complexo, a gestão das necessidades humanas e sociais exige a contribuição de múltiplos atores e sujeitos sociais, e uma nova cultura de articulação e a abertura dos projetos individuais para a composição com outros conhecimentos, programas e saberes.

Apesar de muitas possibilidades e perspectivas de um currículo voltado à educação integral em tempo integral, cabe frisar que a concretização no âmbito escolar dessas

---

<sup>21</sup>O conceito de interdisciplinaridade em Santomé (1998) a relaciona como uma perspectiva de conhecimento do real. Trata-se de uma forma de conhecer a realidade considerando a integração das várias formas de conhecimento humano existente, de modo que essa realidade estudada seja compreendida em sua totalidade. Decorrente dessa perspectiva de conceber a realidade como uma totalidade e como resposta ao processo fragmentado do conhecimento científico moderno, surge a concepção de currículo integrado. Para Matos e Paiva (2009) o discurso sobre integração curricular surge sob diferentes concepções e modalidades, refletindo distintas finalidades educativas e sociais. “Quase sempre relacionada à ideia de inovação ou de renovação educacional, a integração é, em geral, associada à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e à maior compreensão da realidade e dos conteúdos culturais. Autores com diferentes perspectivas teóricas defendem essa organização curricular, em contraposição à fragmentação e à compartimentação do conhecimento”. (MATOS E PAIVA, 2009, p. 02). Para além dos estudos de Matos e Paiva (2009), acerca do currículo integrado, consultar também: Davini (1983), Bernstein (1996), Santomé (1998), Ciavatta, Frigoto e Ramos (2005) e Lottermann (2012).

possibilidades, constitui um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos gestores educacionais, principalmente porque a educação escolar na perspectiva da educação integral em tempo integral é um tema complexo, não consensual na sociedade e porque provoca mudanças significativas na organização e função da escola. Assim, considerando a discussão da educação integral em tempo integral no Brasil e as exigências do mundo moderno, Galian e Sampaio (2012, p. 405) questionam e refletem as implicações para a escola de um currículo que possa corresponder a todas essas exigências. Nestes termos, as autoras assim se posicionam:

Atender as exigências crescentes, a ampliação e multiplicidade de temas e linguagens consideradas socialmente importantes, torna cada vez mais difícil delimitar as possibilidades do trabalho educativo escolar e contemplar equilibradamente as demandas na seleção e composição do currículo da escola básica. Nas propostas curriculares mais recentes de estados e municípios, orientações gerais de âmbito federal se fazem presentes e evidenciam, tanto essas questões relativas a novas demandas originadas do plano econômico, quanto a compreensão das atuais políticas curriculares sobre formação humana e sobre o trabalho esperado das escolas.

As autoras destacam o desafio que é organizar um currículo e todo o trabalho pedagógico escolar na perspectiva de atender aos ideais de uma educação integral em tempo integral, haja vista as diversas exigências que se impõem contemporaneamente a essa perspectiva de currículo. Equilibrar as demandas do mundo econômico, com as demandas formativas pessoais, socioculturais e acadêmicas tem sido o grande desafio de gestores e elaboradores das políticas e programas curriculares.

Considerando que a educação integral em tempo integral não é um consenso em termos de política pública para a educação e não é homogênea em relação às suas configurações curriculares, cabe destacar a importância de se discutir o ideal formativo que se quer alcançar com essa perspectiva educacional, antes mesmo de se pensar em sua configuração curricular. Neste sentido, cabe destacar, mais uma vez, a posição de Galian e Sampaio (2012, p. 419-420) sobre esse assunto.

Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalho da escola. Não poderia se tratar, portanto, de simplesmente manter a escola como sempre foi e preencher os novos períodos com atividades quaisquer, não diretamente ligadas a este fim. Porém, se a escolha é por retirar crianças e jovens das ruas, mantê-los ocupados, esta talvez possa ser uma boa solução. No entanto, se a opção é por constituir uma escola enraizada na perspectiva de formação integral do cidadão que compreenda e interfira na prática social, este, certamente, não é o caminho. O que não se pode fazer é deixar de discutir o ideal formativo, presente nas diferentes propostas, de onde provém todo o restante desta história.

Como podemos perceber, os ideais formativos nem sempre são iguais em uma sociedade, mas são eles, dentre outros fatores, que determinam a concepção de educação e, conseqüentemente, a configuração curricular a ser adotada. Dependendo do ideal selecionado, articulam-se concepções e propostas educacionais voltadas a atender a esse ou aquele ideal. Esta diferenciação é percebida por suas finalidades e, conseqüentemente, por meio do currículo, cujo papel é tornar concretos esses ideais educativos nos espaços educacionais. É por meio do currículo, como podemos perceber, que a concepção de educação integral em tempo integral irá se expressar. É ele quem expressa suas concepções e finalidades formativas, daí sua importância e destaque no contexto das políticas educacionais e de formação dos estudantes, especificamente.

Embora não seja intenção apresentar uma fórmula pronta para definir o currículo da educação integral em tempo integral, acreditamos que seja positivo, levando em consideração o princípio da formação integral do ser humano, perspectivar um arranjo curricular que de base a esse ideal de formação. Assim, acreditamos ser necessário que o currículo explore saberes, conhecimentos, experiências, procedimentos e atitudes presentes no interior dos diversos campos do conhecimento humano, bem como nas relações pessoais e comunitárias, constituidoras do cotidiano das pessoas que frequentam a escola. Em função disso torna-se importante pensar todos os outros elementos do processo educativo, de modo que esse ideal de formação seja contemplado e viabilizado nas práticas pedagógicas. Nesta mesma direção e no contexto da educação integral em tempo integral, Hora, Coelho e Rosa (2016, p. 160), propõem:

Assim, parece-nos possível afirmar que se constitui *organização curricular*, para a escola de *tempo integral*, um conjunto de processos visando articular *experiências que se desdobram em torno do conhecimento*, mas que incorporam elementos como *tempo, espaço, sujeitos* e os próprios *conhecimentos, materializados em sua condição escolar*. (grifos das autoras).

Diante do exposto, acerca das formas de organização curricular, de conteúdos e métodos, capazes de possibilitar a educação integral em tempo integral nos perguntamos, levando em consideração o objeto desta investigação: como está configurado o currículo do Programa Mais Educação? Como o currículo do PME corresponde ou viabiliza os ideais educativos subjacentes à perspectiva de educação integral em tempo integral adotada nesse programa? Com essas interrogações nos lançamos a construir a próxima e as demais seções deste estudo.

## **4 O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Esta seção discorre sobre alguns aspectos do Programa Mais Educação, entre eles a sua organização curricular. Com esta discussão, respondemos a primeira questão investigativa do estudo: que prescrições curriculares foram definidas para viabilizar a perspectiva de educação integral expressa no Programa Mais Educação? O objetivo central desta etapa da pesquisa, evidenciado nesta seção do relatório, é conhecer o Programa Mais Educação, especificamente a sua proposta curricular de educação integral.

O desejo de responder a esta questão nos levou ao encontro das fontes documentais, por meio das quais procedemos à investigação. Estas fontes são constituídas pelos documentos do Programa Mais Educação, as quais foram analisadas por alguns procedimentos adaptados da técnica de análise de conteúdo<sup>22</sup>, já mencionada anteriormente.

A seção está dividida em duas subseções. A primeira, intitulada “o que é o Programa Mais Educação” apresenta os principais aspectos definidores do programa, possibilitando-nos uma visão ampla do mesmo. A segunda, denominada “as prescrições curriculares voltadas ao Programa Mais Educação” apresenta a análise das prescrições curriculares definidas ao PME, a partir de 9 (nove) categorias emergidas do processo de categorização dessas referidas prescrições curriculares. A subseção evidencia, desse modo, a configuração curricular da educação integral expressa por meio do Programa Mais Educação.

Em linhas gerais, nesta etapa do estudo foi possível conhecer algumas dimensões do Programa Mais Educação, especialmente a sua organização curricular, além de levantar alguns aspectos que caracterizam a relação desta configuração curricular com a perspectiva de educação integral em tempo integral presente no referido programa.

### **4.1 O QUE É O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO?**

Apesar do pouco tempo de existência, o Programa Mais Educação já se tornou objeto de inúmeros estudos no Brasil. É possível encontrarmos disponíveis na Internet um conjunto de artigos científicos, dissertações e teses que o analisam em suas várias dimensões e a partir de diferentes ângulos. Os trabalhos de Pinheiro (2009), Santos (2009), Silva (2011), Matos (2011), Saboya (2012), Vasconcelos (2012), Miguel (2012), Moreira (2013), apenas para citar

---

<sup>22</sup> Nesta etapa da pesquisa nos valem da técnica “análise de conteúdo”, tendo o pensamento de Bardin (1977), Moraes (1999), Franco (2012), entre outros, como norteadores da referida técnica.

alguns, são exemplos dessas produções científicas que já investigaram, de alguma forma, o referido programa.

Considerando tal fato e o foco de interesse desta pesquisa, não temos a pretensão de analisá-lo ou de avaliá-lo enquanto uma estratégia da política pública de educação integral do governo brasileiro e nem de esgotar as informações sobre sua existência e de sua organização no território nacional, pois nossa atenção investigativa volta-se, preferencialmente, às questões curriculares prescritas ao programa. Sendo assim, esta subseção do relatório visa fornecer, em linhas gerais, uma breve e panorâmica caracterização acerca do Programa Mais Educação, base deste estudo. Dentre os vários aspectos inerentes ao aludido programa, optamos em conhecer os seguintes: origem e finalidades, fundamentos legais, coordenação e gestão, público alvo, critérios de participação e aspectos financeiros, deixando a organização curricular como objeto da próxima subseção.

#### - Origem e finalidades do Mais Educação

Embora o Programa Mais Educação não seja aqui concebido como uma política pública, mas como uma unidade ou estratégia da política pública de educação integral, que nos últimos anos vem sendo pautada pelo governo federal brasileiro, sua origem e finalidades estão imbricadas na origem e finalidades da política a qual representa ou serve. Daí a importância de situarmos seu surgimento no contexto da produção das políticas públicas, especialmente as sociais.

A compreensão da existência de uma política pública ou por que um determinado governo decidiu por esta ou aquela política, não é tarefa simples. Partimos do pressuposto de que as políticas públicas, especialmente as sociais, são, em sua maioria, influenciadas por fatores econômicos, políticos e socioculturais externos e internos, envolvendo um complexo processo de elaboração e desenvolvimento. São marcas desse processo os diferentes interesses, negociações e acordos entre governo, partidos, instituições governamentais e não governamentais, disputas ideológicas, além do momento histórico de cada país ou sociedade.

No processo de definição de políticas públicas, sociedades e Estados complexos como os constituídos no mundo moderno estão mais próximos da perspectiva teórica daqueles que defendem que existe uma autonomia relativa do Estado, o que faz com que o mesmo tenha um espaço próprio de atuação, embora permeável a influências externas e internas. Essa autonomia relativa gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas. A margem dessa autonomia e o desenvolvimento dessas capacidades dependem, obviamente, de muitos fatores e dos diferentes momentos históricos de cada país. (SOUZA, 2006, p. 27).

Consoante com esta perspectiva teórica que defende certa autonomia do Estado à criação de políticas públicas, sem desconsiderar, entretanto, outros fatores intervenientes

nesse processo, acreditamos que a criação do PME, enquanto uma das estratégias da política nacional de educação integral, corresponde a esse movimento entre Estado, sociedade e o contexto histórico.

O Documento “Educação Integral: texto referência para o debate nacional”, lançado pelo MEC em 2009, ao explicar por que educação integral no Brasil contemporâneo, o faz mostrando a relação existente entre o cenário social dos estudantes das camadas populares e suas perspectivas educacionais, além de citar pesquisas que evidenciam a relação positiva entre a ampliação do tempo de estudo e a melhoria da aprendizagem e, conseqüentemente, a melhoria das desigualdades sociais. (BRASIL, 2009b). O Programa Mais Educação, neste contexto, apresenta-se como uma estratégia criada pelo governo para implementar, em todo o país, a educação integral em tempo integral, na perspectiva de melhorar a qualidade da educação pública nacional e minimizar as desigualdades educacionais e sociais. Sendo assim, o Programa exprime um caráter socioeducativo<sup>23</sup>, pois busca ao mesmo tempo, através de suas atividades, formar e proteger integralmente crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Vasconcelos (2012) a origem do Programa Mais Educação situa-se no âmbito específico das políticas sociais do governo Lula, que, em seu primeiro mandato, apresentou como uma de suas principais iniciativas o programa “bolsa família”, dentre outras, de natureza assistencial e com exigências educacionais aos seus beneficiários.

Sua história está vinculada ao atendimento das condicionalidades exigidas por outro programa social, o Programa Bolsa Família. Criado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, ganhou, a partir de sua criação, em 2003, centralidade na política pública brasileira. A conexão entre os dois se explica quando dada a convergência de esforços no combate à miséria, a educação é considerada como questão chave para legitimar o conjunto de condicionalidades do Bolsa Família. (p. 107).

A mencionada tese de doutorado da autora traz, ainda, por meio de entrevistas com alguns gestores nacionais, responsáveis pela elaboração do Programa Mais Educação, o conhecimento de seu processo de criação e finalidade inicial.

Um dos gestores entrevistados afirma que o processo de elaboração do Programa e a definição da concepção de educação integral a ser expressa pelo mesmo, contou com a participação de várias entidades governamentais e da sociedade civil organizada, como universidades, UNDIME, CONSED, estados e municípios, enfatizando dessa maneira, o processo democrático por meio do qual foi estruturado o referido Programa. Outro

---

<sup>23</sup> Nesta tese utilizamos os termos “socioeducativo” ou “ações socioeducativas” para nos referirmos a programas, projetos ou atividades pedagógicas que compreendam, ao mesmo tempo, formação e proteção social/proteção integral da infância e adolescência menos favorecida socialmente.

entrevistado, arrolado pela pesquisadora, destaca que a finalidade inicial do mesmo é combater a desigualdade social e que o PME vincula-se a uma segunda etapa ou período de ações do Estado brasileiro, após a consolidação do regime democrático. Trata-se da etapa correspondente ao empoderamento da população com políticas públicas que permitam a saída dos menos favorecidos da condição de pobreza, sendo a educação integral coerente com essa intenção. (VASCONCELOS, 2012).

Partindo destas informações, podemos dizer que o Programa Mais Educação tem sua origem em um período anterior a 2007, quando foi instituído legalmente pela Portaria nº 17/2007, integrando as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e que possui uma finalidade socioeducativa, dado o contexto em que surgiu e o cenário para o qual foi projetado. Para Moll (2012), o Programa Mais Educação configura-se como uma das estratégias do governo federal no âmbito da construção de uma agenda da educação integral no país.

No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007), o Programa Mais Educação é proposto na perspectiva da construção dessa agenda. Sua tarefa inicial refere-se tanto ao mapeamento das experiências de educação em tempo integral no país e ao ‘reavivamento’ da memória histórica nesse campo, fonte necessária à *desnaturalização* da escola de turnos, quanto à proposição de um *modus operandi* que permitisse a operacionalização do esforço para educação integral nas escolas públicas estaduais e municipais. (p. 131).

Trata-se de um programa que expressou o aperfeiçoamento da discussão por parte do governo Lula e representantes da sociedade civil organizada sobre as políticas socioeducativas e, em especial, sobre a ampliação do tempo escolar. Foi uma estratégia adotada pelo governo para operacionalizar a política pública de educação integral em tempo integral. Portanto, podemos considera-lo como um programa de educação integral em tempo integral que veio resgatar e provocar na sociedade brasileira o interesse pelo debate sobre educação integral, educação integral em tempo integral, dentre outros aspectos relacionados a essa temática. O Mais Educação teve caráter interministerial e foi concebido na ótica da intersetorialidade, apesar da coordenação das atividades por ele desenvolvidas, ficar sob o comando do Ministério da Educação. Cabe ressaltar, ainda, que apesar do PME ter sido projetado e instituído no governo Lula, seu aperfeiçoamento e desenvolvimento continuaram acontecendo no governo de Dilma Russeff.

Contribuíram, ainda, para o processo de discussão e elaboração do PME, um seminário realizado em dezembro de 2007, por iniciativa do MEC, na Universidade de Brasília, Distrito Federal, onde se discutiram diversas experiências de educação integral em



curso no país<sup>24</sup>, além dos debates ocorridos no ano de 2008, a partir de outras experiências<sup>25</sup> que, em seu conjunto, serviram como inspiração para a elaboração das linhas estruturantes do Programa Mais Educação. (MOLL, 2012).

O programa surge como resposta a uma das metas previstas no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” agrupadas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>26</sup>, lançado pelo governo Lula em 24 de abril de 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007. Como parte de uma política mais ampla de educação, representa de forma integrada a outras ações, uma resposta à situação ainda precária da educação básica do país. Como política específica, propõem a discussão e implementação da educação integral em tempo integral ao ensino público brasileiro.

A instituição legal do Mais Educação se deu a partir de dois documentos: a Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 e o Decreto 7.083 de 27 de janeiro de 2010, o qual o regulamentou. A ementa da Portaria nº 17/2007 refere-se ao mesmo da seguinte maneira: “Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas (*sic*) no contraturno escolar.” (BRASIL, 2007, p. 01).

Depreende-se deste fragmento documental que o Programa Mais Educação corresponde, como já mencionado anteriormente, a uma estratégica do governo federal para desenvolver, em todo o país, no sistema público de ensino, a educação integral em tempo integral, mediante a oferta de atividades socioeducativas. Impõem-se, desse modo, a ampliação do currículo e do tempo escolar da escola básica, dois mecanismos fundamentais e estratégicos para atender à concepção de educação integral adotada pelo governo no PME. A mesma Portaria define o objetivo do programa da seguinte maneira:

[...] 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

<sup>24</sup> Moll (2012) refere-se às seguintes experiências, discutidas em 2007, no seminário em Brasília: Apucarana-PR, Belo Horizonte-MG e Nova Iguaçu-RJ.

<sup>25</sup> Moll (2012) refere-se às seguintes experiências: Palmas-TO, Sorocaba-SP, Americana-SP, Santa Bárbara do Oeste-SP, as realizadas no estado do Espírito Santo, além de projetos de ações complementares como a escola do burareiro em Ariquemes-RO e o bairro-escola da ONG Aprendiz, de São Paulo-SP.

<sup>26</sup> O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pensado 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. O referido Decreto está disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Maiores informações sobre o livro com os programas e ações constituintes do PDE, podem ser encontradas no site: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos. (BRASIL, 2007, p. 1).

O documento destaca o caráter colaborador e, ao mesmo tempo, modificador do programa, na medida em que visa contribuir com o desenvolvimento da formação integral de crianças, adolescentes e jovens e modificar o espaço educativo e o currículo escolar. Trata-se de um programa que induz as escolas públicas brasileiras a uma perspectiva teórica e prática de educação integral, caracterizada, sobretudo, pela ampliação da jornada escolar de estudos, ampliação das atividades curriculares, do espaço de aprendizagem e dos agentes educativos.

O Decreto 7.083/2010 que regulamentou o Programa Mais Educação define seu objetivo assim:

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

§ 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais.

§ 2º A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades.

§ 3º As atividades poderão ser desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a disponibilidade da escola, ou fora dele sob orientação pedagógica da escola, mediante o uso dos equipamentos públicos e do estabelecimento de parcerias com órgãos ou instituições locais. (BRASIL, 2010, p. 01).

O Decreto supracitado destaca o caráter contribuidor do PME para a melhoria da aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens de escolas públicas. As estratégias para o alcance dessa finalidade é a ampliação do tempo de permanência desses estudantes na escola e a ampliação do currículo escolar. A primeira estratégia postula a educação integral em tempo integral, reafirmada no parágrafo primeiro, que define a educação básica em tempo integral como a jornada letiva igual ou superior a sete horas diárias. O segundo mecanismo, ampliação do currículo escolar, consiste na oferta de atividades pedagógicas no contraturno escolar, caracterizadas como atividades socioeducativas, descritas no parágrafo segundo como ampliação do acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, dentre outras atividades, as quais requerem profissionais formados e espaços propícios para isso, no caso, a escola, e não outros espaços como sugerido no parágrafo terceiro.

Para um maior e melhor aprofundamento sobre as finalidades do Programa Mais Educação, elaboramos um quadro que dispõem sobre esse aspecto nos dois documentos de natureza legal do referido programa.

Quadro 3 - Finalidades do Programa Mais Educação

| Portaria nº 17/2007  | Decreto nº 7.083/2010  |
|--|--|
| <p>Art. 2º O Programa tem por finalidade:</p> <p>I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;</p> <p>II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;</p> <p>III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;</p> <p>IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio-assistenciais do Sistema Único de Assistência Social -SUAS;</p> <p>V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;</p> <p>VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;</p> <p>VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar; e</p> <p>VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.</p> | <p>Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:</p> <p>I - formular política nacional de educação básica em tempo integral;</p> <p>II - promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais;</p> <p>III - favorecer a convivência entre professores, alunos e suas comunidades;</p> <p>IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral; e</p> <p>V - convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade, para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de educação integral.</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Portaria nº 17/2007 e do Decreto nº 7.083/2010.

A Portaria de instituição, criada em 2007, prevê oito finalidades, enquanto que o Decreto de regulamentação do programa, publicado três anos depois (2010), estabelece apenas cinco finalidades. No documento de 2007 (Portaria), as finalidades estão relacionadas à ampliação do tempo escolar; redução da evasão, reprovação e distorção idade/série;

atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenção e combate do trabalho infantil, exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens; promoção da formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; estímulo às práticas esportivas educacionais e de lazer; promoção da aproximação entre escola, famílias e comunidades e à prestação de assistência técnica e conceitual aos entes federados ao desenvolvimento da educação integral de maneira geral.

Comparando com o documento de 2010 (Decreto), constatamos que neste algumas finalidades foram suprimidas, outras foram modificadas e outras incorporadas. Dentre as que foram suprimidas destacam-se três (II, III e VIII): contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida e prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria.

As novas finalidades incorporadas no Decreto e que não aparecem na Portaria são três, a saber: formular política nacional de educação básica em tempo integral; promover diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais e disseminar as experiências das escolas que desenvolvem atividades de educação integral. As demais finalidades que estão do Decreto (I, II e V) foram modificadas, mas incorporam, de alguma forma, algumas das finalidades já presentes na portaria nº 17/2007, especificamente as seguintes: I, IV, V, VI e VII.

Ao compararmos os dois documentos, percebemos que o texto da Portaria é longo e detalhado, colocando ao programa uma série de responsabilidades de caráter educativo, cultural e assistencial, enquanto que o texto do Decreto é sucinto e exprime um caráter mais educativo, apesar de não suprimir a sua finalidade assistencial e protetiva, comunitária e intersetorial.

Partindo das citações dos dois documentos, podemos dizer que a finalidade maior do PME é a melhoria da qualidade da educação básica nacional, considerando essa 'qualidade' através de múltiplos aspectos. A ampliação do tempo escolar seria uma das estratégias do

governo para atingir tal finalidade. Entretanto, os dois documentos oficiais dão ênfases a aspectos diferentes. Enquanto na Portaria nº 17/2007, o currículo é destacado como uma estratégia para garantir a ampliação do tempo escolar, no Decreto nº 7.083/2010, a lógica é invertida. A ampliação do tempo é que aparece como estratégia possibilitadora da ampliação curricular, tendo em vista a melhoria da aprendizagem.

Cabe ressaltar, ainda, que o Decreto nº 7.083/2010 define educação básica de tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo. Para dar conta de atender a essa nova jornada escolar, o documento menciona dois aspectos importantes: o currículo por meio do qual será sustentada a educação escolar na perspectiva da educação em tempo integral e o espaço onde estas atividades curriculares deverão ocorrer. Assim, neste contexto, o PME consiste em um instrumento fomentador da implantação dessa educação básica em tempo integral em todo o país. Corresponde, segundo o que dispõem os dois documentos legais citados, a uma estratégia indutora do governo para implementação da educação básica em tempo integral, com o propósito de melhorar a aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens, em todo o país.

Chamou-nos a atenção, ainda, o fato de o Decreto colocar como finalidade do Mais Educação a formulação da política nacional de educação básica de tempo integral, o que nos faz constatar a importância estratégica do referido programa no contexto da política pública atual de educação no Brasil e como o governo aposta nesse empreendimento, ao ponto de delegar a esse programa uma incumbência tão importante. Além disso, podemos perceber, também, que o PME vem sofrendo transformações ao longo do tempo, decorrentes de vários fatores, dentre eles as críticas da sociedade civil organizada e do setor acadêmico, dentre outros.

Assim, com base nas informações já mencionadas acerca do contexto e das finalidades para as quais o PME foi criado, podemos dizer que o governo federal, representado pelos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Russel, ambos do Partido dos Trabalhadores - PT, há mais de 12 anos no governo do país, criou o referido programa em função de vários fatores, dentre eles o cenário de baixa qualidade da educação pública nacional refletida em exames nacionais e internacionais; o contexto de risco e vulnerabilidade social a que estão expostas crianças, adolescentes e jovens em todo o país; a crença de que a educação é uma das possibilidades de desenvolvimento social, econômico e cultural do país e por

determinação da legislação educacional que prevê o aumento da jornada escolar de estudos de 4 para no mínimo 7 horas diárias<sup>27</sup>.

- Gestão do Programa Mais Educação

Uma das características do PME é seu caráter interministerial, isto é, suas ações e gestão envolvem vários ministérios tidos como parceiros nesse propósito da educação integral, pois se compreende, no âmbito do governo federal onde o Mais Educação foi elaborado, que o princípio da intersetorialidade favorece a eficiência e a eficácia das políticas públicas.

Trata-se do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira. Por isso, coloca em diálogo as ações empreendidas pelos Ministérios da Educação – MEC, da Cultura – MINC, do Esporte – ME, do Meio Ambiente – MMA, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS, da Ciência e da Tecnologia – MCT e, também da Secretaria Nacional de Juventude, passando a contar em 2010, com o apoio do Ministério da Defesa, na possibilidade de expansão dos territórios educativos. (BRASIL, 2011, p. 6).

Em nível nacional, o Programa Mais Educação foi operacionalizado até 2010 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. A partir de 2011 o programa passou a ser operacionalizado pela Secretaria de Educação Básica – SEB, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, para as escolas prioritárias, cuja listagem é anualmente incluída no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação – SIMEC. (BRASIL, 2013). Em se tratando de gestão compartilhada, o Programa Mais Educação, a partir de 2014, passou a contar com novas ferramentas nesse campo. Trata-se dos comitês de educação integral. São estratégias de gestão dos programas de educação integral nas várias instâncias do território, capazes de sensibilizar, mobilizar e desenvolver esforços em torno de um objetivo comum: a educação integral. O Manual Operacional de Educação Integral/2014 caracteriza o que são os comitês de educação integral:

Instância de gestão dos Programas de Educação Integral com objetivo de enraizar suas propostas e de ampliar a vivência de gestão compartilhada de políticas públicas educacionais e do regime de colaboração entre as secretarias e parceiros.

O próprio comitê deve definir seu funcionamento de acordo com as necessidades e condições locais. Sua configuração pode variar conforme o número de secretarias que desenvolvem os programas em cada estado. Algumas características: periodicidade mensal de reuniões, utilização de instrumentos de registro das ações (lista de presença, pauta, memória e relatórios), criação de comissões para o aprofundamento e realização de atividades específicas e busca pelo consenso e pela perspectiva intersetorial em sua dinâmica, visando tornar-se um amplo fórum de debate sobre a implementação e a execução de políticas públicas educacionais e

<sup>27</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.694/1996, artigos 34 e 87.

sociais. Em seus encontros, o caráter de reunião deve ser preservado e todos os participantes têm garantido o espaço para o diálogo. (BRASIL, 2014, p. 39).

Além do comitê de educação integral, em nível estadual, podem ser criados comitês territoriais e locais. São mecanismos de gestão descentralizada, intersetoriais e que visam discutir, acompanhar e traçar esforços para tornar concretos os ideais de educação integral. Os comitês territoriais deverão ser constituídos pela representação de cada secretaria de educação estadual, municipal e distrital, por representantes de outras secretarias municipais, estaduais e distritais de áreas de atuação com interface no programa (Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e outras), universidades e atores sociais e institucionais diversos que colaboram para a realização das ações (representantes das Entidades Executoras – EEx– responsáveis pelo PDDE/Integral, Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente, diretor, professor comunitário, etc.). Já os comitês locais deverão ser constituídos de professores da escola, pais de estudantes, representantes dos estudantes e representantes da comunidade, desempenhando o papel de instância permanente de debates acerca dos desafios e das possibilidades da educação integral. (BRASIL, 2014).

A intenção do governo é envolver todas as forças vivas da comunidade para que estas possam, de alguma forma, participar da elaboração do projeto de educação integral que se vai construir naquele território educativo. Mais que isso, trata-se de um instrumento de gestão da educação integral proposto pelos vários parceiros que constituem o território local, de modo que a comunidade possa participar continuamente do processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação da educação integral desenvolvida naquele local. Trata-se da partilha de responsabilidades entre Estado e sociedade em relação à tarefa de educar. Por outro lado, segundo Peroni (2010), trata-se, também, da tendência à desresponsabilização por parte do Estado com as questões sociais, abrindo espaço para a atuação do terceiro setor<sup>28</sup>.

A ideia dos comitês locais e territoriais possibilita a integração das políticas setoriais do Estado, a unificação de forças e potenciais socioeducativos, de modo que o desenvolvimento e gestão das políticas públicas possam acontecer de forma colegiada, democrática e participativa. Dentre as várias atribuições dos comitês de educação integral, destacam-se:

- Acompanhar a execução do Programa Mais Educação e de suas ações (Relação Escola-Comunidade/Jovens de 15 a 17 anos) na perspectiva da educação integral, viabilizando a participação social a fim de qualificar a gestão e a interlocução entre as políticas públicas, na perspectiva de uma ação intersetorial;

---

<sup>28</sup> De acordo com Fernandes (1994) citado por Peroni (2010) o terceiro setor é caracterizado como o Público não Estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e Mercado. Trata-se de um conjunto de iniciativas particulares com um sentido público.

- Compartilhar informações do programa e serviços federais, distrital, estaduais e municipais voltados às crianças, jovens e adolescentes;
- Monitorar o programa a partir da especificidade do município em relação às deliberações do Estatuto da Criança e do Adolescente, do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, do Programa Nacional de Educação Ambiental, e demais instrumentos de planejamento da ação pública para a infância e adolescência;
- Estimular o planejamento coletivo de estratégias de desenvolvimento do programa e de suas ações, como formação, acompanhamento, parcerias, definição de metas e outras pautas definidas coletivamente;
- Mapear as oportunidades educativas do território, em termos de atores sociais, equipamentos públicos e políticas sociais; e
- Produzir registros sobre a implantação, execução e resultados dos trabalhos instituídos pelo comitê para implementação da educação integral e socializá-los para contribuir com a qualificação da política pública de educação integral. (BRASIL, 2014, p. 40).

Em nível escolar os documentos sugerem, ainda, que dentre os vários professores da escola, seja escolhido um para coordenar a educação integral na referida unidade de ensino, cuja tarefa principal será a de cuidar da oferta e execução das atividades de educação integral na escola. Destaca-se também que o Programa Mais Educação abre margem para a inserção de novos agentes educativos, além dos profissionais da educação já existentes. Dentre esses novos agentes, voluntários, destacam-se: estudantes universitários com formação específica nos macrocampos, pessoas da comunidade com alguma formação ou experiências em temáticas ou atividades ofertadas pelo programa, os quais atuarão como monitores das atividades oferecidas pela escola no âmbito do projeto de educação integral.

O Programa Mais Educação, dessa forma, ainda que suas atividades sejam coordenadas pelas escolas, mantém relação para além desse âmbito institucional. Sua composição e gestão são constituídas por interfaces com vários ministérios do Estado e com pessoas e instituições da sociedade, tornando-se um programa, de certa forma, complexo, heterogêneo e intersetorial.

- Público alvo e critérios de participação

O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em todo país, no campo e na cidade, onde grande parte das crianças, adolescente e jovens é oriunda de famílias de baixa renda, marcadas por situações de vulnerabilidade e risco social. Partindo desta orientação, o Programa Mais Educação estabeleceu, em 2014<sup>29</sup>, os seguintes critérios para seleção das unidades escolares:

- Escolas urbanas:

---

<sup>29</sup> Utilizamos como fonte dessas informações o documento “Manual Operacional de Educação Integral 2014” em função de ser o documento mais atual, até o presente momento, final de 2016, que estabelece critérios para a escolha das unidades escolares e do público alvo a participar do Programa Mais Educação. Cabe esclarecer, ainda, que a pesquisa tem como base o PME e não o “Novo Programa Mais Educação”, instituído a partir de outubro de 2016 pelo governo Michel Temer.



- Escolas contempladas com PDDE/Educação Integral nos anos anteriores;
- Escolas estaduais, municipais e/ou distrital que foram contempladas com o PDE/Escola e que possuam o IDEB abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais, IDEB anos iniciais 4.6 e IDEB anos finais 3.9, totalizando 23.833 novas escolas;
- Escolas localizadas em todos os municípios do País;
- Escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família. (BRASIL, 2014, p. 17).

- Escolas do campo:

- Municípios com 15% ou mais da população “não alfabetizados”;
- Municípios que apresentam 25% ou mais de pobreza rural;
- Municípios com 30% da população “rural”;
- Municípios com assentamento de 100 famílias ou mais;
- Municípios com escolas quilombolas e indígenas. (IBIDEM, p. 17).

Quanto à seleção dos estudantes a serem matriculados no programa, caso a escola opte em não atender a totalidade de seus alunos, destacam-se os seguintes critérios:

Recomenda-se às escolas que estabeleçam critérios claros e transparentes para a gradativa implementação da ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral, selecionando, preferencialmente, para a participação no programa:

- Estudantes que apresentam defasagem idade/ano;
- Estudantes das séries finais da 1ª fase do ensino fundamental (4º e/ou 5º anos), onde existe maior saída espontânea de estudantes na transição para a 2ª fase;
- Estudantes das séries finais da 2ª fase do ensino fundamental (8º e/ou 9º anos), onde existe um alto índice de abandono após a conclusão;
- Estudantes de anos/séries onde são detectados índices de evasão e/ou repetência;
- Estudantes beneficiários do Programa Bolsa Família. (IBIDEM, p. 18).

Os documentos do programa recomendam ainda que a educação integral deverá ser implementada, preferencialmente, com a participação de 100 (cem) estudantes no Programa Mais Educação, exceto nas escolas em que o número de estudantes inscritos no censo escolar do ano anterior seja inferior a este número. Além disso, cada turma deve ser formada por 30 estudantes, exceto para as atividades de Orientação de Estudos e Leitura e Campos do Conhecimento, que terão suas turmas formadas por 15 estudantes. O ressarcimento do monitor deverá ser calculado de acordo com o número de turmas, sendo R\$ 80,00 (oitenta reais) para as escolas urbanas e R\$ 120,00 (cento e vinte reais) para as escolas do campo. As turmas poderão ser de idades e séries variadas, conforme as características de cada atividade.

Os critérios de seleção tanto das escolas quanto dos alunos a participarem do programa indicam sua prioridade. Trata-se de um programa voltado às escolas e a estudantes menos favorecidos social e educacionalmente, marcados, sobretudo, pela vulnerabilidade social decorrente da pobreza, da desigualdade social e da falta de presença firme, profunda e permanente do Estado nesses campos. A utilização destes critérios para a escolha das escolas

e do público alvo do programa, dentre outros aspectos, revelam o seu caráter socioeducativo, assistencial e protetor.

- Fundamentos legais do Mais Educação

Os fundamentos legais da existência do Programa Mais Educação, da legitimação da educação em tempo integral e da parceria para o desenvolvimento do referido programa encontram-se em vários documentos<sup>30</sup>. Em relação à criação do programa destacam-se a Portaria Interministerial nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010, já mencionados. Quanto aos fundamentos legais da educação integral e da ampliação da jornada escolar podem ser encontrados na Constituição Federal de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96; no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 e no atual Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Já em relação à parceria e subsídios ao desenvolvimento do Programa Mais Educação podemos encontrar amparos legais na Lei 11.494/07 - FUNDEB; Lei 11.947/2009 – PNAE e PDDE; Portaria Normativa nº 19 – Cooperação entre Ministério da Educação e Ministério do Esporte; Resolução CD/FNDE nº 38/2009 – PNAE/Mais Educação; Resolução CD/FNDE nº 67/2009 – PNAE/Mais Educação; Resolução CD/FNDE nº 34/2013 – PDDE/Mais Educação.

- Financiamento do Programa Mais Educação

De acordo com Brasil (2014),<sup>31</sup> o financiamento do Programa Mais Educação é feito por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE<sup>32</sup>. Os valores são depositados em conta bancária específica, aberta pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional - FNDE no banco e agência indicado no cadastro da entidade no PDDEweb,<sup>33</sup> em nome da Unidade Executora Própria – Uex representativa da unidade escolar. Os valores são repassados às escolas, de acordo com o número de alunos do Ensino Fundamental matriculados no Programa. Esse apoio financeiro destina-se às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal que possuam estudantes matriculados no ensino fundamental.

---

<sup>30</sup> Estes documentos encontram-se disponíveis no portal do Ministério da Educação na página referente ao Programa Mais Educação/Base legal. Para maiores informações sobre o seu conteúdo, consultar: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16701&Itemid=1114](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114).

<sup>31</sup> Refiro-me ao documento Manual Operacional de Educação Integral/2014, disponível em: [portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task...](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task...)

<sup>32</sup> O Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE – instituído em 1995, consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial, mantidas por entidades sem fins lucrativos.

<sup>33</sup> O PDDEWeb é a plataforma online que possibilita o cadastramento das escolas que aderem ao Programa Mais Educação.

O montante de recursos destinados a cada escola é repassado em duas modalidades: custeio e capital. A verba de custeio destina-se a ressarcimento com as despesas de transporte e alimentação dos monitores responsáveis pelo desenvolvimento das atividades; aquisição dos materiais pedagógicos necessários às atividades, conforme os kits sugeridos pelo programa; aquisição de outros materiais de consumo e/ou contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades de educação Integral. Já a verba de capital volta-se para a aquisição de bens ou materiais, de acordo com os kits sugeridos pelo programa, além de outros bens permanentes necessários ao desenvolvimento das atividades de educação integral. O quadro a seguir informa o cálculo do valor a ser transferido às escolas, em custeio e capital, considerando o número de alunos inscritos no programa, destinados à compra de outros materiais permanentes e de consumo e à contratação de serviços necessários ao desenvolvimento das atividades:

Quadro 4 - Valor de custeio e capital repassados às escolas por alunos matriculados no PME

| <b>Número de estudantes</b> | <b>Valor em custeio (R\$)</b> | <b>Valor em capital (R\$)</b> |
|-----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Até 500                     | 3.000,00                      | 1.000,00                      |
| 501 a 1.000                 | 6.000,00                      | 2.000,00                      |
| Mais de 1.000               | 7.000,00                      | 2.000,00                      |

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral/2014

De posse de tais informações, podemos afirmar que o Programa Mais Educação é uma ação integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), definindo-se como uma estratégia do governo para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral. Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, entre as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola, dos professores e de seus funcionários. Trata-se da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, buscando contribuir, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

A proposta educativa que este programa quer evidenciar articula-se a partir da compreensão de uma escola que baixa seus muros e encontra a cultura, a comunidade, a cidade em processos permanentes de expansão e criação de territórios educativos. Pela ação que desenvolve, pela natureza dessas ações, pela forma como são organizadas e desenvolvidas, acredita-se na múltipla missão do Mais Educação: educar, assistir e proteger. Esta concepção e lógica educacional expressa por meio do Programa Mais Educação não é neutra e desprovida de interesses ideológicos. Seu desenvolvimento no Brasil não é

consensual e tem gerado discussões em todos os âmbitos da sociedade. Tais discussões se fazem necessárias para que possamos, não só desvelar as reais intenções do governo com a política de educação integral em desenvolvimento no país, mas para aperfeiçoá-la em seus propósitos. Nesta perspectiva, torna-se importante conhecer de forma mais profunda o currículo do Mais Educação, seus princípios, composição, organização e desenvolvimento no contexto do mencionado programa, pois acreditamos que, sendo ele o centro da atividade educativa escolar, a partir do qual gravitam ou deveriam gravitar todas as práticas educativas, pode nos revelar a lógica subjacente a essa proposta de educação integral presente no referido programa.

#### 4.2 AS PRESCRIÇÕES CURRICULARES VOLTADAS AO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Esta subseção apresenta as prescrições curriculares formuladas ao PME e adotadas pelo governo brasileiro para subsidiar o desenvolvimento da educação integral em tempo integral nas escolas públicas do país. Busca-se, através da análise dessas prescrições, compreender a proposta curricular de educação integral expressa nos documentos do mencionado programa.

Considerando que esta pesquisa tem caráter documental e utiliza a técnica de análise de conteúdo como procedimento de compreensão das mensagens contidas nos documentos, adotamos os seguintes passos para o desenvolvimento do trabalho: definição de conceitos como chave de leitura dos documentos; escolha dos documentos da análise; leitura individual dos documentos; identificação das Unidades de Registro e Contexto; categorização e análise e interpretação das informações.

##### 4.2.1 Definição de conceitos como chave de leitura dos documentos

A coleta das informações sobre currículo nos documentos do PME foi possível mediante a orientação da concepção de currículo adotada nesta tese, a qual o define como um conjunto de conhecimentos e saberes socioculturais, selecionados por especialistas no âmbito dos órgãos deliberativos do sistema educativo, voltados à educação escolar de uma determinada sociedade.

Embora saibamos das várias perspectivas teóricas de análise do currículo e das diferentes conceituações do mesmo, decorrentes dessas perspectivas, inclusive aquelas que

consideram o currículo como tudo o que acontece no espaço escolar e que por conta disso, incluem em sua definição vários aspectos do processo pedagógico como espaço e tempo educativo, objetivos, metodologia do ensino, recursos e avaliação da aprendizagem, dentre outros, optamos para fins deste trabalho investigativo, por uma compreensão do mesmo visto como um projeto de seleção cultural formador de identidades individuais e sociais.

Desse modo, dentre uma infinidade de autores, conceitos e perspectivas curriculares, optamos pelas definições cunhadas por Sacristán (2000), pois suas definições de currículo/prescrições curriculares nos ajudam concretamente na identificação de palavras ou fragmentos textuais relacionados a esse conceito, no interior dos documentos, tarefa essa, objeto desta subseção da tese.

Para Sacristán (2000), o currículo está relacionado a vários aspectos e pode evocar alguns sentidos como:

- 1) [...] o currículo é a expressão da função socializadora da escola.
- 2) [...] é um instrumento que cria toda uma gama de usos, de modo que é elemento imprescindível para compreender o que costumamos chamar de prática pedagógica.
- 3) [...] está estritamente relacionado com o conteúdo da profissionalização dos docentes. [...].
- 4) No currículo se inter cruzam componentes e determinações muito diversas: pedagógicas, políticas, práticas administrativas, produtivas de diversos materiais, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica, etc.
- 5) Por tudo o que foi dito, o currículo, com tudo o que implica quanto a seus conteúdos e formas de desenvolvê-los, é um ponto central de referência na melhora da qualidade do ensino, na mudança das condições da prática, no aperfeiçoamento dos professores, na renovação da instituição escolar em geral e nos projetos de inovação dos centros escolares. (p. 32).

Buscando sintetizar em um conceito os vários significados ou sentidos que o currículo expressa o mesmo autor assim o define:

O currículo é *uma opção* cultural, o projeto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta. [...]. Numa primeira aproximação e concretização do significado amplo que nos sugere, propomos definir o currículo como *o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada*. (IBIDEM, p. 34). (grifos do autor).

Considerando o exposto, muito nos interessa a ideia de que o currículo é um projeto sociocultural e político voltado ao sistema educacional, administrativamente selecionado, definido e gestado dentro das instâncias de controle educacional e vivenciado de acordo com as condições da escola. Nesta, o currículo se mostra em movimento, sobretudo, pelo conjunto das experiências de aprendizagem vivenciadas pelos alunos, as quais, na maioria das vezes, são orientadas por documentos curriculares tais como projetos políticos pedagógicos, propostas ou referenciais curriculares, livros didáticos, planos de ensino, planos de aula,

projetos de ensino-aprendizagem, dentre outros, onde é possível constatar não somente os conteúdos culturais selecionados no interior das disciplinas, áreas ou campos de estudo, mas também, os objetivos do ensino, as orientações metodológicas e procedimentos sobre a avaliação da aprendizagem, dentre outros aspectos relacionados à prática pedagógica, estudados, sobretudo, pelo campo da Didática.

Em que pese todos esses aspectos serem ou não considerados como currículo, o interesse primordial da pesquisa é detectar os saberes socioculturais selecionados e definidos para o currículo da educação integral, sua forma de organização e desenvolvimento. Mais que isto, procuramos saber por que o governo brasileiro optou por esta e não por outra configuração curricular, a qual está a formar identidades tanto pessoais quanto sociais.

O currículo, portanto, é considerado nesta tese como o conjunto de conhecimentos e saberes socioculturais selecionados e organizados para o PME e adotados pelo governo federal para constituir aquilo que estejamos denominando de proposta curricular de educação integral em tempo integral. Além da definição de currículo, a ideia de prescrições curriculares pode, também, nos ajudar a identificar, no interior dos documentos, os fragmentos textuais caracterizadores do currículo prescrito para a educação integral. Desse modo, mais uma vez recorreremos a Sacristán (2000) para conhecer a sua definição de prescrições curriculares. Estas, para o autor, são decorrentes das políticas curriculares emanadas das estruturas de poder responsáveis pelo estabelecimento de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo.

Derivada do verbo latino *praescribere*, prescrição quer dizer ato ou efeito de ordenar de maneira explícita e previamente. Trata-se de uma ordem, norma, preceito ou regra indicada com precisão. Em que pese à definição decorrente da etimologia da palavra, sabemos que nem sempre os documentos da política educacional expressam tamanha formalidade e obrigatoriedade. Nem por isso, entretanto, deixam de estabelecer, orientar ou induzir comportamentos, atitudes ou procedimentos nos sistemas de ensino.

O currículo prescrito para o sistema educativo e para os professores, mais evidente no ensino obrigatório, é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem às determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Assim, o sentido de prescrição curricular aqui adotado está relacionado às ideias de currículo definidas e estabelecidas para o Programa Mais Educação e adotadas como proposta oficial do governo, na perspectiva do desenvolvimento da educação integral no Brasil. Busca-

se identificar e analisar definições, orientações, sugestões e princípios a respeito da concepção de currículo, de sua composição, organização, bem como de seu planejamento e execução.

#### **4.2.2 Escolha dos documentos da análise**

Para identificar as prescrições curriculares voltadas ao Programa Mais Educação foram selecionados seis documentos, dentre os vários existentes, referentes ao programa. A escolha de tais fontes documentais se deu a partir dos seguintes critérios: ser documento específico do PME; conter informações, ideias ou prescrições sobre o currículo da educação integral e a atualidade da fonte. Assim, com base nesses critérios, foram escolhidos os seguintes documentos: Portaria nº 17/2007, Decreto nº 7.083/2010, Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional, Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral, Caderno Gestão Intersetorial no Território e Manual Operacional de Educação Integral/2014.

Cabe esclarecer ainda que nenhum documento do Programa Mais Educação discute especificamente e de forma profunda o aspecto curricular da educação integral. Assim sendo, as informações sobre o currículo da educação integral apresentadas neste relatório foram inferidas e coletadas a partir de uma seleção orientada pela teoria curricular norteadora do trabalho. Vale ressaltar, ainda, que apesar de termos realizado a leitura individual dos documentos, optamos em analisá-los de forma integrada, possibilitando-nos uma visão mais ampla e global da proposta curricular do Programa Mais Educação.

#### **4.2.3 Leitura individual dos documentos**

A leitura individual dos documentos nos permitiu conhecê-los em sua singularidade e completude. Ao final da mesma, foi possível definir a mensagem central de cada um, estabelecer as diferenças e semelhanças entre eles, bem como as continuidades e rupturas entre os mesmos. O conhecimento de cada documento em sua individualidade nos ajudou, sobremaneira, na fase seguinte da análise: a identificação das unidades de registro e contexto relacionadas com o currículo da educação integral. Segue-se uma apresentação sintética de cada documento lido, base da análise desta seção:

- a) Portaria Interministerial nº 17/2007

Este documento foi criado em 24 de abril de 2007, durante o mandato do então presidente Luís Inácio Lula da Silva e Fernando Haddad, Ministro de Estado da Educação;

Patrus Ananias, Ministro de Estado do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Orlando Silva, Ministro de Estado dos Esportes e Gilberto Gil, Ministro de Estado da Cultura. Trata-se de uma Portaria conjunta estabelecida pelos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte e da Cultura. Está dividida em 4 (quatro) capítulos e 11 (onze) artigos, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 - Estrutura da Portaria nº 17/2007

| <b>Documento</b>    | <b>Capítulos</b> | <b>Títulos</b>                                 |
|---------------------|------------------|--|
| Portaria nº 17/2007 | Capítulo I       | Dos objetivos                                  |
|                     | Capítulo II      | Da execução                                    |
|                     | Capítulo III     | Das diretrizes para o apoio a projetos e ações |
|                     | Capítulo IV      | Das atribuições dos integrantes do Programa    |

Fonte: Portaria nº 17 de 24 de abril de 2007. (BRASIL, 2007).

Conforme evidencia o quadro nº 5, a Portaria nº 17/2007 trata especificamente dos objetivos do Programa Mais Educação; da forma como este programa será executado nas escolas públicas do país; das diretrizes para o apoio a projetos e ações que visem à educação integral e em tempo integral e das atribuições específicas dos integrantes do programa.

b) Decreto nº 7.083/2010

Este documento foi instituído no dia 27 de janeiro de 2010, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, tendo como Ministro da Educação Fernando Haddad. A ementa do referido Decreto sintetiza seu objetivo com a seguinte frase: “dispõe sobre o Programa Mais Educação”. (BRASIL, 2010, p. 1). Sua criação teve como finalidade regulamentar a criação do Programa Mais Educação, já instituído pela portaria nº 17 de 24 de abril de 2007. O Decreto é justificado pelo disposto no art. 34 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), pela Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação – 2001 -2010) e pela Lei nº 11.947/2009 (dispõe sobre o Atendimento da Alimentação Escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica). O documento é constituído de 8 (oito) artigos, referentes às seguintes temáticas, conforme expressa o quadro abaixo:

Quadro 6 - Estrutura do Decreto nº 7.083/2010

| <b>Documento</b>      | <b>Artigos</b> | <b>Assunto</b>   |
|-----------------------|----------------|--|
| Decreto nº 7.083/2010 | Art. 1         | Finalidade do Programa Mais Educação;  |
|                       | Art. 2         | Princípios da educação integral no Programa Mais Educação;   |
|                       | Art. 3         | Objetivos do Programa Mais Educação;   |
|                       | Art. 4         | Desenvolvimento do Programa Mais Educação em regime colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios;        |
|                       | Art. 5         | Critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação;   |
|                       | Art. 6         | Vinculação financeira do Programa Mais Educação;   |
|                       | Art. 7         | Assistência financeira para implantação dos programas de ampliação do tempo escolar das escolas públicas de educação básica; |
|                       | Art. 8         | Data a partir da qual o Decreto entra em vigor.  |

Fonte: Decreto nº 7.083 de 27 de janeiro de 2010. (BRASIL, 2010).



c) Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional

O caderno é parte integrante da Série Mais Educação, lançado em 2009 pelo Ministério da Educação, por meio do qual é apresentado o texto referência sobre Educação Integral, tendo em vista subsidiar o debate nacional sobre a referida temática. O documento é fruto do grupo de trabalho convocado pelo MEC, sob coordenação, à época, da SECAD, composto por educadores e gestores municipais, estaduais e federais; representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de 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; por Universidades e por Organizações não-governamentais que discutem educação.

Este caderno é um dos poucos que contém algumas informações sobre a concepção de educação integral adotada pelo governo brasileiro. Nele encontramos, ainda, uma seção que discute brevemente a relação entre saberes, currículo e aprendizagem na instituição escolar. O quadro abaixo detalha a composição do referido documento.

Quadro 7 - Estrutura do documento Educação Integral: texto referência para o debate nacional

| Documentos   | Seções/título   | Subseções/títulos   |
|--|---|---|
| Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional | 1 INTRODUÇÃO  | 1.1 Por que educação integral no contexto brasileiro contemporâneo? |
|  | 2 EDUCAÇÃO INTEGRAL: contexto histórico e presença na educação brasileira | 2.1 Amplitude do debate: do conceitual ao legal;                    |
|  | 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL: uma proposta em construção                           | 3.1 A instituição escolar: saberes, currículo e aprendizagem;       |
|  |   | 3.2 Relação escola e comunidade;                                    |
|  |   | 3.3 Tempos e espaços da educação integral;                          |
|  |   | 3.4 Formação de educadores na perspectiva da educação integral;     |
|  |   | 3.5 Os trabalhadores em educação no contexto da educação integral;  |
|  |   | 3.6 Poder público: o papel indutor do Estado;                       |
|  |   | 3.7 Papel das redes sócio-educativas                                |
|  | 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS  |   |
| 5 REFERÊNCIAS  |   |   |

Fonte: Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional. (BRASIL, 2009c).

d) Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral

Este caderno, também foi lançado em 2009, e integra a Série Mais Educação, constituída de três cadernos, organizados pela SECADI, em 2009 ainda SECAD, do

Ministério da Educação. O documento apresenta sinteticamente pressupostos e caminhos para a elaboração de projetos pedagógicos de educação integral no território brasileiro. Tem no diálogo entre saberes escolares e comunitários o pressuposto fundamental para essa ação. Como caminhos à construção dos projetos políticos pedagógicos de educação integral, o documento apresenta a mandala de saberes como instrumento gráfico de organização dos saberes curriculares, por meio das quais deverão ser incorporadas as diversas realidades territoriais brasileiras.

Trata-se de um documento de caráter instrumental, orientador das ações a serem desenvolvidas em nível local ou escolar, no que diz respeito à construção dos projetos políticos pedagógicos de educação integral. Volta-se especialmente para professores e diretores de escolas, principais agentes responsáveis do processo de organização e desenvolvimento da educação integral no estabelecimento de ensino. Neste documento, encontramos sinteticamente os elementos da proposta curricular de educação integral adotada pelo Brasil, a proposta gráfica de organização desses elementos no interior da escola e os procedimentos para mobilização e construção desse projeto político pedagógico ou plano local de educação integral. A seguir, o quadro nº 8 informa a composição temática do referido documento.

Quadro 8 - Estrutura do documento Rede de Saberes Mais Educação

| <b>Documento</b>   | <b>Seções/títulos</b>  |
|--|--|
| Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral | 1 Apresentação;  |
|  | 2 Introdução;  |
|  | 3 As diferenças na escola, a comunidade sem lugar;                     |
|  | 4 Apresentando a Mandala;  |
|  | 5 Os saberes e as Mandalas;  |
|  | 6 Mandala do Mais Educação;  |
|  | 7 Saberes comunitários;  |
|  | 8 Saberes escolares;   |
|  | 9 Mandala relações de saberes;   |
|  | 10 Programas de Governo que integram o Mais Educação;                  |
|  | 11 A Mandala como instrumento para construção de projetos pedagógicos; |
|  | 12 A mandala para as escolas;  |
|  | 13 Mandalas para professores/Planejamento de cursos;                   |
|  | 14 Conclusão;  |
|  | 15 Bibliografia.   |

Fonte: Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. (BRASIL, 2009b).

e) Caderno Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território

Também lançado em 2009, pelo Ministério da Educação, o documento faz parte da Série Mais Educação, composta por três cadernos. Este documento ocupa-se, prioritariamente, dos marcos legais do Programa Mais Educação, das temáticas educação integral e gestão intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa Mais Educação, dos

projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios, conforme demonstra o quadro a seguir.

Quadro 9 - Estrutura do Documento Gestão Intersetorial no Território

| Documento                                  | Seções | Títulos   |
|--|--------|---|
| Caderno Gestão Intersetorial no Território | I      | O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO: uma ação interministerial;  |
|  | II     | UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL                     |
|  | III    | INTERSETORIALIDADE: nova forma de gestão da política; |
|  | IV     | PERSPECTIVA TERRITORIAL NA POLÍTICA PÚBLICA;          |
|  | V      | OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA NO TERRITÓRIO           |
|  | VI     | O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA ESCOLA                    |
|  | VII    | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS                            |

Fonte: Caderno Gestão Intersetorial no Território. (BRASIL, 2009a).

f) Manual Operacional de Educação Integral/2014<sup>34</sup>

Este documento foi elaborado pela Diretoria de Currículo e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC. É um documento instrucional, direcionado principalmente aos sistemas e unidades de ensino, visando orientá-los à adesão ao Programa Mais Educação. O documento apresenta a caracterização de cada um dos macrocampos de saberes do PME, com o ementário de todas as atividades a serem desenvolvidas em cada um dos macrocampos direcionados ao Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas e rurais, a ser desenvolvido a partir de 2014. Além disso, fornece orientações sobre materiais didáticos e tecnológicos de apoio às atividades curriculares, informações sobre os aspectos financeiros do programa, sobre os comitês gestores, dentre outros aspectos, conforme dispõe o quadro seguinte.

Quadro 10 - Estrutura do documento Manual Operacional de Educação Integral/2014

(continua)

| Documento                                    | Seções/títulos  |
|--|---|
| Manual Operacional de Educação Integral/2014 | 1. Programa Mais Educação;  |
|  | 2. Ofertas formativas do Programa Mais Educação;                                |
|  | 3. Escolha das atividades;  |
|  | 4. Ementas dos Macrocampos e Atividades do PME;                                 |
|  | 5. Orientações e Critérios para adesão ao Programa Mais educação;               |
|  | 6. Financiamento do Programa;   |
|  | 7. Orientações para implantação do Programa Mais Educação nas Escolas do Campo; |
|  | 8. Relação Escola-Comunidade;   |
|  | 9. Mais Educação para jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental;             |

<sup>34</sup> Este documento intitulado “Manual Operacional de Educação Integral” era publicado anualmente, isto é, cada ano correspondia a uma versão, geralmente trazendo mudanças no âmbito do PME. As edições aconteceram anualmente no período de 2010 a 2014. A escolha do documento na versão 2014 como fonte de análise se deu em função desse documento ser o mais atual sobre o PME.

(conclusão)

|  |  |
|--|--|
|  | 10. Programa Escolas Interculturais de Fronteiras; |
|  | 11. Comitê de Educação Integral;                   |
|  | 12. Sugestões de Materiais;                        |
|  | 13. Informações sobre prestação de contas;         |
|  | 14. Informações sobre alimentação escolar;         |
|  | 15. Informações sobre o Programa Atleta na Escola; |
|  | 16. Contatos/Responsáveis.                         |

Fonte: Documento Manual Operacional de Educação Integral. (Brasil, 2014).

Os seis documentos apresentados constituem o *corpus* documental da referida pesquisa, por meio dos quais se conhecerá e compreenderá a proposta curricular da educação integral brasileira contemporânea. Para fins de identificação das unidades de contexto extraídas de cada documento analisado e alocadas no interior dos quadros categoriais e para diferenciá-los das citações desses mesmos documentos no interior da tese, como um todo, resolvemos identificá-los nos quadros categoriais da seguinte forma: Portaria nº 17/2007: BRASIL1; Decreto nº /2010: BRASIL2; Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional: BRASIL3; Caderno Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para a construção de projetos políticos pedagógicos de educação integral: BRASIL4; Caderno Programa Mais Educação: gestão intersetorial no território: BRASIL5 e Manual Operacional de Educação Integral/2014: BRASIL6.

#### 4.2.4 Identificação das unidades de registro e contexto

Nesta pesquisa, as Unidades de Contexto são constituídas pelos seis documentos do Programa Mais Educação a partir dos quais a análise será desenvolvida. Sobre esse aspecto, Franco (2012, p. 49) afirma:

As unidades de Contexto podem ser consideradas como “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise. [...]. A unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados [...].

A determinação das unidades de contexto, bem como das unidades de registro, foi orientada pela ideia de currículo e de prescrição curricular já mencionada anteriormente. Essa identificação não foi fácil, pois além dos documentos terem certa extensão e de abordarem diferentes aspectos da proposta de educação integral, a ideia sobre currículo não é tão precisa, pois se trata de uma realidade pluralmente concebida, complexa e em constante movimento. Além do mais, os referidos documentos não tratam especificamente do currículo, embora este aspecto apareça ora diretamente, ora indiretamente evidenciados nos referidos textos documentais.

A definição das unidades de registro e de contexto é um procedimento da análise de conteúdo utilizado pelo pesquisador como forma de organizar e facilitar a codificação e a compreensão das categorias analíticas que irão surgir no decorrer do processo de classificação do conteúdo das mensagens.

A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas. [...] A unidade de contexto deve ser considerada e tratada como a unidade básica para a compreensão da codificação da unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são excelentes para a compreensão do significado exato da unidade de registro. (FRANCO, 2012, p. 43-50).

Neste estudo, utilizamos como unidade de registro palavras-chaves e/ou pequenas sentenças de texto que encerram uma ideia completa. Estas foram identificadas durante a leitura dos seis documentos e posteriormente recortadas, juntamente com a base textual ou unidade de contexto onde estavam inseridas. Para a identificação e escolha dessas unidades de registro e contexto adotamos como critérios expressões-chaves ou pequenas sentenças de texto com significado e sentido no contexto das discussões sobre currículo que se repetiam muitas vezes no texto, ou até mesmo que não se repetiam, mas que possuem uma importância significativa no contexto da teoria curricular. Assim, após a identificação dessas unidades de registro, recortamo-las juntamente com suas unidades de contexto e passamos a organizá-las em quadros esquemáticos, de acordo com o sentido expresso por esses fragmentos textuais. Esse processo de organização e classificação das unidades de registro e contexto provocou o surgimento das categorias analíticas que serão apresentadas a seguir.

#### **4.2.5 Categorização**

A reunião das unidades de registro com seus devidos contextos possibilitou o surgimento de 9 (nove) categorias assim nomeadas: currículo conectado à vida; conhecimento científico e produção do conhecimento escolar; saberes curriculares da educação integral; relação entre saberes curriculares; integração curricular; macrocampos temáticos da educação integral; mediadores dos saberes curriculares da educação integral; instrumentos de organização curricular e reorganização curricular.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. [...] Formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante. [...] Não existem 'fórmulas mágicas' que possam orientá-lo nem é aconselhável o estabelecimento de passos apressados ou muito rígidos. Em geral, o pesquisador segue seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos e guiado por sua competência, sensibilidade e intuição. (FRANCO, 2012, p. 63-64).

O processo de categorização obedeceu ao critério semântico, isto é, as categorias emergiram do conjunto organizado das unidades de registro, organizadas e classificadas a partir do sentido manifesto de tais unidades. Estas categorias correspondem a temáticas amplas, as quais abarcam, em seu interior, as unidades de registro que lhes dão sentido. Para fins didáticos, a análise será feita por categorias, sem a pretensão, entretanto, de fragmentar a compreensão das mensagens contidas nos documentos a respeito do currículo da educação integral. Cabe reforçar ainda que, apesar de termos lido e extraído as unidades de registro e contexto de cada documento, optamos por agrupá-las, de modo a desenvolvermos uma análise global dos 6 (seis) documentos, na perspectiva de uma visão mais ampla da proposta curricular de educação integral presente nos documentos do Programa Mais Educação.

#### 4.2.6 Análise e interpretação das informações

Após a definição das categorias, procedemos à análise e à interpretação de cada uma delas. A referida análise baseia-se nos quadros esquemáticos compostos pelas unidades de registro e suas devidas unidades de contextos.

##### - Currículo conectado à vida

Quadro 11 - Categoria currículo conectado à vida

| Unidades de registro  | Unidades de contexto   |
|---|--|
| - Os objetos de conhecimento estão no mundo;                                  | Os objetos de conhecimento estão no mundo, definem-se num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos. (BRASIL5, 2009, p. 21).                           |
| - Educação integral pressupõe aprendizagem conectada à vida;                  |  |
| - Interesses, necessidades e possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos; |  |
|   | Isso porque a Educação Integral, associada ao processo de escolarização, pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL6, 2014, p. 4). |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação. (BRASIL, 2009a; 2014).

A perspectiva de educação integral concebida no Programa Mais Educação considera que os objetos do conhecimento escolar estão no mundo. São socialmente construídos, isto é, emergem das relações sociais dos sujeitos com a sociedade onde estão inseridos. Em decorrência desse pressuposto, um dos documentos menciona que os objetos de conhecimento, os quais comporão o currículo escolar da educação integral, são definidos “num arranjo que coloca em relação os interesses, as necessidades e as possibilidades dos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional”. (BRASIL, 2009a, p. 21). Trata-se de uma composição curricular que, dentre os vários fatores que possam estar presentes no processo formativo, não pode deixar de levar em consideração os interesses, necessidades,

cultura, dentre outros aspectos, dos estudantes historicamente situados em uma sociedade. Esses critérios de definição dos objetos de estudo, os quais colocam em destaque o sujeito estudante e sua vida em sociedade, convergem com a perspectiva de educação integral em que o processo educacional, bem como a aprendizagem, devem estar conectados à vida.

A ideia central dessa proposta educacional é que o currículo escolar, ou melhor, que o conhecimento escolar a ser veiculado por ele, seja construído a partir da vida e para a vida em sociedade. Propõem-se, desse modo, um currículo com possibilidades de experiências de aprendizagens que considerem a vivência do estudante em sociedade, a fim de que ele possa aprender a ler, compreender e intervir no mundo onde vive. Defende-se, dessa forma, uma concepção de educação que considera e integra a vida individual e social do estudante à educação escolar. Essa concepção de conhecimento socialmente construído e, por conseguinte, de conhecimento escolar, a qual valoriza e considera o estudante como sujeito ativo da aprendizagem coaduna-se com a concepção de conhecimento exposta por Moreira (1993, p. 49).

Vemos o conhecimento como uma relação entre o sujeito e o objeto: nem é algo que se situa fora do indivíduo e que ele adquire, nem algo que ele constrói independentemente das circunstâncias e dos demais indivíduos. Não há, assim, oposição entre o indivíduo e o objeto que ele constrói e conhece. É impossível ao indivíduo conhecer qualquer realidade sem que seus esquemas mentais, suas observações e suas interpretações afetem o que é conhecido. Do mesmo modo, é impossível considerar a realidade como fruto exclusivo da atividade mental do sujeito. O ato de conhecer é tanto objetivo como subjetivo e se constitui em um processo social global.

Sendo o conhecimento fruto das relações objetivas e subjetivas entre o sujeito e a realidade, o currículo escolar, visto tanto como instrumento veiculador de conhecimentos, quanto como o próprio conhecimento sistematizado, é, neste sentido, uma produção sociocultural, isto é, parte e deve refletir as necessidades dos sujeitos historicamente situados em um contexto social. É fruto das relações de disputa, negociação e consenso dos grupos, pessoas e instituições responsáveis pela seleção e produção de saberes no âmbito sociocultural. Trata-se de um objeto representativo da cultura que se convencionou mais adequado a ser socializado, por meio da educação escolar, tendo em vista atingir finalidades sociais mais amplas.

Considerando, ainda, a concepção de conhecimento como fruto das relações sociais e o pressuposto da perspectiva de educação integral adotada no PME, o qual consiste na aprendizagem conectada à vida do sujeito, podemos dizer que tal perspectiva de educação integral concebida no referido programa aproxima-se do pensamento educacional de John

Dewey<sup>35</sup>. Em suas obras *The School and Society (1900)* e *The Child and the Curriculum (1902)*, traduzida para o português por Faria, Alvarez e Sá (2002), o filósofo educador, ao analisar a relação da criança com o currículo escolar, contrapondo-se à pedagogia tradicional utilizada nas escolas de sua época, defende:

[...]. A criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento, o seu crescimento, é o ideal. Por si só, ele dá-nos o padrão. Face ao crescimento da criança todos os estudos devem ser subservientes, eles são instrumentos valorizados na medida em que servem as necessidades de crescimento. A personalidade, o caráter, são mais do que assuntos-matérias. O objetivo não é o conhecimento ou a informação, mas a realização pessoal. Possuir todo o conhecimento do mundo e perder a própria pessoa é um terrível destino, tanto na educação como na religião. Além disso, o assunto-matéria nunca pode ser imposto à criança do exterior. A aprendizagem é activa: envolve alcançar a mente, envolve assimilação orgânica a partir do interior. Literalmente, devemos-nos colocar ao lado da criança e partir dela. É ela e não o assunto-matéria quem determina quer a qualidade, quer a quantidade da aprendizagem". (p. 161).

As ideias de Dewey continuam sendo analisadas por muitos estudiosos, os quais nem sempre convergem em relação a sua filosofia e pedagogia. Embora reconheçamos a importância de se conhecer esses pontos de vista, não cabe aqui abordá-los. Entretanto, comungamos do ponto de vista de Souza (2010) e Baloi (2012) acerca de que o pragmatismo filosófico, epistemológico e educacional de Dewey se contrapõe ao pensamento epistemológico de Bacon e de seus contemporâneos – considerado empirista, racionalista, desconectado da experiência - e que seu pensamento, embora defenda o utilitário, o prático e tenha contribuído, dessa forma, com a sociedade capitalista industrial de seu tempo, na verdade estava defendendo que o conhecimento científico e a pedagogia valorizassem a vida, a experiência pessoal e social do indivíduo de modo a compreender e resolver seus problemas existenciais, pois para ele não teria sentido conhecer ou estudar algo desvinculado da vida, da experiência humana, pois o ser humano estava no centro de suas reflexões.

Em decorrência de seus pensamentos filosóficos e epistemológicos, a educação e, em especial a escola em Dewey, segundo Baloi (2012), possui uma função de coordenar a vida mental de cada indivíduo, partindo das diversas influências do meio social onde ele está

---

<sup>35</sup>John Dewey foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano. É o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo, embora ele preferisse o nome instrumentalismo - uma vez que, para essa escola de pensamento, as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais. No campo específico da pedagogia, a teoria de Dewey se inscreve na chamada educação progressiva. John Dewey nasceu em 1859 em Burlington, uma pequena cidade agrícola do estado norte-americano de Vermont. Foi professor secundário por três anos antes de cursar a Universidade Johns Hopkins, em Baltimore. Estudou artes e filosofia e tornou-se professor da Universidade de Minnesota. Escreveu sobre filosofia e Educação, além de arte, religião, moral, teoria do conhecimento, psicologia e política. Seu interesse por pedagogia nasceu da observação de que a escola de seu tempo continuava, em grande parte, orientada por valores tradicionais, e não havia incorporado as descobertas da psicologia, nem acompanhara os avanços políticos e sociais. Morreu em 1952, aos 93 anos. Para mais informações sobre o filósofo acessar: <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>.



inserido. A educação, além de ser uma função social, é uma necessidade de vida. O intuito fundamental da educação é fazer com que a aprendizagem de todo o conhecimento leve à prática e, por isso, propôs uma educação que levasse em conta a experiência pessoal do indivíduo com os outros e com o mundo à sua volta. Desse modo, a educação não deve limitar-se ao ensino escolar e formal, mas abranger ou ser parte da própria vida.

Tudo o que se deve estudar na escola, as matérias preconizadas para tal, deveriam tomar em conta a vida social de cada indivíduo, de tomar em conta também as vivências e o cotidiano de cada indivíduo, e, neste caso, os planos deveriam ser feitos segundo as necessidades do aluno. [...] Face a esta realidade, Dewey faz uma viragem de pensamento, afirmando deveras que o aluno deve ser educado em conformidade com as necessidades sociais, bem como sob tutela de alguém com uma certa experiência, de modo que na sociedade não existam desníveis de educação e não se encontrem indivíduos à margem da sociedade. Portanto, a educação deve servir para a emancipação e para a transformação social e não virada para o indivíduo. (BALOI, 2012, p. 3).

Lopes e Macedo (2011) corroboram com essa compreensão acerca do pensamento de Dewey. Para as autoras, Dewey vê o currículo escolar como parte integrante da vida da criança, contrário, portanto, à ideia de um currículo desconectado da vida, baseado na rotina e na recitação.

A escola para Dewey deve ser vista como expressão da comunidade. O aprendizado não deve ser uma preparação para uma possível vida futura do aluno, nesta ou naquela organização social, mas um processo contínuo e ativo que faça sentido para a vida atual do aluno. Sua concepção, todavia, diferencia-se dos efficientistas sociais [...], pois sua preocupação não é de que a escola reflita a comunidade, visando a preparar os alunos para nela se inserirem. Para Dewey, a democracia é suprema, portanto cabe ser democrática para desenvolver a democracia na comunidade e na sociedade como um todo. Em virtude desse princípio, Dewey acredita ser possível a solução dos problemas sociais por um foco no currículo. (p. 109).

Cabe esclarecer que, quando aproximamos a perspectiva de educação integral expressa no PME ao pensamento de Dewey não estamos dando a essa aproximação uma conotação pejorativa, mas apenas identificando sua base filosófica, pois não podemos deixar de lembrar que a educação integral no Brasil está historicamente associada ao pensamento de Anísio Teixeira, estudioso e defensor das ideias de Dewey e que, na atualidade, estão sendo ressignificadas. Assim, tendo por base as mensagens manifestas no interior dos documentos aqui destacadas no quadro nº 11, podemos inferir que uma das prescrições curriculares definidas ao Programa Mais Educação seja esta: a educação integral deve estar conectada à vida. Decorrente desse macro pressuposto, outras inferências podem ser destacadas, tais como: a definição e a organização do conhecimento e do currículo escolar devem levar em consideração os interesses, as necessidades e possibilidades dos diversos sujeitos em sua relação pessoal e social com o mundo onde estão inseridos; o ensino deve ser contextualizado, marcado por vivências concretas e significativas para a vida pessoal e social do estudante,

dentre outras. Nas palavras de Thiesen (2008, p. 552), esta diferente forma de conceber o conhecimento, a educação e, por consequência, o currículo escolar, assim se configura:

A escola é um ambiente de vida e ao mesmo tempo um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia, não possui fim em si mesma. Ela deve se constituir como processo de vivência e não preparação para a vida. Por isso sua organização deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses... A escola, por seu currículo, deve conter em si a expressão da convivialidade humana considerando toda a sua complexidade.

A fecundidade, entretanto, dessa perspectiva de educação depende, no caso da educação pública brasileira, da superação de uma série de desafios, como formação docente – inicial e continuada - dissonante e incipiente com tal perspectiva educacional e curricular; condições técnico-instrumentais precárias com relação a esta perspectiva educacional; metodologia de ensino-aprendizagem centrada preponderantemente na figura do professor; prática pedagógica marcada pela dicotomia entre teoria e prática; ensino e aprendizagem desconectados da vida do estudante em sociedade, além das lógicas políticas limitadoras que engendram os sistemas de ensino e as escolas propriamente ditas, dentre outros.

#### - Conhecimento científico e produção do conhecimento escolar

Quadro 12 - Categoria conhecimento científico e produção do conhecimento escolar

| Unidades de registro   | Unidades de contexto   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Debate sobre os conteúdos escolares;</li> <li>- Diferentes domínios do conhecimento;</li> <li>- Bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento;</li> <li>- Debate sobre as consequências da produção do conhecimento na organização didática e pedagógica;</li> <li>- Epistemologia da aprendizagem;</li> </ul> | <p>Faz-se necessário o debate sobre os conteúdos escolares nos diferentes domínios do conhecimento e em sua imbricação com as diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento. Do mesmo modo, torna-se necessário o debate sobre as consequências das pesquisas e da produção do conhecimento sobre a organização didática e pedagógica, justificadas nas epistemologias da aprendizagem. (BRASIL3, 2009, p. 30).</p> <p>A organização do currículo, dos conteúdos escolares, dos tempos e espaços educativos precisa estar inserida no contexto da produção do conhecimento e da pesquisa científica. (BRASIL3, 2009, p. 37).</p> |

Fonte: Documento do Programa Mais Educação. (Brasil, 2009b).

Os fragmentos textuais acima nos permitiram chegar à seguinte questão a ser discutida: o currículo escolar<sup>36</sup> precisa ser debatido em sua relação com a pesquisa e a produção do conhecimento científico.

De forma mais detalhada, os fragmentos textuais destacam que os conteúdos escolares devem ser debatidos nos diferentes domínios do conhecimento e em sua imbricação com as

<sup>36</sup> Neste contexto, especificamente, estamos considerando o termo “currículo escolar” numa perspectiva ampla, de tal modo que abarque outros elementos pedagógicos inerentes ao processo ensino e aprendizagem escolar, como a organização dos conteúdos de ensino, da aprendizagem, do tempo e dos espaços educativos, tendo em vista uma análise menos fragmentada da categoria criada a partir das unidades de registro e contexto.

diferentes bases epistemológicas que orientam as pesquisas e a produção do conhecimento; que se faz necessário discutir as consequências das pesquisas e da produção do conhecimento sobre a organização didática e pedagógica, justificadas nas epistemologias da aprendizagem e acrescentam ainda outros elementos a serem discutidos nessa interface com a pesquisa científica, como a organização do tempo, dos espaços e do currículo de forma geral.

Com base nesses fragmentos manifestos, constatamos o reconhecimento, por parte do governo, em relação à importância da discussão e do diálogo entre as agências produtoras do conhecimento e formadoras dos profissionais da educação e as instituições de ensino da educação básica, na perspectiva da melhoria da qualidade da educação pública a ser oferecida no país. Percebemos, ainda, que há uma preocupação dos elaboradores dos referidos documentos em deixar claro que o conhecimento escolar é, antes de tudo, um conhecimento científico pedagogicamente estruturado, relido e recontextualizado, a ser veiculado na educação básica. Considera-se, dessa forma, que o conhecimento escolar não nasce pronto a ser socializado no interior das instituições educativas. Ele passa por um processo de transformação até chegar à escola, onde irá sofrer novas interpretações. Terigi (1999 apud Moreira e Candau, 2007, p. 22) afirma:

[...] os conhecimentos escolares provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados “âmbitos de referência dos currículos”. Que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais. Nesses espaços, produzem-se os diferentes saberes dos quais derivam os conhecimentos escolares. Os conhecimentos oriundos desses diferentes âmbitos são, então, selecionados e “preparados” para constituir o currículo formal, para constituir o conhecimento escolar que se ensina e se aprende nas salas de aula. Ressalte-se que, além desses espaços, a própria escola constitui local em que determinados saberes são também elaborados, ensinados e aprendidos.

O currículo escolar, nesse sentido, é visto como um artefato sociocultural, construído por muitas vozes e mãos. São muitas as instancias que dão significados ao currículo. Ele representa as necessidades, os lemas e dilemas de uma sociedade em movimento, em ação. Por isso, a importância de não deixar de discuti-lo nos seus vários espaços de produção e de origem.

Esse debate se faz necessário porque a definição do que ensinar em cada área, como ensinar determinados assuntos ou como se aprende determinados conteúdos, dentre outros aspectos pedagógicos, não dependem somente da escola. Há uma certa interdependência entre o *locus* da produção do conhecimento e o *locus* de sua aplicação e reconstrução. O currículo escolar, a aprendizagem e a prática pedagógica, em geral, não são apenas objetos da pesquisa

científica, mas são bases alimentadoras da produção de novos conhecimentos, além de serem influenciados por esta constantemente. Daí a importância do diálogo e da parceria entre esses dois espaços epistêmicos, pois, embora com suas diferenças e peculiaridades, ambos contribuem para uma educação qualitativa em todas as suas dimensões.

Os documentos destacam especificamente o papel da universidade, pois além de considerarem-na como um espaço de referência da produção de muitos conhecimentos que são socializados na escola, também a consideram como o *locus* de formação dos educadores, que por sua vez, serão os responsáveis pela gestão do conhecimento em sala de aula. Daí a importância dessa sintonia entre os espaços e os processos de produção, formação, aplicação e reconstrução do conhecimento escolar. Neste sentido, afirma-se a “condição da universidade como *locus* da formação dos educadores e, por outro lado, de reafirmar a condição da escola como *locus* do trabalho empírico dessa formação”. (BRASIL, 2009b, p. 30). Arroyo (2002 apud Brasil, 2009b, p. 29) menciona a importância do diálogo entre uma rede de coletivos na perspectiva de planejarem, juntos, um projeto de educação integral para o país.

A construção da proposta de Educação Integral, que ora se apresenta, carrega, em sua dinâmica, as tensões candentes vividas para reorganizar espaços, tempos e saberes. Por isso, é preciso convergir, para o seio dessa proposta, o diálogo numa rede de coletivos de ação para reeducar a gestão política dos sistemas escolares e de seus quadros, criando, inclusive, um sistema de comunicação com estudantes, profissionais da área de educação, professores, gestores de áreas afins e outros parceiros, para troca de informações, acompanhamento, dentre outras demandas. Isso tudo implica assumir uma disposição para o diálogo e para a construção de um projeto político e pedagógico que contemple princípios, ações compartilhadas e intersetoriais na direção de uma Educação Integral.

Posto isto, podemos afirmar que há uma intenção do governo em valorizar o diálogo entre instituições educativas da educação básica e universidades, entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, possibilitando assim, uma aproximação dessas instituições e pessoas em torno da elaboração de um projeto educativo escolar de qualidade, plural e democrático, onde o currículo escolar seja, sobretudo, o objeto desse debate interinstitucional. Decorre, também, dessa defesa que o governo faz de discutir o conhecimento escolar a partir da relação com a produção do conhecimento científico e com as epistemologias da aprendizagem, a confirmação de que o conhecimento escolar e, portanto, o currículo na perspectiva da educação integral prescrita no PME tem seus fundamentos principais nas disciplinas acadêmico-científicas, ainda que não se limite a elas.

#### **- Saberes curriculares da educação integral**

Quadro 13 - Categoria saberes curriculares da educação integral

| <b>Unidades de registro</b> | <b>Unidades de contexto</b>                         |
|-----------------------------|---|
| - Saberes escolares;        | [...]. Para dar conta dessa qualidade, é necessário |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes comunitários;</li> <li>- Conteúdos disciplinares, habilidades, procedimentos, práticas; costumes, crenças, valores;</li> <li>- Áreas distintas de saberes;</li> <li>- Universo cultural local;</li> </ul> | <p>que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (BRASIL3, 2009, p. 27).</p> <p>Os saberes comunitários representam o universo cultural local, isto é, tudo aquilo que nossos alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. [...]. (BRASIL4, 2009, p. 37).</p> <p>Selecionamos onze áreas distintas de saberes (este modelo pode ser ampliado ou revisto por cada articulador/escola/comunidade), são eles: Habitação [...], Corpo/vestuário [...], Alimentação [...], Brincadeiras [...], Organização política [...], Condições ambientais [...], Mundo do trabalho [...], Curas e rezas [...], Expressões artísticas [...], Narrativas locais [...], Calendário local. (BRASIL4, 2009, p. 37-40).</p> <p>[...] Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; são também as habilidades, procedimentos e práticas que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. (BRASIL4, 2009, p. 43).</p> <p>Retoma-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), trabalhando na educação integral com os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. (BRASIL5, 2014, p. 8).</p> <p>Saberes escolares: a curiosidade [...]; o questionamento [...]; a observação [...]; o desenvolvimento de hipóteses [...]; a descoberta [...]; a experimentação [...]; o desafio [...]; a identificação [...]; a classificação [...]; a sistematização [...]; a comparação [...]; as relações [...]; as conclusões [...]; o debate [...]; a revisão [...]; o criar [...]; o jogar [...]; a curiosidade [...]. (BRASIL4, 2009, p. 44).</p> |
|--|---|

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

Conforme as mensagens destacadas acima, a base curricular da educação integral está organizada a partir de dois tipos de saberes: os saberes comunitários e os saberes escolares. Os saberes comunitários, como os próprios fragmentos textuais os definem, dizem respeito a tudo aquilo que representa o universo cultural local, isto é, correspondem àquilo que os alunos trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. São práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana. Esses saberes são considerados veículos para a aprendizagem conceitual de determinado saber escolar. O programa indica 11 (onze) áreas distintas de saberes comunitários, podendo ser ampliadas de acordo com cada realidade local. A mandala a seguir, apresenta essas onze áreas de saberes a serem consideradas no desenvolvimento da proposta curricular de educação integral.

Figura 1 - Mandala “saberes comunitários”



Fonte: Brasil (2009c).

De acordo com o documento “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, essas onze áreas de saberes comunitários devem ser relacionadas com as áreas e disciplinas do saber escolar, de modo que essa relação favoreça a construção dos saberes escolares.

Quanto aos saberes<sup>37</sup> escolares, estes compreendem, além dos conteúdos específicos de cada disciplina, as habilidades, os procedimentos e as práticas a serem desenvolvidas no processo formativo escolar. Apesar do termo “valores” não estar presente no conjunto das mensagens acima, a ideia do aprender valores aparece nos documentos como uma das aprendizagens a serem adquiridas na escola, compondo, portanto, juntamente com os elementos já mencionados, os saberes escolares. Estes saberes traduzem o que algumas instituições internacionais, dentre elas a UNESCO, recomendam que sejam trabalhados nas escolas. Trata-se do aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. (BRASIL, 2009a).

<sup>37</sup> Os documentos do Mais Educação utilizam como sinônimos as expressões “saber” e “conhecimento” ao se referirem ao conhecimento escolar. Embora saibamos que existe uma certa diferença entre ambos os termos, não faremos distinção entre os mesmos e utilizaremos com o sentido de tudo aquilo que deve ser ensinado e aprendido no processo educacional.

Na definição dos saberes, optou-se por trabalhar com enunciados mais ou menos gerais, buscando vincular conceito, aplicação e mobilização do conhecimento. Os saberes escolares são definidos como propriedades e estratégias do fazer e do pensar dos sujeitos em formação. Estão relacionados, sobretudo, às práticas que tornam os sujeitos formuladores de conhecimentos. (BRASIL, 2009c). O quadro a seguir apresenta os enunciados e suas propriedades.

Quadro 14 - Saberes escolares

| <b>Enunciados</b>              | <b>Propriedades e estratégias do fazer e do pensar</b>                  |
|--------------------------------|---|
| A curiosidade                  | Querer saber, querer conhecer   |
| O questionamento               | Não aceitar, buscar confirmar   |
| A observação                   | Estudar algo com atenção  |
| O desenvolvimento de hipóteses | Estimar   |
| A descoberta                   | Revelar, dar a conhecer algo  |
| A experimentação               | Tentar, praticar, verificar   |
| O desafio                      | O jogo como pesquisa  |
| A identificação                | Reconhecer o caráter de algo  |
| A classificação                | Distribuir em classes, determinar categorias                            |
| A sistematização               | Criar ou identificar relações entre partes e objetos                    |
| A comparação                   | Estabelecer confronto entre partes e objetos                            |
| As relações                    | Estabelecer identidades e diferenças entre partes e objetos             |
| As conclusões                  | Realizar sínteses   |
| O debate                       | Confrontar pontos de vista  |
| A revisão                      | Ver de novo, com a capacidade de alterar o ponto de vista original      |
| O criar                        | Dar forma, produzir, imaginar, suscitar                                 |
| Jogar                          | Colocar-se em risco, aceitar combinações não programáveis, experimentar |
| A curiosidade                  | Voltar a se perguntar   |

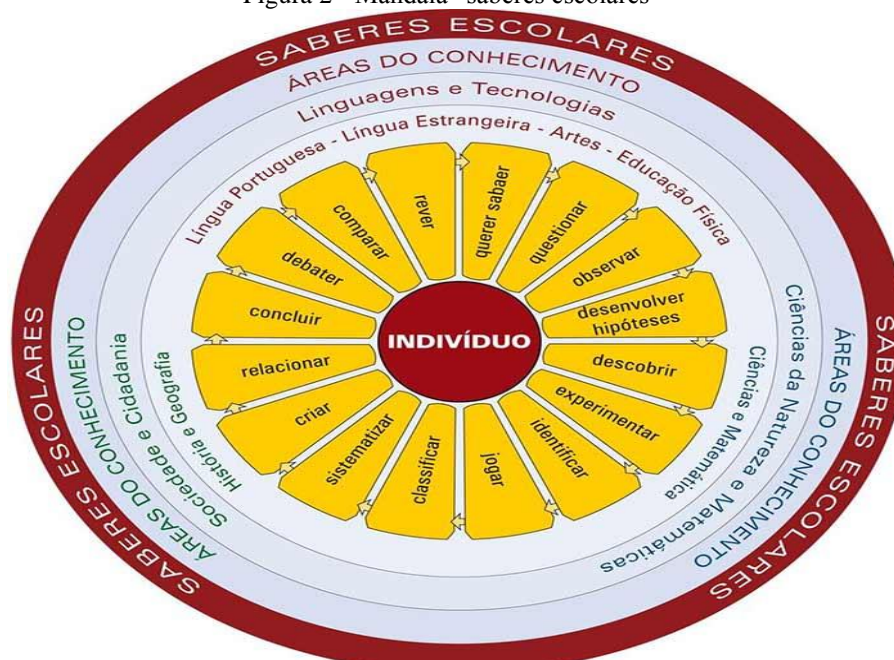
Fonte: elaborado pelo autor a partir de Brasil (2009c).

São 18 (dezoito) os enunciados representativos dos saberes escolares, base da proposta curricular de educação integral do Programa Mais Educação. Para cada um desses enunciados, foram definidos alguns procedimentos ou estratégias a serem apreendidos pelo estudante em seu contexto formativo. A “ênfase, no entanto, está no desenvolvimento do espírito de pesquisa na formação de estudantes. Acreditamos que este espírito, quando bem alcançado, estrutura a conquista de qualquer vida acadêmica e comunitária”. (BRASIL, 2009c, p. 43).

Observamos que estes enunciados valorizam a atividade do estudante enquanto sujeito capaz de conhecer a realidade que o cerca. Para isso, segundo a proposta, é preciso adquirir na escola algumas competências, por meio das quais este estudante possa veicular, mobilizar e aplicar conceitos, procedimentos e atitudes capazes da produção do conhecimento. Estes saberes escolares, organizados em forma de enunciados e caracterizados pelas estratégias do

pensar e fazer humanos, devem ser trabalhados nas várias áreas<sup>38</sup>, compostas por disciplinas afins, conforme a proposta de organização do currículo escolar, referente ao ensino fundamental, definido pelo programa: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura; Ciências da Natureza e Matemáticas: comporta as matemáticas e as ciências; Sociedade e Cidadania: reúne filosofia, ciências humanas, história e geografia. Para representar a composição e organização dos saberes escolares e ajudar na compreensão e desenvolvimento da proposta educativa de educação integral foi produzida a mandala “saberes escolares”, conforme figura a seguir:

Figura 2 - Mandala “saberes escolares”



Fonte: Brasil (2009c).

A ilustração é significativa em relação à concepção e aplicação da proposta: o indivíduo no centro do processo formativo, isto é, sujeito da aprendizagem dos saberes escolares, representados pelas ações que devem ser aprendidas e empreendidas pelo estudante no processo de construção do conhecimento. Conhecimento esse a ser veiculado pelas disciplinas curriculares, organizadas em áreas afins e em suas relações com as onze áreas dos saberes comunitários, apontando para um trabalho integrado, interdisciplinar<sup>39</sup>.

<sup>38</sup> De acordo com o Documento “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral” a proposta de organização do currículo do ensino fundamental em áreas afins, foi uma adaptação inspirada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, documento elaborado em 2000 pelo MEC, devido esta organização inspirar-se em uma perspectiva interdisciplinar do currículo e do trabalho pedagógico.

<sup>39</sup> Os aspectos relação entre saberes comunitários e saberes escolares e as formas dessa relação serão explorados posteriormente, a partir de outras categoria analíticas.



Caracterizada a definição de saberes comunitários e saberes escolares, selecionados e definidos ao currículo do Programa Mais Educação, cabe, neste momento, à luz de alguns construtos teóricos, compreender tal opção.

A discussão sobre a definição, natureza e finalidade dos saberes de cunho comunitário, popular, bem como sua interface com a educação escolar tem sido bastante discutida na literatura educacional. Os estudos de García (1998), Lopes (1993; 1997; 1998; 1999), Pozo (1998), Santos (2006), Silva e Moreira (2010), Silva (2001), dentre outros, trazem à tona o debate de caráter epistemológico e pedagógico desse tipo de saber. Tais autores fazem a crítica do cientificismo que impregna o currículo escolar e buscam recuperar o potencial do saber popular na produção do conhecimento científico. A prescrição dos saberes comunitários com um dos elementos da proposta curricular de educação integral implica, a princípio, uma valorização desses saberes populares como instrumentos importantes na construção do conhecimento escolar. Este apreço pelos saberes comunitários como veículos facilitadores da construção do conhecimento escolar, de caráter científico, encontra ressonância no pensamento de Boaventura de Souza Santos (2008) ao afirmar que:

[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. É certo que o conhecimento do senso comum tende a ser um conhecimento mistificado e mistificador mas, apesar disso e apesar de ser conservador, tem uma dimensão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico. (p. 88-89).

A vida cotidiana é orientada em grande parte pelo senso comum, pelos saberes populares, oriundos da experiência e tradição cultural das pessoas. Trata-se de uma fonte de sentidos e significados atribuídos pelas pessoas à sua forma de ser, pensar, sentir e agir no mundo. Esta fonte de sentidos e significados acompanha as pessoas ao chegarem à escola. Desconsiderá-la, de imediato, causaria um impacto negativo à vida do sujeito aprendiz. Por isso, sintonizado, então, com o pensamento de Santos (2008), o PME procura dar crédito ao senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento um aliado na construção do saber escolar, de caráter científico, na medida em que esses saberes trazidos pelos estudantes podem ser o ponto de partida para uma aprendizagem mais científica e racional, significativa e contextual, sobre a vida em todas as suas dimensões. A defesa de uma educação escolar que

valorize o contexto e as relações sociais do estudante como meios para a construção do conhecimento escolar pode ser encontrada nas palavras de Silva e Moreira (2010, p. 14):

A ação pedagógica, de sua parte, compreende a necessidade de buscar no dia-a-dia dos alunos as informações que podem formar o conhecimento escolar e conduzir a uma educação mais coerente com a vida e a experiência, e que esteja inserida no conjunto das relações sociais. A experiência pessoal do aluno, ao ser trabalhada pedagogicamente, se amplia e favorece a construção de novos conhecimentos e experiências de vida.

Definir um conjunto de áreas do saber comunitário para compor o currículo escolar implica, antes de tudo, acreditar nesse tipo de saber, no seu potencial educativo, na importância da integração entre saber comunitário e saber escolar, na aprendizagem significativa e em contexto, dentre outras decorrências. A defesa da educação escolar a partir dos saberes oriundos do cotidiano do educando é feita por Algebaille (1992, p. 13) quando questiona:

O repasse de conhecimentos desvinculados das condições práticas do aluno é, em tudo, inócuo. Para que serve um conhecimento que não tem como ser aplicado? Para que serve um saber se, aos olhos do aluno, ele não guarda qualquer relação com sua realidade concreta?

A valorização do saber popular ou comunitário, não pode, entretanto, no contexto da educação escolar, suplantar o espaço e o papel do saber científico. Não podemos limitar a educação escolar a esses saberes e nem colocá-los no currículo apenas como elementos decorativos. Assim sendo, comungamos com Moreira e Barros (1992 apud Lopes, 1993, p. 19):

“[...] é preciso abrir espaço na própria proposta curricular para a produção cultural dos saberes populares, a partir da identificação dos núcleos de bom senso nela presentes. Dentro dessa perspectiva, os saberes populares não devem ser simples pontes para a aquisição do saber científico, meras ilustrações ou mecanismos de motivações.

Um outro autor que se posiciona acerca desse tema é Michael Young, ao discutir que tipo de conhecimento é necessário à educação escolar. Vejamos o que diz o autor sobre a presença do conhecimento popular no currículo escolar:

O currículo tem que levar em consideração o conhecimento local e cotidiano que os alunos trazem para a escola, mas esse conhecimento nunca poderá ser uma base para o currículo. A estrutura do conhecimento local é planejada para relacionar-se com o particular e não pode fornecer a base para quaisquer princípios generalizáveis. Fornecer acesso a tais princípios é uma das principais razões pelas quais todos os países têm escolas. (YOUNG, 2007, p. 1299).

Defensor de um currículo estruturado no conhecimento poderoso, de base não exclusivamente científica, mas, sobretudo, fundamentado na ciência, Young não descarta a importância dos saberes populares. Entretanto, não concorda que o fundamento do currículo

escolar esteja assentado nos saberes populares, pois segundo ele, este tipo de conhecimento não é capaz de produzir generalizações universais, tendo sua importância restrita à dimensão particular de uma comunidade, o que não corresponde às finalidades da escola. Assim, na definição de um currículo para uma sociedade onde a educação escolar cumpre um papel importante na promoção da igualdade social, o mesmo autor orienta que as escolas devam considerar seriamente a base de conhecimentos curriculares, mesmo quando isso pareça ir contra as demandas dos alunos e às vezes de seus pais.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1297).

Cabe, assim, discutir até que ponto, no contexto do PME, esses saberes comunitários serão considerados e como o serão. Nesse sentido, faz-se importante trazer à tona o que o documento “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral”, um dos mais importantes para essa discussão, dispõe sobre os saberes comunitários:

Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: Queremos é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Os alunos devem, portanto, ser estimulados a usar seus saberes e ideias a fim de formularem o saber escolar. (BRASIL, 2009c, p. 37).

Está clara a função dos saberes comunitários no currículo da educação integral, prescrito ao Programa Mais Educação: trata-se de um veículo por meio do qual o aluno construirá o conhecimento escolar, de caráter científico e de outras naturezas. O programa concebe-os como fonte de significado, de sentido das várias dimensões da vida. São elos entre o contexto sociocultural vivido pelo estudante e o conhecimento escolar. Portanto, está evidente que o conhecimento comunitário não será a base principal do currículo da educação integral prescrita ao Mais Educação. Estes funcionarão muito mais com uma estratégia de aproximação da realidade escolar com a vida do estudante do que um conjunto de saberes a serem discutidos, problematizados e reconstruídos na escola.

Busca-se trazer para a escola aspectos da vida sociocultural local conhecidos dos estudantes (habitação; corpo/vestuário; alimentação; brincadeiras; organização política; condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas verbais, visuais, corporais e musicais; narrativas locais e calendário local) para servirem como ponte significativa e estimuladora à construção do conhecimento escolar. Os saberes comunitários,

neste sentido, configuram-se muito mais como meios favorecedores da aprendizagem significativa, contextualizada, do que fontes potenciais de conhecimento e compreensão crítica da realidade onde o educando está inserido. Dessa forma, a proposta de utilização dos saberes comunitários acaba se configurando com aquilo que Moreira e Barros (1992 apud Lopes, 1993) mencionaram anteriormente: “pontes para a aquisição do saber científico, meras ilustrações ou mecanismos de motivações”. (p. 19). Corrobora para essa ideia o fato de, no âmbito da proposta de educação integral em tempo integral apresentada pelo governo, parte dos mediadores<sup>40</sup> desse saberes comunitários não terem a formação adequada para problematizá-los, reconstruí-los e aperfeiçoá-los, se for o caso. Embora o capoeirista, o contador de história, o instrutor da banda fanfarra, o estudante universitário, dentre outros, tenham um saber experiencial importante, não possuem o saber didático, pedagógico e nem científico adequado, em relação à área com a qual estão trabalhando, de modo a discutir e analisar criticamente os saberes comunitários trazidos pelos alunos. A formação do educando ficará, desse modo, comprometida.

Santomé (1998), ao falar da importância dos estudos culturais, da diversidade sociocultural e da função das instituições escolares para o alcance de uma sociedade democrática, crítica, emancipadora, como a que se propõe aparentemente alcançar por meio da educação integral em tempo integral no Brasil, afirma:

[...] um projeto curricular emancipador destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimento que permitem compreender a natureza construtiva do conhecimento e sugerir processos de ensino e aprendizagem em consonância com os mesmos, também deve necessariamente propor metas educacionais e blocos de conteúdos culturais que possam contribuir da melhor maneira possível com uma socialização crítica dos indivíduos. Portanto, a ação educacional pretende, além de desenvolver capacidades para a tomada de decisões, oferecer aos estudantes e ao próprio corpo docente uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade, tomando como ponto de partida as teorias, conceitos, procedimentos, costumes, etc., que existem nessa comunidade e aos quais se deve facilitar o acesso. Neste trabalho de formação de pessoas críticas, ativas e solidárias e de ajuda à reconstrução da realidade, é imprescindível prestar atenção prioritária aos conteúdos culturais, bem como, naturalmente, às estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação necessárias para realizar tal missão. (p. 130-131).

---

<sup>40</sup> A proposta de educação integral em tempo integral estabelecida no Programa Mais Educação admite, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento das atividades curriculares, dois tipos de profissionais: o professor da educação básica, que já atua nas escolas, e os bolsistas específicos do PME. Os professores são responsáveis pelo desenvolvimento do currículo comum nacional em desenvolvimento em um determinado turno, dos quais é exigida formação escolar específica para sua atuação. Aos monitores é confiada a tarefa de ministrarem as atividades pedagógicas cadastradas pela escola, a partir dos macrocampos temáticos, no contraturno escolar. Destes, não se exige formação escolar específica para área de atuação. Trata-se de estudantes universitários em formação ou de um educador popular com saber experiencial.

Assim, a construção de uma sociedade democrática, crítica e emancipadora, segundo o autor, necessita de um projeto curricular também emancipador. Para isso propõem, dentre outros aspectos, que os saberes culturais da comunidade, suas teorias, conceitos, procedimentos, costumes etc., sejam pontos de partida para o ensino e aprendizagem e que, de fato, sejam conhecidos e estudados. Além desses aspectos, nesse processo de formação emancipadora, destaca-se, também, o papel crítico e comprometido do corpo docente escolar, fatores esses, contraditoriamente, pouco discutidos e explorados no âmbito da proposta de educação integral em análise.

O saber comunitário, portanto, apesar de ganhar um destaque na proposta curricular de educação integral em discussão, tem status e valor diferenciado quando comparado com o saber escolar de cunho científico, também presente nessa proposta. Ainda que concordemos com Young (2007), de que a base do currículo escolar deva ser, preferencialmente, científica, somos contrários à perspectiva de tornar os saberes comunitários simples elos de ligação entre as duas tipologias de saberes já mencionadas. Desse modo, defendemos que os saberes comunitários devam ter status de saber e serem trabalhados na perspectiva de Paulo Freire, conforme destaca Lopes e Macedo (2011, p. 85):

Freire se contrapõe aos conteúdos da educação tradicional, interpretada como de cunho fortemente acadêmico. [...]. Contra essa concepção de conhecimento estático da educação bancária, Freire propõe os saberes de uma educação problematizadora e crítica. Ele parte da compreensão de que os seres humanos são históricos, vivem realidades concretas em situação de opressão. Pensar nos saberes associados a essa realidade implica conceber a possibilidade de inserção crítica e de transformação dessa mesma realidade. Esse processo tanto é intelectual quanto político: exige reflexão e ação transformadora.

Sobre os saberes escolares, podemos constatar uma preocupação do governo em não delimitar o ensino-aprendizagem aos conteúdos/saberes conceituais de cada disciplina escolar, mas tende a recorrer fortemente à construção de competências, habilidades e atitudes que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos e opiniões no dia a dia em sociedade, a partir de um trabalho integrado das disciplinas curriculares, organizadas em áreas. Tal fato justifica a maneira como foram construídos os saberes escolares a serem trabalhados na escola: em forma de verbo para indicar ação ou atitude a ser aprendida pelo sujeito. Trata-se de formá-lo para questões pragmáticas, contextuais, para resolver situações concretas impostas ou demandadas pela vida do indivíduo em sociedade. Daí, também, o porquê da presença dos saberes comunitários no currículo escolar, pois, nesse contexto, eles servem como meios de aproximação, contextualização e significação entre o saber escolar e as necessidades comunitárias e sociais dos indivíduos. Essa caracterização dos saberes escolares aproxima-se

da perspectiva do currículo por competências. O conceito de competências e seu significado pedagógico já foram bastante discutidos no âmbito da educação escolar e também no mundo do trabalho e das empresas. Estudos como os de Françoise Ropé e Lucie Tanguy (2004), Marize Nogueira Ramos (2002), Tomasi (2004), dentre outros, dão conta de dirimir essa temática.

Em “teorias de currículo”, Lopes e Macedo (2011, p. 54) apontam a origem da ideia de competência ao pensamento curricular de Tyler, perpassando por Baker e Pophan, dentre outros. Para elas, parte da ideia de competência que vigora atualmente está ligada a esses e a outros pensadores.

É inegável que tal concepção de competência é parte da ideia de competência como ela hoje vem sendo utilizada pelas políticas curriculares em diferentes países e também no Brasil. Desde as reformas curriculares dos anos 1990, muitas políticas têm dado centralidade à avaliação do desempenho de alunos como forma de inferir a qualidade da educação. Recuperam, assim, o cerne da racionalidade tyleriana – a vinculação estreita entre qualidade do currículo e avaliação dos alunos. Para tanto, reeditam a necessidade de mecanismos que permitem avaliar os alunos e o têm feito com base na definição prévia de competências a serem atingidas, ainda que definam competência de formas diversas.

A noção de competência como norteadora de processos formativos não é recente. Como já mencionado, o conceito de competência e suas formas de utilização vieram ao longo do tempo se modificando. É possível encontrarmos várias perspectivas de trabalho por competências<sup>41</sup>. Macedo (2009, p. 92) afirma que o retorno da noção de competência, atualmente, surge para superar a orientação condutista e burocrata da formação e do currículo, embora algumas perspectivas tenham se revelado tecnicistas ou neotecnicistas.

[...] a concepção de currículo por competência pode ter nos seus fundamentos a desconstrução de alguns prejuízos epistemológicos e formativos. Podemos verificar, nos argumentos que tomam as competências como uma ampliada e dialética possibilidade formativa, uma crítica as fragmentações encontradas nos currículos pautados na disciplinarização, assim como no que concerne aos processos reducionistas nos quais, muitas vezes, essa mesma disciplinarização reduz a formação a aspectos insulares do conhecimento sistematizado. Ademais, a proposta da formação por competência critica as formações que privilegiam o abstracionismo acadêmico, que esquece que se aprende para se inserir de forma competente e cidadã na sociedade do presente e enfrentar seus desafios.

Assim, o currículo por competência no campo educacional, na compreensão de Macedo (2009), nasce para minimizar alguns prejuízos de ordem epistemológica e formativa do educando. Trata-se, sobretudo, de uma alternativa à fragmentação do conhecimento pautado na disciplinarização, à limitação da formação do estudante aos saberes sistematizados

<sup>41</sup> Para maiores esclarecimentos sobre as várias perspectivas de utilização na noção de competência, consultar o capítulo 2: “planejamento”, da obra “teorias de currículo” de Lopes e Macedo (2011).

e ao abstracionismo acadêmico. Desse modo, sem ignorar a pluralidade da noção de competência e a concepção instrucional e neotecnicista que o conceito de competência assumiu nos últimos anos, o autor destaca as finalidades de um currículo por competências.

Ao apontar para uma formação que se articula com o mundo do trabalho, da produção e das pautas concretas da vida em sociedade, a proposta de formação por competências [...] objetiva: [...] a superação das antinomias que nos levaram a construir currículos pautados nas separações fragmentárias e nas compreensões não comunicantes. Essa reivindicação formativa vai ao encontro também da desconstrução das naturalizações ou coisificações dos saberes formativos na medida em que as referências que advém dos mundos não disciplinares acabam por colocar o saber acadêmico sob constante tensão, no que concerne ao valor das suas verdades. Como as competências apontam para a atualização das aprendizagens em contexto, conhecimentos, habilidades valores são transformados em sabres em uso, estando sujeitos às ressignificações a partir do mundo não acadêmico da atividade humana. (p. 92).

Do mesmo modo, Roegiers e De ketele (2004) ao fundamentarem a proposta de uma pedagogia da integração, com base na abordagem por competências, afirmam que tal noção surge principalmente para superar um triplo desafio do mundo contemporâneo e que se reflete na escola: “ a necessidade de corresponder à argumentação da quantidade e da acessibilidade das informações; a necessidade de dar sentido às aprendizagens e à necessidade de eficácia interna, de eficiência e de equidade nos sistemas educacionais”. (p. 26). Assim, ao consideramos as características e finalidades atuais do currículo por competências, e a proposta curricular do Mais Educação, a qual baseia-se em saberes escolares e comunitários, definidos como conteúdos de ensino, habilidades, práticas e atitudes a serem construídas pelo sujeito, tendo em vista sua aplicação nas situações concretas da vida em sociedade, na perspectiva de superação da dicotomia teoria x prática, saber científico x saber do senso comum ou popular, formação x trabalho, dentre outras, podemos afirmar, então, que tal proposta curricular de educação integral coaduna-se com os princípios do currículo por competências. Cabe, entretanto, citar a ponderação feita por Macedo (2009):

[...] esse caminho de superação desses prejuízos epistemológicos e formativos que um currículo por competências construiria não pode prescindir da vinculação histórica, ética e política, sob pena de se cair numa reedição do ensino por objetivos instrucionais, reduzidos à reprodução de conhecimentos pré-digeridos e autoritariamente enquadrados. Nestes termos, nossa perspectiva entende que cabe fecundar a noção de competência como mediadora da organização curricular com o veio crítico das teorias curriculares, retirando-a da captura neotecnicistas que, em muitos momentos, contaminam essa noção mediadora das formações contemporâneas. (p. 92-93).

Assim sendo, concluímos que o governo brasileiro, ao adotar um currículo composto por saberes escolares, de cunho acadêmico-científico e por saberes comunitários, oriundos da cultura local, o fez em razão da função social que o sistema educativo escolar tem a cumprir

na vida social mais ampla. Ao fundamentar o conhecimento escolar nos saberes acadêmicos científicos, aposta na formação de base científica como meio de compreender a realidade, ainda que, contraditoriamente, permita que a educação integral em tempo integral seja trabalhada por agentes educativos sem esta base de conhecimentos.

Ao adotar no currículo os saberes comunitários, o governo federal busca, aparentemente, atender aos anseios de uma educação popular, intercultural, expressão da comunidade. Entretanto, os saberes comunitários apenas apontam para esse caráter aparentemente popular da educação integral em tempo integral, pois na verdade sua adoção não se deu exatamente por seu valor epistemológico, mas, sobretudo, por sua possibilidade de mediar o alcance e compreensão, contextualizada, significativa e motivacional dos saberes acadêmico-científicos. Por outro lado, os saberes comunitários, ao serem trazidos pelos alunos à escola, podem convergir a educação escolar para a superação de necessidades individuais e contextuais imediatas. Sendo assim, esta proposta curricular de educação integral, ainda que se mostre popular, intercultural, busca, sobretudo, atender aos apelos de uma sociedade pragmática, preocupada, principalmente, com a resolução imediata dos problemas individuais demandados pela vida social mais ampla.

O governo federal por meio do Mais Educação, além de adotar como base do currículo ou do conhecimento escolar, os saberes acadêmico-científicos e os comunitários, também postula a relação entre esses saberes no âmbito da organização curricular e da prática pedagógica. Como se caracteriza essa relação entre saberes? Como deve se dar essa relação no âmbito escolar? Que mecanismo foram prescritos para favorecer essa relação entre saberes? Que finalidades pedagógicas, dentre outras, são possíveis de serem percebidas a partir dessa prescrição curricular? Esses e outros aspectos serão discutidos a seguir a partir da próxima categoria analítica, intitulada “relação entre saberes curriculares”

### - Relação entre saberes curriculares

Quadro 15 - Categoria relação entre saberes curriculares

(continua)

| Unidades de registro   | Unidades de contexto  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articulação entre vida cotidiana e saber acadêmico;</li> <li>- Articulação entre atividades pedagógicas de sala de aula e as atividades da vida cotidiana;</li> <li>- Metodologia baseada no diálogo e troca entre saberes escolares e comunitários;</li> <li>- Intercessão dos saberes escolares com os comunitários;</li> </ul> | <p>[...]. Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber acadêmico, constituem o currículo necessário à vida em sociedade. (BRASIL3, 2009, p. 27).</p> <p>Em relação ao currículo, para enfrentar o desafio de superar a fragmentação do conhecimento escolar, é preciso investir na articulação entre as atividades pedagógicas da sala de aula e as da vida na família, no</p> |



|  |   |
|--|---|
|  | bairro e na cidade, [...] (BRASIL3, 2009, p.37).  |
|  | A metodologia para educação integral apresentada aqui pode ser compreendida como um instrumento de diálogo e troca entre os saberes de escolas e comunidades. [...]. (BRASIL4, 2009, p. 14).  |
|  | Entendemos que o campo no qual devemos conceber os projetos pedagógicos do <i>Mais Educação</i> situa-se na formulação de espaços de diálogo nos quais distintos saberes possam encontrar-se e reestruturar-se. (BRASIL4, 2009, p. 17). |
|  | A seguir apresentamos alguns aspectos gerais das distintas áreas do currículo escolar para auxiliar nas relações que podem ser estabelecidas entre os saberes escolares e comunitários. (BRASIL4, 2009, p. 44).                         |
|  | [...]. Os projetos nascem da interseção dos saberes escolares com os comunitários e assim decidem pelos programas de governo. (BRASIL4, 2009, p. 83).   |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

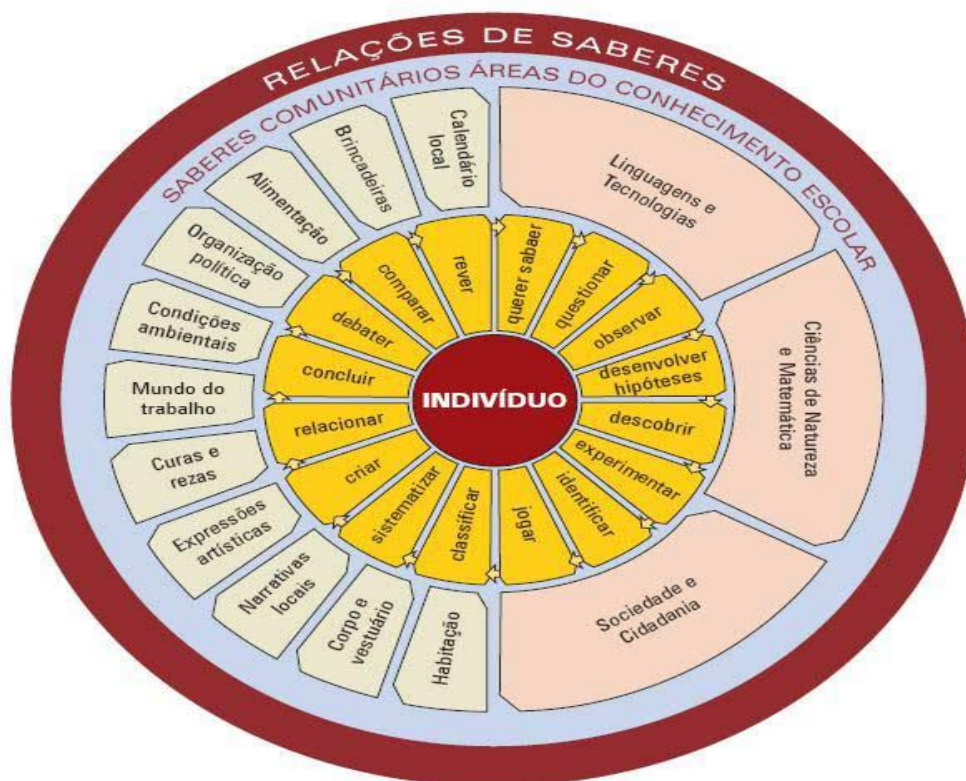
O conjunto das mensagens dispostas no quadro nº 15 postula a necessidade da relação entre saberes comunitários e saberes acadêmicos. Propõem-se esta relação na intenção de superar a fragmentação do conhecimento escolar e garantir a qualidade educacional. Expressões como relação, articulação, diálogo, troca e intercessão reforçam, no contexto dos documentos, a ideia de relação entre os saberes da base curricular de educação integral do Programa Mais Educação.

A qualidade da educação, segundo os fragmentos textuais já citados, está condicionada à inclusão e à relação dos saberes comunitários com os saberes acadêmicos no currículo escolar. Faz-se a defesa da aprendizagem de práticas, procedimentos, habilidades e valores cotidianos, pois acredita-se que uma educação para a vida em sociedade precisa necessariamente articular esses dois tipos de saberes, já que ambos, mesmo possuindo naturezas diferentes, estão imbricados de modo que, articulados, podem favorecer uma compreensão mais integral da realidade, evitando a dicotomia teoria x prática, o academicismo estéril e o isolamento no trabalho pedagógico dos docentes. Para isso, os documentos do programa, em geral, propõem que os projetos político-pedagógicos de educação integral, bem como as atividades pedagógicas de sala de aula, não deixem de levar em consideração o saber do cotidiano trazido pelos educandos.

O documento “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos de Educação Integral” indica, no âmbito da organização curricular, a construção de projetos político-pedagógicos de educação integral e a confecção de Mandalas como instrumentos favorecedores dessa relação entre saberes curriculares. Além disso, aponta a metodologia da pesquisa interdisciplinar como alternativa favorecedora da construção e

socialização do conhecimento pelos docentes<sup>42</sup>. (BRASIL, 2009c). A figura seguinte caracteriza essa relação curricular da qual estamos nos referindo, no âmbito da proposta de educação integral expressa pelo Programa Mais Educação.

Figura 3 - Mandala relação de saberes



Fonte: Documento do PME “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos de Educação Integral”. (BRASIL, 2009c).

A figura evidencia os indivíduos no centro do processo educacional. Ao seu redor encontram-se os enunciados representativos dos saberes escolares, os quais devem ser apreendidos pelos indivíduos a partir do trabalho articulado entre as áreas dos saberes escolares e as áreas dos saberes comunitários, dispostas na figura lado a lado. Neste desenho ilustrativo da relação entre os saberes, destacam-se os saberes escolares, em detrimento dos saberes comunitários, uma vez que os primeiros são destacados e colocados numa relação direta com o indivíduo. Os saberes comunitários configuram-se, neste contexto, como já dito anteriormente, apenas como veículos de aproximação, contextualização e facilitação da aprendizagem do saber escolar, majoritariamente constituído pelas áreas do conhecimento científico. O problema da hierarquia e do grau de importância entre os saberes está evidente nesta configuração. Um outro fato que nos chamou atenção foi a posição das áreas de saberes

<sup>42</sup> A discussão sobre os aspectos projeto político pedagógico, Mandalas e metodologia de pesquisa interdisciplinar será realizada em outro tópico deste estudo.

escolares e comunitários na mandala. Elas aparecem lado a lado, sem nenhuma indicação de relação. Deduz-se daí que elas representam apenas ferramentas organizadoras dos saberes escolares, contrariando o discurso dos próprios documentos que enfatizam a relação entre saberes.

A discussão sobre a importância da relação entre os saberes ditos comunitários e escolares é feita há bastante tempo no âmbito educacional. Freire e Nogueira (2003), no livro “Que Fazer: teoria e prática em educação popular”, já defendiam a importância da educação escolar levar em consideração os interesses e particularidades da vida comunitária dos alunos, sem entretanto, limitar-se ao saber experiencial. Em “Pedagogia da autonomia”, Freire (2002, p. 33), reflete sobre a importância do professor e da escola, como um todo, não só respeitarem os saberes dos educandos, oriundos de sua vida comunitária, mas, sobretudo, de utilizá-los como ponto de partida para o estudo dos conteúdos escolares, na perspectiva de superar o conhecimento experiencial, curiosidade ingênua, em curiosidade crítica, epistemológica.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmos puramente remediados dos centros urbanos?

Freire (2002) vê os saberes comunitários como uma construção sociocultural e histórica legítima dos grupos populares por meio dos quais essa parcela da sociedade vê a realidade e se orienta. Esse tipo de conhecimento social, também chamado de experiencial, do senso comum e algumas vezes confundido como saber popular<sup>43</sup>, apesar de ter sua base na realidade e possuir uma certa lógica, é superficial e ingênuo. É preciso superá-lo. Para isso, não é preciso negá-lo; ao contrário, deve-se conhecê-lo e legitimá-lo, inserindo-o no currículo escolar e utilizando-o na prática pedagógica.

A construção, na prática, dessa relação entre saberes comunitários e escolares integrando o currículo comum nacional com as atividades curriculares do Mais Educação tem sido o grande desafio da proposta curricular de educação integral defendida pelo governo brasileiro atualmente, pois não basta dispor nos documentos sobre a necessidade de articulá-los: é necessário fornecer subsídios teórico-práticos de como construir essa relação no âmbito

---

<sup>43</sup> Uma discussão um pouco mais detalhada do ponto de vista conceitual de algumas modalidades de saberes, de suas diferenças, relações e inserção no currículo escolar pode ser encontrada nos estudos de Algebaile (1992), em Lopes (1993; 1997) e Silva e Moreira (2010).

da organização curricular e da prática pedagógica, o que pouco dispõem os documentos do Programa Mais Educação.

Essa gama de saberes que se propõem integrados, e que dialoguem entre si, se configura, a nosso ver, como o maior desafio do PME. O currículo exterior à escola sem dúvida é atrativo, rico em diferentes oportunidades educativas; portanto, assimilar suas novas finalidades, como consequência das mudanças sociais, exige novas formas de organização da escola. Novos componentes curriculares, com aspectos culturais mais amplos, exigem uma transformação na estrutura, na forma, nos processos metodológicos e principalmente em mudanças importantes a partir do próprio professor [...]. (SABOYA, 2012, p. 94).

O estudo realizado por Saboya (2012), intitulado “Programa Mais Educação – uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares”, o qual analisa a implementação do PME no Município de Niterói, Rio de Janeiro, onde se realizou entrevista semiestruturada com a Coordenadora Municipal do PME, bem como com a Professora Comunitária da Escola Municipal Noronha Santos, demonstra que, no contexto da prática pedagógica ainda há, no que tange ao discurso oficial da integração curricular, uma distância entre teoria e prática, pois o pouco conhecimento da concepção de educação integral e de currículo, por parte dos agentes responsáveis pela educação integral na escola, dentre outros fatores, tem dificultado a organização e a vivência desse novo paradigma educacional e curricular.

Silva e Moreira (2010), ao discutirem o saber cotidiano e o saber escolar em uma perspectiva epistemológica e didática, mostram como cada um desses tipos de saberes se organizam e como o conhecimento escolar, especificamente, é construído, destacando o processo desafiador de integrar o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico, de modo a se transformarem em conhecimento escolar. Segundo os autores, para que isso ocorra são necessárias intervenções didáticas. Estas se transformam em espaços de mediação da inter-relação entre os saberes. Esse processo como um todo envolve a atuação dos sujeitos, a proposição de objetivos, a seleção de conteúdos, a definição dos procedimentos e recursos didáticos e o alcance de resultados cognitivos e vivenciais. Para os autores, essa relação entre saber cotidiano e saber científico por meio do conhecimento escolar possibilita:

Levar o aluno, não apenas à compreensão mais fácil e correta dos fenômenos da vida, mas também à própria formação para trilhar os caminhos da ciência e da vida em sociedade. Partindo da experiência cotidiana dos fenômenos e de experiências reveladoras, o aluno poderá facilmente observar a relação entre eles e abrir espaços para o estudo científico da natureza, em seus elementos e em suas relações. As elaborações teóricas poderão ocupar seu espaço e se firmarem melhor pela relação com a experiência concreta. Aí poderá residir, também, a forma de desenvolver o comportamento científico e a prática da pesquisa no âmbito da docência escolar. (SILVA E MOREIRA, 2010, p. 26).

As discussões feitas por Saboya (2012) e Silva e Moreira (2010) nos mostram que é impossível se promover a relação entre os saberes curriculares sem conhecimento dos fundamentos da proposta de integração, sem envolvimento dos agentes educacionais e sem uma prática de planejamento coletivo que resultem em ações curriculares integradoras.

No caso do currículo do PME, é inegável, como já observado por Saboya (2012), a contribuição da presença de outros saberes culturais no currículo escolar. Entretanto, observamos que a ideia de relação entre saberes proposto pelo Programa Mais Educação vincula-se muito mais ao diálogo, à parceria e troca intercultural, na perspectiva de uma educação escolar que valoriza a presença na escola dos modos de ser, pensar e agir de grupos populares presentes no território educativo, de que uma integração curricular no sentido epistemológico, isto é, da organização e da produção do saber de maneira integrada, de modo a favorecer a construção do conhecimento da realidade de maneira mais integral.

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, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares [...]. (GUARÁ, 2009, p. 2).

Diante disso, podemos inferir que a proposta de relação entre saberes curriculares defendida pelo PME consiste, principalmente, na articulação da escola com grupos e espaço educativos presentes no território, como forma de tornar presente o saber desses grupos e instituições culturais no contexto escolar, na perspectiva de uma educação democrática, intercultural. Esta relação, entretanto, torna-se frágil do ponto de vista de sua integração epistemológica e didático-pedagógica, uma vez que o planejamento e a prática pedagógica do currículo comum nacional e as atividades curriculares do PME são realizadas em turnos e por mediadores diferentes, com pouca possibilidade de integração.

Dessa forma, por mais que haja a afirmação de que o currículo do Programa Mais Educação deve estar integrado ao currículo da escola no momento em que este se articula com os saberes escolares através da elaboração do Projeto Político Pedagógico, o modelo curricular difundido pelo material com orientações práticas para a implementação do Programa Mais Educação está sendo organizado como uma grade de atividades diferenciadas dentro dos macrocampos no turno inverso ao ensino regular. (MOREIRA, 2013, p. 103).

Além do mais, a proposição da articulação entre as atividades da sala de aula com as atividades cotidianas dos alunos, exprime a ótica do ensino contextualizado, significativo, o que não resolve, por completo, o problema da organização e da prática fragmentada do conhecimento escolar, organizado ainda sob a égide do currículo disciplinar. Na verdade, são vários componentes curriculares sendo trabalhados um ao lado do outro, com uma intencionalidade de articulação, mas com pouca possibilidade concreta de efetivação.

Compreendemos, desse modo, que a discussão da relação entre saberes, no âmbito do PME, parte do princípio de que a sociedade é diversa, plural e para dar conta dessa diversidade propõem-se uma educação intercultural, o que implica a proposição de uma educação escolar que valorize a relação entre saberes acadêmicos e saberes comunitários, estes últimos oriundos da cultura local. É nesse contexto que se fala em diálogo, troca e até mesmo em pedagogia das trocas. Propõem-se um trabalho articulado entre escola e comunidade, de modo que a gestão e os saberes possam ser compartilhados por ambas. Esse processo de relação entre escola e comunidade na perspectiva da inclusão e relação de saberes é um dos primeiros passos para um trabalho pedagógico relacional, mas ainda não se caracteriza como um trabalho integrado do ponto de vista epistemológico e pedagógico. O alcance desse objetivo requer uma compreensão profunda da educação integral na perspectiva do currículo integrado e, especificamente, do *modus operandi* de um currículo integrado, o que requer da escola e de seus profissionais, em especial, uma abertura para o diálogo, formação e desenvolvimento de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas nessa perspectiva.

Considerando a prescrição sobre a relação entre saberes acadêmico-científicos e saberes comunitários, fato que nos aponta para uma perspectiva de organização e de prática pedagógica integrada, no âmbito da educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal, decidimos aprofundar tal aspecto, à luz dos documentos do PME, o que resultou na categoria integração curricular, objeto da análise a seguir.

### - Integração curricular

Quadro 16 - Categoria integração curricular

(continua)

| Unidades de registro  | Unidades de contexto  |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Metodologia de pesquisa interdisciplinar;</li> <li>- Organização curricular interdisciplinar;</li> <li>- Articulação entre currículos;</li> <li>- Prática pedagógica interdisciplinar, transversal e contextualizada;</li> </ul> | <p>Um projeto de educação interessado no diálogo entre culturas precisa estar atento à metodologia de pesquisa interdisciplinar e em buscar espaços de aprendizado baseados nas trocas e na capacidade de nos relacionarmos. (BRASIL4, 2009, p. 31).</p> <p>[...] Este material nos ajuda a pensar a relação entre conteúdo e contexto, levando-nos a uma visão interdisciplinar de nosso trabalho. [...]. A abordagem aqui apresentada foi adaptada aos desafios do ensino fundamental e assumiu a seguinte configuração:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura.</li> <li>• Ciências da Natureza e Matemáticas, comportando as matemáticas e as ciências.</li> <li>• Sociedade e Cidadania, onde se debatem filosofia, ciências humanas, história e geografia. (BRASIL4, 2009, p. 44).</li> </ul> |
|   | <p>O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico</p>   |

|  |   |
|--|---|
|  | continua sendo obrigatório, [...]. A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. (BRASIL6, 2014, p. 5).  |
|  | É fundamental que a escola estabeleça relações entre as atividades do Programa Mais Educação e as atividades curriculares. (BRASIL6, 2014, p. 7).   |
|  | 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. (BRASIL6, 2014, p.8).   |
|  | As atividades dos macrocampos [...] devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos. (BRASIL6, 2014, p. 8).   |
|  | Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, é possível abordar o tema Direitos Humanos de maneira <i>transversal e interdisciplinar</i> [...]. (BRASIL6, 2014, p. 9).  |
|  | Proporciona um ambiente de aprendizagem criativo e lúdico, em contato com o mundo tecnológico, colocando em prática conceitos teóricos a partir de uma situação interativa, interdisciplinar e integrada [...]. (BRASIL6, 2014, p. 10).   |
|  | Apoio à formação integral dos estudantes com ações de prevenção e atenção à saúde, por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico (projetos interdisciplinares, teatro, oficinas, palestras, debates e feiras) [...]. (BRASIL6, 2014, p. 16). |

Fonte: documentos do Programa Mais Educação.

O conjunto das mensagens organizadas no quadro esquemático originador da presente categoria nos remete aos seguintes aspectos: necessidade de se adotar uma metodologia de pesquisa interdisciplinar no desenvolvimento da educação integral e a interdisciplinaridade como princípio fundante da organização dos saberes curriculares e da prática pedagógica da educação integral. Apesar de não utilizarem literalmente a expressão “currículo integrado”, os documentos são férteis em termos ou pequenas sentenças de palavras que nos remetem à integração curricular. Expressões como “relações entre saberes”, “articulação”, “interação”, “diálogo”, “trocas”, “pedagogia das trocas”, “interdisciplinaridade”, “metodologia da pesquisa interdisciplinar”, “projetos interdisciplinares”, dentre outras, nos levam a afirmar que o PME dispõe de prescrições referentes à organização e à prática pedagógica curricular integrada. Cabe, entretanto, discutir que concepção ou concepções de integração curricular propõe o Programa Mais Educação e por que essa e não outra configuração de currículo.

O aspecto “metodologia da pesquisa interdisciplinar” deve ser compreendido no contexto da proposição de um projeto de educação integral que considera a diversidade

cultural como uma das marcas das sociedades atuais e que, por conta disso, aponta para uma educação escolar intercultural, a qual deve valorizar os diferentes saberes culturais presentes no território educativo. Assim, a expressão “metodologia da pesquisa interdisciplinar” refere-se a uma forma por meio da qual é possível se chegar à educação integral intercultural. Ou seja, corresponde a uma estratégia que requer a constituição de equipes de trabalho, formadas por pessoas com conhecimentos diferentes, de modo a terem condições de identificar e compreender os distintos saberes presentes nas comunidades locais e poder fazer a sua devida inclusão e exploração no currículo escolar.

Um outro aspecto destacado pelo conjunto das mensagens diz respeito à interdisciplinaridade como princípio orientador da organização curricular e da prática pedagógica da educação integral. No que tange especificamente à organização dos saberes curriculares, propõem-se uma organização curricular inspirada no modelo adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, documento elaborado em 2000, conforme menciona um dos documentos do próprio Programa Mais Educação:

A seguir apresentamos alguns aspectos gerais das distintas áreas do currículo escolar para auxiliar nas relações que podem ser estabelecidas entre os saberes escolares e comunitários. Inspiramo-nos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), documento que foi produzido em 2000 por técnicos e especialistas. Este material nos ajuda a pensar a relação entre conteúdo e contexto, levando-nos a uma visão interdisciplinar de nosso trabalho. Ele apresenta as disciplinas (Língua Portuguesa, Estrangeira, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Educação Física) estabelecendo a divisão do conhecimento escolar por áreas que, quando reunidas, compartilham o mesmo objeto de estudo. (BRASIL, 2009c, p. 44).

A proposta apresentada pelo Mais Educação consiste na reorganização das disciplinas escolares do Ensino Fundamental em áreas, como as do Ensino Médio, e tem como objetivo auxiliar nas relações entre os saberes escolares e comunitários, de modo que haja uma relação entre conteúdo de ensino e contexto, possibilitando um trabalho interdisciplinar, isto é, uma ação pedagógica integrada. Essa perspectiva de organização dos saberes curriculares à qual se refere o documento do Mais Educação caracteriza-se por constituição de grandes áreas, as quais absorvem em seu interior, algumas disciplinas com objetos de estudo ou ensino afins. Por exemplo: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias reúne língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura. A criação das áreas de conhecimentos não excluiu as disciplinas. Aquelas, entretanto, além de servirem como mecanismo de organização destas, indicam competências e habilidades a serem construídas pelos alunos ao longo dos três anos do ensino médio, enquanto área, ou seja, as áreas têm vida no desenho curricular. As competências e habilidades da grande área deverão ser alcançadas a partir do trabalho



específico e integrado de cada disciplina particular da referida área. Um outro elemento desse desenho curricular refere-se aos eixos estruturantes<sup>44</sup>, comuns a todas as disciplinas constituintes das áreas. Estes funcionam como norteadores da formação do aluno e como estratégias de integração curricular, tornando o trabalho das disciplinas e, conseqüentemente das áreas, voltado a objetivos formativos comuns. Vejamos como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio referem-se à perspectiva de integração proposta ao currículo do referido nível de ensino:

Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar. [...]. Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. [...]. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL, 2000, p. 21)

Como se pode constatar, a organização curricular do Ensino Médio, de acordo com os PCNEM, fundamenta-se nos princípios da integração interdisciplinar. A interdisciplinaridade é vista numa perspectiva metodológica, isto é, tem a função de subsidiar o relacionamento e a cooperação entre disciplinas, com intuito de se construir competências e habilidades capazes de favorecer a resolução de problemas sociais a partir de diferentes pontos de vista. Além da interdisciplinaridade, estão presentes também, como elementos fundantes da proposta de organização curricular do Ensino Médio, a concepção de aprendizagem significativa e de contextualização. Acerca desse assunto o documento afirma:

A aprendizagem significativa pressupõe a existência de um referencial que permita aos alunos identificar e se identificar com as questões propostas. Essa postura não implica permanecer apenas no nível de conhecimento que é dado pelo contexto mais imediato, nem muito menos pelo senso comum, mas visa a gerar a capacidade de compreender e intervir na realidade, numa perspectiva autônoma e desalienante. Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (BRASIL, 2000, p. 22)

---

<sup>44</sup> Os eixos estruturantes que perpassam todas as disciplinas e áreas do currículo são: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural.

Contextualizar o conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo. O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (BRASIL, 2000, p. 78).

Contextualização e aprendizagem significativa são conceitos que estão imbricados. O ensino contextualizado leva à aprendizagem significativa. Os dois conceitos pressupõem integração curricular, seja quando da relação entre sujeito e objeto ou quando da articulação entre saber escolar e saber cotidiano. São, portanto, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ferramentas teórico-metodológicas que ajudam a desenvolver o ensino numa perspectiva integrada. Ainda que de forma pouco fundamentada e sem justificativas explícitas, são esses, também, os princípios norteadores da organização e da prática curricular da educação integral brasileira contemporânea, com algumas diferenças. Dentre essas diferenças<sup>45</sup>, destacam-se:

- O PME não menciona a expressão “competências e habilidades”, mas “saberes”. Entretanto, a sua definição e caracterização no corpo dos documentos se aproxima da ideia de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos;

Optamos por trabalhar com enunciados mais ou menos gerais, **buscando vincular conceito, aplicação e mobilização do conhecimento**. A ênfase, no entanto, está no desenvolvimento do espírito de pesquisa na formação de estudantes. Acreditamos que este espírito, quando bem alcançado, estrutura a conquista de qualquer vida acadêmica e comunitária. Quando utilizamos a expressão saberes escolares, é preciso esclarecer, **nos referimos às propriedades e estratégias do fazer e do pensar, aos procedimentos passíveis de produzir uma práxis diferenciada para estudantes em formação**. Aqui os saberes escolares se constituem além dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar; **são também as habilidades, procedimentos e práticas** que nos tornam sujeitos formuladores de conhecimentos. (BRASIL, 2009c, p. 43). (grifos nosso).

- Na organização curricular do Ensino Médio, de acordo com os PCNEM, foram definidas competências e habilidades a serem construídas pelas três grandes áreas do conhecimento, ao longo do ciclo formativo. Além disso, foram definidos eixos estruturantes comuns para todas as áreas, de modo a favorecer a integração entre estas e o alcance dos objetivos formativos do aluno para esse nível de ensino. No Programa Mais Educação,

---

<sup>45</sup> Essas diferenças não dizem respeito aos princípios ou fundamentos da proposta, mas principalmente a termos ou expressões, organização gráfica, dentre outros aspectos, que deveriam implicar outros sentidos, mas que na verdade, não implicam. Ou seja, mudaram-se alguns termos, disposições, mas o sentido e a função é a mesma.

embora o currículo tenha por base as áreas de saberes, estas não dispõem de funções formativas específicas, a não ser servir como estrutura organizadora do currículo.

- No PME não se fala de “eixo comum integrador”; apesar disso, constatamos que os “saberes escolares” a serem construídos pelos educandos a partir de todas as áreas dos saberes curriculares da educação integral, funcionam como elementos integradores comuns à formação dos estudantes.

- Diferentemente do Ensino Médio, o currículo da educação integral admite duas partes. A primeira é constituída pelas áreas de conhecimentos compostas pelas disciplinas do currículo comum nacional, ofertada em um turno. A segunda é formada pelas atividades curriculares do Programa Mais Educação, ofertada em um outro turno. Esta segunda parte é constituída pelos seguintes elementos: áreas dos saberes comunitários, macrocampos temáticos com suas devidas atividades e programas de governo. Trata-se de uma parte complementar do currículo convencional organizada e constituída diferentemente da primeira parte. A articulação entre as duas partes do currículo foi pensada a partir do macrocampo temático “Acompanhamento Pedagógico”, já que o mesmo tem a função de continuar as discussões referentes ao ensino-aprendizagem das disciplinas da primeira parte do currículo. Já a articulação interna das duas partes do currículo se dá por meio do elemento comum integrador, que são os saberes escolares, e por meio de estratégias como a transversalidade e os projetos interdisciplinares.

Como se pode constatar, a diferença entre as duas propostas curriculares se faz perceber muito mais pela estrutura organizacional do currículo, por sua composição e por algumas expressões diferenciadas, do que pelos princípios teórico-metodológicos adotados por ambas. Ainda no âmbito da organização curricular da proposta de educação integral do Mais Educação, cabe destacar e problematizar o papel articulador que tem um dos macrocampos temáticos da base curricular. Trata-se do macrocampo Acompanhamento Pedagógico, o qual visa enriquecer, complementar e explorar as aprendizagens ligadas às diversas áreas do currículo comum nacional: linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza.

Segundo os documentos do PME, o macrocampo “Acompanhamento pedagógico” deve funcionar como elemento articulador entre as atividades curriculares convencionais e as do Mais Educação, contribuindo, deste modo, para minimizar a ideia da coexistência de dois currículos diferentes da educação integral e o processo de fragmentação do ensino. Embora o governo tenha planejado um elemento comum integrador das diferentes áreas curriculares da

educação integral, que são os saberes escolares, e a articulação entre as duas partes do currículo, a do primeiro turno e a do segundo, por meio do macrocampo acompanhamento pedagógico, o que se constata é que, devido as atividades curriculares da educação integral serem ministradas em turnos diferentes, por profissionais diferentes e a partir de planejamentos também diferenciados, a ideia de integração ou de interdisciplinaridade tanto do ponto de vista da organização quanto da prática pedagógica curricular ficam comprometidas, além de reforçar a ideia de que o Programa Mais Educação não se configura apenas como um complemento enriquecedor e ampliador do currículo comum nacional já existente, mas como um outro currículo, o do contraturno, com finalidades acadêmicas e sociais diferenciadas. Este fato, já retratado por outras pesquisas e já citado neste trabalho, evidencia, por conseguinte, a dicotomia entre discurso documental oficial e a prática pedagógica. Revela, ainda, a essência do Programa Mais Educação: ampliação curricular para responder à política de ampliação do tempo escolar, por meio da qual, estrategicamente, o governo passaria a ocupar, no contraturno escolar, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco social e com dificuldades de aprendizagens. Daí a explicação para o fato dessa segunda parte do currículo não ser organizada em forma de áreas do conhecimento científico disciplinar, mas em formas de macrocampos temáticos, com maior flexibilidade pedagógica, dispensando, com isso, o trabalho de profissionais das matérias científicas de referência e substituindo-os por educadores populares, o que implica na formação dos educandos que deixarão de receber uma formação científica para receber informações/formações de caráter principalmente experiencial e popular. Isto porque o objetivo acadêmico e social dessa segunda parte do currículo é divergente da primeira.

Além da intenção de organizar os saberes curriculares sob inspiração da integração interdisciplinar, o PME também preconiza tal princípio como fundamento da prática pedagógica da educação integral. Propõe que estas práticas sejam trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar, transversal e contextualizada, sugerindo o trabalho com projetos interdisciplinares, como instrumentos por meio dos quais esta prática pode ser viabilizada. Em linhas gerais, o que se propõe, em termos de prática pedagógica, é que o conteúdo de ensino seja trabalhado a partir de uma abordagem interdisciplinar, sobretudo, os conteúdos ministrados pelas atividades dos macrocampos temáticos. Propõe-se também que o conteúdo de ensino seja contextualizado com a realidade social do educando, de modo a minimizar a clássica dicotomia entre teoria e prática, já que na vida em sociedade precisamos de ambas, integradamente, para resolvermos as nossas situações problemas. A

defesa da transversalidade e dos projetos interdisciplinares também são evidentes. Temáticas como direitos humanos, alimentação saudável, dentre outras, são incentivadas a serem exploradas a partir das diferentes atividades e linguagens dos macrocampos temáticos. Ou seja, aposta-se, também, na transversalidade e nos projetos como recursos metodológicos facilitadores de um ensino mais integrado. Desse modo, evidencia-se que, tanto a organização dos saberes curriculares quanto a prática pedagógica, no âmbito da proposta de educação integral apresentada pelo Mais Educação, refletem uma perspectiva de integração que aparentemente o programa denomina de interdisciplinar.

Como já mencionamos anteriormente, o Programa Mais Educação não menciona o termo “currículo integrado”, mas dispõem de uma perspectiva de integração. O termo mais usual nos documentos para exprimir a ideia de integração é interdisciplinaridade. Entretanto, existem concepções ou vieses diferenciados de compreender a interdisciplinaridade e matrizes diferenciadas de currículo integrado, cabendo neste momento, iluminados por construtos teóricos sobre esses dois assuntos, tentar compreender onde está situada a perspectiva de integração curricular do Mais Educação.

A discussão sobre interdisciplinaridade remonta à década de 60 do século XX. Autores como Japiassu (1976), Santomé (1998) e Fazenda (2012), dentre outros, são exemplos de pensadores que vem se dedicando ao estudo dessa temática. Ao perscrutar os estudos desses autores, constatamos que não existe uma definição padrão e única para interdisciplinaridade. Fazenda (2012), por exemplo, diz que “é impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade”. (p. 13). Neste sentido, Thiesen (2008, p. 547) se posiciona:

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

A ideia de Thiessen (2008) é confirmada pelo que diz Santomé (1998) ao referir-se ao surgimento e à definição de interdisciplinaridade: “O termo interdisciplinaridade surge ligado à finalidade de corrigir possíveis erros e a esterilidade acarretada por uma ciência excessivamente compartimentada e sem comunicação interdisciplinar”. (p. 62).

Como se pode ver, a discussão sobre interdisciplinaridade surge historicamente no mundo acadêmico para se contrapor, principalmente, à especialização excessiva da ciência, à compartimentalização da universidade e à fragmentação do currículo e do ensino-

aprendizagem no âmbito da educação superior. Tendo por base a natureza dessas discussões, a interdisciplinaridade é vista, sobretudo, a partir de dois enfoques: o epistemológico e o pedagógico. (THIESEN, 2008). Nos últimos tempos, entretanto, a interdisciplinaridade tem se tornado uma filosofia para além do âmbito acadêmico.

A interdisciplinaridade é fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade. Embora não exista apenas um processo, nem muito menos uma linha rígida de ações a seguir, existem alguns passos que, com flexibilidade, costumam estar presentes em qualquer intervenção interdisciplinar. (SANTOMÉ, 1998, p. 65).

Japiassú (1976), em seu livro “interdisciplinaridade e patologia do saber”, onde promove uma discussão sobre interdisciplinaridade, sobretudo, enquanto princípio epistemológico, caracteriza o que seria uma ação ou ato interdisciplinar. Para o autor um empreendimento interdisciplinar assinala-se, sobremaneira, pela incorporação conceitual e metodológica das diversas especialidades, a fim de integrá-las e convergi-las.

Numa primeira aproximação, o que vem a ser, afinal, o interdisciplinar? Passamos por graus sucessivos de cooperação e coordenação crescentes antes de chegarmos ao grau próprio ao interdisciplinar. Este pode ser caracterizado como o nível em que a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Onde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (p. 75)

O autor nos mostra que em um contexto interdisciplinar, as disciplinas são a base do processo. Entretanto, estas especialidades devem crescentemente avançar em cooperação, intercâmbio e reciprocidade, de forma coordenada, de modo a integrarem-se e convergirem cada vez mais. A interdisciplinaridade, neste sentido, não nega as especialidades, mas promove uma ligação entre elas para dispor de suas contribuições específicas, visando a compreensão da realidade de forma mais integral. Assim, em um contexto interdisciplinar, as disciplinas específicas passam por diferentes graus ou níveis de integração até chegar ao grau próprio ao interdisciplinar. Decorrentes desses distintos níveis de integração, surgem as modalidades de interdisciplinaridade. Para fins de exemplificação e de referência para esta análise, citaremos o modelo mais conhecido, citado tanto por Japiassú (1976), quanto por Santomé (1998). Trata-se da proposta apresentada por Erich Jantsch em 1979, no seminário

da OCDE, para o qual os níveis de interdisciplinaridade correspondem a: multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, disciplinaridade cruzada, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

De acordo com Santomé (1998) os conceitos desta classificação referem-se às formas de relação entre as distintas disciplinas, às diferentes etapas de colaboração e coordenação pelas quais passam as disciplinas específicas em um empreendimento interdisciplinar.

*A Multidisciplinaridade* reflete o nível mais baixo de coordenação. [...]. Seria a mera justaposição de matérias diferentes, oferecidas de maneira simultânea, com a intenção de esclarecer alguns dos seus elementos comuns, mas na verdade nunca se explicitam claramente as possíveis relações entre elas. [...]. *A Pluridisciplinaridade* é a justaposição de disciplinas mais ou menos próximas, dentro de um mesmo setor de conhecimentos. [...]. É uma forma de cooperação que visa a melhorar as relações entre essas disciplinas. Vem ser uma relação de mera troca de informações, uma simples acumulação de conhecimentos. *A Disciplinaridade cruzada*. Envolve uma abordagem baseada em posturas de força; a possibilidade de comunicação está desequilibrada, pois uma das disciplinas dominará sobre as outras. [...]. *A interdisciplinaridade* propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudo de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. [...]. *A transdisciplinaridade* [...] é o nível superior da interdisciplinaridade, de coordenação, onde desaparecem os limites entre as diversas disciplinas e se constitui um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre tais disciplinas. (p. 71-74).

Além desses diferentes níveis de cooperação pelos quais um projeto interdisciplinar pode ser caracterizado, a metodologia interdisciplinar exige abertura para o trabalho em equipe; exige humildade do pesquisador/educador para reconhecer os limites da contribuição conceitual e metodológica de sua disciplina; exige diálogo e trocas de informações, dentre outros aspectos, de modo que as “ilhas epistemológicas”<sup>46</sup> explodam-se e deem lugar ao trabalho integrado e interdisciplinar. Fazenda (1994, p. 82) reforça essa ideia ao refletir sobre as atitudes de um “professor interdisciplinar”:

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

---

<sup>46</sup> Expressão usada por Japiassú (1976) ao referir-se ao modelo fragmentado do trabalho das disciplinas científicas.

Esse conjunto de atitudes e procedimentos que a metodologia interdisciplinar demanda não é simples de ser alcançado, principalmente porque ainda vivemos sob a égide de uma mentalidade positivista, tanto na pesquisa quanto no ensino. Viver a interdisciplinaridade é um desafio a ser concretizado no tempo e no espaço, de forma teórico-prática, conforme nos alerta Santomé (1998, p. 66-67):

A interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa e a criação de modelos mais explicativos desta realidade tão complexa e difícil de abranger.

A recontextualização do termo interdisciplinaridade no campo educacional provocou alguns equívocos, modismos e muitas críticas também. Uma das polêmicas levantadas, nesse contexto, diz respeito à sinonímia dos termos interdisciplinaridade e currículo integrado. Para Aires (2011)<sup>47</sup> esses termos não são sinônimos, pois “cada um deles abriga concepções diferentes do que é integração curricular e interdisciplinaridade, mas, também porque cada um apresenta concepções diferentes de disciplina.” (p. 215).

Em que pese ou não a consistência da tese defendida por Aires (2011) e a crítica feita por Veiga Neto (1994, 1995, 1997)<sup>48</sup> sobre a questão da interdisciplinaridade, o importante para esta análise é que a interdisciplinaridade passou a se constituir como uma alternativa para a organização curricular e para a prática pedagógica descontextualizada, fragmentada e mecânica, ainda persistente na educação escolar brasileira e que nas últimas décadas do século XX esteve presente como fundamento de algumas políticas curriculares.

No campo educacional, a interdisciplinaridade tornou-se, de fato, símbolo de integração curricular. Lopes e Macedo (2011) afirmam, por exemplo, que na década de 1990 do século XX, as reformas curriculares pelas quais passaram os vários níveis de ensino da educação escolar brasileira, refletem a perspectiva de integração interdisciplinar. Para estas autoras que estudaram a história do currículo e neste contexto, a manifestação do currículo integrado, a interdisciplinaridade aparece como um princípio caracterizador de uma das

<sup>47</sup>Para uma maior compreensão da tese que argumenta em favor de que os termos interdisciplinaridade e currículo integrado não são sinônimos, consultar: AIRES, Joanes A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? Educação Real., Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>

<sup>48</sup>Para maiores esclarecimentos sobre o posicionamento de autor, consultar as seguintes obras: VEIGA-NETO, Alfredo. **Disciplinaridade versus interdisciplinaridade**: uma tensão produtiva. VII ENDIPE. Goiânia: UFGO, 1994. P. 145-157; VEIGA-NETO, Alfredo. Interdisciplinaridade: uma moda que está de volta? In: SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis (org.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995. p.333-341 e VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flavio B. (org.) **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997. p. 59-102.



modalidades ou matrizes da integração curricular. As autoras afirmam, também, que existem inúmeras propostas de currículo integrado, sob denominações distintas. Autores como Santomé (1998), Sabala (1998), Beane (1997; 2003), Basil Bernstein (1971), Hernández e Ventura (1998), dentre outros, tem discutido a integração curricular e apresentado propostas diversas nesse âmbito.

A defesa de um currículo ou de práticas pedagógicas integradas, segundo Lopes e Macedo (2011) não é exclusiva das perspectivas críticas de educação e currículo, dos métodos ativos ou não tradicionais, muito menos de enfoques teóricos atuais de educação.

É possível mesmo afirmar que toda forma de proposição de uma organização curricular, mesmo aquelas que defendem o currículo centrado nas disciplinas acadêmicas [...] consideram importante discutir formas de integração dos conteúdos curriculares. Para cada modalidade de organização disciplinar [...] temos, assim, diferentes modos de interpretar a integração. Igualmente podemos ter propostas de currículo integrado que passam pela tentativa de superar as disciplinas. (p. 123).

Ainda segundo as autoras, é possível agrupar essas diferentes propostas em três modalidades diversas, obedecendo a princípios diferentes utilizados como base da integração: integração pelas competências e habilidades a serem formadas nos alunos; integração de conceitos das disciplinas mantendo a lógica dos saberes disciplinares de referência e integração via interesses dos alunos e buscando referência nas demandas sociais e eventualmente políticas.

A integração curricular feita a partir de competências e habilidades é vinculada à perspectivas instrumentais de currículo e, mais atualmente, relaciona-se ao currículo disciplinar. Tem seu cerne nas propostas de Tyler, embora ao longo do tempo a noção de competência venha assumindo diferentes perspectivas a partir de diferentes autores.

[...] o currículo por competência vem sendo desenvolvido nos dias atuais de forma correlacionada ao currículo disciplinar [...]. Muitas das atuais propostas curriculares no mundo ocidental tem apresentado um currículo em que as competências a serem ensinadas são listadas por disciplina. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 124).

Um exemplo do que as autoras mencionam são as políticas curriculares dos anos 1990, as quais promoveram reformas no currículo da educação básica brasileira, tendo como principais produtos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, expressão da relação entre o estabelecimento de competências a serem construídas pelos alunos, via disciplinas curriculares, e sua posterior avaliação. As autoras ressaltam que a vinculação da matriz curricular por competências, ainda que tenha seu cerne no pensamento de Tyler, tem se reestruturado em função das novas demandas sociais.

Como já salientamos, seria, no entanto, um contrassenso defender que a racionalidade tyleriana que percebemos presente nas políticas recentes seja essencialmente aquela proposta por Tyler. Trata-se de uma tradição que veio se deslocando no tempo e no espaço e, se faz presente hoje nas políticas curriculares, só o é como fragmentos reterritorializados e ressinconizados num mundo no qual as formas de saber e produzir já não são mais as mesmas. Por mais que a noção de competência apareça em muitas políticas expressas como comportamentos, também não é incomum que sejam expressas no que Perrenoud definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. O deslizamento entre tais formulações se insere no contexto do que tem sido chamado de pós-modernidade. Se os objetivos comportamentais de Tyler respondiam, entre outras, às demandas de uma industrialização em ascensão, as competências tal como aparecem nas recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. São, portanto, outra e a mesma coisa. Vão no esteio da racionalidade tyleriana (e efficientista) ao estabelecerem para a escola a função de preparar para o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo, dela se afastam propondo competências gerais, na medida em que as necessidades desse mercado não mais podem ser precisadas. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 57).

Nessa perspectiva de integração curricular, as competências e habilidades são os meios pelos quais a integração entre as disciplinas ocorre. Elas seriam o elo comum das disciplinas escolares. Estas trabalhariam para construir aquelas, de modo a atender os objetivos mais amplos da educação.

Uma outra modalidade de integração diz respeito à integração por conceitos disciplinares. Essa perspectiva de integração está situada no enfoque curricular centrado nas disciplinas acadêmicas de referência e tem no pensamento divergente de Bruner e Hister e Peters sua principal fundamentação. Bruner defendia a integração ao advogar o ensino da estrutura das disciplinas, pois dessa forma seria possível perceber como as coisas se inter-relacionam. Já Hister e Peters, apesar de criticarem o currículo integrado porque favoreceria a perda da especificidade do conhecimento e produziria uma articulação artificial de conceitos de domínios distintos, consideram que a integração pode ser útil quando determinada disciplina escolar incorpora objetivos de formas de conhecimentos diversas, genuinamente articulados, permitindo, com isso, desenvolver inter-relações entre os objetivos dessas disciplinas.

É possível afirmar que a perspectiva integrada de tais enfoques curriculares permanece hoje na concepção de interdisciplinaridade. Na medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração. Trata-se de uma concepção de currículo integrado que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações. Defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a organização disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. (IBIDEM, p. 131).

Por sua vez, a integração a partir de interesses dos alunos e das questões sociopolíticas, além de divergir das duas primeiras modalidades por seu critério de integração,

caracteriza-se, sobretudo, por sua organização não disciplinar. Esta modalidade de integração curricular, segundo as autoras, absorve várias propostas de integração do currículo. Dentre elas destacam-se: o método de projetos de Kilpatrick<sup>49</sup>; os temas geradores de Paulo Freire<sup>50</sup>; a pedagogia de projetos ou projetos de trabalho, de Hernandez e Ventura<sup>51</sup>, com certa vinculação à proposta de Kilpatrick; o currículo por temas transversais<sup>52</sup> e, mais recentemente, a proposta de James Beane<sup>53</sup>, centrada em temas de interesse do aluno e na perspectiva de desenvolvimento crítico da comunidade escolar.

Em muitas propostas curriculares, os conteúdos visam aos interesses dos alunos. Esses interesses podem estar vinculados às finalidades da educação progressivista, como em Dewey, ou podem fazer referência à perspectiva crítica aos saberes que sustentam a ordem instituída, como, por exemplo, em Paulo Freire. [...]. O entendimento do que vem a ser interesses dos alunos e vida social se modificam em função das diferentes concepções de relação entre educação e sociedade [...]. Tais propostas curriculares, contudo, têm em comum o questionamento à lógica das disciplinas acadêmicas, levando ao desenvolvimento dos trabalhos mais expressivos sobre integração curricular. (LOPES E MACEDO, 2011, p. 124-125).

Em geral, as autoras já mencionadas citam duas formas metodológicas por meio das quais podem ocorrer a operacionalização desta perspectiva de integração curricular: por meio de projetos, rompendo completamente com a estrutura disciplinar ou por meio de projetos paralelos às disciplinas, contando ou não com referenciais das disciplinas escolares para análise das temáticas escolhidas. Rompendo completamente ou não com a estrutura disciplinar, a integração por temáticas de interesses pessoais dos alunos ou surgidas a partir do contexto social mais amplo, reflete uma perspectiva mais democrática acerca da definição dos conhecimentos escolares, bem como se mostra mais adequada à contextualização e à aprendizagem significativa, além de revelar um potencial transformador das relações sociais, na medida em que as temáticas podem surgir do universo cultural dos estudantes e das problemáticas concretas da vida social.

Considerando, então, a caracterização de um empreendimento interdisciplinar e a caracterização das três modalidades de integração curricular anteriormente mencionadas, além daquilo que os documentos do PME dispõem sobre sua perspectiva de integração curricular, chegamos ao entendimento de que é impossível situar a referida proposta em uma única

<sup>49</sup>A discussão sobre o método de projetos de Kilpatrick pode ser encontrada em: SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>50</sup>Para maiores esclarecimentos sobre o currículo por temas geradores consultar: GOUVEA, Antônio Fernando de. **A construção do currículo via tema gerador**. Goiânia, setembro, 2003 (mimeo).

<sup>51</sup>HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul LTDA, 1998.

<sup>52</sup> Uma discussão sobre os temas transversais no currículo escolar pode ser encontrada na seguinte referência: ALVAREZ, Maria Nieves. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

<sup>53</sup>BEANE, James A. **Integração curricular**: a essência de uma escola democrática. Currículo sem fronteiras, v. 3, n. 2, pp. 91-110, jul./dez. 2003. <Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>.

modalidade de integração curricular, pois os documentos do programa utilizam-se de expressões, princípios e conceitos de diferentes perspectivas de currículo e de integração.

No que tange aos aspectos que caracterizam o hibridismo de matrizes curriculares, podemos percebê-lo em várias situações: ao propor uma organização e uma prática pedagógica curricular interdisciplinar, por exemplo, identifica-se com a matriz curricular disciplinar, tendo sua integração baseada em conceitos e procedimentos disciplinares de referência. Ao organizar a parte complementar do currículo, estruturada a partir de macrocampos temáticos, admitindo a transversalidade e os projetos interdisciplinares como recursos metodológicos à realização da prática pedagógica e permitindo a discussão de temas relevantes à vida sociocomunitária e pessoal, se aproxima da matriz do currículo de base temática, não disciplinar, integrados por temas de interesses sociais comuns aos macrocampos, embora sua organização e execução acabe obedecendo a lógica disciplinar. É possível identificar, ainda, elementos referentes à matriz curricular disciplinar integrada por competências, na medida em que os documentos conceituam e prescrevem um conjunto de saberes escolares a serem construídos pelos alunos a partir das áreas do conhecimento escolar e das áreas de saberes comunitários, em sintonia com os macrocampos temáticos e programas do governo federal. Além de tudo isso, é possível se identificar, ainda, a presença da mentalidade e da organização curricular disciplinar, fragmentada. Basta olhar para a composição interna das áreas de conhecimentos referentes à primeira parte do currículo da educação integral constituída por componentes disciplinares, cada qual com seus conteúdos específicos, sem definição clara de elementos integradores e comunicacionais. Do mesmo modo, os macrocampos temáticos constituídos por atividades/oficinas pedagógicas, cada qual com suas devidas ementas, a serem trabalhadas em horários no contraturno, por pessoas e em espaços diferenciados, embora se proponha que a prática pedagógica seja trabalhada de forma interdisciplinar, contextualizada e transversal.

Trata-se, desse modo, de um currículo multifacetado, híbrido, ambivalente e contraditório, o qual reflete a conjuntura de sua produção, conforme destacam Gabriel e Cavaliere (2012): “Essas ambivalências expressam o jogo político e a disputa pela fixação de um sentido de currículo integrado que traz as marcas das tensões presentes no contexto específico de sua produção”. (p. 292). Mostra também o processo de recontextualização de sentidos empregados no âmbito das políticas educacionais, especialmente nas políticas curriculares, como é caso dos termos interdisciplinaridade, competência, integração, dentre outros. Essa configuração curricular implica em objetivos educacionais diversos e

contraditórios, fruto dos antagonismos políticos e ideológicos, do cenário econômico, das demandas sociais e das divergências teóricas de seus elaboradores. De um lado, observamos a defesa da democracia, da cidadania, dos direitos humanos, da diversidade, da valorização da vida humana e do planeta e de uma tendência à formação integral do ser humano. De outro, entretanto, constatamos indícios de uma educação ainda disciplinadora, fragmentada, com poucas possibilidades de interações, confusa do ponto de vista de sua fundamentação teórica e frágil do ponto de vista de suas possibilidades de efetivação.

A integralidade curricular, seja na perspectiva disciplinar ou não, pode possibilitar inúmeras contribuições à educação escolar e à sociedade como um todo. Dentre elas destacam-se o trabalho com conteúdos culturais mais relevantes; a atuação e formação de professores-pesquisadores; a formação crítica e reflexiva dos estudantes; o trabalho coletivo e a convivência democrática; o respeito às diferenças; a compreensão da realidade estudada de forma mais integral, o estímulo a análise de problemas e a busca de soluções; o estreitamento da relação entre conhecimento escolar e conhecimento cotidiano; a preparação dos estudante a adaptarem-se aos atuais processos de trabalho e à crescente mobilidade de empregos, dentre outros aspectos. (SANTOMÉ, 1998).

Cabe ressaltar, entretanto, que esse é um desafio que pode ser superado, na medida em que o governo pensar em políticas educacionais sérias, sólidas do ponto de vista de seus fundamentos teóricos e capazes de serem executadas com a mesma perspectiva de qualidade que são planejadas, o que não é o caso do Programa Mais Educação, que dentre as inúmeras dificuldades, vem sendo interrompido, desde o ano de 2014, por questões financeiras à sua manutenção. Desse modo, ao mesmo tempo em que essa configuração curricular do programa pode contribuir para a implantação de uma sociedade plural, intercultural, democrática, baseada nos direito humanos e sociais, em defesa da vida do ser humano e do planeta terra, pode também, por conta de suas limitações, mascarar problemas sociais graves, criar outros e, com isso, contribuir para a manutenção da ordem atualmente estabelecida.

### **- Macrocampos temáticos da educação integral**

Quadro 17 - Categoria macrocampos temáticos da educação integral

(continua)

| <b>Unidades de registro</b>   | <b>Unidades de contexto</b>  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Campos temáticos;</li> <li>- Perspectivas temáticas;</li> <li>- Macrocampos;</li> <li>- Áreas de saberes;</li> </ul> | <p>Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de ações sócio-educativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, [...] incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional,</p> |

|                           |  |
|---------------------------|--|
| - Atividades pedagógicas; | convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL 1, 2007, p. 1-2).   |
|                           | A jornada escolar diária será ampliada com o desenvolvimento das atividades de acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos, práticas de prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e da alimentação saudável, entre outras atividades. (BRASIL2, 2010, p. 1). |
|                           | [...]. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. (BRASIL3, 2009, p. 28).   |
|                           | A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos [...] que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, articuladas entre os campos da educação, do desenvolvimento social, da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura. (BRASIL3, 2009, p. 28).   |
|                           | [...] a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, ao respeito, à valorização das diferenças e à complexidade das relações entre a escola e a sociedade. (BRASIL3, 2009, p. 37).   |
|                           | O Ministério da Educação/SECAD estruturou sete Macrocampos que dialogam diretamente com os programas de governo. São eles: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção. (BRASIL4, 2009, p. 49).  |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

O quadro 17 dispõe sobre os fragmentos textuais a partir dos quais chegamos à categoria “macrocampos temáticos da educação integral”. O quadro evidencia os macrocampos temáticos como mecanismo curricular prescrito pelo governo federal ao Programa Mais Educação. Tal recurso aponta para a intenção do governo brasileiro em organizar um currículo ampliado, na perspectiva da educação integral em tempo integral, abrangendo diversos campos do conhecimento, experiências e saberes, indo para além do campo educacional propriamente dito. Os principais campos temáticos destacados nos documentos e evidenciados no presente quadro são: educação, artes, cultura, esporte, lazer, direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário, dinâmicas de redes, educação econômica, diversidade, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre a escola e a sociedade. Para fins de organização e desenvolvimento curricular, essas temáticas foram agrupadas desde

2008 em macrocampos temáticos, com suas devidas atividades curriculares. Cabe ressaltar, entretanto, que a quantidade dos macrocampos e os enunciados que os intitulavam vieram ao longo do tempo se modificando. Em 2008 foram propostos sete (7) macrocampos temáticos; de 2009 a 2012 foram apresentados dez (10) macrocampos; em 2013 foram reduzidos para cinco (5) e em 2014 para sete (7). O quadro a seguir mostra a mudança, ao longo do tempo, na organização e na quantidade dos macrocampos temáticos.

Quadro 18 – Macrocampos temáticos ofertados à educação integral – 2007 a 2014

| Anos | Macrocampos temáticos  | Total |
|------|--|-------|
| 2008 | Acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos e cidadania; cultura e artes; inclusão digital; saúde e alimentação e prevenção.   | 07    |
| 2009 | Acompanhamento pedagógico; meio ambiente; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; inclusão digital; prevenção e promoção da saúde; educação econômica; educação científica e educação econômica e cidadania.   | 10    |
| 2010 | Acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.   | 10    |
| 2011 | Acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.   | 10    |
| 2012 | Acompanhamento pedagógico; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; prevenção e promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica/economia criativa. | 10    |
| 2013 | Acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica e esporte e lazer.  | 05    |
| 2014 | Acompanhamento pedagógico; comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica; cultura, artes e educação patrimonial; educação ambiental, desenvolvimento sustentável e economia solidária e criativa/educação econômica(educação financeira e fiscal); esporte e lazer; educação em direitos humanos e promoção da saúde.     | 07    |

Fonte: Manuais Operacionais de Educação Integral 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014.

Ressaltamos que nos anos de 2015 e 2016 o governo federal não publicou novos manuais operacionais de educação integral. Os macrocampos ofertados para a educação integral nesses dois últimos anos do programa foram os dispostos no Manual Operacional de Educação Integral 2014. Assim, considerando o disposto no quadro nº 18, podemos afirmar que houve uma tendência à redução das temáticas curriculares da educação integral expressa por meio do Mais Educação. A mudança mais impactante ocorreu em 2013 quando se retirou da proposta curricular três (3) macrocampos: educação em direitos humanos, prevenção e promoção da saúde e investigação no campo das ciências da natureza. Além disso, dois macrocampos foram fundidos: educação ambiental e desenvolvimento sustentável com educação econômica/economia criativa e comunicação e uso de mídias com cultura digital. Provavelmente a mudança ocorreu por motivos financeiros e pelo conteúdo das temáticas,

especialmente àquelas referentes aos macrocampos direitos humanos e prevenção e promoção da saúde, não tão bem aceitos pela sociedade a serem discutidos na escola básica, embora percebamos seus retornos em 2014.

Cabe ressaltar que adotamos para fins de análise do currículo da educação integral do PME os macrocampos dispostos no Manual Operacional de Educação Integral 2014 por sua vigência até 2016. Neste sentido, a rede de conhecimentos/saberes curriculares da educação integral em tempo integral adotada pelo governo brasileiro para o PME foi composta pelos macrocampos temáticos e alguns programas governamentais de ministérios ligados ao PME em relação com os saberes comunitários e escolares. Para uma maior visualização dos macrocampos vigentes até 2016, o quadro seguinte apresenta os referidos macrocampos e suas devidas atividades curriculares:

Quadro 19 - Macrocampos temáticos ofertados à educação integral 2015 a 2016

| <b>Macrocampos</b>  | <b>Atividades curriculares</b>   |
|---|--|
| ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO   | - Orientação de Estudos e Leitura: contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras).   |
| COMUNICAÇÃO, USO DE MÍDIAS E CULTURA DIGITAL E TECNOLÓGICA  | - Ambiente de Redes Sociais; Fotografia; Histórias em Quadrinhos; Jornal Escolar; Rádio Escolar; Vídeo; Robótica Educacional; Tecnologias Educacionais.  |
| CULTURA, ARTES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL   | - Artesanato Popular; Banda; Canto Coral; Capoeira; Cineclube; Danças; Desenho; Educação Patrimonial; Escultura/Cerâmica; Grafite; Hip-Hop; Iniciação Musical de Instrumentos de Cordas; Iniciação Musical por meio da Flauta Doce; Leitura e Produção Textual; Leitura: Organização de Clubes de Leitura; Mosaico; Percussão; Pintura; Práticas Circenses; Sala Temática para Estudo de Línguas Estrangeiras; Teatro. |
| EDUCAÇÃO AMBIENTAL, DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E ECONOMIA SOLIDÁRIA E CRIATIVA/EDUCAÇÃO ECONÔMICA (EDUCAÇÃO FINANCEIRA E FISCAL) | - Economia Solidária e Criativa / Educação Econômica (Educação Financeira e Fiscal); Horta Escolar e/ou Comunitária; Jardinagem Escolar; COM-VIDAS (organização de coletivos pró meio-ambiente); Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e/ou Jardinagem escolar; Uso eficiente da Água e Energia;   |
| ESPORTE E LAZER   | - Atletismo; Badminton; Basquete; Futebol; Futsal; Handebol; Natação; Tênis de Campo; Tênis de Mesa; Voleibol; Vôlei de Praia; Xadrez Tradicional e Xadrez Virtual; Basquete de rua; Corrida de Orientação; Esporte da Escola/Atletismo e Múltiplas Vivências Esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol e xadrez); Ginástica Rítmica; Recreação e Lazer/Brinquedoteca; Yoga/Meditação.                 |
| EDUCAÇÃO EM DIREITOS  | - Educação em Direitos Humanos;  |
| PROMOÇÃO DA SAÚDE   | - Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde.  |

Fonte: Manual Operacional de Educação Integral. (BRASIL, 2014).

As temáticas arroladas acima estão ligadas às várias esferas da vida pessoal e social. Expressam demandas da sociedade contemporânea, por meio das quais se pretende formar o



ser humano, possibilitando-lhe uma consciência ética, política e sociocultural comprometida com o planeta e, sobretudo, com a dignidade, a convivência e a vida humana. Tais temáticas correspondem às dimensões do processo formativo integral, já anteriormente mencionadas, pois se relacionam com as várias dimensões da vida humana, tais como físico-biológica, cognitiva-intelectual, afetiva, social, cultural, econômica e política. Estas temáticas absorvem problemáticas que afligem ou afetam o ser humano em diferentes etapas de sua vida, seja enquanto criança, adolescente, jovem ou adulto, como: saúde corporal e alimentar, educação econômica, direitos humanos, etc, além daquelas que engendram necessidades sociais globais de todos os seres humanos como: educação, artes, cultura, esporte e lazer, respeito à diversidade, sustentabilidade ambiental, inclusão digital, dentre outras.

Os macrocampos temáticos são constituídos de atividades pedagógicas, cada qual com sua ementa. Estas atividades são realizadas no contraturno escolar por meio de oficinas, acompanhamento pedagógico, experimentação científica, cursos, projetos etc, e têm caráter socioeducativo. Ao identificarmos as atividades constitutivas de cada macrocampo temático e as ementas dessas referidas atividades, podemos constatar que, por meio do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, se reforça e aperfeiçoa o trabalho das disciplinas curriculares já presentes no currículo comum nacional referente à educação básica. Este macrocampo volta-se, principalmente, à crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita e alfabetização matemática. Acaba cumprindo um papel de “reforço escolar”, de compensação das aprendizagens não adquiridas por meio do currículo comum nacional. Os demais macrocampos visam ampliar a formação do estudante, possibilitando contato com outros saberes oriundos de diferentes campos do conhecimento científico e popular.

Mas, qual a real finalidade da criação dos macrocampos de saberes no contexto da proposta curricular de educação integral em tempo integral do governo federal brasileiro? Como foram selecionados e definidos estes macrocampos de saberes? Este elemento curricular tem, de fato, uma relação de compromisso com a formação e o desenvolvimento humano integral, ou é apenas uma estratégia de indução à ampliação do tempo escolar?

Considerando a leitura dos seis documentos arrolados para este estudo e levando em consideração a relação e finalidade dos outros elementos curriculares apresentados nos documentos como constituidores do desenho curricular do Programa Mais Educação, chegamos à conclusão de que, a princípio, os macrocampos foram pensados para congregar e explicitar o potencial educativo das atividades desenvolvidas por alguns programas dos

ministérios do governo federal integrantes do Programa Mais Educação, já existentes antes do PME e com atividades socioeducativas nas escolas e em outros espaços.

A criação desses macrocampos foi a forma que o governo encontrou para agrupar atividades isoladas e dispersas desses programas do governo federal já em desenvolvimento nas escolas, com potencial socioeducativo<sup>54</sup> e que poderiam, por meio de suas atividades, caracterizadas por oficinas, servir como estratégia de ampliação do tempo escolar, já que tais atividades passariam a ser alocadas no contraturno escolar.

Vale destacar, entretanto, que nem todos os macrocampos definidos tem uma relação direta com tais programas, ou seja, alguns foram criados para ofertar atividades ainda não existentes nas escolas. Cabe ressaltar, também, que o fato desse elemento curricular ter sido pensado como uma estratégia de agrupamento de atividades e ampliação do tempo escolar, não diminui o valor sociocultural das temáticas e seu devido potencial educativo, além de que, atualmente, é perceptível a preocupação do governo na organização e desenvolvimento pedagógico das atividades que compõem os referidos macrocampos temáticos.<sup>55</sup> Isto implica dizer que, embora estes macrocampos tenham sido, a princípio, criados para satisfazer as intenções já mencionadas, ao longo do tempo foram ganhando novos significados no contexto do desenvolvimento da proposta curricular de educação integral pensada para o Programa Mais Educação.

Ao identificarmos os macrocampos temáticos, suas atividades pedagógicas e o ementário de cada uma delas, não podemos dizer que estes temas e seu desenvolvimento nas escolas não contenham um potencial educativo aos estudantes. Ao contrário, são atuais, universais, estão relacionados com os problemas e necessidades pessoais e sociais. Mas, até que ponto esses temas, por si só, podem garantir a educação integral no sentido da formação humana integral? Até que ponto este currículo, organizado em macrocampos temáticos, é capaz de oportunizar aos estudantes um conhecimento válido<sup>56</sup>, de tal modo que, de posse de tais conhecimentos, esses estudantes possam conquistar a sua plena cidadania e ascender socioculturalmente e economicamente?<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Programas com atividades de cunho formativo e protetivo, por meio das quais se ocupa, na escola, o tempo livre dos alunos em situação de vulnerabilidade social.

<sup>55</sup> Maiores informações sobre os macrocampos temáticos, suas atividades, objetivos, ementas, orientações didáticas e recursos, consultar o documento “Manual Operacional de Educação Integral”, versão 2014.

<sup>56</sup> Estamos denominando de conhecimento válido aquele que vai ao encontro das necessidades pessoais e sociais do estudante historicamente inserido em uma sociedade. Trata-se daquele conhecimento escolar que é capaz de possibilitar conquistas e mudanças pessoais e sociais benéficas ao indivíduo e à sociedade.

<sup>57</sup> Estas e outras indagações serão respondidas ou, ao menos pontuadas, a seguir, na medida em que outras categorias analíticas forem surgindo ou no final da seção.

Considerando a natureza e conteúdo dessas temáticas, bem como o contexto de produção dos documentos que as definiram, podemos inferir que o processo de definição e seleção por estes e não por outros temas deva ter obedecido a alguns critérios, tais como temas/problemas demandados atualmente pela população brasileira e mundial; respondem às exigências do avanço tecnológico e científico; respondem às pautas específicas de grupos e movimentos sociais contemporâneos; refletem a concepção de sociedade e educação do governo vigente e respondem às demandas específicas do sistema educacional brasileiro contemporâneo. Trata-se, portanto, de um currículo com intenso impacto na vida pessoal e social dos sujeitos aprendentes, característico da filosofia pragmática. Seu caráter e finalidade pessoal, social, econômico e político estão explícitos e implícitos nas próprias temáticas. O currículo escolar, portanto, não é algo dado; é construído, negociado e justificado em função de diferentes fatores e contextos. “O currículo é, então, um recorte intencional. Recorte que sempre terá, explícita ou não, uma lógica justificante”. (PEDRA, 1993, p. 32).

Por ora, podemos dizer que colocar tais temáticas no currículo não garante o desenvolvimento humano integral e não resolve o problema da má qualidade da educação brasileira. Além disso, implica uma série de outros elementos de que o Programa Mais Educação não dispõe como, por exemplo, formação de professores da educação básica para discutir especificamente tais temáticas, referencial teórico que subsidie as escolas no trato com tais questões, dentre outros. Tratar desses assuntos na superficialidade ou de forma folclórica, pouco contribui para a construção de uma sociedade que venha a valorizar a diversidade, que respeite o meio ambiente, que seja tolerante e capaz de refletir criticamente sobre os seus problemas sociais, políticos, dentre outros.

Para viabilizar a discussão das temáticas organizadas nos macrocampos o governo federal pensou em outros mecanismos curriculares, os quais são chamando de “ações mediadoras dos saberes curriculares da educação integral”, título da próxima categoria de analítica.

#### **- Ações mediadoras dos saberes curriculares da educação integral**

Quadro 20 - Categoria ações mediadoras dos saberes curriculares da educação integral

| <b>Unidades de registro</b>  | <b>Unidades de contexto</b>  |
|--|--|
| - Programas de governo;  | Para isso, os diversos programas de governo que integram o <i>Mais Educação</i> precisam estar articulados às principais questões com que se defrontam estudantes e professores cotidianamente. (BRASIL4, 2009, p. 13).  |
| - Ações parceiras das escolas;   |  |
| - Articulação entre os programas de governo e o cotidiano de alunos e professores; | O programa <i>Mais Educação</i> propõe uma metodologia de trabalho capaz de fazer dos programas de governo que integram esta ação um instrumento sensível de produção de conhecimento e cultura, pois considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira. |
| - Programas de governo como instrumento de produção de conhecimento e cultura;     |  |

|  |   |
|--|---|
| - Programas de governo como mediadores de saberes; | (BRASIL4, 2009, p. 13).   |
|  | Na estratégia do <i>Mais Educação</i> os programas de governo são mediadores de saberes, ou seja, apresentam as estratégias diferenciadas para a caracterização da educação integral. (BRASIL4, 2009, p. 49). |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

Na estratégia curricular da educação integral apresentada pelo governo federal, os programas governamentais, assim como os projetos ou ações parceiras das escolas, em nível local, ganham um papel fundamental. De acordo com as mensagens acima, estes programas são meios pelos quais se produzem e mediatizam o conhecimento, a cultura e os saberes curriculares da educação integral, além de servirem de meios de apresentação das estratégias diferenciadas da educação integral defendida oficialmente.

Os programas de governo, no âmbito da configuração curricular do PME, estão vinculados aos macrocampos de saberes da educação integral, criados para incorporar estes programas ministeriais, além de possibilitar a criação de novas oficinas temáticas ainda não trabalhadas pelos ministérios, através de seus programas e projetos. Desse modo, tais programas, juntamente com algumas novas oficinas criadas pelo MEC a partir dos macrocampos de saberes, constituem a estratégia pedagógica curricular por meio da qual vem se realizando, no contraturno escolar, a educação integral proposta pelo governo federal. Conforme o documento “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos”, são seis os ministérios parceiros do Mais Educação, os quais participam, ao todo, com 23 programas. (BRASIL, 2009c). O quadro a seguir mostra o número de programas, por ministério, integrante do Mais Educação.

Quadro 21 - Números de Ministérios e Programas do governo federal integrantes do Mais Educação  
(continua)

| Ministérios   | Programas/Projetos  | Total de programas/projetos por ministério |
|---|---|--|
| Ministério dos Esportes                               | Esporte e Lazer e Segundo Tempo;  | 2  |
| Ministério da Cultura                                 | Cineclube na Escola, Cultura Viva, Casas do Patrimônio;   | 3  |
| Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome | Programa Atenção Integral à Família, ProJovem Adolescente, Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS e Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI;  | 4  |
| Ministério da Ciência e Tecnologia                    | Casa Brasil Inclusão Digital, Centros Vocacionais Tecnológicos e Centros Museus da Ciência;   | 3  |
| Ministério da Educação                                | Com Vidas – Comissão Meio Ambiente e Qualidade de Vida, Educação e Direitos Humanos, Educação Inclusiva: direito à diversidade, Escola que Protege, Escola Aberta, Educar na Diversidade, Salas Recursos Multifuncionais e ProInfo; | 8  |
| Ministério do Meio Ambiente                           | Sala Verde, Municípios Educadores Sustentáveis e Viveiros Educadores;   | 3  |
| <b>Total Geral</b>                                    |   | <b>23</b>                                  |

Fonte: documento do PME: “Rede de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos políticos pedagógicos”. (BRASIL, 2009c).

Como podemos constatar, os seis ministérios integrantes representam, através de seus programas, temas que estão relacionadas aos sete macrocampos temáticos do Mais Educação: esporte, cultura, desenvolvimento social, ciência e tecnologia, educação e meio ambiente, dentre outros. São temáticas relacionadas às dimensões da vida sociocomunitária e escolar, que segundo o governo federal possuem potencial educativo e merecem atenção e investimentos.

Os diversos programas possuem vocações e habilidades específicas; cada um deles é facilitador de determinados aspectos da vida comunitária ou escolar. Sugerimos que os programas sejam escolhidos de acordo com os desafios e potencialidades locais. O Ministério da Educação/SECAD estruturou sete Macrocampos que dialogam diretamente com os programas de governo. São eles: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos e cidadania, cultura e artes, inclusão digital e comunicação e saúde, alimentação e prevenção. Através de cada um deles o MEC/SECAD apresenta os recursos e materiais disponíveis para as escolas. (BRASIL, 2009c, p. 49).

Estes programas ministeriais podem ser desenvolvidos nas escolas, mesmo quando estas não aderirem ao Programa Mais Educação, ou seja, são programas que podem ser realizados, vinculados ou não ao PME, desde que as escolas solicitem o seu desenvolvimento.

A análise conjunta dos fragmentos contidos no quadro nº 21 aponta para o fato de que os elaboradores do Programa Mais Educação, na ausência ou na impossibilidade de se planejar uma política de reestruturação curricular consistente para o país na perspectiva da educação integral como política de Estado, pensaram em uma estratégia econômica do ponto de vista do tempo de planejamento e discussão do currículo, dos gastos públicos e de outros intervenientes que requerem uma política educacional, uma vez que utilizaram como estratégia de desenvolvimento curricular da educação integral, programas governamentais já existentes, vinculados a diferentes ministérios do governo.

Grande parte desses programas já vinham sendo desenvolvidos nas escolas ou em outros setores da sociedade. É o caso, por exemplo, dos programas: “Segundo Tempo<sup>58</sup>”, do Ministério do Esporte, criado em 2003; “Sala Verde<sup>59</sup>”, do Ministério do Meio Ambiente, existente desde 2000, dentre outros. Com a criação do Mais Educação em 2007, contexto em que a bandeira da escola de tempo integral já se fazia presente no cenário nacional, o governo viu nesses programas uma saída para remediar a ausência de uma política de educação

---

<sup>58</sup> Para maiores informações sobre o projeto segundo tempo consultar o site: <http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo>.

<sup>59</sup> Para maiores informações sobre o projeto sala verde consultar o site: <http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educomunicacao/salas-verdes>.

integral consistente que passasse necessariamente por uma discussão e planejamento profundo do currículo escolar e da formação dos professores a concretização de tal política. A partir daí o governo identifica os programas, constata suas interfaces com a educação escolar, vinculando-os ao PME e, a partir de 2009, por meio de um dos documentos do Mais Educação<sup>60</sup>, descreve o potencial socioeducativo<sup>61</sup> desses programas, de modo a tornar clara a importância de cada um deles no contexto da educação integral escolar em desenvolvimento no país.

O desenvolvimento da proposta de educação integral, em tempo integral, a partir desses programas caracteriza a diferença da educação integral em relação à educação escolar obrigatória. Esta diferença se faz perceber na organização curricular das atividades (oficinas ao invés de aula tradicional); na carga horária de estudos (uma hora e meia algumas vezes na semana, ao invés de quatro horas diárias semanalmente); na dinamicidade da metodologia do ensino-aprendizagem (as atividades tem caráter lúdico, são experimentais e contextualizadas); no conteúdo curricular, o qual está ligado a um tema ou macro temática relacionada à vida em sociedade e não a uma disciplina do conhecimento científico exclusivamente, dentre outras diferenças.

Os programas também são vistos como instrumentos de produção de conhecimento, cultura e mediação dos saberes comunitários e escolares. Tais programas são orientados a dialogar com a escola e com a comunidade, de modo a que os saberes comunitários e escolares relacionados a diferentes aspectos da vida sociocultural local e do país possam ser construídos, socializados e conhecidos pelos educandos: “[...] os diversos programas de governo que integram o *Mais Educação* precisam estar articulados às principais questões com que se defrontam estudantes e professores cotidianamente”. (BRASIL, 2009c, p. 13). Além dessa articulação com a escola, se recomenda que a escolha dos programas leve em consideração os desafios locais: “sugerimos que os programas sejam escolhidos de acordo com os desafios e potencialidades locais”. (IBIDEM, p. 49).

Em que pese o caráter educativo desses programas, de suas intenções positivas ao trabalharem temáticas relevantes à vida sociocultural dos educandos e da caracterização diferenciada que tais atividades dão à educação integral, o problema está no fato da proposta

---

<sup>60</sup> O documento a que nos referimos é o documento “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos”.

<sup>61</sup> Não é possível neste relatório apresentar o perfil socioeducativo dos vinte e três programas e suas interfaces com a educação integral, devido à quantidade de programas a serem apresentados. Porém, para se ter acesso à descrição do potencial educativo de cada programa governamental ligado aos ministérios do governo federal, sugerimos consultar o documento “Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos”.

curricular de educação integral ter como um de seus elementos constitutivos os próprios programas governamentais. É que tais programas não são políticas consistentes de Estado. Muitos deles são provisórios e sobrevivem a uma gestão governamental. Ao sair o ministro ou o governo que os criou, os programas geralmente acabam ou passam por reformulações, provocando rupturas e descontinuidades nas ações em desenvolvimento. Assim, acabando o programa ou o projeto, a “educação integral” também acaba. No ano de 2015, por exemplo, devido à crise econômica e política pela qual passava e ainda passa o país, as atividades do Mais Educação foram suspensas nas escolas e com isso a “educação integral” também foi interrompida. Isto evidencia a fragilidade da proposta de educação integral do governo federal brasileiro, que tem entre um de seus elementos curriculares os programas ministeriais.

Partindo de tais considerações, inferimos que os programas governamentais, no contexto da proposta curricular de educação integral em tempo integral definida ao PME, são estratégias de convergência de políticas setoriais que, obedecendo à ótica da intersectorialidade<sup>62</sup>, possibilitam a otimização de recursos financeiros, humanos, logísticos ou materiais, por meio dos quais se viabiliza a educação integral em tempo integral em todo o país. Ao mesmo tempo, considerando a natureza do trabalho desenvolvido por esses programas, no âmbito do PME, podemos afirmar que tais elementos curriculares, além de complementarem e enriquecerem o currículo escolar obrigatório, possibilitando a socialização de saberes, servem, também, como meios operacionais da função protetora subjacente à proposta de educação integral do Mais Educação, na medida em que, por meio das atividades desenvolvidas por esses programas, se acolhe e ocupa, preferencialmente, crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

### - Instrumentos de organização curricular da educação integral

Quadro 22 - Categoria instrumentos de organização curricular da educação integral

| Unidades de registro   | Unidades de contexto  |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto político pedagógico;</li> <li>- Projeto pedagógico de educação integral;</li> <li>- Mandala de Saberes;</li> <li>- Articulação de ações;</li> <li>- Condições de troca entre saberes;</li> <li>- Intercessão de saberes;</li> </ul> | <p>É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral [...]. (BRASIL3, 2009, p. 36).</p> <p>Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos. (BRASIL3, 2009, p. 37)</p> |

<sup>62</sup> Para o conhecimento da concepção de intersectorialidade, sob a qual está fundamentada a política de educação integral expressa por meio do Programa Mais Educação, consultar: BRONZO, Carla e VEIGA, Laura. Interssetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Revista serviço social e sociedade**. Ano XXVIII, n. 92, nov. 2007.

|  |   |
|--|---|
|  | A Mandala, como todos sabem, é o símbolo da totalidade (aparece em diversas culturas primitivas e modernas) e representa a integração entre o homem e a natureza [...]. (BRASIL4, 2009, p. 23).   |
|  | A Mandala para o programa <i>Mais Educação</i> funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados. (BRASIL4, 2009, p. 23).   |
|  | Para elaborarmos projetos pedagógicos para educação integral, utilizaremos os desenhos das Mandalas. (BRASIL4, 2009, p. 33).  |
|  | Esta Mandala pode ser comparada a uma Mandala Mãe (pois dela nascem diversas outras), a partir do encontro de possibilidades dos saberes e programas envolvidos. Ela é um instrumento para a construção de projetos de educação integral. (BRASIL4, 2009, p. 33).                   |
|  | Esta Mandala é uma síntese, ela reúne os principais ingredientes que devem integrar a elaboração dos projetos pedagógicos. (BRASIL4, 2009, p. 33).  |
|  | [...]. A que desenhamos para apresentar as estratégias do <i>Mais Educação</i> estrutura-se a partir do diálogo entre os saberes comunitários, os escolares e os programas de governo (federal e municipal). (BRASIL4, 2009, p. 33).  |
|  | Através dos projetos construídos nas Mandalas, cada escola pode visualizar seu projeto educacional e desenvolver suas relações. Os projetos nascem da interseção dos saberes escolares com os comunitários e assim decidem pelos programas de governo. (BRASIL4, 2009, p. 83).      |
|  | As Mandalas são pequenos círculos capazes de amplificar as muitas relações entre saberes [...]. Suas partes estão coordenadas entre si estruturando uma organização, o projeto de educação integral de cada escola/comunidade. (BRASIL4, 2009, p. 83).                              |
|  | Através da criação de diversas Mandalas, cada uma caracterizando um projeto de educação integral, o que se pretende é a construção de uma constelação de Mandalas, uma vez que elas respondem a diferentes contextos e devem representar nossa diversidade. (BRASIL4, 2009, p. 83). |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

A categoria organização curricular surge a partir da constatação e da compreensão de inúmeros fragmentos textuais, os quais nos levaram a essa temática. Precisamente três unidades de registros nos remeteram a essa categoria: projeto político pedagógico da escola, projeto pedagógico de educação integral e Mandalas. Neste sentido, esta categoria abrange, especificamente, os instrumentos de organização citados nos documentos do PME para elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico de educação integral.



A organização da educação integral em cada escola, segundo os documentos do Programa Mais Educação, se dará a partir de dois instrumentos fundamentais: o projeto político pedagógico da escola e o projeto pedagógico de educação integral.

O Projeto Político Pedagógico da Escola consiste no plano ou projeto global da instituição, por meio do qual se orientam as tomadas de decisões do campo pedagógico. Neste documento, sendo ele global, em nível escolar, deve conter princípios e ações direcionadas à educação integral a ser adotada pela comunidade onde aquela escola está inserida. O PPP, entretanto, apesar de já mencionar a educação integral como perspectiva educacional, ainda não representa o documento/projeto específico de educação integral a ser adotado pela escola. Este último constitui-se como um projeto peculiar, capaz de registrar as intenções da comunidade local e escolar acerca do modelo de educação integral a ser desenvolvido naquela instituição de ensino. Para a construção desse projeto, os documentos do PME propõem um terceiro instrumento, de caráter organizador e operacional, denominado de Mandala. Este mecanismo organizacional consiste na definição e organização do currículo da educação integral a ser desenvolvido em cada escola, observando as prescrições curriculares dispostas nos documentos do programa à educação pública nacional.

A discussão sobre organização e planejamento curricular, vista sobre uma ótica crítica da política curricular, é discutida por vários autores, entre eles destaca-se Sacristán (2000). Para esse autor, os códigos ou formato do currículo não são meras expressões isoladas. Ao contrário, são estabelecidos critérios de seleção, ordenamento e organização do currículo que levam em consideração concepções de educação, currículo, dentre outros aspectos que visam, de alguma forma, alcançar os objetivos sociais mais amplos, via escolarização. Com base em Lundgren (1983), Sacristán (2000, p. 75) afirma: “por trás de qualquer currículo [...] existe uma série de princípios que ordenam a seleção, organização e os métodos para a transmissão, e isso é um código que condiciona a formulação do currículo antes de sua realização”.

De acordo com o autor, os códigos são qualquer elemento ou ideia que intervém na organização do currículo a ser apresentado a professores e alunos. Esses códigos são oriundos de opções políticas e sociais, de concepções epistemológicas, de princípios psicológicos ou pedagógicos e de princípios organizativos. Estão implícitos ou explícitos nas propostas curriculares, compreendendo toda a sua estrutura, e trazem implicações, principalmente, para a organização do trabalho pedagógico escolar, para a prática pedagógica docente e para a aprendizagem dos alunos. Um autor que também discutiu a ideia dos códigos como princípio regulativo do currículo foi Basil Bernstein (1996). De acordo com Mainardes e Stremel

(2010), o conceito de código é central nas discussões sociológicas de Bernstein. Para este pensador, “um código é um princípio regulativo tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores”. (BERNSTEIN, 1996, p. 143, apud MAINARDES E STREMELE, 2010, p. 37).

Para Moraes e Neves (2007), que também analisaram as contribuições de Bernstein para a educação e o currículo, um código de conhecimento educacional é um princípio que modela um dado currículo. Assim, com base em dois tipos extremos de currículo citados por Bernstein, o de coleção e o de integração, é possível caracterizar, recorrendo aos conceitos de classificação e de enquadramento, os códigos gerais que lhes estão subjacentes - código de coleção ou código de integração.

Quando a classificação é forte (código de coleção), os conteúdos estão bem isolados uns dos outros por fronteiras nítidas; quando a classificação é fraca (código de integração), o isolamento entre os conteúdos é reduzido porque as fronteiras são esbatidas. A classificação refere-se assim ao grau de manutenção das fronteiras entre os conteúdos, constituindo a força da fronteira o aspecto distintivo crítico da divisão do conhecimento educacional. O enquadramento tende a ser forte num código de coleção, dado que existem opções reduzidas para os professores e alunos quanto ao controlo do que é transmitido e adquirido no contexto da relação pedagógica. Num código de integração, o enquadramento tende a ser mais fraco, pois professores e alunos dispõem de uma gama de opções no contexto da relação pedagógica. Uma mudança de códigos de coleção para códigos de integração poderá corresponder a uma mudança na forma de controlo sem, contudo, se alterarem as relações de poder. Se, por um lado, os códigos de integração podem ser vistos como expedientes tecnológicos, por outro lado, eles também podem corresponder a matrizes potenciais de mudança destinadas a efectuar uma alteração na distribuição do poder e nos princípios de controlo. Assim se explica que os códigos de integração possam ser igualmente apoiados por grupos de ideologias radicalmente diferentes. (p. 123)

Assim, nesse contexto de discussão da organização curricular como uma prática intencional, significativa e reguladora da prática pedagógica, podemos afirmar que o PPP da escola, bem como o Projeto Pedagógico de Educação Integral, construído a partir da figura da Mandala, são códigos de carácter organizativos do currículo que implicam na organização do trabalho pedagógico escolar e, sobretudo, refletem concepções e interesses educacionais mais amplos.

Sobre o projeto político pedagógico da escola, um dos documentos do PME assim se refere a ele: “É somente a partir do projeto político-pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da consecução da Educação Integral [...]. (BRASIL, 2009c, p. 36).

O governo reconhece que o PPP da escola é um instrumento essencial para o planeamento, organização e orientação do processo formativo escolar. Reconhece também que qualquer tipo de mudança na educação escolar, especialmente no currículo, perpassa pela

discussão e registro no projeto político pedagógico da escola. “Esses conteúdos, os tempos e espaços escolares, suas interações com as subjetividades e práticas e as diferentes etapas e modalidades de ensino ensejam a articulação com os projetos político-pedagógicos”. (BRASIL, 2009c, p. 37).

Ao defender esse instrumento de planejamento educacional, o governo afirma a importância da autonomia e da participação da escola na definição de sua proposta pedagógica. Além disso, sua construção coletiva, conforme defende o documento, revela uma perspectiva democrática de educação.

A defesa do PPP da escola e das concepções educacionais decorrentes dessa opção, encontra eco em autores como Veiga (2004), Vianna (1986), Gandin (2007), dentre outros, que defendem esse instrumento de organização e planejamento educacional, como expressão da participação e autonomia da comunidade escolar. Embora os documentos mencionem dois tipos de instrumentos de organização da proposta de educação integral, o destaque maior é dado ao Projeto Pedagógico de Educação Integral. Este deve ser construído pela escola utilizando a figura das Mandalas como modelo gráfico de elaboração de tal projeto. Nesta perspectiva, as Mandalas funcionam como o principal código organizativo do Projeto Pedagógico de Educação Integral, expressando, assim, o currículo a ser desenvolvido e sua forma de organização.

Os documentos do PME, apesar de mencionarem o termo Projeto Pedagógico de Educação Integral, não o conceituam e nem o caracterizam. Deixam entrever, contudo, que as Mandalas devam nortear, com sua estrutura gráfica, a construção desse projeto na escola. Neste sentido, a Mandala, enquanto figura simbólica da educação integral defendida pelo governo, ganha destaque na organização e desenvolvimento do Projeto Pedagógico de Educação Integral, inspirando posturas e atitudes decorrentes dessa opção metodológica e organizacional. As Mandalas do Programa Mais Educação foram construídas, segundo Sueli de Lima (2014), pela Casa da Arte de Educar do Rio de Janeiro, no contexto de uma experiência de educação integral nas favelas cariocas.

Além das práticas educativas que realiza, a Casa investe na formulação de metodologias capazes de colaborar para a educação no Brasil e vem contribuindo na formulação e implementação de políticas públicas nas áreas de Educação e Cultura no país desde 2006. Assim, desenvolveu uma metodologia estruturada - Mandala de Saberes - para favorecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, que tem apresentado resultados significativos no desempenho acadêmico dos estudantes. [...] A experiência acumulada nesses anos permitiu-me desenvolver para o Ministério da Educação, a proposta pedagógica para a Educação Integral no Programa Mais Educação (MEC, 2009) e para a Educação de Jovens e Adultos (MEC; CASA da Arte de Educar, 2012). Ambas foram construídas em diálogo

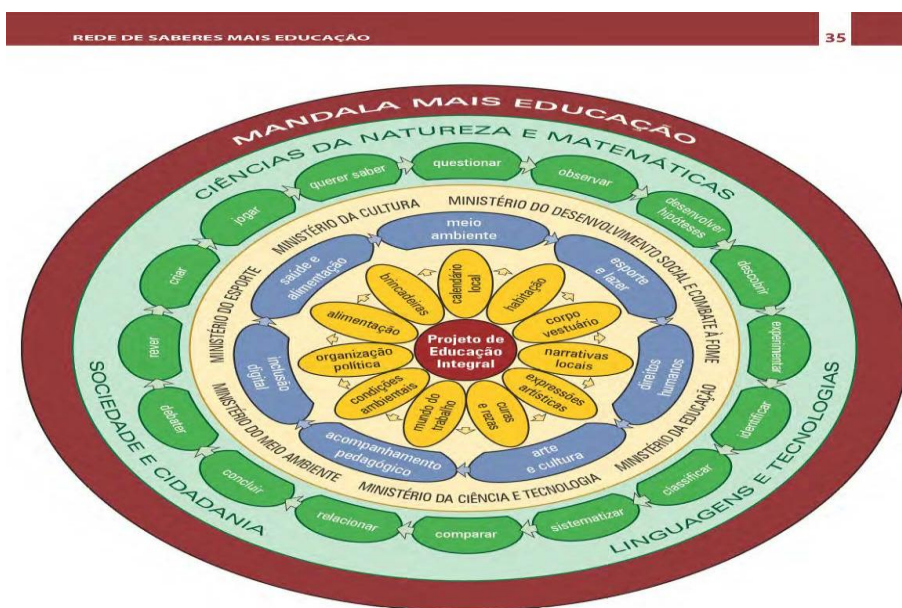
direto com os estudantes, buscando relações entre seus saberes e os desafios pedagógicos dos professores. (p. 182).

Como se pode constatar, a Mandala é um instrumento prescrito pelo Programa Mais Educação por permitir, segundo seus elaboradores, o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares; por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade, por ser uma obra aberta, em constante mutação e por possibilitar um pensamento síntese, fruto das interações constituídas em seu processo de elaboração.

[...] Os princípios que apresentamos são inspirados em processos de criação da arte contemporânea e popular brasileira. Foi com este interesse que chegamos às idéias (*sic*) de Umberto Eco. Eco publicou em 1962 um livro que denominou *Obra aberta*, em que apresenta um modelo teórico para explicar a arte contemporânea a partir da idéia (*sic*) de que as obras possuem diversos significados, todos em relação direta com o fruidor (o espectador). Com isto, retira do artista o papel de criador da obra, pois estabelece que a criação se dará na relação entre artista e espectador. Para Eco, a obra de arte contemporânea é intencional (ou seja, não depende da intenção de quem a criou, mas das possibilidades que oferece para quem se relaciona com ela, o espectador). Esses aspectos são importantes porque nos incitam a pensar um instrumento pedagógico sob a mesma condição: a Mandala de Saberes atua como obra que não encerra em si suas possibilidades, mas se abre para que diferentes sujeitos possam escolher suas condições, seqüências, (*sic*) formas... transformando a prática educacional em espaço de diálogo e negociação, ou talvez em espaço de criação. (BRASIL, 2009c, p. 28).

Segue o desenho da Mandala Mais Educação pensada para o PME, como modelo para a elaboração do projeto pedagógico de educação integral.

Figura 4 - Mandala Mais Educação



Fonte: Documento "Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos de Educação Integral". (BRASIL, 2009c).

A Mandala é uma figura gráfica de formato circular, que funciona como ferramenta ou instrumento metodológico de construção do projeto pedagógico de educação integral. Por meio dela, a comunidade é convocada a registrar as opções curriculares que constituirão a educação integral da unidade de ensino. Como podemos visualizar, a mandala absorve em seu interior todos os elementos da estrutura curricular da educação integral pensada pelo MEC ao Programa Mais Educação, disposta de forma relacional: saberes comunitários, macrocampos temáticos, ministérios do governo com seus programas, saberes escolares e as áreas de conhecimento escolar.

Quanto aos passos e a metodologia de construção da Mandala/Projeto Pedagógico de Educação Integral, cabe apresentar o que um dos documentos do programa propõe:

1º PASSO - No centro, sugerimos colocar o nome da escola; 2º PASSO - No segundo círculo, indiquem o objetivo: a construção de projeto de educação integral. 3º PASSO - No terceiro círculo, indiquem os saberes comunitários. São eles que os apoiarão no desenrolar do projeto. Neste momento é necessário decidir se serão trabalhados todos os saberes apresentados na mandala de saberes comunitários ou selecionados alguns (para esta decisão procurem pensar nas características das experiências comunitárias). Ao colocá-los em círculo, não os coloquem aleatoriamente um ao lado do outro, procurem pensar que relações vocês pretendem construir com os programas de governo, ou seja, com o próximo círculo. Lembrem-se de que o desenho das Mandalas é um desenho de relações, as posições não são aleatórias, todas devem fazer sentido. 4º PASSO - A partir dos saberes comunitários identificados vocês vão poder reconhecer com mais facilidade os Macrocampos que devem ser selecionados para integrar o programa. É a partir das vocações locais que podemos visualizá-los. 5º PASSO - Identificado o Macrocampo, em seguida se identificam os Programas de Governo. 6º PASSO - Os saberes escolares devem ser identificados em diálogo com os círculos e saberes já apontados nos círculos anteriores. 7º PASSO - Na última linha, se quiserem, vocês podem indicar algumas relações com as áreas do conhecimento escolar: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e matemáticas e sociedade e cidadania. Dessa forma, fica mais fácil identificar as equipes da escola que deverão estar envolvidas no projeto. (BRASIL, 2009c, p. 84).

Após a construção da Mandala /Projeto Pedagógico de Educação Integral da Escola, cada professor, a partir de seus cursos, deverão construir as suas Mandalas, de modo que estas possam indicar e direcionar as intenções e atividades educativas a serem desenvolvidas pelos professores no processo educacional escolar. Considerando tal informação, reafirmamos o que anteriormente mencionamos, as Mandalas são concebidas como instrumentos organizadores e operativos do currículo da educação integral em tempo integral a ser desenvolvido nas escolas, embora saibamos que a apreensão conceitual e a utilização concreta desse instrumento nas escolas ainda é um desafio a ser vencido. Sobre a Mandala dos professores, um dos documentos do programa assim a descreve:

Esta Mandala pode orientar o professor a pensar sua estratégia de ação a partir das relações com os saberes locais. Ela também pode ser utilizada pelas equipes dos Programas de Governo, ajudando-as a pensar as relações que precisam ser

desenvolvidas entre saberes. A Mandala dos Professores nasce das linhas Saberes Comunitários x Saberes Escolares x Objetivos do Curso. No centro da Mandala sugere-se que o professor coloque o principal desafio do curso que pretende desenvolver. Para pensar o desafio é bom lembrar de seus objetivos. Em seguida, ele deve identificar que Saberes Comunitários podem auxiliá-lo na superação dos desafios que enfrenta. Que Saberes possuem relação direta com sua prática. Se necessário, pode consultar a relação de Saberes Comunitários. No círculo seguinte, o professor deve discriminar as estratégias que pretende utilizar para superar os desafios. Aqui é bom pensar na metodologia que pretende desenvolver. No quarto círculo, o professor deve relacionar os Saberes Escolares que pretende abordar. Se necessário, pode consultar a lista deles na linha de Saberes Escolares. Por último, é bom relacionar as áreas dos currículos que se relacionam diretamente com o trabalho proposto. Esta identificação pode facilitar a integração de conteúdos, atividades etc. (BRASIL, 2009c, p. 87).

Cabe-nos neste momento entender melhor: o que é a Mandala? Por que a Mandala como modelo gráfico organizacional do currículo da educação integral em tempo integral? Que implicações curriculares e didático-pedagógicas teria essa figura como organizadora do currículo da educação integral? Quais as contradições desse instrumento organizacional do currículo, diante do projeto de educação integral e integradora do ser humano? De acordo com Rebelo (2010, p. 19-20) a palavra Mandala quer dizer:

Mandala vem do sânscrito e significa “círculo”. Esta palavra é formada [...] pelo composto “manda” = essência e “la” = conteúdo, isto é, “o que contém a essência” ou o “círculo da essência”. As Mandalas existem desde a alvorada da história humana até os dias atuais e representam uma totalidade, um cosmo. Povos diferentes como egípcios, hindus, gregos, chineses, astecas, europeus e aborígenes de diversos continentes fizeram uso de Mandalas. Um exemplo contemporâneo de Mandala é a estrutura circular da catedral de Brasília.

Para o psicanalista Jung (2002 apud Rebelo, 2010) a Mandala é uma representação simbólica e arquetípica da psique, envolvendo a consciência, o inconsciente individual e o inconsciente coletivo. Ela representa a totalidade da experiência humana entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o mundo externo (a natureza, o espaço, o cosmo). Trata-se de um elemento gráfico de natureza artística, histórica e filosófica, representativo de uma compreensão do mundo e do ser humano como totalidade. Foi por causa dessa expressão de sentido que os elaboradores do Mais Educação adotaram a mandala como arquétipo do currículo da educação integral, já que esta perspectiva de educação se propõem ser integral, intercultural e dialógica. Integral porque busca trabalhar as diversas dimensões do ser humano; intercultural porque valoriza os diversos saberes culturais presentes no território educativo e suas inter-relações com os saberes escolares e dialógica porque busca o diálogo, a parceria e as trocas com a comunidade e com os grupos culturais nela presentes. A Mandala, neste sentido, é o instrumento estratégico que impulsiona essa construção curricular de caráter mais relacional.

A Mandala de Saberes que o programa *Mais Educação* apresenta, como uma estratégia possível para o diálogo de saberes, na perspectiva da educação integral, nasceu no Rio de Janeiro, em meio ao estado de sítio que cerca as favelas cariocas, em uma experiência de educação integral realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura. [...]. Ela foi escolhida pelo grupo por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade. (BRASIL, 2009c, p. 23).

A experiência de trabalho com as Mandalas como forma de organização e expressão de relações tem sido utilizada em vários projetos educacionais em diferentes países, inclusive no Brasil. Rebelo (2010) cita, por exemplo, o caso dos Estados Unidos com o Mandala Project, baseado na teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1994). Tal projeto, criado por Lori Bailey Cunningham (2002), realiza workshops em que conhecimentos como Geometria, Artes, História e Valores são integrados de forma transdisciplinar.

Essa perspectiva de educação que se denomina integral, relacional, intercultural e dialógica encontra ressonância no pensamento de Edgar Morin (1987; 2005; 2006), Forquin (1993), Santos (2008), Bakhtin (1987), Eco (2001), dentre outros. (BRASIL, 2009c); (REBELO, 2010).

As orientações contidas nas Mandalas e nas citações referentes ao seu processo de elaboração nos mostram a importância que tem, no âmbito dessa proposta, os saberes comunitários. É a partir deles, isto é, dos saberes dos sujeitos individuais e dos grupos populares presentes na comunidade ou território educativo, que se definirão as demais relações. A construção do Projeto Pedagógico de Educação Integral sob a lógica das Mandalas nos permite vislumbrar mudanças em alguns aspectos da educação escolar. Dentre esses destacam-se:

- Currículo e prática pedagógica como obras abertas: propõe-se que o currículo e que a prática pedagógica partam dos saberes comunitários e com retorno ao seu lugar de origem, sempre abertos a constantes transformações, sugestões e interações culturais, sem tornar essa prática uma prática de “dominação e aprisionamento cultural/intelectual”. (BRASIL, 2009c, p. 27);

- Relação entre saberes curriculares: propõem o diálogo, a comunicação e a intercessão entre os saberes escolares, de origem científica e os saberes cotidianos, oriundos da comunidade local, de modo a construir um “pensamento síntese” capaz de fazer “desaparecer a distinção hierárquica entre o saber científico e o saber cotidiano”, superando, dessa forma, a dicotomia saber x fazer, teoria x prática, direcionando a educação escolar a uma “prática reflexiva ou para uma filosofia da prática”. (IBIDEM, p. 28);

- Currículo integrado, intercultural e pedagogia das trocas: propõem-se que o currículo considere a manifestação dos diferentes saberes culturais que se inter cruzam no território educativo e que os educadores trabalhem a partir de uma “pedagogia das trocas”, promovendo a “comunicação entre os diversos saberes e práticas”. (BRASIL, 2009c, p. 31);

- Ampliação da visão política e filosófica dos educadores: propõem-se que escola e comunidade, professores e alunos devam ser, ao mesmo tempo, “autores e coautores” da educação escolar, transformando a educação em um “fórum permanente”. (IBIDEM, p. 31).

Gabriel e Cavaliere (2012) ao analisarem o “currículo Mandala” para perceberem os sentidos das expressões e com isso os discursos presentes e defendidos por meio desse símbolo prescrito para o Programa Mais Educação como um código organizativo do currículo e da prática pedagógica, afirmam:

Uma leitura da utilização do símbolo da mandala, [...], permite inferir sobre os sentidos de conhecimento/saberes que se quer fixar neste documento. [...], trata-se de operar com a ideia de um “sistema de saberes”, com uma visão sincrética do conhecimento produzido em diferentes territórios sociais. Além de reafirmar os princípios de totalidade e integralidade no plano epistemológico, a utilização da Mandala para simbolizar a proposta de integração dos saberes é justificada, no documento, pelo fato de expressar a possibilidade de incorporar as diferentes leituras e apropriações dos contextos da prática. [...]. A metáfora da Mandala é um recurso retórico que visa expressar simultaneamente o entendimento de conhecimento e a busca de uma organização curricular para uma educação integral que, sem utilizar a expressão “currículo integrado”, [...], mobiliza entendimentos de integração. Um currículo – Mandala que expressa as ideias de integralidade na fixação do sentido e na classificação de conhecimento, de flexibilidade e de inovação para selecioná-los e organizá-los em uma matriz curricular escolar. (p. 288).

Está evidente que a construção do Projeto Pedagógico de Educação Integral por meio de Mandalas implica a defesa e a importância de um trabalho coletivo, integrado, participativo, valorizador das diferenças e destaca, sobretudo, a educação intercultural. Em tese, o projeto social mais amplo que está subjacente a este código organizacional do currículo e da prática pedagógica, instrumentalizado por meio da Mandala/Projeto Pedagógico de Educação Integral, refere-se à afirmação de uma sociedade plural, marcada pela diferença de classe, gênero, etnia, etc. Busca-se, por meio da educação integral em tempo integral, a construção de valores como a democracia, a valorização e o respeito à diferença, a interculturalidade e a superação das desigualdades de condições entre os diferentes, começando por dar voz e vez aos saberes desses sujeitos e grupos, considerados marginalizados, populares, no currículo escolar.

Em que pese o significado simbólico da organização curricular e do plano de trabalho do professor por meio das Mandalas, a efetivação de um trabalho integrado, relacional, exige bem mais que um instrumento gráfico de caráter metodológico. Trata-se de um dos maiores



desafios a serem superados na implantação desse projeto de educação integral em tempo integral, que requer, dentre outros aspectos, estudo e formação dos profissionais da educação condizente com tal perspectiva educacional, de modo a implantar tal projeto, pois qualquer mudança de mentalidade e da prática pedagógica docente perpassa por um processo sério de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Contraditoriamente, o Programa Mais Educação não prevê uma política séria de profissionalização dos profissionais da educação, sobretudo, voltada ao trabalho na perspectiva de uma educação integral, integrada e em tempo integral.

Propor o diálogo com a comunidade e a inserção dos diferentes saberes dos sujeitos e grupos populares presentes em seu território é um outro desafio para a escola, pois, não se trata apenas de selecionar qualquer tipo de conhecimento ou experiência de sujeitos e grupos populares presentes no território educativo, mas de um processo complexo de discussão, negociação, convencimento e acordo entre aqueles que estão aptos a construir o currículo, de modo a selecionarem e definirem saberes e experiências válidas e poderosas, sobretudo, às camadas populares, historicamente menos favorecidas pelas políticas educacionais, de modo a subsidiá-las para a problematização e compreensão do mundo onde vivem, para conhecerem e reivindicarem seus direitos, bem como para lhes possibilitar melhoria da qualidade de vida.

A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos e válidos. (ARROYO, 2011, p. 139).

Que critérios considerar para escolher este ou aquele saber, deste ou daquele grupo? O PME não enfrenta essas discussões. Por outro lado, os profissionais que trabalham, atualmente, nas escolas, certamente não estão preparados para esse processo de discussão e o Programa Mais Educação não lhes fornece subsídios para essa ação, o que torna frágil e quase que impossível a efetivação das intenções do programa, de acordo com sua filosofia.

Gabriel e Cavaliere (2012), ao concluir a análise sobre a fixação de sentidos reatualizados e manifestados por meio do currículo – Mandala, tecem alguns comentários críticos acerca desse aspecto, os quais merecem ser destacados. As autoras destacam e analisam as seguintes articulações: escola e comunidade; território, cultura e saberes e saberes comunitários x saberes escolares. Para as mesmas, o PME parte de uma concepção estereotipada de escola, a que opera ainda com uma única visão de escolarização, a baseada em uma cultura científica, propedêutica, engessada e fechada para a vida, o que não corresponde às inúmeras teorizações atuais sobre a escola. A comunidade é idealizada como espaço de igualdade, de horizontalidade e de bem comum; entretanto, a comunidade com a

qual se busca integração, nessa proposta de educação integral, são territórios sociais de baixa renda e com dificuldades de acesso aos bens culturais e simbólicos.

Nesta perspectiva, a proposta focaliza um grupo social específico e não todos os estudantes da educação básica. Os diferentes, do ponto de vista cultural, associam-se discursivamente com os “desiguais”, como já apontado na identificação do sentido de educação integral como educação que procura dar mais aos que têm menos. (GABRIEL E CAVALIERE, 2012, p. 290-291).

Os saberes escolares e comunitários são contrapostos, com natureza e origens diferentes, com limites e possibilidades. Os comunitários, especificamente, são analisados na ótica antropológica e associados à cultura local, aos saberes populares, sociais e aos saberes prévios dos alunos e quando associados ao território são direcionados aos saberes dos “diferentes”, dos menos favorecidos da sociedade e com forte apelo de ordenação no currículo escolar. Já os saberes escolares são reatualizados, com ênfases diferenciadas das matrizes curriculares clássicas, sem o debate acadêmico do peso político das matrizes disciplinares.

Desse modo, o currículo – Mandala, embora se estruture em torno de uma demanda de democratização dos saberes, tende a reforçar a manutenção das relações sociais hierárquicas, na medida em que não enfrenta radicalmente as implicações, para as práticas pedagógicas e para a organização curricular, do reconhecimento da hierarquização entre os diferentes saberes. (GABRIEL E CAVALIERE, 2012, p. 291).

Cabe registrar ainda, a crítica feita por Ficanha e Zanella (2014) e Silva e Silva (2012; 2013; 2014). Estes, ao analisarem o Programa Mais Educação e sua relação com a concepção pós-moderna de educação, perceberam que a defesa de alguns princípios educacionais e curriculares pelo PME, manifestados a partir da proposição do projeto pedagógico de educação integral, tendo na mandala sua figura de maior expressão, contribuem para a socialização e reprodução dos valores capitalistas e neoliberais, subjacentes, segundo os autores, à concepção pós-moderna de sociedade e educação. Entre esses princípios destacam-se: a defesa da diversidade cultural, aproximando-se da ideia pós-moderna de pluralidade, a qual enfatiza a crença no sujeito individual, em suas necessidades, ou nos pequenos e grandes grupos culturais em negação à identificação do sujeito coletivo; a tendência em negar a ciência como conhecimento universal, colocando-a no mesmo patamar dos conhecimentos cotidianos; relativismo, flexibilidade e incerteza na definição do currículo, visto como obra aberta, dentre outros aspectos.

No que tange aos princípios para a elaboração do projeto pedagógico de educação integral que tem a figura da Mandala como um de seus componentes, podemos constatar os seguintes: construção coletiva do currículo; articulação entre currículo e vida familiar e comunitária; diálogo e troca entre saberes escolares e saberes comunitários, ditos locais ou

populares; integração entre escola, família e comunidade; desenvolvimento total do ser em processo de formação e a pesquisa interdisciplinar como estratégia de produção, organização e desenvolvimento curricular. Assim, considerando o conjunto das discussões realizadas a partir da categoria organização curricular, podemos inferir que o governo federal brasileiro não apenas prescreveu um código organizativo para o currículo da educação integral (projeto político pedagógico da escola, projeto pedagógico de educação integral, tendo a Mandala como figura representativa), mas determinou sua forma de elaboração e os elementos curriculares constitutivos desses códigos, sobretudo em relação à Mandala, evidenciando, dessa forma, o controle exercido pelo poder político e administrativo central na definição do currículo, ainda que este possa ser recontextualizado em outras instâncias.

Ficou evidente, também, que tais códigos de organização curricular tendem a expressar os princípios de um currículo integrado, intercultural, flexível e mutável, correspondendo, desse modo, aos pressupostos teóricos subjacentes à proposta curricular de educação integral já mencionados. Cabe destacar também que a construção de um projeto pedagógico específico de educação integral para cada escola, a partir da Mandala, vista como obra aberta, e a elaboração das Mandalas dos professores, como orientadoras do planejamento de ensino, acabam contribuindo para uma nova reconfiguração do planejamento e organização curricular da escola, na medida em que não apenas novos elementos desse processo de planejamento são colocados às instituições de ensino e professores, mas também porque se busca alcançar novos objetivos educacionais e sociais com essa nova reconfiguração curricular. A ideia de que a política de educação integral traz em seu bojo não somente uma proposta curricular, mas intenciona reconfigurar o currículo e a prática pedagógica escolar atual, leva-nos à próxima categoria de análise intitulada de reorganização curricular.

### - Reorganização curricular

Quadro 23 - Categoria reorganização curricular

(continua)

| Unidades de registro  | Unidade de contexto  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação de tempos, espaços e conteúdos;</li> <li>- Nova organização do currículo escolar;</li> </ul> | <p>A Educação Integral, nesta proposta em construção, não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã [...]. (BRASIL3, 2009, p. 25).</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repensar da prática pedagógica e do currículo escolar;</li> <li>- Novos conteúdos;</li> </ul>          | <p>Assim, faz-se necessária uma nova organização do currículo escolar, em que se priorize muito mais a flexibilização do que a rigidez ou a compartimentalização, o que não significa tornar o currículo frágil e descomprometido com a aprendizagem do conjunto de conhecimentos que estruturam os saberes escolares. (BRASIL3, 2009, p. 36).</p> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reorganização curricular;</li> <li>- Novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado;</li> <li>- Ampliação contínua do repertório sociocultural;</li> <li>- Ampliação de experiências educadoras;</li> <li>- Ampliação/expansão das necessidades/horizontes formativos do sujeito;</li> </ul> | <p>A ampliação da jornada, na perspectiva da Educação Integral, auxilia as instituições educacionais a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares [...]. (BRASIL3, 2009, p. 36).</p> <p>[...] a construção de uma proposta de Educação Integral pressupõe novos conteúdos relacionados à sustentabilidade ambiental, aos direitos humanos, [...]. (BRASIL3, 2009, p.37).</p> <p>Portanto, a Educação Integral não pode, necessariamente, prescindir da reorganização curricular para buscar a unidade entre as diversas realidades dos estudantes e suas famílias, seus espaços concretos, tempos vividos, [...]. (BRASIL3, 2009, p. 42).</p> <p>É papel do Governo Federal auxiliar na disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado que, muitas vezes, estão restritas aos espaços de pesquisa acadêmica [...]. (BRASIL3, 2009, p.42).</p> <p>[...] Dessa forma, busca garantir a eles o direito fundamental à circulação pela cidade, como condição de acesso às oportunidades, espaços e recursos existentes, como direito à ampliação contínua do repertório sociocultural [...]. (BRASIL3, 2009, p. 47).</p> <p>Como o objetivo do <i>Mais Educação</i> é a conquista efetiva da escolaridade dos estudantes, através da ampliação de experiências educadoras, as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos. (BRASIL4, 2009, p. 13).</p> <p>No Brasil, atualmente, são muitas as concepções de educação integral; esta proposta nasce em meio ao debate e apresenta uma visão capaz de levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, [...]. (BRASIL4, 2009, p. 14).</p> <p>Queremos, mediante ampliação de tempo e espaço, repensar os processos de aprendizagem, seus nexos e possibilidades de forma a ampliar também os conteúdos e metodologias na relação ensino–aprendizagem. (BRASIL4, 2009, p.33).</p> <p>Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas [...]. (BRASIL 6, 2014, p. 4).</p> <p>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. (BRASIL6, 2014, p.8).</p> <p>Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em educação integral. (BRASIL6, 2014, p.8).</p> |
|--|--|

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

A política de educação integral em tempo integral adotada pelo Brasil e expressa por meio do Programa Mais Educação, propõe uma reorganização da educação escolar. Esta reorganização deverá se materializar, sobretudo, através de uma reorganização curricular. Esta, por sua vez, implica em aquisição de nova concepção de currículo, ampliação dos

conteúdos curriculares, novos desenhos curriculares, ampliação/expansão das oportunidades/experiências educativas e ampliação e diferenciação da prática pedagógica.

Fala-se de uma nova concepção de currículo, caracterizada, sobretudo, pelo princípio da flexibilidade curricular e da unidade/integração entre educação escolar e vida sociocultural do estudante. Refuta-se a rigidez e a compartimentalização do currículo, fundamentada em princípios da ciência moderna, buscando, desse modo, tornar o currículo escolar um espaço mais aberto aos vários saberes socioculturais e às experiências educacionais presentes no território onde a escola esteja inserida.

Consonante com essa intenção propõe-se a organização de novos desenhos e percursos curriculares, capazes de valorizar a relação entre saberes escolares e os saberes comunitários, considerando a vida concreta das famílias, das comunidades, como ponto de partida para a educação escolar. Desse modo, busca-se ir além daqueles conhecimentos ou saberes já prescritos oficialmente para a educação básica nacional.

Nesse sentido, sugere-se uma ampliação dos conteúdos a serem discutidos na educação escolar, apontando para o trabalho com novas temáticas, dentre elas destacam-se a sustentabilidade ambiental, os direitos humanos, o respeito e a valorização das diferenças, bem como a complexidade das relações entre a escola e a sociedade.

Além da ampliação dos conteúdos de ensino, preocupa-se também com a ampliação/expansão das oportunidades/experiências ou horizontes educativos. No processo de formação, propõe-se que sejam contempladas as dimensões afetiva, ética, estética, social, cultural, política e cognitiva, de modo a estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico do educando. Para isso, sugere-se a circulação pela cidade, o contato com seus espaços e recursos existentes, como condição de acesso às novas e diferenciadas oportunidades formativas. Considerar todas essas dimensões do sujeito no processo formativo assinala a intencionalidade de uma formação integral desse estudante, buscando desenvolvê-lo em sua totalidade.

Para dar conta desse processo sugere-se a ampliação, expansão e a diferenciação da prática pedagógica. Propõem-se repensar os processos de aprendizagem, seus nexos e possibilidades. Trata-se de ampliar as atividades curriculares para além daquelas oficialmente já estabelecidas no currículo oficial e de expandi-las para além do espaço físico da escola. Quanto à diferenciação da prática pedagógica sugere-se a inserção de novas metodologias de ensino, de modo que as atividades de ensino e aprendizagem possam se tornar mais atraentes, significativas e instigantes à construção do conhecimento. Excursões, aula passeio, estudo do

meio, visita a museus, Igrejas, bibliotecas, laboratórios, praças, dentre outros, são incentivadas como estratégias de ampliação das oportunidades ou horizontes educativos, tornando a escola e a comunidade, em comunidade de aprendizagem, a cidade ou o território onde a escola está inserida, em cidade/território educativo.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que a mudança ou reorganização que o governo brasileiro prescreveu para a educação pública brasileira, através do Programa Mais Educação, intenciona ir além de uma simples reorganização curricular. Trata-se, na verdade, de uma mudança mais ampla em relação à educação escolar, pois além de induzir à transformações nas estruturas organizacionais e pedagógicas da escola, como currículo, espaço, tempo, prática pedagógica, dentre outros, traz também, novos e audaciosos objetivos à educação escolar. Em linhas gerais, essa reorganização da educação escolar consiste em: ampliação da concepção de currículo; reestruturação da organização e do planejamento curricular; ampliação das dimensões e dos conteúdos da formação dos educandos; ampliação do tempo escolar; ampliação dos espaços educativos; ampliação dos sujeitos responsáveis da tarefa de educar, incluindo profissionais da educação, pessoas de outras áreas, familiares dos educando e demais organizações sociais e reestruturação da prática pedagógica. Em consequência disso, muitas outras mudanças ou reestruturações poderão ocorrer no âmbito da educação escolar a ter que atender o projeto de “educação integral, integrada e em tempo integral” em curso no país. Uma dessas consequências poderá se dar no campo da profissionalização docente, o qual inclui formação inicial e continuada; plano de carreira, cargos e salários; condições de trabalho, dentre outros aspectos.

Neste sentido, pode-se inferir que essa reorganização curricular proposta pelo governo brasileiro visa, dentre outros aspectos, atingir objetivos educacionais e sociais mais amplos, pois a “regulação dos sistemas curriculares por parte do sistema político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre”. (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

Considerando o exposto, e sem esquecer as contradições e a complexidade desse projeto educativo, é possível afirmar que a reorganização curricular proposta se faz necessária em função de um projeto que se propõem ser de educação integral, integrada e em tempo integral, para atingir como finalidade a melhoria da qualidade da educação pública e minimizar, com isso, a desigualdade social, de modo a se promover o desenvolvimento integral do ser humano, com possibilidades de autoconhecimento, de conhecimento do outro e

da realidade social que o cerca, de boa convivência entre seus pares, de oportunidade de trabalho e de mobilidade social.

O aprofundamento da democracia no Brasil impõem, entre outras tarefas, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente corroboradas pelo sistema educacional por meio da entrada tardia e, em geral, em condições adversas das camadas populares na escola.

Portanto, o debate da educação integral em jornada ampliada ou da escola de tempo integral, bem como a proposição de ações indutoras e de marcos legais claros para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária, compõem um conjunto de possibilidades que, a médio prazo, pode contribuir para a modificação de nossa estrutura societária. (MOLL, 2012, p. 130).

As possibilidades para o alcance desses objetivos podem até serem muitas. Entretanto, são muitos, também, os desafios e as contradições do processo. É evidente que o alcance dessas finalidades mais amplas, via educação integral, não podem ser conquistadas apenas pela reorganização ou mudança curricular, ainda que sem isso o alcance desses objetivos tornem-se bem mais difíceis.

Considerando a ideia de reforma, mudança ou reorganização curricular do campo educacional, Sebarroja (2013), parafraseando Peter Holly, afirma que nos últimos tempos houve três movimentos de reforma educacional em que “o primeiro supunha fazer o mesmo, porém fazer mais; o segundo, fazer o mesmo, porém fazer melhor; e o terceiro, reestruturar e replanejar o sistema educacional”. (p. 508).

Se considerarmos essas três perspectivas de movimentos que intentam reformas educacionais e aí estão incluídas as reformas curriculares, e compararmos com a reorganização curricular proposta pelo governo brasileiro por meio do Programa Mais Educação, podemos dizer que, pelo menos em nível de documentos, o programa se propõem “fazer mais para melhorar, complementar e enriquecer” o que já se tem. Entretanto, há quem pense o contrário.

Ao discutir as reformas educacionais e as inovações pedagógicas decorrentes dessas reformas, Sebarroja (2013) analisa os fatores que dificultam o êxito dessas políticas e, por conseguinte, das inovações ou mudanças por elas aventadas. Com base nesses fatores e considerando o conhecimento acerca do Programa Mais Educação já pontuado neste estudo, comentar-se-á, brevemente, os desafios, vistos também como contradições, à implementação da reorganização curricular proposta pelo Programa Mais Educação à educação brasileira. Para o autor as reformas educacionais tendem a fracassar quando os fatores seguintes não são considerados ou previstos:

- a. A ausência de um diagnóstico real e profundo da realidade educacional que responda aos novos elementos que configuram a realidade macroeducativa e microescolar, ao grau de aplicação dessas reformas [...].

- b. O financiamento nulo ou insuficiente, com políticas de ajustes e cortes de orçamento [...].
- c. A falta de consenso ou de um pacto educacional em torno das grandes questões educacionais que as reformas contemplam a fim de garantir uma estabilidade mínima ao sistema educacional e evitar que qualquer mudança de governo suponha uma nova reforma.
- d. A formação inicial e continuada dos professores, para a qual é preciso uma seleção mais exigente dos candidatos e uma oferta mais sólida a respeito dos conteúdos culturais e profissionais – e não meramente didático-metodológicos [...].
- e. Os problemas de aplicação e implementação de medidas coerentes com as orientações gerais, e que, no dia a dia, consiga-se envolver os professores e aprimorar a educação.
- f. A existência de programas uniformes para realidades diversas, que são exportados a outros países, seguindo as recomendações de especialistas, ignorando a voz dos professores e o contexto socioeducativo.
- g. A solidão das reformas educacionais que, na prática, circunscrevem-se a reformas meramente escolares, que não respeitam a variedade, a riqueza e a influência de outros contextos de aprendizagem e socialização cada vez mais influentes e que, por outro lado, não se articulam com outras políticas culturais e sociais públicas. (SEBARROJA, 2013, p. 510-511).

O autor acrescenta ainda outros fatores como: processo de elaboração e execução das políticas de cima para baixo; tempos e ritmos de gestão e aplicação das reformas: muitas perdem gás e mingnam com o passar do tempo; divórcio entre a legalidade e a realidade: as reformas e as macropolíticas vão por um caminho, e a realidade das escolas e salas de aula vai por outro; e a ausência de políticas educativas globais que respondam a todos os fatores que interferem na escola e que, de modo direto ou indireto, repercutem no processo educativo das crianças e adolescentes.

Dentre todos esses fatores citados, elegemos três, os quais configuram-se como fatores contraditórios e obstáculos ao desenvolvimento da proposta de reorganização curricular defendida pelo governo brasileiro, via Mais Educação. São considerados contraditórios e ao mesmo tempo desafios porque não foram previstos ou considerados, ainda que sejam fundamentalmente necessários ao desenvolvimento da reorganização curricular. Trata-se, pois, dos seguintes fatores:

- Ausência de diagnóstico abrangente e profundo da realidade educacional brasileira, de modo a mapear as possibilidades e limites para a implantação da educação integral, integrada e em tempo integral. Essa falta de diagnóstico se reflete, atualmente, na crítica realizada pelos envolvidos com a educação, em geral, em relação à falta de espaços e materiais educativos adequados, à falta de professores qualificados, dentre outros aspectos. Como será possível uma educação integral e em tempo integral com espaços escolares inadequados, insuficientes e precarizados? Como ampliar com novos saberes culturais o processo educativo, se muitas escolas não tem condições materiais, humanas e curriculares concretas para essa ampliação? O governo tem proposto como saída a essas questões a ideia



da “comunidade de aprendizagem”, onde todos são aprendentes e educadores, ao mesmo tempo, e a ideia da cidade ou território educativo, em que os variados espaços socioculturais e seus instrumentos podem ser utilizados como suporte à educação integral. Mas, e quando as cidades ou os territórios educativos nada ou pouco tiverem a oferecer à escola, como ficará a educação integral, nos seus vários sentidos?

- Financiamento nulo ou insuficiente, com políticas de ajustes e cortes de orçamento. A política de educação integral implementada via Programa Mais Educação não tem um suporte financeiro próprio. Sustenta-se a partir de um arranjo negociado com outros setores e políticas educacionais<sup>63</sup>. Esse suporte financeiro, além de ser frágil do ponto de vista legal, é também insuficiente. Prova disso é o atraso constante das bolsas dos monitores que ministram as oficinas do programa e a suspensão do mesmo nas escolas, no final de 2014, em função da crise econômica pela qual passa o país.

- A falta de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo Imbernón (2003), qualquer mudança na educação escolar precisa passar necessariamente pela formação dos professores e também dos outros profissionais da educação. Trata-se de, por meio da formação inicial e continuada desses profissionais, dar suporte teórico-metodológico sólido à implementação das mudanças e criar uma cultura profissional condizente com as novas concepções trazidas pelas reformas educacionais. O Programa Mais Educação, apesar de mencionar esse aspecto e de ter fomentado a formação continuada dos profissionais da educação por meio de convênios com algumas universidades públicas, esta formação ainda não chegou ou abrangeu todas as escolas e professores que desenvolvem o Programa Mais Educação, sem falar na formação inicial de professores na perspectiva da educação integral em tempo integral, que é outro desafio a ser vencido. Além do mais, os planos de carreira, cargos e salários dos profissionais do magistério não contemplam a jornada ampliada, o que compromete o processo educacional na perspectiva da educação integral em tempo integral, tendo o programa, por conta disso, ter que viabilizar parte do processo educacional por meio de voluntários da comunidade, ONGS e de acadêmicos bolsistas.

Cabe destacar, ainda, a falta de estudo, conhecimento e envolvimento por parte de todos os profissionais da educação escolar em relação à proposta de reorganização curricular trazida pelo Mais Educação, bem como a falta de uma gestão escolar e local bem mais comprometida com o programa e com aquilo que ele propõem, além de profissionais com estudos específicos no campo do currículo, capazes de prestar um suporte técnico-pedagógico

---

<sup>63</sup> Esse aspecto já foi discutido neste estudo na seção 4.1: “o que é o Programa Mais Educação”.

às discussões e implementações das propostas. Sem considerar e dirimir esses aspectos, dificilmente tal reorganização curricular se tornará concreta, pois grande parte das escolas brasileiras ainda organizam-se e direcionam suas atividades de ensino e aprendizagem sob a égide de um currículo e de uma pedagogia marcados, sobretudo, pela disciplinaridade, pela fragmentação do conhecimento e por práticas pedagógicas mecânicas, descontextualizadas, pouco significativas e atraentes para o educando.

Além desses desafios, de cunho mais pedagógicos e de gestão específica do Mais Educação, há que se pensar, também, nos desafios e contradições decorrentes das finalidades educacionais e políticas trazidas no bojo da proposta de educação integral e que, de maneira geral, estão contempladas nas reformas curriculares mais amplas, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular e aquilo que as escolas, de fato, estão viabilizando, bem como a política de regulação e controle prescrita e exercida pelo governo à educação escolar.

Do ponto de vista das finalidades educacionais e políticas para o projeto de educação integral o debate tem gravitado em torno dos sentidos dos discursos nas políticas educacionais e curriculares e da relação destes discursos com a prática engendrada nos sistemas escolares. Dentre os pontos mais nevrálgicos está o da coerência entre o prescrito nos textos oficiais das diretrizes curriculares (que em geral contemplam os ideais de integração, democracia, cidadania, emancipação, participação e autonomia) e os mecanismos de regulação que o Estado tem lançado mão para controlar os processos pedagógicos como é o caso das avaliações em larga escala, por exemplo. Outro ponto fulcral nesta dimensão é o da inserção cada vez mais evidente de organismos privados (nacionais e internacionais) nas questões curriculares, vários deles, inclusive, oferecendo soluções educacionais com o rótulo da formação integral. (THIESEN, 2014, p. 2)

Igualmente importante nessa perspectiva, segundo o autor, é a compreensão de como os conhecimentos científicos e escolares são concebidos e tratados no âmbito do currículo, pois a modernidade que fabricou a escola convencional com seus ritos, rotinas e grades curriculares, da mesma forma estabeleceu e legitimou as fronteiras que separam saberes, áreas, disciplinas e conteúdos, tornando um dos maiores desafios, neste contexto, de reorganização curricular com vistas a educação integral, encontrar as interfaces e quebrar as fronteiras que tradicionalmente fragmentaram o conhecimento, sem, no entanto, desconsiderar a identidade dos territórios científicos e escolares.

Como se pode perceber, o processo de reorganização curricular demandado pelo Programa Mais Educação, tendo em vista a educação integral em tempo integral, não é uma proposta isenta de contradições e desafios a serem discutidos e dirimidos. Ao contrário, trata-se de uma proposta complexa, não consensual, com possibilidades, mas também com muitos obstáculos a serem superados para poder ser concretizada.

Esta seção nos possibilitou conhecer, em linhas gerais, o Programa Mais Educação e, especificamente, a sua configuração curricular. Quanto ao programa, em si, o estudo aqui empreendido evidenciou seu caráter estratégico, intersetorial e em contínua mudança no âmbito da política de educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal brasileiro.

Já em relação ao currículo, o estudo elucidou, a partir das inúmeras prescrições curriculares contidas nos documentos, alguns princípios e concepções subjacentes à sua configuração, bem como sua composição, estrutura organizacional e perspectivas de desenvolvimento. A partir desses elementos curriculares pudemos perceber que tal currículo aponta para uma perspectiva de educação integral, cuja concepção e finalidades devem ser traduzidas por meio desse mesmo currículo a ser desenvolvido nas escolas. Assim, através da análise das prescrições curriculares, organizadas em nove categorias, pudemos conhecer, não somente cada elemento curricular, mas, também, sua função no âmbito da proposta de educação integral em tempo integral, adotada pelo governo federal no Programa Mais Educação.

Considerando, então, a análise dessas nove categorias, já comentadas individualmente, inferimos que o currículo pensado para o PME caracteriza-se por seu caráter pragmático, acadêmico-popular, diversificado e intercultural, por sua tendência à integração e por suas funções formativas e protetivas, o que implica em mudanças tanto na organização quanto no papel histórico da escola básica.

O caráter pragmático é demonstrado na análise da categoria “currículo conectado à vida”, onde se constatou uma aproximação das orientações curriculares do PME com o pensamento de Dewey, defensor da ideia de que a educação deve ser a própria vida, isto é, os interesses, desejos, conhecimentos e motivações dos indivíduos devem fazer parte da vida escolar, de modo que essa educação do indivíduo possa favorecer a compreensão e resolução, tanto dos problemas pessoais, quanto os sociais, de forma imediata.

O aspecto, contraditoriamente, acadêmico-popular se explica em mais de uma categoria, destacando, sobretudo, a categoria “saberes curriculares da educação integral” e “relação entre saberes curriculares”, onde apresentamos tanto os saberes comunitários, de natureza popular, quanto os acadêmico-científicos, além de suas caracterizações e funções no contexto da educação integral defendida pelo governo.

A diversificação e a interculturalidade, outra marca do currículo do PME se expressa, sobretudo, por meio dos vários macrocampos temáticos e pela ênfase que é dada aos saberes

culturais dos diversos grupos presentes na comunidade. A discussão desses aspectos pode ser encontrada nas categorias “relação entre saberes curriculares” e “macrocampos temáticos da educação integral”.

A discussão sobre a tendência à integração, por sua vez, é demonstrada na análise das categorias “relação entre saberes”, “integração curricular” e “instrumentos de organização curricular da educação integral”. Postula-se certa integração no âmbito da organização curricular e da prática pedagógica, mas não se define, precisamente, o sentido ou conceito de integração. A conclusão a que chegamos é que esse conceito é hibridizado, recontextualizado e ressignificado no âmbito do Programa Mais Educação.

Considerando, então, essas características do currículo do PME, decorrentes de sua composição, estrutura organizacional, bem como de princípios e concepções educacionais subjacentes a essa arquitetura curricular, é possível se falar em funções formativas e protetivas desse currículo, principalmente quando constatamos que a educação integral em tempo integral deve ser desenvolvida mediante a articulação das duas “partes” do currículo, isto é, a do turno e a do contraturno, sendo esta última viabilizada curricularmente por meio de atividades de caráter formativo e protetor, agrupadas nos macrocampos temáticos, o que justifica no contexto do PME, a ampliação do tempo escolar. Decorrentes, então, dessas características e de outras, podemos dizer que o currículo do PME aponta para uma concepção de educação integral correspondente à ideia de formação e proteção integral do ser humano ao mesmo tempo.

Desta feita, o currículo do Mais Educação evidencia um desafio e ao mesmo tempo um dilema da política atual de educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal, que é formar e proteger integralmente o ser humano. Esta concepção de educação integral, por sua natureza e finalidade, exige uma reconfiguração da escola, aspecto esse implicador na modificação da concepção e dos objetivos históricos dessa instituição, fatores que ainda devem ser melhor discutidos e absorvidos pela sociedade brasileira, caso adote essa concepção de educação integral. Considerando, então, essa relação entre currículo e a perspectiva de educação integral em tempo integral adotada pelo governo no PME, demonstraremos na próxima seção como, de fato, essa relação se estabelece e a partir de que mecanismos.

## **5 CURRÍCULO X EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: RELAÇÕES NO ÂMBITO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**

Nesta seção analisamos a relação existente entre o currículo do PME e a concepção/finalidades inerentes à perspectiva de educação integral em tempo integral adotada pelo Brasil no referido programa. Demonstramos que, em razão da concepção/finalidades dessa perspectiva de educação integral, o governo federal brasileiro, estrategicamente, concebeu e prescreveu para o PME uma configuração curricular capaz de corresponder e favorecer aos ideais educativos subjacentes a essa concepção/finalidades. Assim, com base nessa discussão respondemos as duas últimas questões investigativas do estudo: por que no currículo do Programa Mais Educação foi prescrito o mecanismo curricular macrocampos temáticos? Por que na configuração curricular presente no Programa Mais Educação, a ampliação do tempo escolar ganhou destaque?

Considerando, então, a finalidade da seção e o conteúdo a ser abordado por ela, dividimo-la em três subseções assim intituladas: “concepção/finalidades da educação integral em tempo integral expressas no Programa Mais Educação”, “mecanismos curriculares e suas relações com a concepção/finalidades da educação integral em tempo integral no Programa Mais Educação” e “alguns limites, desafios e implicações do Programa Mais Educação”

Na primeira subseção apresentamos, à luz dos documentos do PME, a concepção e finalidades subjacentes à perspectiva de educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal, evidenciando as intenções do governo ao apostar nessa política de educação integral, da qual o PME constitui-se uma estratégia operativa.

Já na segunda subseção, demonstramos como o currículo definido para o PME corresponde e favorece, ao menos formalmente, à concepção e finalidades dessa perspectiva de educação integral. Para isso, identificamos e analisamos as relações de correspondência existentes entre alguns mecanismos curriculares como os macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar e os ideais educativos prescritos para essa perspectiva político-pedagógica de educação integral em tempo integral, adotado pelo governo federal.

A terceira e última subseção traz à tona alguns limites e desafios dessa perspectiva de educação integral em tempo integral, suscitados a partir da leitura e análise das prescrições curriculares do PME, bem como destaca algumas implicações possíveis de serem reverberadas na organização e atribuições da escola, caso o sistema público de educação venha, efetivamente, adotar essa perspectiva educacional.

Embasados, então, pela produção teórica do currículo e da educação integral em tempo integral, bem como pelos resultados obtidos a partir das questões investigativas, desenvolvemos a tese de que em razão da concepção de educação integral adotada pelo governo federal brasileiro, compreendida pelo binômio formação e proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem, tal governo prescreveu no Programa Mais Educação uma configuração curricular favorecedora do desenvolvimento dessa concepção/finalidades de educação integral, o que justificou, por exemplo, a criação dos macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar, fatores esses que podem provocar mudanças significativas no papel histórico da escola pública, já que esta, além de desenvolver um papel formador de cunho científico, passará a desenvolver, também, um papel protetor junto aos mais vulneráveis socialmente.

## 5.1 CONCEPÇÃO/FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL EXPRESSAS NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Partimos do pressuposto de que a perspectiva de educação integral adotada pelo governo federal, expressa no Programa Mais Educação, fundamenta-se em uma concepção de educação integral e esta, por sua vez, se exprime, por meio de alguns elementos curriculares selecionados, intencionalmente, para atender aos ideais subjacentes a essa concepção/finalidades educacionais<sup>64</sup>. Assim, para podermos demonstrar essa relação de correspondência decidimos, primeiramente, apresentar a referida concepção/finalidades, à luz dos documentos do PME, para, em seguida, analisarmos sua relação com o currículo prescrito.

A concepção de educação integral adotada pelo governo federal brasileiro compreende a formação e a proteção integral do ser humano. Esses dois conceitos articulam-se e fundamentam tal proposta educacional conforme afirma Saboya (2012, p. 55).

O PME, como indutor de estratégias para ampliar a jornada escolar e a organização curricular numa perspectiva de educação integral (MEC, 2010a), traz suas concepções de educação integral pautadas na *formação humana*, mas também na *proteção integral*. (grifos da autora).

---

<sup>64</sup> Apesar de utilizarmos duas categorias conceituais diferentes – concepção e finalidades – e, embora tais categorias expressem sentidos diferentes no contexto da educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal, as finalidades são expressões ou conseqüências articuladas ou vinculadas diretamente às ideias/conceitos que fundamentam a concepção de educação integral. Por essa razão, as considerações acerca dessas duas categorias, nesta tese, serão feitas conjuntamente, isto é, ao mesmo tempo.

Com o intuito de tornar evidentes as informações sobre esses dois conceitos fundantes da referida concepção de educação integral, construímos dois quadros sínteses com fragmentos documentais, por meio dos quais podemos confirmar, não só a presença, mas, também, a caracterização e a importância da formação e da proteção integral do ser humano, no âmbito dessa perspectiva educacional.

Quadro 24 - Presença da ideia de formação integral nos documentos do Programa Mais Educação

| Documentos   | Fragmentos  |
|--|---|
| Portaria nº 17/2007  | Art. 1º Instituir o Programa Mais Educação, com o objetivo de <b>contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens</b> , [...]; (BRASIL1, 2007, p. 1).   |
| Decreto nº 7.083/2010  | Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:<br>[...] IV - disseminar as experiências das escolas que desenvolvem <b>atividades de educação integral</b> ; e [...]; (BRASIL2, 2010, p. 2).  |
| Caderno Educação Integral: texto referência para o debate nacional                                 | Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma <b>formação “mais completa possível” para o ser humano</b> [...]. (BRASIL3, 2009, p. 16).   |
| Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral | [...] Uma <b>educação integral estruturada a partir de um conceito de integralidade</b> , que supere termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários. (BRASIL4, 2009, p. 14).                    |
| Caderno Gestão Intersetorial no Território   | [...] sugere-se que as ações do Programa sejam trabalhadas na perspectiva <b>da formação integral dos sujeitos</b> [...]. (BRASIL5, 2009, p. 8).  |
|  | O Programa Mais Educação visa [...] e que considerem as seguintes orientações:<br>I. Contemplar a ampliação do tempo e do espaço educativo de suas redes e escolas, pautada pela noção de <b>formação integral e emancipadora</b> ; (BRASIL5, 2009, p. 14). |
| Manual Operacional de Educação Integral/2014   | [...] Apoio à <b>formação integral dos estudantes</b> com ações de <b>prevenção e atenção à saúde</b> , por meio de atividades educativas que poderão ser incluídas no projeto político pedagógico [...]. (BRASIL6, 2009, p. 16).                           |
|  | Deste modo, a estruturação do Programa Escolas Interculturais de Fronteira delinea [...] e a <b>formação integral dos sujeitos envolvidos neste processo educacional</b> . (BRASIL6, 2009, p. 39).  |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação

O quadro evidencia que todos os documentos do Programa Mais Educação mencionam a formação integral do ser humano. A formação integral constitui-se não somente um conceito fundante da concepção de educação integral adotada pelo governo, mas uma finalidade a ser alcançada pelo desenvolvimento dessa perspectiva de educação. Ao falar de formação integral os documentos aludem a uma formação mais completa e articulada do ser humano, de modo a abranger as suas diversas dimensões; postulam uma formação integral emancipadora capaz de favorecer ao desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica; deixam imprimir o sentido de uma formação integrada do ponto de vista curricular e da prática pedagógica, de modo a superar as diversas fragmentações do sistema educacional escolar e integral do ponto de vista de que deve ser realizada em tempo integral. Essa ideia de formação integral parte de um conceito de homem integral, o qual precisa ser desenvolvido

em sua totalidade. Tal compreensão de formação integral coaduna-se com a perspectiva da “Educação Integral como formação integral do ser humano”, apresentada por Guará (2006), em que o sujeito é colocado no centro das indagações e preocupações da educação, na perspectiva de um desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem em sua totalidade. Com base no exposto, é possível dizer que tal compreensão de formação integral exige um currículo que articule atividades de caráter diversificado, capaz de considerar e explorar as várias dimensões ou aspectos da vida humana. Por isso, o PME considera as diversas áreas do conhecimento científico, macrocampos temáticos de caráter socioeducativos, experiências, saberes e projetos sociais capazes de possibilitar a diversificação, o enriquecimento e a ampliação da formação humana. O outro conceito subjacente à concepção de educação integral defendida pelo governo é o de proteção integral<sup>65</sup> do ser humano, conforme caracterização a seguir.

Quadro 25 - Presença da ideia de proteção integral nos documentos do Programa Mais Educação

(continua)

| Documentos   | Fragmentos  |
|--|---|
| Portaria nº 17/2007  | [...] o Estado deve <b>prover proteção social à criança, ao adolescente e ao jovem, bem como a suas famílias, nas situações de vulnerabilidade, risco ou exclusão social</b> [...]. (BRASIL1, 2007, p. 1).  |
|  | [...] O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços sócio-culturais, de <b>ações sócio-educativas</b> no contraturno escolar, [...] mobilizando-os [...] à <b>garantia da proteção social, da assistência social e à formação para a cidadania</b> [...]. (BRASIL1, 2007, p. 2). |
| Decreto nº 7.083/2010  | Art. 3º São objetivos do Programa Mais Educação:<br>V - <b>convergir políticas e programas de saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes, integração entre escola e comunidade</b> [...]. (BRASIL2, 2010, p. 2).       |
|  | Art. 5º O Ministério da Educação definirá a cada ano os critérios de priorização de atendimento do Programa Mais Educação, utilizando, entre outros, [...] e <b>às situações de vulnerabilidade social dos estudantes</b> . (BRASIL2, 2010, p. 3).  |
| Caderno “Educação Integral: texto referência para o debate nacional” | Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – <b>essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora”</b> [...]. (BRASIL3, 2009, p. 17).   |
|  | Nesse duplo desafio – <b>educação/proteção</b> – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. (BRASIL3, 2009, p. 17).       |

<sup>65</sup> Cabe esclarecer que os documentos do PME não utilizam um único termo ao se referirem à proteção das crianças, adolescentes e jovens. As expressões “proteção social”, “atenção integral” e “proteção integral” são utilizadas como sinônimos. Apesar de diferentes, os termos se imbricam, pois trata-se da garantia de direitos da infância. Neste sentido, utilizaremos a expressão “proteção integral” como conceito constituidor da concepção de educação integral em tempo integral expressa no PME por considerá-la mais ampla e por entendermos que a proteção social é uma das formas constitucionais de viabilizar a proteção integral das crianças e adolescentes, direito previsto tanto na Constituição, quanto no ECA, documentos utilizados pelo PME como fundamentos de sua concepção de educação integral.



|  |  |
|--|--|
|  | A formulação de uma proposta de Educação Integral está implicada na oferta dos serviços públicos requeridos para <b>atenção integral, conjugada à proteção social</b> , [...]. (BRASIL3, 2009, p. 28).   |
| Caderno Rede de Saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral | [...] é preciso reconhecer que a escola representa espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, constituindo-se como um importante contexto de socialização, [...] e, finalmente, <b>de afirmação, proteção e resgate de direitos</b> . (BRASIL4, 2009, p. 8).   |
|  | Os programas que são apresentados pelo Desenvolvimento Social promovem a <b>garantia de direitos e proteção social, por meio de serviços de atenção direta e avaliação do grau de proteção de grupos vulneráveis</b> . (BRASIL4, 2009, p. 58).   |
|  | Interfaces pedagógicas:<br>– Acompanhamento dos processos de aprendizagem de crianças/jovens e famílias em <b>condições de vulnerabilidade social</b> ;<br>– Inserção da escola na <b>rede de proteção e no sistema de garantia de direitos</b> ; (BRASIL4, 2009, p. 59).  |
| Caderno Gestão Intersetorial no território   | Dessa forma, a <b>Educação Integral</b> constitui ação estratégica para <b>garantir proteção e desenvolvimento integral às crianças e aos adolescentes que vivem na contemporaneidade marcada por intensas transformações</b> : [...]. (BRASIL5, 2009, p. 18).   |
|  | Equacionar metas e recursos, meios e fins, é tarefa tão urgente quanto necessária para uma ação governamental responsável pela <b>garantia de proteção integral às crianças e adolescentes brasileiros</b> . (BRASIL5, 2009, p. 39).   |
| Manual Operacional de Educação Integral/2014   | Histórias em Quadrinhos – Utilização deste gênero textual para a formação do gosto pela leitura e para o desenvolvimento estético-visual de projetos educativos, numa perspectiva de <b>respeito à diversidade; proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil</b> . (BRASIL6, 2014, p. 10). |
|  | <b>Inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras</b> . (BRASIL6, 2014, p. 10).   |
|  | [...]. Seu objetivo é fortalecer a integração entre escola e comunidade, ampliar as oportunidades de acesso a espaços de promoção da cidadania e <b>contribuir para a redução da violência escolar em unidades localizadas em regiões de risco e vulnerabilidade social</b> . (BRASIL6, 2014, p. 28).  |

Fonte: Documentos do Programa Mais Educação.

A ideia de proteção integral se confunde nos documentos pesquisados com atenção integral, proteção e assistência social. Consiste na identificação de famílias, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, bem como no enfrentamento dessas situações problemas. Essa ideia de proteção se fundamenta na doutrina da proteção integral concebida como direito das crianças, adolescentes e jovens em desenvolvimento, conforme destaca Carvalho e Lacerda (2010, p. 16):

A Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 reconfiguraram as responsabilidades do Estado, da família e da comunidade. Foram instituídos novos mecanismos de intervenção tanto nas famílias quanto nos sistemas de ensino, como Conselhos Tutelares e Procuradorias da Infância e da Juventude, para garantir os direitos da população em idade de escolarização obrigatória. Na esteira destas transformações, fortaleceu-se a doutrina da proteção integral que entende a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento, cujos direitos devem ser garantidos e efetivados através de uma Rede de Proteção Integral.

Os focos principais da proteção, destacados pelos documentos, referem-se ao enfrentamento da violência doméstica, do trabalho infantil, do uso de drogas, da violência escolar etc, causados por fatores de ordem econômica, cultural, gênero, dentre outros, buscando a garantia do direito ao bem estar físico e mental, à livre expressão, à afirmação e à diferença de gênero, sexualidade, diversidade cultural, dentre outros aspectos. A proteção integral é vista como um direito das crianças, adolescentes e jovens em idade escolar que vivem em situação de vulnerabilidade social. Neste sentido, a escola é considerada uma instituição que deve compor a rede de proteção social, devendo atuar na educação e na proteção ao mesmo tempo. Em função disso, o governo federal prescreveu ao Programa Mais Educação um currículo diversificado envolvendo as áreas da saúde, cultura, esporte, direitos humanos, educação ambiental, divulgação científica, enfrentamento da violência, dentre outras, capaz de incidir, simultaneamente, na formação e na proteção integral da infância. Considerando tais características, podemos afirmar que existe uma semelhança dessa ideia de proteção integral com o conceito defendido por Carvalho e Lacerda (2010, p. 16).

A proteção integral supõe a articulação dos serviços públicos – estatais ou não – endereçados ao cumprimento dos direitos sociais (saúde, educação e assistência) de crianças e adolescentes, principalmente aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade, ou seja, tem como requisito a lógica da intersetorialidade.

Os quadros evidenciam, com clareza, a opção do governo federal por uma concepção de educação integral fundamentada pela ideia de formação e proteção integral do ser humano. Apesar de serem dois conceitos distintos, a intenção do governo é que na prática pedagógico-curricular eles não se separem. As atividades de formação acadêmica devem ser também as de proteção. Aliás, a proteção se dá exatamente pela formação, informação e prevenção das crianças, adolescentes e jovens ocupadas com essas atividades no contra turno escolar. A Portaria nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010 referem-se a essas atividades como atividades socioeducativas, aludindo ao seu caráter e finalidade. Pinheiro (2009), ao estudar a referida Portaria, a qual instituiu o PME, constata o caráter formativo, assistencial e protetor dessas atividades curriculares do PME, ligando-as às políticas de assistência e proteção à criança, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social<sup>66</sup>.

O governo federal acredita que por meio dessa concepção de educação integral, compreendida por formação e proteção, a ser desenvolvida pela escola, preferencialmente em parceria com outras organizações sociais, seja possível garantir ao estudante a possibilidade

---

<sup>66</sup> De acordo com Kaztman (2000) apud Carvalho e Lacerda (2010) o conceito de “vulnerabilidade social” relaciona-se ao estado ou situação de risco potencial de perda do bem estar social em que indivíduos ou grupos sociais estão expostos, decorrente da inserção precária no mercado de trabalho e da fragilidade de acesso a possíveis suportes ou oportunidades sociais que deveriam ser oferecidas pelo mercado, Estado e sociedade.

de um desenvolvimento humano seguro, saudável e com êxito. Por essa razão é que tal projeto político pedagógico de educação integral busca convergir, em seu bojo, políticas e programas de áreas diversificadas, chamando-as para um trabalho intersetorial, na perspectiva de um enfrentamento conjunto desses dilemas educacionais e sociais. A partir desses esforços, vislumbra-se a igualdade de condições educacionais e a melhoria da aprendizagem, as duas grandes finalidades a serem perseguidas por esse projeto de educação integral em tempo integral.

Para além desses dois conceitos basilares que caracterizam a concepção de educação integral adotada pelo governo federal, é possível identificar, ainda, outros atributos dessa perspectiva de educação, a partir das determinações ou prescrições pedagógico-curriculares presentes nos documentos do PME. Dentre esses atributos, provavelmente decorrentes dos fundamentos de tal concepção educacional, destacam-se: ampliação do tempo, ampliação do espaço educativo, ampliação dos responsáveis pela educação escolar, dentre outros. São aspectos presentes nas tendências contemporâneas de educação integral, conforme mencionado por Coelho (2005, p. 83):

[...]. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo.

Destaca-se, ainda, na caracterização dessa perspectiva educacional, o aspecto “intersectorialidade”. Esta expressão aparece muitas vezes nos documentos do PME e refere-se à ideia de parceria entre Estado, escola e comunidade, bem como à articulação e gestão conjunta de políticas públicas. Configura-se como uma estratégia de enfrentamento dos problemas socioeducacionais, exigida por tal concepção de educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal. Essa concepção de intersectorialidade coaduna-se com o pensamento de Bronzo e Veiga (2005), Bronzo (2007), que, parafraseados por Ahlert (2010, p. 6), afirmam:

O reconhecimento da vulnerabilidade social como fenômeno de múltiplas dimensões coloca no centro do debate três elementos: a intersectorialidade na gestão das políticas educacionais, a relação entre a escola e a família (ou o contexto social no qual está inserida a escola) e as iniciativas de acompanhamento da frequência dos alunos em situação de vulnerabilidade. O primeiro destes elementos, a intersectorialidade, é uma estratégia de gestão que dialoga diretamente com a visão multifacetada da pobreza, concebendo-a não apenas economicamente, mas também como formada por fatores culturais, sociais, familiares, intergeracionais e individuais. A intersectorialidade é um olhar baseado na integralidade e, desta forma, no enfrentamento coletivo da pobreza, pela articulação de redes entre diferentes serviços, órgãos governamentais e não-governamentais.

Do ponto de vista legal, essa concepção de educação integral em tempo integral, fundamentada pela ideia de formação e proteção integral do ser humano, se fundamenta em documentos como a Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, dentre outros.

[...]. Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. [...]. Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. (BRASIL, 2009b, p. 22).

Cabe destacar, ainda, que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024), a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, fazem referência e consideram a educação integral em tempo integral em suas determinações específicas.

Do ponto de vista teórico, o governo federal tem buscado fundamentar e justificar essa opção em pesquisas e discursos que sustentam a relação direta entre educação e pobreza e entre educação e igualdade social. Conceitos como vulnerabilidade social, intersectorialidade, proteção integral<sup>67</sup>, dentre outros, são mobilizados como ferramentas conceituais para dar suporte à concepção de educação integral em tempo integral defendida pelo referido governo.

Segundo Castro (2010), o cenário educacional brasileiro é marcado, hoje, pelo crescente aumento da matrícula na Educação Básica. Contudo, essa inegável expansão quantitativa do acesso à escola, não foi acompanhada de uma efetiva qualidade nos serviços educacionais. Ainda são visíveis os altos índices de evasão, retenção e distorção idade/série. Problemas esses decorrentes de fatores internos e externos à escola.

O sistema educacional, ao mesmo tempo em que inclui, exclui parcela significativa das crianças e dos adolescentes da escola. Os altos índices de repetência e evasão, evidenciados pelos sistemas oficiais de avaliação da educação básica, são fatores de exclusão produzidos pela própria escola. Este é o grande desafio que as escolas e sistemas de ensino enfrentam até hoje.

<sup>67</sup> Para uma maior e profunda discussão dessas temáticas consultar o boletim nº 19, ano XX, do Programa Salto para o Futuro, da TV escola, canal televisivo do Ministério da Educação, onde se discute “vulnerabilidade social e educação” e “educação e pobreza”, trazendo contribuições de autores como Castro (2010), Carvalho e Lacerda (2010) e Ramos (2010). Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>.

Muitos estudos demonstram uma forte correlação entre desigualdades educacionais e desigualdades de renda e de condições de vida. Estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) sobre desigualdades na educação mostra que os indicadores educacionais são piores na população rural e nas regiões mais pobres em todas as etapas da educação básica. Esse estudo evidencia uma relação de mão dupla: sem solucionar os problemas educacionais não se diminuirá a exclusão; e sem solucionar os problemas sociais, não será possível melhorar os resultados escolares. (BRASIL, 2009b, p. 11-12).

Barbosa (2009) também discute e defende a tese de que há uma relação direta e estreita entre as condições de desigualdades sociais, isto é, de pobreza, e as diferenças de acesso, permanência e sucesso escolar. Segundo o autor, o fator renda tem impactado muito mais no acesso e permanência dos alunos brasileiros na escola, do que as variáveis gênero e raça. Neste sentido, a condição de pobreza, risco e vulnerabilidade social tem determinado a vida escolar do estudante. Daí a preocupação do governo federal em criar políticas intersetoriais que possam enfrentar conjuntamente essa problemática, a qual extrapola as atribuições da instituição escolar.

Acredita-se que para uma criança obter sucesso na escola seja necessário, além de uma educação de qualidade, garantir outros direitos como saúde, lazer, habitação, cultura, os quais contribuirão com o acesso, a permanência e o sucesso na vida escolar. Assim, para que as crianças possam melhorar sua aprendizagem e, em consequência disso, se obtenha melhores índices educacionais, o governo defende, simultaneamente, investir na escola e nas condições de vida dessas crianças que frequentam tal instituição. É nesse contexto, então, que faz sentido a articulação da educação escolar com as políticas de proteção e enfrentamento das condições desfavoráveis em que se encontra grande parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras, pois segundo Castro (2010, p. 12) o “quadro de exclusão exige que a educação faça parte de uma política articulada de desenvolvimento do município, do estado, da região e da nação”.

O cenário socioeducacional impulsionador da política de educação integral em tempo integral do governo federal caracteriza-se, portanto, por dois fatores: a situação de pobreza, a qual gera risco e vulnerabilidade social e pelas estatísticas negativas em relação ao sistema educacional brasileiro. Este último aspecto é assinalado, sobretudo, por altas taxas de evasão, retenção, distorção idade/série e pelo baixo índice de aprendizagem em muitas áreas do conhecimento, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, dados já constatados por várias pesquisas e considerados pelo Ministério da Educação.

Hoje, nas áreas sociais, incluindo-se a educação, o Brasil dispõe de informações consistentes, coletadas e analisadas por órgãos reconhecidos, como o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

(IPEA), para citar alguns. Especificamente no campo da educação, contamos com indicadores e dados expressos pelo Censo Escolar, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2006, em uma escala de 0 a 10, o IDEB identificou sistemas de ensino com índices que variavam de 1,8 a 6,0 e escolas que variavam de 0,7 a 8,5. Essa discrepância revela profundas desigualdades nas condições de acesso, permanência e aprendizagem na educação escolar, refletindo a complexidade de um processo em que se entrelaçam diversos fatores relativos tanto à estruturação social, política e econômica da sociedade brasileira, quanto ao trabalho pedagógico realizado no cotidiano por professores e demais profissionais nas escolas públicas. (BRASIL, 2009b, p. 10).

Esses dois fatores – a pobreza que gera a vulnerabilidade e a precária qualidade da educação pública – se imbricam. Podem mutuamente se influenciarem, justificando, assim, políticas abrangentes e intersetoriais como é o caso da perspectiva de educação integral adotada pelo governo federal, contemporaneamente.

Desde 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o Ministério da Educação acelerou o enfrentamento das enormes injustiças que persistem na educação pública brasileira. **Tendo como base a perspectiva de universalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola pública**, a construção participativa de uma proposta de Educação Integral – por meio da ação articulada entre os entes federados e/ou também das organizações da sociedade civil e dos atores dos processos educativos – **aponta para esse enfrentamento, sobretudo para a superação das desigualdades e da afirmação do direito às diferenças**. (IBIDEM, p. 9). (grifos nosso).

Essas injustiças mencionadas na citação referem-se à condição desigual dos sujeitos no âmbito da educação brasileira. Enquanto uns tem condições favoráveis economicamente e culturalmente para o acesso, permanência e sucesso escolar, outros nem se quer conseguem chegar até a escola, que dirá permanecer e obter sucesso escolar. Enquanto uns tem acesso à escola bem equipada materialmente e contam com um quadro docente qualificado, outros mal têm acesso a uma escola precária em todos os sentidos. Ainda hoje é possível se afirmar que temos uma escola pobre para os pobres, como mencionou Algebaile (2009) em sua obra “Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos”. Diante desse contexto, o governo acredita que a educação integral em tempo integral poderá servir como uma política estratégica para o enfrentamento e combate, tanto das condições de vulnerabilidade social, quanto das dificuldades mais específicas da educação escolar, garantindo, dessa forma, o direito a uma educação melhor, o que pode levar à conquista de outros direitos, também.

Esse quadro permite a reafirmação do pressuposto segundo o qual o debate não se pauta somente pelo acesso à escola, **mas pela permanência, com aprendizagem**, de cada criança e de cada adolescente nesse espaço formal de ensino. O direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia, e a escola pública universal materializa esse direito. Considerando-se a complexidade e a urgência das demandas sociais que dialogam com os processos escolares, o desafio que está posto, na perspectiva da atenção integral e da Educação Integral, é o da articulação dos processos escolares com outras políticas sociais,

outros profissionais e equipamentos públicos, na perspectiva de **garantir o sucesso escolar**. (BRASIL, 2009b, p. 13). (grifos nosso).

Como se pode constatar, a perspectiva de educação integral do governo federal fundamenta-se em uma concepção a qual compreende a formação e a proteção ao mesmo tempo. Tal concepção impõe o alcance de finalidades socioeducacionais mais amplas como a diminuição das desigualdades educacionais e a melhoria da aprendizagem escolar. Portanto, concepção e finalidades estão interligadas, o que exige, também, um currículo correspondente, de modo que tal projeto político pedagógico de educação integral possa atingir seus propósitos.

Considerando, ainda, as finalidades da perspectiva de educação integral adotada pelo governo federal, cabe destacar o que alguns documentos do PME mencionam a esse respeito.

Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade **contribuir para a melhoria da aprendizagem** por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de educação básica em tempo integral. (BRASIL, 2010, p. 1). (grifos nosso).

Ao considerar os contextos de vulnerabilidade e risco social, é preciso reconhecer que a educação constitui-se em importante recurso **para o rompimento com os ciclos de pobreza, e este é o desafio convergente e o compromisso das principais políticas sociais do Brasil na atualidade**. (BRASIL, 2009b, p. 45). (grifos nosso).

Os documentos, mais uma vez, ressaltam a dupla finalidade da educação integral defendida pelo governo: enfrentar a pobreza, a vulnerabilidade social, responsáveis pelas desigualdades de oportunidades educacionais e contribuir com a melhoria da aprendizagem, destacando, desse modo, a necessidade da oferta de educação básica em tempo integral. Considerando, então, o exposto, constatamos duas macro finalidades a serem alcançadas pela perspectiva de educação integral em tempo integral definida pelo governo federal a partir do Programa Mais Educação: superação das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem dos estudantes, de modo a se alcançar, também, em longo prazo, a diminuição da desigualdade social. São duas finalidades interconectadas e que, por isso, precisam ser alcançadas, simultaneamente, e de forma articulada política e pedagogicamente.

A articulação entre Educação, Assistência Social, Cultura e Esporte, dentre outras políticas públicas, poderá se constituir como uma importante intervenção **para a proteção social, prevenção a situações de violação de direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis**. (BRASIL, 2009b, p. 26). (grifos nosso).

Essa articulação proposta nos documentos do PME reflete a concepção e as finalidades da aludida perspectiva de educação integral do governo, remetendo-nos também ao currículo prescrito no referido programa, pois suas atividades curriculares contemplam essa articulação

de campos temáticos, tornando tal currículo uma estratégia político-pedagógica potencial ao alcance dos ideais de educação integral proclamados pelo governo. Cabe, então, na subseção seguinte, demonstrar tal correspondência.

## 5.2 MECANISMOS CURRICULARES E SUAS RELAÇÕES COM A CONCEPÇÃO/FINALIDADES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Partimos do pressuposto de que há uma relação de correspondência entre a concepção/finalidades da educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal e o currículo prescrito para o Programa Mais Educação, estratégia operacional dessa perspectiva educacional. Essa hipótese fundamenta-se teoricamente nas palavras de Sacristán (2000) ao afirmar que o currículo escolar é um dos veículos pelo qual se materializam as intenções educativas definidas para uma sociedade. Além do mais, a análise desenvolvida na seção nº 4 deste estudo, intitulada “o Programa Mais Educação e sua organização curricular”, aponta para a correspondência entre a configuração curricular do PME e suas funções de caráter formativo e protetivo, fundamentos já confirmados da perspectiva de educação integral defendida pelo governo federal. Considerando tais fatos, argumentamos, então, que o governo brasileiro para viabilizar a concepção e finalidades de sua perspectiva de educação integral, planejou, intencionalmente, alguns mecanismos curriculares que favorecem, ao menos teoricamente, tais ideais educativos.

Nosso foco, neste sentido, é demonstrar, especificamente, como *as noções de formação e proteção integral do ser humano*, as quais fundamentam e compreendem a **concepção de educação integral** adotada pelo governo federal, se viabilizam curricularmente. Ao demonstrarmos tal relação, elucidamos, também, como tais recursos curriculares sinalizam para o duplo desafio da *diminuição da desigualdade educacional e da melhoria da aprendizagem*, **finalidades socioeducacionais** a serem alcançadas por meio do desenvolvimento dessa perspectiva de educação integral, adotada pelo governo federal contemporaneamente, ambas - concepção e finalidades - apresentadas na subseção anterior.

Para viabilizar a concepção de educação integral, a qual compreende a *formação e a proteção integral* do estudante, o governo federal planejou, no âmbito do PME, ao menos, dois mecanismos curriculares: **os macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar**. Esses recursos não são excludentes em suas funções ou lógicas no âmbito da proposta



curricular em questão. Ao contrário, foram pensados simultaneamente e se complementam nessa tarefa da formação e proteção integral e, por conseguinte, corroboram para o alcance das já apresentadas finalidades dessa perspectiva educacional.

O primeiro mecanismo, **os macrocampos temáticos**, pode ser considerado como novo no âmbito da produção teórica do currículo, especialmente no contexto das discussões sobre tipos ou modalidades de organização curricular. A ideia de macrocampos temáticos se aproxima da concepção de currículo organizado por temas transversais ou por temas/problemas, mas não se encaixa totalmente nessas definições. Os documentos do PME não trazem uma definição específica para os macrocampos, enquanto elemento curricular. Já o documento orientador do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), o conceitua da seguinte maneira:

[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. (BRASIL, 2013, p. 15).

A citação destaca a função organizadora e integradora dos macrocampos no âmbito do PROEMI. Acreditamos que no Programa Mais Educação esse mecanismo curricular possa desempenhar outras funções, para além dessas destacadas anteriormente. Nesse sentido, uma definição para os macrocampos temáticos, a luz do PME, é possível a partir da identificação e análise de suas finalidades no contexto da proposta curricular. Desse modo, podemos compreendê-los como um código organizativo de conhecimentos, saberes e atividades pedagógicas de caráter socioeducativo, por meio dos quais se viabilizam várias intenções educativas no âmbito da proposta de educação integral em análise, destacando-se entre elas, a integração entre componentes curriculares da base nacional curricular comum e a proposta curricular específica do Mais Educação; a formação e proteção integral dos estudantes; a garantia da ampliação do tempo escolar e, enquanto elemento curricular central da proposta contida no PME, associado à ampliação do tempo escolar, sinalizam para a diminuição da desigualdade educacional, bem como para a melhoria da aprendizagem.

Quanto à formação integral, os macrocampos tendem a viabilizá-la na medida em que ampliam, diversificam e enriquecem a formação do estudante brasileiro por meio do trabalho pedagógico com novas temáticas e diversificadas atividades de estudo, bem como pelo reforço ao ensino e à aprendizagem de alguns campos curriculares como Linguagens e

Matemática. Conforme já mencionado, em 2008 quando ocorreu a primeira oferta de atividades curriculares do PME, eram 7 (sete) os macrocampos. De 2009 a 2012 operou-se com 10 (dez). Em 2013 houve uma reorganização quantitativa e qualitativa das temáticas restando, até 2016, apenas 7 (sete) macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação econômica (educação financeira e fiscal); Esporte e Lazer; Educação em Direitos Humanos e Promoção da Saúde. É por meio do trabalho pedagógico com essas diversificadas temáticas, de natureza artística, cultural, esportiva, dentre outras naturezas, que as várias dimensões da vida humana podem ser exploradas, de modo a desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos, estéticos, culturais, dentre outros, dos estudantes em formação, promovendo, desse modo, a formação integral do ser humano.

Essas temáticas, apesar de terem ligações com alguma área ou disciplina curricular, são pouco enfatizadas no dia a dia escolar. Neste sentido, os macrocampos, ao viabilizarem esses temas, que estão na ordem do dia, podem estimular e possibilitar a discussão mais pontual desses assuntos, diversificando e ampliando a formação do estudante. Além disso, podem enriquecer a formação do aluno em relação aos componentes curriculares da base nacional curricular comum, já que o macrocampo temático “Acompanhamento Pedagógico” foi planejado para reforçar a aprendizagem nesses campos de conhecimentos, conforme dispõe um dos documentos do Mais Educação.

O Macrocampo Acompanhamento Pedagógico continua sendo obrigatório, agora com apenas a atividade Orientação de Estudos e Leituras que contemplará as diferentes áreas do conhecimento envolvendo todas as atividades disponíveis anteriormente (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras). A atividade tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades pedagógicas propostas pelo PME. (BRASIL, 2014, p. 5).

A formação integral do ser humano, portanto, pode se dar mediante a relação e complementaridade das duas “partes” curriculares que compõem a proposta de educação integral apresentada pelo governo federal no PME: a da base nacional curricular comum, de caráter mais acadêmico, com a proposta trazida especificamente pelo Programa Mais Educação, centrada nos macrocampos temáticos, a qual envolve atividades formativas, informativas, lúdicas, artísticas, dentre outras, equilibrando, desse modo, as várias demandas e necessidades dos sujeitos aprendentes e da sociedade em geral. Assim, se bem articulado com a parte curricular já em desenvolvimento na escola e se as atividades curriculares prescritas a serem desenvolvidas no âmbito dos macrocampos temáticos forem bem planejadas e desenvolvidas, podemos afirmar que esse recurso curricular não só tem uma relação direta

com a concepção de educação integral do governo federal, como favorece e possibilita o seu desenvolvimento.

Os macrocampos temáticos também foram pensados para viabilizar o caráter protetor da concepção de educação integral expressa no Programa Mais Educação. É através desse recurso curricular que são garantidas a volta e a formação das crianças no contraturno escolar. A proteção integral se dá na medida em que, por meio de atividades pedagógicas curriculares, pensadas a partir dos atuais sete macrocampos temáticos, muitas crianças são formadas, informadas, prevenidas e retiradas das ruas, de seu tempo ocioso e de sua condição de risco e vulnerabilidade social. Ao ocupá-las na escola com essas atividades de caráter formativo e protetor, os macrocampos cumprem uma função socioeducativa importantíssima no contexto da educação integral em tempo integral, pois além das crianças passarem a ter oportunidade de complementar sua formação acadêmica, elas ainda têm a oportunidade de compreender algumas situações de risco e vulnerabilidade social que lhes envolvem cotidianamente, bem como de serem prevenidas das consequências negativas dessas situações.

Considerando a função protetora dos macrocampos, é oportuno destacar algumas atividades curriculares e seus ementários, as quais apontam para esse fim no âmbito do Programa Mais Educação.

Quadro 26 - Macrocampos temáticos e suas atividades curriculares de caráter socioeducativo  
(continua)

| <b>Macrocampos</b>   | <b>Atividades curriculares</b>                             | <b>Ementas</b>  |
|--|--|---|
| Comunicação, uso de mídias e cultura digital e tecnológica | Histórias em Quadrinhos                                    | Utilização deste gênero textual [...] numa perspectiva de respeito à diversidade; proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.  |
| Promoção da saúde  | Promoção da Saúde e Prevenção de Doenças e Agravos à Saúde | Criação de estratégias de promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos a partir do estudo de problemas de saúde regionais: dengue, febre amarela, malária, hanseníase, doença falciforme, etc. Promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos no currículo escolar por meio de alimentação saudável dentro e fora da escola; saúde bucal; práticas corporais e educação do movimento; educação para a saúde sexual, saúde reprodutiva e prevenção das DST/AIDS; prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas; saúde ambiental; promoção da cultura de paz e prevenção das violências e acidentes. |
| Educação em direitos humanos                               | Educação em direitos humanos                               | Por meio de múltiplas linguagens artísticas, entre as quais a fotografia, o vídeo, a literatura, a música e a dança, esta atividade se propõe a abordar os direitos humanos de  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p>maneira transversal e interdisciplinar, levando os estudantes a refletirem e dialogarem sobre seus direitos e responsabilidades enquanto protagonistas de uma sociedade livre, pluralista e inclusiva, a partir do contexto escolar e social no qual estão inseridos. Os recursos disponibilizados permitem que ao longo do ano sejam organizadas exposições fotográficas, apresentações musicais e teatrais, mostra de vídeos, entre outros, a respeito das diversas temáticas de direitos humanos, quais sejam: proteção da infância e adolescência; equidade de gênero e diversidade sexual; enfrentamento ao trabalho infantil; <i>bullying</i>; memória e verdade; história e cultura africana e indígena; inclusão de pessoas com deficiência; democracia e cidadania; liberdade artística, livre expressão do pensamento, entre outras.</p> |
|--|--|---|

Fonte: Documento Manual Operacional de Educação Integral. (BRASIL, 2014).

O quadro evidencia o que anteriormente já mencionamos: as atividades pedagógicas desenvolvidas por meio dos macrocampos temáticos podem possibilitar, ao mesmo tempo, formação, informação e prevenção, consolidando assim, o paradigma de educação integral centrado na educação e no cuidado com o ser humano em desenvolvimento. Desse modo, fica evidente a relação de correspondência desse mecanismo curricular denominado de macrocampo temático com a concepção de educação integral em tempo integral apresentada pelo governo federal brasileiro, correspondendo e favorecendo, assim, tanto à formação quanto à proteção integral. Pelo exposto fica claro, então, porque o governo federal brasileiro, ao prescrever a configuração curricular do Programa Mais Educação, adotou os macrocampos temáticos como um de seus elementos. Sua presença no currículo do PME justifica-se, dentre outras funções, por seu papel formativo e protetivo.

O segundo recurso curricular destacado como viabilizador da formação e da proteção integral do ser humano em formação, diz respeito à **ampliação do tempo escolar**. Tal elemento foi planejado e prescrito em decorrência da concepção de educação integral adotada pelo governo federal, a qual exige a ampliação quantitativa e qualitativa do tempo escolar, como uma de suas estratégias para o alcance das finalidades subjacentes a essa concepção. Assim, o tempo integral justifica-se, como já destacado, por sua relação direta com a concepção/finalidades da educação integral adotada, a qual compreende a formação e a proteção integral do estudante, na perspectiva da superação das desigualdades educacionais e da melhoria da aprendizagem, prevendo para isso, dentre outros fatores, a ampliação do tempo escolar. A temática da ampliação do tempo escolar é presença constante em todos os documentos do Programa Mais Educação. Tais documentos dão conta, não somente de nos

confirmar a presença desse tema, como também de caracterizar a concepção de tempo escolar e sua finalidade no seio dessa perspectiva de educação integral, objeto dessa análise. Considerando tal fato, o quadro a seguir ilustra de forma sintética o que os documentos do PME registram sobre esse mecanismo curricular.

Quadro 27 – Presença do aspecto tempo escolar nos documentos do Programa Mais Educação

(continua)

| Documentos   | Fragmentos  |
|--|---|
| Portaria nº 17/2007  | O Programa Mais Educação será implementado por meio de incentivo e apoio a projetos que visem à articulação de políticas sociais <b>para a implementação de atividades socioeducativas no contraturno escolar</b> , com vistas à <b>formação integral de crianças, adolescentes e jovens</b> (art. 5º, III). (BRASIL1, 2007, p. 2).   |
| Decreto nº 7.083/2010  | Art. 1º O Programa Mais Educação tem por finalidade <b>contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência</b> de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública, mediante oferta de <b>educação básica em tempo integral</b> . (BRASIL2, 2010, p. 1).   |
| Caderno Educação Integral: texto base para o debate nacional | [...]. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para <b>ampliar os tempos</b> e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública <b>seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem</b> . (BRASIL3, 2009, p. 6).   |
|  | Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “ <b>Educação Integral em Tempo Integral</b> ”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. (BRASIL3, 2009, p. 7).  |
|  | Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis <b>tempo</b> , com referência à <b>ampliação da jornada escolar</b> , e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. (BRASIL3, 2009, p. 18).  |
|  | [...]. E é, nesse contexto, que a Educação Integral emerge como uma perspectiva capaz de <b>re-significar os tempos</b> e os espaços escolares. (BRASIL3, 2009, p. 18).   |
|  | Nessa perspectiva, entende-se que <b>o tempo qualificado</b> é aquele que mescla atividades educativas diferenciadas e que, ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno, para a superação da fragmentação e do estreitamento curricular e da lógica educativa demarcada por espaços físicos e tempos delimitados rigidamente. Nesse sentido, entende-se que <b>a extensão do tempo – quantidade</b> – deve ser acompanhada por uma <b>intensidade do tempo – qualidade</b> – nas atividades que constituem a jornada ampliada na instituição escolar. (BRASIL3, 2009, p. 28). |
|  | Nesse processo de aprender, <b>o tempo assume grande importância</b> , pois a aprendizagem requer elaboração, requer realização de múltiplas experiências, requer poder errar no caminho das tentativas e buscas, enfim, requer considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem. (BRASIL3, 2009, p. 35)  |

(conclusão)

|  |  |
|--|--|
|  | <p>Nesse contexto, é importante ressaltar que <b>o aumento do tempo escolar</b> necessário à Educação Integral que propomos <b>não objetiva dar conta apenas dos problemas que os alunos enfrentam devido ao baixo desempenho nos diversos sistemas de avaliação</b>, pois o que se pode constatar, em alguns casos, é que o aumento da jornada de trabalho escolar dos alunos em disciplinas específicas, como Matemática ou Língua Portuguesa, tem gerado processos de hiperescolarização, que não apresentam os resultados desejados. (BRASIL3, 2009, p. 36).</p> <p>Nessas circunstâncias, a <b>ampliação da jornada não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos</b>, pois isso pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação. (BRASIL3, 2009, p. 36).</p> <p><b>A escola integral, de tempo integral</b>, visa, acima de tudo, <b>resgatar os princípios republicanos de equidade, tanto na oferta do direito público e subjetivo do cidadão quanto na prestação dos serviços dos educadores</b> – agentes públicos –, com os quais o Estado Brasileiro possui imensa dívida a ser honrada para o bem comum da nação. (BRASIL3, 2009, p.39).</p> <p>O atual Governo reconhece que a <b>ampliação dos tempos</b> e dos espaços educativos é necessária, possível e, por isso, expressa a proposição da Educação Integral, à luz das experiências bem-sucedidas e em curso no país. (BRASIL3, 2009, p. 41).</p> |
| Caderno Rede de saberes Mais Educação: pressupostos para Projetos Políticos Pedagógicos de Educação Integral | Queremos, mediante <b>ampliação de tempo</b> e espaço, <b>repensar os processos de aprendizagem</b> , seus nexos e possibilidades de forma a ampliar também os conteúdos e metodologias na relação ensino–aprendizagem. (BRASIL4, 2009, p. 33).  |
| Caderno Gestão intersetorial no território   | Acreditamos que a <b>ampliação de tempos</b> , espaços e oportunidades educativas <b>qualificam o processo educacional e melhoram o aprendizado dos alunos</b> . (BRASIL5, 2009, p. 19).   |
| Manual Operacional de Educação Integral/2014   | Desta forma, <b>na ampliação do tempo escolar na perspectiva da educação integral</b> busca-se <b>expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico</b> . (BRASIL6, 2014, p. 8).  |

Fonte: documentos do Programa Mais Educação.

O quadro evidencia a opção do governo federal pela perspectiva da educação integral em tempo integral. De acordo com os documentos, a ampliação do tempo escolar é necessária tendo em vista atender a concepção/finalidades inerentes a essa perspectiva de educação integral. Apesar dos primeiros documentos do PME como a Portaria nº 17/2007 e o Decreto nº 7.083/2010 enfatizarem ou priorizarem a ampliação do tempo escolar, em detrimento da implantação de um projeto de educação integral no sentido da formação e desenvolvimento humano, os demais documentos caminham em direção oposta; nesses, a ampliação do tempo é vista como estratégia para o desenvolvimento de uma concepção de educação integral, bem como de suas finalidades. Neste sentido, a ampliação do tempo escolar está ligada, especificamente, à permanência dos estudantes na escola, tendo em vista a melhoria da aprendizagem; à possibilidade de expansão do horizonte formativo do estudante, estimulando

o seu desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico; à possibilidade de repensar a organização do currículo e do ensino-aprendizagem, bem como à maior possibilidade de proteção integral dos estudantes. Trata-se de uma expansão quantitativa e qualitativa do tempo escolar.

Constatamos, também, que há uma preocupação por parte do governo federal, pelo menos formalmente, de não restringir a finalidade da ampliação do tempo escolar à resolução dos problemas relacionados ao baixo índice de aprendizagem em alguns componentes curriculares, como Língua Portuguesa e Matemática. Ampliar o tempo para possibilitar mais estudos nesses campos provocaria uma hiperescolarização, o que, segundo os próprios documentos, não ajudaria a alcançar os resultados de aprendizagens desejados. Outra preocupação evidenciada por meio dos fragmentos documentais refere-se à ampliação da jornada escolar restrita à lógica da divisão em turnos<sup>68</sup>. Tal perspectiva pode significar uma diferenciação explícita entre um tempo de escolarização formal, de sala de aula, com todas as dimensões e ordenações pedagógicas, em contraposição a um tempo não instituído, sem compromissos educativos, ou seja, mais voltado à ocupação do que à educação.

Do ponto de vista legal essa ampliação do tempo escolar é respaldada por inúmeros documentos que fundamentam a concepção de educação integral em tempo integral. Dentre esses documentos, destacam-se: Constituição Federal de 1988; ECA, Lei nº 8.069/1990; LDB, Lei nº 9.394/1996; PNE, Lei nº 10.172/2001 e Novo PNE, Lei nº 13.005/2014.

Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. [...]. Aliado à Constituição Federal e à LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu Capítulo V, artigo 53, complementa a proposição de obrigatoriedade do acesso e da permanência na escola, reconhecendo que o desenvolvimento integral da criança e do adolescente requer uma forma específica de proteção e, por isso, propõe um sistema articulado e integrado de atenção a esse público, do qual a escola faz parte. Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), a exemplo da Constituição Federal de 1988 e da LDB, retoma e valoriza a Educação Integral, como possibilidade de formação integral da pessoa. Ressalte-se, contudo, que o PNE avança para além do texto da LDB, ao apresentar a educação em tempo integral como objetivo do Ensino Fundamental e, também, da Educação Infantil. (BRASIL, 2009b, p. 22).

Do ponto de vista teórico, essa ampliação do tempo escolar, considerando a perspectiva de expansão quantitativa, acompanhada de um investimento intenso e qualitativo, norteado por uma proposta pedagógico-curricular capaz de promover a formação integral do ser humano, encontra amparo nos pensamentos de Coelho (1997), Cavaliere (2002a, 2009), Kerstenetzky (2006), dentre outros.

<sup>68</sup> A portaria nº 17/2007 enfatiza a lógica de turno ao trazer a expressão contrurno.

Dado o exposto, podemos afirmar que a ampliação do tempo escolar, no âmbito da perspectiva de educação integral prescrita pelo governo federal, não se deu por acaso. Ao contrário, foi pensada intencionalmente para atender aos fundamentos e propósitos de tal projeto educacional. Sua seleção e defesa, enquanto mecanismo curricular justifica-se em função da formação e da proteção integral do ser humano, bem como em razão do alcance das finalidades dessa perspectiva educacional, isto é, da diminuição da desigualdade educacional e da melhoria da aprendizagem dos alunos.

Esta função socioeducativa<sup>69</sup> da ampliação do tempo escolar pode ser viabilizada na medida em que, ao se expandir o tempo escolar quantitativo e qualitativamente, alunos e professores terão mais tempo para investir em formação. Não somente em formação estritamente acadêmica, mas em atividades diversificadas que complementem, enriqueçam e desenvolvam o ser humano em seus aspectos cognitivos, afetivos, éticos, estéticos, políticos e sociais, de modo que por meio dessas atividades, seja viabilizado tanto o papel formador quanto o protetor inerente à concepção/finalidades da educação integral defendida pelo governo federal. O alcance desta função está condicionado a um planejamento coletivo da educação escolar por todos os sujeitos envolvidos nesse processo, sobretudo, pela elaboração conjunta e articulada do currículo e do projeto político pedagógico de educação integral em tempo integral a ser desenvolvido pela escola, bem como pela formação continuada dos educadores e pelas condições adequadas de trabalho na perspectiva da educação integral em tempo integral.

De 2007 até meados de 2016, cada escola tinha o direito de escolher e ofertar em seu plano de educação integral em tempo integral 4 atividades curriculares dentre as várias ofertadas pelos macrocampos temáticos. O macrocampo “Acompanhamento Pedagógico” sempre foi obrigatório com sua devida atividade curricular (orientação de estudo). A carga horária total ampliada, diariamente, a partir dessas atividades, corresponde a três horas, perfazendo um total semanal de 15 horas de atividades educativas ofertadas pela escola. Essas informações a cerca da ampliação do tempo escolar reforçam sua finalidade pedagógico-curricular, de caráter formativo/protetivo, correspondendo, dessa maneira, aos ideais de educação integral prescrito no Programa Mais Educação. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o êxito dessa função da ampliação do tempo escolar dependerá, sobretudo, se esta extensão quantitativa for acompanhada de uma ampliação qualitativa capaz de promover uma reorganização do currículo e do ensino-aprendizagem, norteado por um projeto político

---

<sup>69</sup> A ampliação do tempo é vista, neste contexto, como estratégia capaz de garantir, ao mesmo tempo, formação e proteção integral da infância, daí sua função “socioeducativa”.



pedagógico sólido e bem acompanhado. Caso contrário, o aumento do tempo implicará apenas em hiperescolarização ou ocupação de caráter assistencialista, o que não é benéfico aos estudantes.

Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem. (BRASIL, 2009b, p. 32).

No caso específico do PME, o aumento do tempo veio acompanhado de uma proposta curricular centrada nos macrocampos temáticos, relacionados às várias dimensões da vida humana, como já apontado anteriormente. O aumento do tempo escolar, nesta perspectiva, caracteriza-se como uma estratégia curricular favorável à possibilidade da complementação e enriquecimento da formação acadêmica do estudante e, simultaneamente, potencializadora da retirada da rua e ocupação do tempo livre de grande parcela de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade, com atividades pedagógicas de caráter diversificado. Neste sentido, o programa atenta para o que diz Moll (2009, p. 13):

O que se caracteriza como uma Educação Integral [...] é o reconhecimento da necessidade de ampliar e qualificar o tempo escolar, superando o caráter parcial e limitado que as poucas horas diárias proporcionam, em estreita associação com o reconhecimento das múltiplas dimensões que caracterizam os seres humanos.

Ainda é cedo para dizer se o PME, enquanto estratégia indutora dessa perspectiva de educação integral em tempo integral, pode ser exitosa ou não. Cabe, entretanto, em relação à questão da expansão do tempo escolar, o alerta feito por Cavaliere (2009, p. 58):

O aumento do tempo pode significar um aprofundamento de experiências cotidianas partilhadas, mas, para isso, o enriquecimento da vida intra-escolar e a estabilidade de seus quadros profissionais são fundamentais. Se houver uma excessiva fragmentação e inconstância na utilização do tempo suplementar, com oferta de atividades em vários locais e com agentes sem a preparação adequada, ele pode se transformar ou em mero “atendimento”, com sentido limitadamente assistencialista, ou em mero “consumo”, isto é, ocupação com atividades desconectadas de um projeto político-pedagógico, organizadas como uma espécie de “mercado”.

As ponderações feitas acerca da ampliação do tempo por Coelho (2002, 2007, 2013), Cavaliere (2002a, 2009), Moll (2009) nos levam a inferir que tais considerações decorrem de análises realizadas a partir de experiências de educação integral em tempo integral já desenvolvidas no Brasil e que, de certa forma, não utilizaram tão bem esse elemento pedagógico-curricular. Tais considerações nos permitem pensar, também, que a ampliação do tempo escolar pode assumir inúmeras funções e configurações, expondo-se a muitas contradições e desafios no contexto da proposta educacional para a qual foi pensada. Talvez,

por essa razão, é que esse aspecto não seja, hoje, no âmbito da discussão da política pública de educação integral em tempo integral, prescrita pelo governo federal, um consenso nacional.

Em que pese os lemas e dilemas da ampliação do tempo escolar, advogamos que tal aspecto foi pensado, definido e prescrito no PME, intencionalmente, como estratégia curricular viabilizadora da concepção/finalidades da perspectiva de educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal. Por essa razão é que os documentos do PME, dentre outros que fundamentam tal perspectiva de educação, o tornaram, se não o mais importante, o mais destacado dessa política educacional.

Uma vez constatada a relação entre recursos curriculares e sua correspondência com os conceitos de formação e proteção integral, fundamentos da concepção de educação integral expressa no PME, destacaremos, ainda, como alguns mecanismos curriculares definidos nesse programa, apontam para o alcance das finalidades dessa perspectiva de educação integral. É importante ressaltar, antes de tudo, que o alcance dessas finalidades não depende exclusivamente do campo educacional, embora esse campo possa contribuir significativamente para o alcance desses propósitos. Trata-se de uma conquista resultante do bom desenvolvimento de um conjunto de ações articuladas envolvendo políticas de várias áreas e setores sociais, já que os fatores desencadeantes das injustiças educacionais, bem como do baixo índice de aprendizagem, não se concentram somente na esfera da educação.

Para suscitar a diminuição da desigualdade educacional, indubitavelmente, destacamos a ampliação do tempo escolar acompanhada de uma proposta pedagógica que dê base a essa ampliação. No caso do PME os macrocampos temáticos representam esse elemento pedagógico-curricular necessário para garantir a expansão quantitativa e qualitativa do tempo escolar. São eles, os macrocampos temáticos, com suas atividades curriculares, que viabilizam a ampliação do tempo escolar e, associadamente, podem provocar à diminuição das desigualdades de oportunidades educacionais pelos motivos já expostos.

Quanto à melhoria da aprendizagem, destacamos, especialmente, o papel do macrocampo temático “Acompanhamento Pedagógico”. Esse macrocampo foi pensado para possibilitar o aprofundamento de conhecimentos relacionados às várias áreas curriculares da base nacional comum. Por meio da atividade curricular “orientação de estudo” pretende-se possibilitar ao estudante uma formação articulada referente aos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, História, Ciências, Geografia, Línguas estrangeiras, dentre outras, reforçando e ampliando, desse modo, os conhecimentos disciplinares dos estudantes, de maneira que tal formação pode reverberar em melhoria da aprendizagem e,

consequentemente, em melhores taxas educacionais. Como forma de fundamentar essas afirmações, achamos oportuno citar o ementário da atividade curricular que compõem o referido macrocampo, de modo a evidenciar as intenções projetadas a esse recurso curricular.

#### **4.1 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

Instrumentalização metodológica para ampliação das oportunidades de aprendizado dos estudantes em educação integral.

**Orientação de Estudos e Leitura** – Articulação entre o currículo estabelecido da escola e as atividades pedagógicas propostas pelo PME, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (alfabetização, matemática, história, ciências, geografia, línguas estrangeiras e outras), ensejando assim o permanente diálogo entre os professores da escola e os monitores do programa. (BRASIL, 2014, p. 8-9). (grifos do autor).

Apesar da evidente proposta de articulação curricular, tendo em vista a ampliação da aprendizagem, a própria citação, entretanto, nos faz lembrar de um dos pontos contraditórios dessa proposta: o reforço à ideia de dois currículos – o da escola, já em desenvolvimento, e o do PME, ofertado no contraturno, contradizendo a ideia de integração ou integralidade curricular a partir de um projeto político pedagógico único. Tal contradição se reforça ainda pela ideia da relação entre professores da escola e os monitores do programa. Por serem pessoas, turnos e formação diferenciadas, provavelmente terão dificuldades para se encontrarem e elaborarem um planejamento conjunto das atividades. Por isso, as ações pedagógicas desse macrocampo podem não vir alcançar o objetivo esperado. Não seria mais adequado pensar em uma proposta de educação integral em tempo integral considerando o mesmo professor?

Outro elemento curricular selecionado com implicação na melhoria da aprendizagem dos estudantes diz respeito aos dois tipos de saberes, de naturezas diferentes, prescritos no desenho curricular do PME com a função de facilitar o aprendizado dos estudantes. Referimo-nos ao currículo escolar composto não somente pelos conhecimentos acadêmico-científicos, mas, também, pelos saberes comunitários, organizados em onze áreas, os quais aproximam a educação escolar da realidade sociocultural, econômica e política dos alunos. Por meio dessa relação entre saberes, busca-se facilitar a aprendizagem de conceitos científicos e tornar o ensino contextualizado, atraente e significativo. Embora já tenhamos ponderado as contradições dessa definição e do desenvolvimento da relação entre esses saberes, não podemos negar que esse mecanismo curricular não tenha sido pensado estrategicamente para garantir uma formação mais abrangente e facilitar o ensino-aprendizagem.

Considerando, assim, o âmbito educacional e dentro deste, o aspecto curricular, podemos afirmar que os mecanismos curriculares anteriormente citados tendem a contribuir para o desenvolvimento não só dos fundamentos da concepção de educação integral, mas

também para o alcance de suas finalidades. É importante destacar, mais uma vez, que, embora esses mecanismos curriculares, no âmbito da perspectiva de educação integral em tempo integral, possam potencial para contribuir com o desenvolvimento desses ideais educativos, não podemos limitar a eles o êxito desse projeto educacional.

Diminuir as desigualdades educacionais, por exemplo, é uma ambiciosa finalidade que extrapola a competência da escola, ainda que por ela perpassa. Além do mais, o PME não atende a todos os alunos em situação de vulnerabilidade social e muito menos todos os alunos da escola pública. Como conseguir, então, por meio dessa ação, a equidade educacional<sup>70</sup>? A melhoria da aprendizagem dos alunos, outra importante finalidade a ser alcançada pela política de educação integral em tempo integral, não pode ser vista apenas como consequência da diminuição das desigualdades educacionais, embora esse fator seja considerado uma variável determinante. Além dele, precisamos considerar outros como a formação continuada dos professores por áreas de conhecimento, a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos nas escolas, os métodos de ensino-aprendizagem, dentre outros, pouco explorados no âmbito do Programa Mais Educação.

Dado o exposto, argumentamos que os recursos curriculares macrocampos temáticos e ampliação do tempo escolar configuram-se como mecanismos curriculares interdependentes e essenciais para o desenvolvimento da concepção e finalidades da educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal brasileiro, pois sem eles torna-se difícil a concretude de tal concepção/finalidade. Neste sentido, tais recursos foram criados de modo a corresponder e favorecer, estrategicamente, as intenções educacionais planejadas pelo governo federal no âmbito de sua proposta de educação integral em tempo integral. Portanto, não são elementos neutros nessa configuração curricular. Ao contrário, ao se constituírem artefatos socioculturais veiculadores de interesses, ideologias e manifestação de força e poder, evidenciam a função pedagógica e política do currículo.

### 5.3 ALGUNS LIMITES, DESAFIOS E IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Uma vez exposto a concepção/finalidades da perspectiva de educação integral adotada pelo governo federal, bem como sua correspondência com o currículo do PME, sua estratégia

---

<sup>70</sup> Para uma discussão mais profunda dos conceitos de equidade e desigualdade social, consultar Cury (2005). Para um maior esclarecimento da relação desses conceitos com a política de ampliação do tempo escolar, consultar Coelho e Hora (2013).

indutora, cabe, ainda, ponderarmos algumas contradições, desafios e implicações dessa política para a escola pública brasileira. Desta feita, cabe frisar que não seria honesto de nossa parte fazer um julgamento ou avaliação da política de educação integral em tempo integral adotada pelo governo brasileiro, pois os elementos teórico-práticos que temos, neste momento, são insuficientes para tal empreitada. Não podemos, também, avaliar o Programa Mais Educação, sua estratégia indutora, em sua totalidade, pois tal incursão nos demanda conhecer não somente os documentos, mas, sobretudo, a prática desse programa nas escolas, o que não foi possível durante este estudo. Neste sentido, cabe reafirmar algumas contradições e desafios, identificadas a partir da leitura dos documentos e da análise das prescrições curriculares já destacadas nas seções anteriores deste estudo.

Não queremos, de modo algum, tornar o currículo o único ou o mais importante aspecto para o desenvolvimento dessa política. Mesmo porque sabemos que não basta ter uma “perfeita” proposta curricular; é necessário um conjunto articulado e coerente de fatores e ações para que esse empreendimento dê certo. Entretanto, a configuração curricular, enquanto um dos elementos centrais dessa política de educação integral, aponta para possibilidades, limites e desafios dessa referida política.

Dentre os limites ou contradições, destacamos a tendência ou proximidade do currículo com a perspectiva “liberal-pragmatista” de educação. (SILVA E SILVA, 2012). Ao enfatizar a educação conectada à vida, conforme demonstramos na seção nº 4 desta tese, corre-se o risco de limitar o currículo escolar às questões imediatas da vida individual e social, esvaziando o currículo de seu papel histórico, acadêmico e cultural. Além disso, a tendência em colocar o indivíduo no centro da construção de saberes, definidos como procedimentos, habilidades e atitudes, por meio dos quais se responde às demandas pessoais e sociais da contemporaneidade, pode suscitar o individualismo e o ensino tecnicista quando, ao mesmo tempo, se fala em educação integral, trabalho coletivo, interdisciplinaridade etc. Corroboram para essa proximidade do currículo da educação integral em tempo integral com a perspectiva liberal-pragmatista de educação, a adoção por parte dessa concepção de educação dos princípios da gestão compartilhada e intersetorial, a qual reforça a ideia da “economia de presença do Estado” nas políticas sociais, atendendo à racionalidade capitalista atual, a qual valoriza os mecanismos de mercado, a contenção de despesas, inclusive com direitos sociais, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais. (ALGEBAILLE, 2009); (SAVIANI, 2011); (SILVA E SILVA, 2012); (LIBÂNEO, 2012).

Outro ponto de destaque é a formação integral do ser humano a ser desenvolvida mediante ações do currículo nacional comum e as ações curriculares específicas do Mais Educação. Se antes do PME o currículo era considerado academicista, fragmentado e desvinculado da realidade social do estudante, notamos, a partir do mencionado programa, uma preocupação em estreitar o currículo com a realidade sociocultural do aluno, em diversificar as atividades curriculares e ampliá-las para atender aos ideais de formação integral do ser humano. Entretanto, consideramos que a formação integral não se faz somente com a presença de mais temáticas e com sua diversificação no currículo escolar. É imprescindível, também, atentar para a carga horária dessa formação, para o profissional que a desenvolve, para o planejamento integrado e coletivo das atividades curriculares, para a avaliação da aprendizagem dos alunos, dentre outros aspectos que, no contexto do Programa Mais Educação, são secundarizados ou dado pouca importância. Exemplo disso são as noções de turno e contraturno ainda presente em alguns documentos do programa, reforçando a fragmentação curricular, o caráter complementar e de reforço dessas atividades e de sua função protetiva/assistencial; o currículo sendo trabalhado por pessoa não qualificada formalmente; carga horária pequena para explorar as temáticas de forma crítica e profunda e a ausência de avaliação formal da aprendizagem em relação às atividades dos macrocampos temáticos.

Além disso, estudos que avaliaram o Programa Mais Educação, apesar de constatarem, em alguns casos, seus impactos positivos na aprendizagem dos alunos, apontam, sobremaneira, seus limites e desafios. Lopes e Araújo (2012) apontam como dificuldades e desafios do programa, a falta de espaços físicos para desenvolver as atividades do programa; o atraso no repasse dos recursos financeiros, o que faz interromper as atividades pedagógicas do programa e provocar a desistência de muitos monitores; a baixa frequência dos alunos do Programa Mais Educação, uma vez que sua participação não é obrigatória e a mudança da ideia de que o PME não passa de mais um tempo pedagógico, desvinculado do todo educativo. Mosna (2014) afirma que, além do crescimento expressivo e acelerado do programa, há um alto grau de satisfação tanto por parte dos beneficiários, quanto por parte dos implementadores do referido programa, o que permite dizer que essa ação tem efetividade social e institucional, embora para atingir os objetivos, num grau maior, precise de ajustes, pois ainda não ocorreram as mudanças curriculares que o programa propõe. Segundo a autora, a implementação não vem seguindo as orientações dos documentos oficiais. O desencontro de finalidades e objetivos identificados no estudo se deve à ausência de um currículo integral e

integrado; à resistência dos docentes em relação aos oficinairos; ao viés reducionista atribuído ao programa; à falta de regularidade do oferecimento das oficinas; à infrequência e à ausência de acompanhamento sistemático pela mantenedora e de propostas de formação continuada na perspectiva de formação integral para as escolas.

Ainda que formalmente os documentos postulem a articulação curricular, o trabalho coletivo, a prática pedagógica interdisciplinar, orientados por um projeto político pedagógico de educação integral, a realidade das escolas públicas que desenvolvem o Programa Mais Educação apontam para um descompasso entre o discurso proclamado e o vivido nas escolas. Eis então, um dos grandes desafios a serem enfrentados por essas instituições se levarem a sério esse projeto de educação integral.

Outro ponto a ser destacado refere-se à função protetiva atribuída à escola. O governo federal ao adotar a educação integral em tempo integral, atribuindo-lhe uma função de enfrentamento da vulnerabilidade social, o fez fundamentado na doutrina da proteção integral e da proteção social<sup>71</sup>, vista como um direito das pessoas em situação de risco e vulnerabilidade e uma questão de políticas e gestão intersetoriais. A escola, nesta perspectiva, integraria a rede de proteção social, capaz de desenvolver um trabalho integrado com a família, Conselho Tutelar, CRAS, junto ao público alvo dessa proteção. Sua inserção nessa rede de proteção justifica-se por se entender que a escola não pode mais, conforme afirma Ahlert (2010, p. 7) “se distanciar do contexto social no qual vivem seus alunos”, pois a vulnerabilidade social envolve muitos de seus estudantes, comprometendo o seu acesso, permanência e sucesso escolar. Essa defesa da função protetiva da escola fundamenta-se em estudos realizados pelo MEC e outros organismos, os quais induzem a escola a cumprir essa função assistencial, conforme afirma Carvalho e Lacerda (2009, p. 20).

Diversas pesquisas têm demonstrado que há escolas e redes de ensino que conseguem possibilitar a aprendizagem mesmo dos alunos oriundos de contextos sociais vulneráveis – promovendo o que consideramos equidade (Albernaz et al., 2002). A busca dos fatores intraescolares e intraeducacionais (relativos às redes de ensino) que favoreceriam a equidade resultou em estudos sobre o chamado “efeito-escola” (Bressoux, 2003) e “efeito-rede” (UNICEF, 2009). [...] Dois estudos coordenados pelo UNICEF e pelo MEC abordam esse tema, baseando-se em resultados da Prova Brasil. Ao nível da escola, estes estudos indicaram que a educação deve ser contextualizada, ou seja, o aluno deve ter seus contextos de vida social e cultural conhecidos e respeitados para aprender, [...]. No caso das redes municipais de educação, dentre os fatores que promovem a aprendizagem dos alunos se encontram as parcerias intersetoriais articuladas em torno do direito de aprender. Uma observação importante do mergulho no interior dos sistemas de ensino que os estudos de Efeito Escola e Efeito Rede trazem é que o conhecimento das condições de vida dos alunos, o relacionamento com outros serviços sociais e a participação na

---

<sup>71</sup> Sobre a proteção/assistência social, consultar: Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, a qual dispõe sobre a Organização da Assistência Social, bem como a Lei nº 12.435 de 6 de julho de 2011, a qual altera a Lei anterior.

rede de proteção integral de crianças e adolescentes são aspectos fundamentais das práticas que promovem aprendizagem com equidade.

A proteção integral por meio da escola implica, entretanto, numa série de fatores como mais tempo para o planejamento específico dessa situação, profissionais capacitados nessa temática, identificação das crianças e das famílias em estado de vulnerabilidade, elaboração de ações específicas para o enfrentamento dessa problemática, dentre outros aspectos. Neste sentido, faz-se necessário perguntar: cabe mesmo à escola essa atribuição? Tal atribuição não a desfigura? Que possibilidades a escola tem, hoje, para perseguir essa finalidade colocada pelo Programa Mais Educação? Que mecanismos são necessários para que a instituição escolar desenvolva, adequadamente, tal finalidade? Parece um contrassenso o governo imputar às escolas essa tarefa quando ainda não se conseguiu resolver problemas antigos da educação escolar como a falta de professores qualificados, infraestruturas incipientes e inadequadas, salas de aula superlotadas, dentre outros. Além disso, a proteção integral exige estratégias peculiares, como já destacadas anteriormente, que vão além da ocupação do tempo livre dos estudantes com atividades formativas/protetivas no contraturno escolar, o que, no âmbito do PME, têm se configurado muito mais como mecanismo de “contenção e guarda”, conforme afirma Silva e Silva (2012, p. 223), do que formação propriamente dita. E mesmo que tal função seja desenvolvida em parceria com outras instituições, depende tempo, profissionais, planejamento, tornando-se um desafio e até um problema para as escolas, pois, ao dispensarem atenção a essa função podem precarizar, ainda mais, o seu papel educativo/formativo, de caráter amplo, diversificado, crítico e emancipador. Assim, corre-se o risco da escola não desenvolver bem nenhum papel, tornando-se uma instituição que apenas administra, muito mal, por sinal, a educação e a proteção, “ampliando para menos” com diz Algebaile (2009) a educação escolar. Neste sentido, defendemos, então, que a escola seja parceira desse enfrentamento da vulnerabilidade social, mas sem deixar de priorizar o seu papel principal que é educar/formar, numa perspectiva científica, em que o conhecimento sócio-histórico acumulado pela humanidade torne-se poderoso, na perspectiva de Young (2007), de modo a contribuir com o exercício pleno da cidadania dos estudantes.

Pelo exposto, é possível afirmar que o currículo do Programa Mais Educação pode ser uma estratégia potencial para o alcance das finalidades pensadas pelo governo federal, no âmbito da política de educação integral em tempo integral para o país, desde que sejam superados os inúmeros obstáculos e contradições encontrados na concepção e implementação dessa política, via Programa Mais Educação.



Os limites e contradições aqui destacados, apesar de dificultarem o desenvolvimento dessa perspectiva de educação integral, tornam-se desafios a serem superados e não retiram, por inteiro, o potencial que o programa tem de possibilitar a melhoria da aprendizagem dos alunos e minimizar a desigualdade educacional. Uma força tarefa, entretanto, capaz de ressignificar o programa, tanto no plano teórico-conceitual<sup>72</sup>, quanto em sua dimensão operacional, se faz necessária, pois a formação integral do ser humano, o enfrentamento da vulnerabilidade social, a melhoria da aprendizagem dos estudantes, a diminuição das desigualdades educacionais, dentre outras, são metas ambiciosas por demais a serem alcançadas com pouco investimento financeiro, precária infraestrutura tecnológica e didática, bem como sem um marco teórico-conceitual sólido e bem definido, capaz de orientar as ações concretas prevista pela política.

O não aperfeiçoamento dessa política de educação integral em tempo integral, da qual o PME é sua estratégia fundamental, pode levá-la ao fracasso, assim como ocorreu com outras experiências da mesma natureza, já realizadas no país. Trata-se, portanto, de uma política que visa alcançar os resultados a médio e longo prazo. E como tudo em educação se aperfeiçoa com o tempo, acreditamos que, dialeticamente, o PME também possa corrigir erros e potencializar acertos de modo a alcançar as metas projetadas.

Quanto às implicações ou impactos a serem causados na escola pública de educação básica, está evidente que tal proposta de educação integral em tempo integral, prescrita no PME, ao ser absorvida e concretizada nas escolas públicas do país, provocará uma série de mudanças, tanto em suas atribuições, quanto em sua organização curricular e didático-pedagógica.

No que tange às atribuições, observamos que a escola passará a desenvolver, além da formação de cunho científico, a gestão e desenvolvimento de ações assistenciais e protetivas, tendo em vista diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem dos estudantes, especialmente daqueles que se encontram em situações sociais comprometidas. Dessa forma, a escola passará a ampliar o seu papel histórico, enquanto instituição formadora de natureza científica para, também, de instituição protetora e prestadora de assistência aos menos favorecidos socialmente. Essa ampliação de funções, decorrente da absorção de uma nova concepção de educação é discutido por Cavaliere (2002b, p. 250), a qual afirma que tais funções escolares são impostas

---

<sup>72</sup> Referimo-nos, principalmente, à discussão clara, didática e fundamentada de uma concepção de escola, de currículo e dos elementos do processo pedagógico, tendo em vista nortear as instituições escolares na organização e desenvolvimento de seu trabalho didático-pedagógico na perspectiva da educação integral em tempo integral.

pela própria realidade social, embora já estejam sendo absorvidas e instituídas via políticas públicas, inclusive por meio das políticas de escola de tempo integral no Brasil.

A ampliação das funções da escola, de forma a melhor cumprir um papel sócio-integrador, vem ocorrendo por urgente imposição da realidade, e não por uma escolha político-educacional deliberada. Entretanto, a institucionalização do fenômeno pelos sistemas educacionais, que já desponta nas políticas públicas acima citadas, envolverá escolhas, isto é envolverá concepções e decisões políticas. Tanto poderão ser desenvolvidos os aspectos inovadores e transformadores embutidos numa prática escolar rica e multidimensional, como poderão ser exacerbados os aspectos reguladores e conservadores inerentes às instituições em geral.

As mudanças no currículo escolar e na organização do trabalho pedagógico e didático, por conseguinte, serão reflexos dessa nova função que a escola poderá assumir. No contexto específico da perspectiva de educação integral em tempo integral do PME, podemos afirmar que a ampliação do tempo escolar e a oferta de atividades curriculares no contraturno, configuram-se como mecanismos curriculares provocadores e reforçadores de uma nova atribuição à escola, expressa em suas finalidades educacionais e por meio de sua organização curricular e didático-pedagógica. Para além da ampliação do tempo e do currículo escolar, a concepção/finalidades dessa perspectiva educacional suscita uma reorganização do currículo, do processo ensino-aprendizagem, bem como uma reorganização de todo trabalho pedagógico envolvendo elementos como espaço, tempo, função docente, formação inicial e continuada de professores, dentre outros, pois ao mudar as finalidade educacionais, há que se mudar também o currículo e toda a organização do trabalho pedagógico, de modo que haja correspondência entre objetivos, conteúdos e métodos. Trata-se, portanto, de uma política de grande impacto na configuração atual do sistema educativo brasileiro.

Considerando o exposto, podemos afirmar que a escola, ao incorporar essas novas funções e promover as mudanças em sua estrutura organizacional, passará a ter uma nova identidade que para uns a desfigura de seu papel original e para outros a aperfeiçoa e adéqua-lhe às exigências de seu tempo.

A ampliação que hoje vem se impondo às tarefas e compromissos da escola fundamental, ao lado das já citadas políticas de retenção das crianças na escola, representa elementos novos. Tais elementos, identificados, compreendidos e inseridos em um projeto político crescentemente compartilhado, podem levar à composição de uma nova identidade para a escola brasileira. (CAVALIERE, 2002b, p. 267).

Apesar de não ser finalidade precípua deste estudo aprofundar essa questão, cabe destacar aqui os argumentos de pelo menos um autor que defende a tese de que a política de educação integral em tempo integral do governo federal contribui para o desfiguramento da escola pública e do conhecimento escolar.

A política de educação integral em tempo integral expressa pelo PME associa formação e proteção integral na perspectiva de formar o homem integral e, ao mesmo tempo, enfrentar a vulnerabilidade social, suavizando a pobreza, vista por muitos como fator dificultante para o acesso, permanência e sucesso escolar. Para Libaneo (2012; 2014 e 2016) essa política, ao optar por essa concepção/finalidades e pela sua consequente estrutura curricular, o faz obedecendo e organizando-se, a partir de orientações de organismos internacionais, que, a seu ver, trabalham para o mercado capitalista de produção, levando tal perspectiva educacional a trilhar a mesma perspectiva ou direção. Uma das críticas mais fortes que o autor faz a essa perspectiva educacional é que ela mascara com essa perspectiva de formação/proteção, as causas da desigualdade social. Os argumentos sustentadores dessa relação e, conseqüentemente, do desfiguramento da escola e do conhecimento, encontram-se em Libaneo (2016), a saber:

- A escola é colocada como estratégia do estado para a solução de problemas sociais e econômicos que venham afetar a ordem social e política: “Esta estratégia é compatível com a visão do Banco Mundial e com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien, de conceber a educação como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade”. (p. 51);

- O Estado divide com a sociedade e as comunidades as responsabilidades pela escola pública.

Admite-se que a escola é direito de todos e dever do Estado, mas, ao mesmo tempo, a política da educação integral deve considerar a intersetorialidade da gestão pública, a articulação com organizações da sociedade civil e as comunidades locais. O tripé Estado-sociedade civil-comunidade representa a síntese de crenças da chamada Terceira Via (modelo econômico e político adotado pelo governo trabalhista na Inglaterra em 1998) a respeito da reconfiguração do Estado e de novos papéis destinados à sociedade civil. (p. 52-53).

- A educação integral proposta pelo MEC, tal como se observa também em documentos do Banco Mundial (LIBÂNEO, 2014a), associa-se ao uso da escola para controle político e social.

No currículo de resultados baseado em metas quantificáveis e realização de testes, o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e métodos de ensino são visivelmente postos em segundo plano. O problema se agrava com o uso da escola como legitimação de políticas sociais, resultando na pouca valorização dos conteúdos científicos e do trabalho dos professores voltado para o desenvolvimento do pensamento. É comum serem instituídos nas escolas que participam de programas oficiais dois currículos paralelos: o escolar propriamente dito, mas debilitado, e o “social”, chamado de “saberes comunitários” associados a ações socioeducativas. A não valorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógico-didáticos pelos quais se possibilita aos alunos o desenvolvimento das capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria

escola, o que se contrapõe aos objetivos enunciados nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social. (p. 53).

- O desfiguramento do espaço escolar. A proposta de escola em tempo integral induzida pelo MEC estipula que a escola faça tudo o que os demais setores públicos não fazem.

Ambiciona-se que a escola opte por uma socialização plena para atender e compensar carências “de todos”, ou seja, dos pobres, numa esperada sociedade educativa harmonizada. Essa linguagem identifica o que Antônio Nóvoa (2009, p. 60) chama de “discurso de transbordamento” da escola, em que a educação integral é fortemente associada à formação da cidadania. Ressaltando a função da escola como compensadora das carências da população pobre, que chama a si missões sociais por meio de programas difusos, acaba-se por deixar em segundo plano a função de atuar com o conhecimento, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da personalidade. É o que leva Nóvoa (2009, p. 64) a afirmar a existência hoje de uma escola a duas velocidades: escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos.

Considerando o exposto por Cavaliere (2002b) e por Libâneo (2016), podemos afirmar que a política de educação integral em tempo integral, em função de sua natureza, concepção e finalidade, provocam impactos nas funções e organização da escola, conferindo-lhe uma nova identidade social, marcada, sobretudo, por sua dupla função: formar e proteger.

## 6 CONCLUSÃO

A presente investigação teve como tema de estudo o currículo e sua relação com a educação integral em tempo integral. No âmbito dessa temática focou-se especificamente na relação entre o currículo prescrito no Programa Mais Educação e a perspectiva de educação integral adotada pelo governo federal brasileiro no período de 2007 a 2016, da qual o PME constitui-se uma estratégia operacional. Fundamentados por construtos teóricos sobre educação integral em tempo integral e currículo numa perspectiva crítica, bem como orientados pelos princípios e métodos da investigação qualitativa, de cunho documental, perscrutamos seis documentos do PME. Com a ajuda da técnica “análise de conteúdo”, identificamos e analisamos as prescrições curriculares definidas para o referido Programa, a partir das quais, organizadas em nove categorias analíticas, pudemos constatar a relação de correspondência entre a configuração curricular prescrita para o PME e a concepção/finalidades da educação integral em tempo integral defendida pelo governo por meio do Mais Educação.

A pesquisa foi norteada por três questões investigativas, as quais revelam de forma pormenorizada o problema de investigação. Eis as questões norteadoras: que prescrições curriculares o governo brasileiro definiu para viabilizar a organização curricular do Programa Mais Educação? Por que no currículo do Programa Mais Educação foi adotado o mecanismo curricular macrocampos temáticos? Por que na organização curricular do Programa Mais Educação, a preocupação com a ampliação do tempo escolar ganhou destaque? Em decorrência dessas questões, elaboramos objetivo geral da pesquisa: analisar a proposta curricular de educação integral em tempo integral adotada pelo governo brasileiro presente no Programa Mais Educação, tendo em vista explicitar a relação existente entre a configuração curricular do PME e a concepção/finalidades da proposta de educação integral expressa por esse mesmo desenho curricular. Para dar conta do alcance desse macro objetivo identificamos e analisamos as prescrições curriculares estabelecidas pelo governo brasileiro no Programa Mais Educação; explicamos por que no currículo do Programa Mais Educação foi adotada a concepção de macrocampos temáticos e, por último, explicamos por que na organização curricular do Programa Mais Educação a preocupação com a ampliação do tempo escolar ganhou centralidade. Assim, tendo como ponto de partida as três questões norteadoras da investigação e os objetivos delas decorrentes, apresentamos agora, sinteticamente, os resultados obtidos e as devidas inferências construídas a partir deles.

Quanto às prescrições curriculares definidas pelo governo federal brasileiro ao Programa Mais Educação, pudemos constatar que são muitas e que apontam para aspectos diversos do currículo. Tendo por base os seis documentos arrolados para esta investigação e considerando a técnica de análise de conteúdo, foi possível agrupar essas inúmeras prescrições em nove categorias: *currículo conectado à vida; conhecimento científico e produção do conhecimento escolar; saberes curriculares da educação integral, relação entre saberes curriculares, integração curricular, macrocampos temáticos da educação integral, ações mediadoras dos saberes curriculares da educação integral, instrumentos de organização curricular da educação integral e reorganização curricular*. Considerando tais categorias e a teoria de planejamento e organização curricular, podemos afirmar que o governo federal, ao elaborar o PME, prescreveu em relação ao currículo da educação integral em tempo integral: princípios, composição, organização e perspectivas de desenvolvimento e mudanças curriculares a serem desenvolvidas na educação básica. Trata-se de uma proposta curricular elaborada intencionalmente para satisfazer a uma concepção de educação integral, caracterizada por formação e proteção integral, bem como às suas finalidades socioeducacionais: diminuição da desigualdade educacional e melhoria da aprendizagem.

Quanto aos princípios ou fundamentos curriculares, os documentos apontam para um currículo liberal-pragmatista, pois o indivíduo e sua vida são colocados no centro do processo educativo, tornando suas necessidades, interesses e motivações critérios para o estabelecimento do conhecimento escolar. Além disso, os saberes definidos como procedimentos, habilidades, práticas e atitudes a serem construídos pelos indivíduos, se aproximam da definição de competências e habilidades, exigências típicas da tendência neoliberal de educação, por meio das quais se busca responder aos ideais de educação prescritos por organismos internacionais, retomando-se a perspectiva presente no Relatório Delors (UNESCO), onde a educação integral é vista como possibilidade para se trabalhar os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. (BRASIL, 2014); (LIBÂNEO, 2012); (SILVA E SILVA, 2012).

No que tange à sua composição, o currículo do PME se estrutura a partir de dois tipos de saberes: os acadêmicos e os comunitários. Neste sentido, considera-se como currículo da educação integral em tempo integral: as áreas do conhecimento científico presentes no currículo nacional comum já em desenvolvimento nas escolas (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Línguas estrangeiras, Arte e Educação Física) e uma parte específica construída, especialmente, para ser ofertada no contraturno

escolar, formada por sete macrocampos temáticos, já destacados neste trabalho. Esta base curricular, já explorada em outros momentos, indica-nos uma concepção de educação integral fundamentada na formação humana e, ao mesmo tempo, na proteção integral, apontando, assim, para o duplo desafio a ser alcançado por meio dessa perspectiva educacional: enfrentar as situações de vulnerabilidade social, de modo a diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais e melhorar a aprendizagem dos educandos.

A organização curricular prescrita é marcada por princípios, procedimentos e recursos curriculares que sinalizam para um currículo integrado. A relação entre saberes, a orientação para a elaboração de projetos pedagógicos interdisciplinares, a construção da Mandala como símbolo integrador, dentre outros, reforçam essa ideia de integração. Cabe destacar, entretanto, que as contradições já apontadas em relação a esse aspecto, tornam essa ideia de integração frágil do ponto de vista epistemológico e didático-pedagógico, apontando, desse modo, para matrizes diversificadas de organização curricular.

Quanto ao desenvolvimento curricular, isto é, ao processo ensino-aprendizagem, postula-se que esse processo seja contextualizado e significativo pessoal e socialmente para o aluno e que ele seja desenvolvido para além das determinações clássicas da escola. Neste sentido, orientam-se novos percursos formativos, novas metodologias de ensino, novos espaços e tempos de aprendizagem, bem como novas pessoas e organizações responsáveis pelo processo educacional, sempre tendo a escola e seu projeto político pedagógico como norteador do trabalho educativo. Essa perspectiva de desenvolvimento curricular sinaliza para mudanças na organização, no desenvolvimento e nas finalidades do atual ensino da escola pública. No que tange ao currículo, especificamente, propõe-se uma reorganização do mesmo, consistindo na aquisição de uma nova concepção de currículo caracterizada pela ideia de flexibilidade, interdisciplinaridade, transversalidade e diversidade; ampliação dos conteúdos de ensino, novos desenhos curriculares, ampliação/expansão das oportunidades/experiências educativas e ampliação e diferenciação da prática pedagógica. Propõem-se, nesse contexto, novos territórios educativos, como o bairro, a cidade e a própria comunidade, encarada como comunidade de aprendizagem; ampliação do tempo escolar; parceria entre escola e comunidade; educação intercultural etc, apontando para uma perspectiva de educação integral, caracterizada, sobretudo, por sua função ampliada, inclusiva, democrática, intercultural, intersetorial e de tempo integral.

Tendo por base, então, essas determinações curriculares já comentadas quando da discussão das nove categorias analíticas, inferimos que o currículo prescrita para o PME

caracteriza-se por seu caráter acadêmico-popular, intercultural, pragmático, por sua tendência à integração e por suas funções ampliadas de caráter socioeducativos, reflexos da concepção de educação integral em tempo integral, para a qual o referido currículo foi elaborado, constitui-se dessa forma, uma estratégia correspondente e favorecedora dos ideais formativos dessa aludida perspectiva de educação integral. Considerando essa estreita e correspondente relação entre configuração curricular e a perspectiva de educação integral em tempo integral, cabe destacar que o estudo demonstrou que o governo federal brasileiro em razão da concepção/finalidades de sua perspectiva de educação integral em tempo integral, prescreveu no PME ao menos dois mecanismos curriculares capazes de favorecer o desenvolvimento dos ideais educativos subjacentes a essa perspectiva educacional. Dentre esses mecanismos curriculares constatou-se a presença e função estratégica dos macrocampos temáticos e da ampliação do tempo escolar.

A análise da presença e função dos macrocampos temáticos no currículo do PME nos possibilitou compreendê-lo como um recurso estratégico e um dos mais importantes na configuração curricular que subsidia a perspectiva de educação integral presente no Programa Mais Educação. Trata-se de um “código curricular organizativo e operacional” (Sacristán, 2000), de atividades didático-pedagógicas, prescritas no PME a serem ofertadas no contraturno escolar. Suas relações com os Programas governamentais, com as ações locais etc, diferenciam a perspectiva de educação integral adotada pelo governo da educação escolar regular que temos atualmente. Os macrocampos possuem funções específicas, isto é, voltadas à organização e funcionamento do currículo e funções mais amplas, vinculadas à concepção/finalidades da educação integral em tempo integral adotada pelo governo. Quanto às suas funções mais específicas, curricularmente falando, podemos destacar a sua função organizadora do conhecimento curricular a ser veiculado pela escola no contraturno e a garantia da articulação entre o currículo da base nacional comum e o currículo do PME, especialmente por meio do macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”. Em relação às suas funções mais amplas, podemos afirmar que tal recurso foi projetado para satisfazer, principalmente, a duas funções essenciais no âmbito da educação integral em tempo integral: possibilitar a formação e a proteção integral do ser humano e garantir a ampliação do tempo escolar. A formação e a proteção integral do ser humano, via macrocampos, tendem a ocorrer por meio de dois mecanismos garantidos por tal recurso curricular: a diversificação e a ampliação de atividades e temáticas de estudo no contraturno escolar, exatamente para cumprir o papel socioeducativo desse currículo em relação às crianças em situação de risco e



vulnerabilidade social. A garantia da ampliação do tempo se dá na medida em que tal ampliação não seria possível sem uma base curricular para ocupar o tempo ampliado pela escola. Coube, portanto, aos macrocampos temáticos cumprir essa dupla função.

Constatamos, nesse sentido, que os macrocampos temáticos foram pensados obedecendo aos interesses de uma perspectiva de educação intitulada de integral, que tende a ser integrada e busca realizar-se em tempo integral. Assim, ao conhecermos a lógica interna dos macrocampos e sua relação de correspondência com a concepção/finalidades de educação integral em tempo integral, concluímos que tal mecanismo curricular foi prescrito ao PME por seu papel formativo e protetivo, confirmando, desse modo, a dimensão técnica, pedagógica e política do currículo, bem como sua pseudoneutralidade, diante dos valores socioeducacionais veiculados a uma determinada sociedade.

Considerando ainda a relação de correspondência entre configuração curricular e a perspectiva de educação integral em tempo integral expressa no PME, constatamos que a ampliação do tempo escolar ganhou destaque no âmbito dessa perspectiva educacional porque sem a mesma não seria possível, pelo menos para o governo, ampliar e diversificar as atividades formativas e, conseqüentemente, as funções da escola, aspectos esses necessários, segundo o mesmo governo, para se implementar um novo paradigma de educação. Sem a garantia desses aspectos, a concepção e as finalidades da educação integral em tempo integral não seriam possíveis de serem alcançadas. Sendo assim, a ampliação do tempo escolar configura-se como uma condição fundamental à realização do projeto socioeducacional, político, filosófico e ideológico do governo federal expresso pela política de educação integral em tempo integral. Constatamos, ainda, que a ampliação do tempo escolar além de responder aos ideais pedagógicos e filosóficos da perspectiva de educação integral em tempo integral adotada pelo governo federal, obedece a marcos legais da educação do país e responde positivamente às políticas internacionais de educação, em que a educação integral em tempo integral emerge como estratégia para a satisfação das novas exigências demandadas pela sociedade capitalista contemporânea à escola. (LIBÂNEO, 2012).

Cabe ressaltar, entretanto, que a ampliação do tempo escolar no Brasil não é consensual. Trata-se de um aspecto que causa tensão e dúvida, principalmente por causa de resultados pouco exitosos obtidos no passado com algumas experiências de ampliação do tempo e, especialmente, devido à realidade concreta de algumas experiências atuais de ampliação do tempo escolar, em que tais experiências por não terem sido acompanhadas de uma intensa e qualitativa proposta educacional, não têm provocado os resultados esperados ou

prometidos. Por isso, cabe ressaltar que a ampliação quantitativa do tempo deve vir acompanhada de uma intensa ampliação qualitativa, de modo a se tornar, de fato, uma estratégia potencial de mudanças socioeducacionais, pois, caso contrário, corre-se o risco de uma hiperescolarização ou simplesmente ocupação desse tempo com atividades assistenciais, conforme já ponderamos anteriormente neste estudo.

Assim, as constatações referentes às prescrições curriculares e, principalmente, às referentes aos macrocampos e à ampliação do tempo escolar confirmam a relação estreita entre concepção/finalidades da educação integral em tempo integral e a configuração curricular prescrita no Programa Mais Educação. O currículo, neste contexto, afirma-se como elemento definidor dos processos formativos e de construção de identidades pessoais e sociais. (MOREIRA e SILVA, 2002); (MACEDO, 2009).

Constatamos também que toda configuração curricular desenhada para subsidiar a perspectiva de educação integral em tempo integral do governo, obedeceu a lógicas e finalidades subjacentes a tal projeto educacional, materializando, dessa forma, interesses, crenças e ideologias dos grupos e instituições que, no âmbito do poder administrativo central, tiveram o poder de determinar tal desenho curricular. Dentre esses interesses, crenças e ideologias reveladas, destacam-se: formação integral do ser humano; proteção integral; intersectorialidade nas políticas públicas e na gestão da educação; parceria público-privado na condução da educação; educação intercultural, dentre outros.

A análise, portanto, do currículo do PME reafirma aquilo que a teoria curricular vem a algum tempo postulando: o currículo é um artefato sociocultural, histórico, resultado de disputas, interesses e correlações de força, capaz de exprimir diferentes concepções de educação e sociedade. Tal fato fica claro quando identificamos e analisamos a lógica de organização, função e desenvolvimento específico de cada recurso curricular prescrito pelo governo no âmbito da proposta de educação integral definida, pois cada mecanismo reflete uma intenção educacional específica e, no conjunto da obra educacional, expressam interesses, ideologias, valores, capazes de formar identidades favoráveis ou não a manutenção do *status quo*. Além disso, tal análise nos fez perceber que, apesar do currículo ser campo contestado, campo de resistência, passar por constantes recontextualizações em diferentes instâncias, ele nasce e é controlado nas instâncias administrativas do poder central e, certamente, serve aos seus interesses.

Foi possível confirmar, também, que nenhuma proposta curricular é isenta de contradições e desafios. Aliás, as contradições e os desafios também dizem muito a cerca do

projeto educacional a ser desenvolvido e das intenções de quem o propõem. Neste caso, cabe destacar que a análise das prescrições curriculares, a luz da teoria crítica do currículo e de perspectivas teóricas, também críticas, de educação integral em tempo integral, nos possibilitam afirmar que a proposta de educação integral em tempo integral expressa por meio do Programa Mais Educação carrega um conjunto de contradições e desafios que a tornam, de certa forma, frágil e difícil de ser vivenciada em sua totalidade no espaço escolar. Dentre essas contradições, que também se revestem de desafios a serem superados, destacam-se: tendência ao pragmatismo e ao neoliberalismo em educação; tendência do Estado em eximir-se de suas responsabilidades financeiras com a educação escolar, dando à família, à iniciativa privada e às organizações não governamentais maior abertura para conduzir a educação escolar; falta de coerência entre a ideia de integralidade, integração e alguns recursos e procedimentos curriculares prescritos na contramão desses fundamentos; ênfase na função protetiva e assistencial da educação, o que pode sobrecarregar e até desfigurar a escola; tendência em restringir a melhoria da aprendizagem às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, pois tais áreas são objetos de avaliação em larga escala, o que representa uma tendência da educação integral em tempo integral em responder, estatisticamente, a esses testes padronizados como o PISA; falta de estrutura física adequada nas escolas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do PME; falta de pessoas qualificadas para o desenvolvimento das atividades curriculares; ausência de uma política de formação e carreira docente condizente com as atribuições de uma educação integral e em tempo integral, dentre outras.

Dado o exposto e considerando que toda estrutura curricular está comprometida com uma concepção de homem, sociedade e educação e reflete tais ideais por meio de seus diferentes mecanismos, podemos afirmar que o currículo prescrito no PME não favorece em sua totalidade, especificamente a esta ou àquela perspectiva específica de educação, homem e sociedade, mas serve, ao mesmo tempo, a esta e àquela concepção, traduzindo assim, o seu caráter ambivalente, contraditório, dialético, expressão das concepções e ideologias diferenciadas dos grupos e instituições que o elaboraram. Esta característica ambígua, confusa, entretanto, pode servir de disfarce para as reais intenções deste currículo. Daí a necessidade de ficarmos vigilantes à sua implementação, de modo a conhecer na relação discurso proclamado x discurso efetivado as reais intenções desse currículo.

É oportuno frisar, ainda, que a efetivação dessa perspectiva de educação integral em tempo integral, pode provocar impactos significativos na instituição escolar. Do ponto de

vista de sua organização, a escola passará a atender seus alunos em turno integral, o que exige nova organização do tempo e dos espaços de aprendizagem, profissionais de tempo integral, o que exige uma política de formação e carreira condizente com tal realidade, sem falar nos novos mecanismos de planejamento, gestão e organização do trabalho pedagógico escolar. A mudança mais impactante e contraditória, entretanto, consiste na ampliação da atribuição da escola que, além da missão de formar cientificamente os estudantes, terá que atuar, também, no enfrentamento de situações de risco e vulnerabilidade social, como parceira ou não, da rede de proteção social, o que gera para essa instituição maior dispêndio de tempo, maior disponibilidade profissional, maior investimento financeiro e exigência de conhecimentos especializados para o planejamento e execução dessas ações.

Partindo do exposto, confirmamos a tese de que em razão da concepção de educação integral adotada pelo governo federal brasileiro, compreendida pelo binômio formação e proteção integral, bem como por suas finalidades: diminuição das desigualdades educacionais e melhoria da aprendizagem, tal governo prescreveu no Programa Mais Educação uma configuração curricular favorecedora do desenvolvimento dessa concepção/finalidades de educação integral, o que justificou, por exemplo, a criação dos macrocampos temáticos e a ampliação do tempo escolar, fatores esses que podem provocar mudanças significativas no papel histórico da escola pública, já que esta, além de desenvolver um papel formador de cunho científico, passará a desenvolver, também, um papel protetor junto aos mais vulneráveis socialmente.

Em síntese, podemos afirmar que foram muitas as descobertas decorrentes dessa aventura de pesquisar, pois o fenômeno da educação integral em tempo integral, bem como o currículo prescrito ao Programa Mais Educação, suporte dessa perspectiva específica de educação integral, são realidades férteis para a produção de conhecimentos, o que nos motiva a novas pesquisas. O contato com essas realidades mencionadas, com suas naturezas, dimensões e expressões nos possibilitou compreender que a realidade é uma fonte inesgotável de conhecimentos e que, por isso, muitos aspectos relacionados ao currículo e sua vinculação com a educação integral em tempo integral ainda podem ser explorados por novas pesquisas. Dentre esses aspectos podemos citar: fundamentos e concepção de integralidade, fundamentos e concepções de saberes; a concepção de democracia e de educação intercultural presente nas prescrições curriculares do Mais Educação, concepção de escola e de espaço educativo, dentre outros.

## REFERÊNCIAS

AHLERT, Martina. Vulnerabilidade social e educação. Vulnerabilidade, intersectorialidade e educação. **Salto para o futuro**, Ano XX, boletim 19, novembro 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2016.

AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9930/11573>. Acesso em: 6 maio 2015.

ALGEBAILLE, E. Da hierarquia de saberes à definição da função social do conhecimento. Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, set. 1992. **Anais...** Caxambú, 1992.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio De Janeiro: LAMPARINA, 2009.

ALVAREZ, Maria Nieves. **Valores e temas transversais no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜdke, Menga. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

ANTOLINO, Alik Santos. **ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: OFICINAS DE ARTE E SEUS PROFESSORES**. 2012. 140 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2012.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

AZEVEDO, Fernando et al. Construção educacional no Brasil: ao povo e ao governo. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. São Paulo: Nacional, 2010. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=205210](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205210)>. Acesso em: 3 mar. 2015.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: HUCITEC/ Brasília: EdUnB, 1987.

BALOI, Jochua Abraão. A Contribuição de John Dewey para a Educação: Uma reflexão sob ponto de vista da educação em Moçambique. **Consciência.org**. 2012. Disponível em: <<http://www.consciencia.org/a-contribuicao-de-john-dewey-para-a-educacao-uma-reflexao-sob-ponto-de-vista-da-educacao-em-mocambique>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

BARBOSA, Maria de Fátima Juliano. **O construtivismo no curso de atualização de professores para escolas de horário integral – o curso do CIEP**: uma nova concepção de educação. 2011. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Formação de professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2011.

BARBOSA, Maria Lígia. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Editora Argvmentvm, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEANE, James A. **Integração Curricular**: a concepção do núcleo da educação democrática. Lisboa: Didática Editora, 1997.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 91-110, jul./dez. 2003. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 3 fev. 2016.

BEANE, James A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, jul./dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

Bernstein, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. **Knowledge and control**. Londres: Collier-Macmillan, 1971.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1982.

BORGES, Zacarias Pereira. **Política e Educação**: análise de uma perspectiva partidária. Campinas, SP: Hortograph, 2002.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 2 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 16 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 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. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 25 dez. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 8 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Mais Educação: passo a passo**. Brasília: MEC/Secad, [s.d]. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em: 8 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Gestão intersetorial no território**. Brasília: MEC/Secad, 2009a. (Mais Educação). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em 8 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/Secad, 2009b. (Mais Educação). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em 8 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Rede de saberes Mais Educação: Pressupostos para Projetos Pedagógicos de Educação Integral**. Brasília: MEC/Secad, 2009c. (Mais Educação). Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119)>. Acesso em 8 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **EDUCAÇÃO INTEGRAL/EDUCAÇÃO INTEGRADA E(M) TEMPO INTEGRAL: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

<[https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa\\_Educacao.pdf](https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Pesquisa_Educacao.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR - DOCUMENTO ORIENTADOR**. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **MANUAL OPERACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**. Brasília, DF, 2014. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=8143&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=8143&Itemid)>. Acesso em: 8 fev. 2013.



BRONZO, Carla e VEIGA, Laura. Desafios, possibilidades e limites de programas locais de combate à pobreza e à exclusão: as iniciativas das cidades de São Paulo e de Belo Horizonte. In: X CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD: la Reforma del Estado y de la Administración Pública, 2005, Santiago, Chile. **Anais do CLAD...** Santiago, Chile, out. 2005.

BRONZO, Carla e VEIGA, Laura. Intersetorialidade e políticas de superação da pobreza: desafios para a prática. **Revista serviço social e sociedade**. Ano XXVIII, n. 92, nov. 2007.

BRONZO, Carla. Intersetorialidade como princípio e prática nas políticas públicas: reflexões a partir do tema do enfrentamento da pobreza. In: XII CONGRESO DO CLAD - CENTRO LATINOAMERICANO DE ADMINISTRACION PARA EL DESARROLLO, 2007, Santo Domingo. **Anais do CLAD...**Santo Domingo, República Dominicana, 2007.

CALEFI, A. M. S. **Escola de tempo integral**: reflexões sobre algumas experiências. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

CAMPELLO, Sheila Maria Conde Rocha; KOKAY, Max Jucá e LEMOS, Ana Maria Pinto de. Escolas parque de Brasília: patrimônio vivo. **Revista Eape**, Brasília, v.1, n.1, ago. 2013.

CARVALHO, Cynthia Paes de; LACERDA, Patrícia Monteiro. Vulnerabilidade, intersetorialidade e educação. **Salto para o futuro**, ano XX, boletim 19, nov. 2010.

Disponível em:

<<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. O lugar da educação integral na política social. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006. Disponível em:

<<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/166/195>>.

Acesso em: 5 set. 2016.

CASTRO, Jane Margareth de. Educação e pobreza: provocações ao debate. **Salto para o futuro**, ano XX, boletim 19, novembro 2010. Disponível em:

<<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

CASTRO, Jorge Abrahão. **Política Social no Brasil Contemporâneo**. 2012. Disponível em:

<<http://docslide.com.br/documents/castro-a-politica-social-no-brasil-contemporaneo.html>>.

Acesso em: 18 abr. 2014.

CAVALARI, R. M. F. **Educação e integralismo**: Um estudo sobre estratégias de organização da ação integralista brasileira (1932-1937). 1995. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). Bauru, São Paulo: Edusc, 1999.

CAVALIERE, A. M. Escolas públicas de tempo integral: uma idéia (*sic*) forte, uma experiência frágil. In: CAVALIERE, A. M. e COELHO, L. M. C. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, Especial, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: **Em aberto**, Brasília, v.22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <[http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto\\_-\\_Ana\\_Maria\\_Cavaliere.pdf](http://maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ana_Maria_Cavaliere.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a educação integral. In: **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010a. Disponível em: <[www.scielo.br/paideia](http://www.scielo.br/paideia)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Integral. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. M. C; VIEIRA, L. M. F (Orgs.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010b.

\_\_\_\_\_. Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (CIEPS): documentos e protagonistas. In: I Congresso Brasileiro de História da Educação, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, v. 1. p. 30-31, 2000. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017\\_ana\\_maria\\_vilella.pdf](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/017_ana_maria_vilella.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2014.

CHIOZZINI, D. F. **Memória e história da inovação educacional no Brasil**: o caso dos Ginásios Vocacionais (1961-1969). 2010. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em Ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho. Braga, Portugal, v. 16, n. 002, p. 231-236, 2003. Disponível em: < [www.grupodec.net.br/](http://www.grupodec.net.br/)>. Acesso em: 23 out. 2014.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública de horário integral e qualidade do ensino. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 121-128, 1996.

\_\_\_\_\_. Escola pública de horário integral: um tempo (fundamental) para o ensino fundamental. In: ABRAMOWICZ, Anet; MOLL, Jaqueline. (Orgs.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_; HORA, Dayse Martins. DIVERSIFICAÇÃO CURRICULAR E EDUCAÇÃO INTEGRAL. In: VI Colóquio sobre Questões Curriculares/ II Congresso Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2004, Rio de Janeiro. **Currículo: pensar, inventar, diferir**, 2004. v. 1. Disponível em: <[www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto\\_-\\_Ligia\\_Martha\\_Coimbra.pdf](http://www.maxima.art.br/inicio/arquivo/Texto_-_Ligia_Martha_Coimbra.pdf)>. Acesso em: 6 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Integral e Integralismo Fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/micro/Downloads/186-188-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/micro/Downloads/186-188-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 3 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. História(s) da educação integral. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009a. Disponível em: <[rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82](http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/download/243/82)>. Acesso em: 26 jun. 2014.

\_\_\_\_\_; PORTILHO, Danielle Barbosa. Educação Integral, tempo e políticas públicas: reflexões sobre concepções e práticas. In: COELHO, L. M. C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009b.

\_\_\_\_\_; HORA, Dayse Martins. ALUNOS EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: UNIVERSALIDADE OU FOCALIZAÇÃO? 36ª Reunião Nacional da ANPED, 29 de setembro a 2 de outubro de 2013, Goiânia, GO. **Anais...** Disponível em: <[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt13\\_trabalhos\\_pdfs/gt13\\_2831\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2831_texto.pdf)>. Acesso em: 5 out. 2016.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira: uma “visão” do futuro. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, São Paulo, Maio./Ago. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012)>. Acesso em: 13 fev. 2015.

CUNNINGHAM, L. B. **Mandala**: Journey to the Centre. New York: Dorling Kindersley Publishers Ltda, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira**: católicos e liberais. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 124, p.11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0235124.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade**: a criança e o currículo. Lisboa: Relógio D'Água, 2002. Tradução de Paulo Farias, Maria João Alvarez e Isabel Sá.

DI GIOVANNI, Geraldo e SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.20, n.67, p.70- 111, ago. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. 2015.

EBOLI, Terezinha. **Uma experiência de educação integral**: Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Rio de Janeiro: FGV, 1983.

ECO, U. **Obra aberta**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: o ensino e a pesquisa em História da Educação, 9 a 12 de nov. 2008. **Anais...** Aracaju, SE, UFS/UNIT, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/840.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção. **Interdisciplinaridade**, São Paulo, v.1, n. 2, out. 2012. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/gepi/downloads/revista2-gepi-out12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

FERNANDES, Rubem César. **Privado Porém Público**: o Terceiro Setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FICANHA, kathiane; ZANELLA, José Luiz. O Programa Mais Educação e sua relação com a concepção pós-moderna de educação. XII Jornada do HISTEDBR, X Seminário de dezembro: a crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira, 2 a 4 dez. 2007, Caxias, MA. **Anais...** Caxias, MA, ESTEDBR-MA, SESC, 2014. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo\\_eixo2\\_313\\_1410786550.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_313_1410786550.pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educación para el cambio social**. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_; NOGUEIRA, A. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO GOVERNO LULA: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Educação Integral. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA – APRENDIZAGEM EM CONTEXTO, 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n], 2011. Disponível em: <<http://189.8.211.4/coeb2011/arquivos/workshop-silvio-gallo.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. ANARQUISMO E EDUCAÇÃO: os desafios para uma pedagogia libertária hoje. **Revista Política e Trabalho**, n. 36, p.169-186, abr. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/politicaetrabalho/article/view/12869/7424>>. Acesso em 29 set. 2015.

GABRIEL, Carmem Teresa; CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: implicações para o currículo da escola básica. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EM LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, 1992, Santiago de Compostela. **Anais...** Santiago de Compostela, Espanha, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <[www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo](http://www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo)>. Acesso em: 3 jul. 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.

GATI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP AE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>>. Acesso em: 10 set. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, Mai./ Jun. 1995. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-75901995000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

GONDRA, J. G. Homo hygienicus: Educação, higiene e a reinvenção do homem. **Cadernos CEDES**, 23, p. 25-38, 2003.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOUVEA, Antônio Fernando de. **A construção do currículo via tema gerador**. Goiânia, set. 2003 (mimeo).

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: Educação integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 15-24, segundo semestre de 2006. Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es\\_tempointegral/reflexoes\\_ed\\_integral.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/reflexoes_ed_integral.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. In: MAURÍCIO, Lúcia Velloso (Org.). Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 1-165, abr. 2009.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HORA, Dayse Martins; COELHO, Lígia Martha C. da Costa; ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: precisando um conceito e(m) sua(s) prática(s). **Revista Teias**, v. 16, n. 40, p. 155-173, 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24556>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUNG, C. G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KAZTMAN, R. (coord.) **Activos y estructura de oportunidades**. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Uruguay: PNUD-Uruguay e CEPAL. Oficina de Montevideo, 2000.

KERSTENETZKY, C.L. Escola em tempo integral já. Quando quantidade é qualidade. In: **Ciência Hoje**. Revista de divulgação científica da SBPC. Vol. 39, out. 2006. p. 18-20.

KLEIN, Tiago Pavinato. **O Programa Mais Educação como articulador de políticas educacionais e culturais**: a experiência de uma escola de Esteio, RS. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle, Rio Grande do Sul, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In. BARRA, V. **Educação**: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014. Disponível em: <[professor.pucgoias.edu.br/.../Valdeniza%20ESCOLA%20DE%20TEMP](http://professor.pucgoias.edu.br/.../Valdeniza%20ESCOLA%20DE%20TEMP)>. Acesso em: 4 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf)>. Acesso em 6 jan. 2017.

LIMA, Chopin Tavares de. **Educação em São Paulo**: diretrizes básicas do programa de governo. São Paulo: FDE, 1987.

LIMA, Sueli de. Mandala de saberes. **Revista Observatório da Diversidade Cultural**, v. 01, n. 01, 2014. Disponível em: <[http://www.observatoriodadiversidade.org.br/revista/edicao\\_001/Revista-ODC-001-14.pdf](http://www.observatoriodadiversidade.org.br/revista/edicao_001/Revista-ODC-001-14.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2016.



LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Reflexões sobre currículo: as relações entre senso comum, saber popular e saber escolar. **Em Aberto**, Brasília, ano 12. n. 58, abr./jun. 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/windows/Desktop/218-58-PB.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. **Contexto & Educação**, IJUÍ: UNIJUÍ, v.11, n. 45, p. 40-59, jan./mar. 1997.

\_\_\_\_\_. A disciplina química: currículo, epistemologia e historia. **Episteme**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 119-142, 1998.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Ligiane de Castro; ARAÚJO, Janice Caldas. **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE FORTALEZA: A REALIDADE DAS ESCOLAS DA REGIONAL V**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, SP: Junqueira & Marin Editores, livro 1, p. 001752, 2012. Disponível em: <www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos.../2069p.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

LOTtermann, Osmar. **O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Departamento de Pedagogia (DePe), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Rio Grande do Sul, 2012.

LUNDGREN, U. P. **Between hope and happening: text and context in curriculum**. Victoria: Deakin University Press, 1983.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 31-54, mai./ago. 2010.

MATOS, Maria do Carmo de; PAIVA, Edil Vasconcellos de. **CURRÍCULO INTEGRADO E FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE DIFERENTES CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**. [S.l]: [s.n], 2009. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-

repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. **PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/MAIS ESCOLA: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MAURÍCIO, L. V. Escola Pública de horário integral: representações do jornal O Globo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 247-266, set./dez. 2009. Disponível em: <file:///C:/Users/micro/Downloads/9527-37579-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2016.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=82>. Acesso em: 5 fev. 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1998.

MIGUEL, Ana Silvia Bergantini. **Educação Integral e as políticas públicas curriculares de ampliação do tempo escolar: uma análise do município de Bebedouro**. 2012. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, SP, 2012.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral. **Revista Pátio**, Porto Alegre, p.12-15, ago./out. 2009. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/6376/um-paradigma-contemporaneo-para-a-educacao-integral.aspx>>. Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MONDIN, B. **O homem, quem é ele: elementos de Antropologia Filosófica**. 10. ed. São Paulo: Paulus, 1980.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; CALSAVARA, Tatiana e MARTINS, Ana Paula. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 997-1012, 2012. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/40072>>. Acesso em: 9 nov. 2015.

MORAES, Raquel de Almeida. Anísio Teixeira, educação e tecnologia nos primórdios de Brasília. **HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 36, p. 167-181, dez./2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art13\\_36.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/36/art13_36.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2015.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul./dez. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/micro/Downloads/313-999-1-PB.pdf>>. Acesso em: 3 de fev. 2016.

MOREIRA, Antônio F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Currículo: questões contemporâneas**. Salto para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

\_\_\_\_\_; BARROS, A. M. **A sociologia do currículo e a construção do conhecimento na escola**: notas para discussão. Trabalho apresentado na 15ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, 1992.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 6. ed. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Simone Costa. **Programa Mais Educação**: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio/RS. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOSNA, Rosa Maria. **Avaliação da política pública “Programa Mais Educação” em escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul**: impactos na qualidade da educação e no financiamento do ensino fundamental. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2014.

NAKAMURA, Maria Eliza Furquim Pereira. Os Ginásios Vocacionais Estaduais: uma proposta da educação paulista na década de 1960. In: XVII EBRAPEM - Encontro Brasileiro

de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2013, Vitória-ES. **Anais...** Vitória-ES: UFES, 2013, v. 1. p. 135-135. Disponível em: <[ftp://ftp.cefetes.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao3/Sala\\_D2/367-1653-1-PB.pdf](ftp://ftp.cefetes.br/cursos/Matematica/EBRAPEM/GDs/GD07/Sessao3/Sala_D2/367-1653-1-PB.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2015.

NEVES, J. O Serviço de Ensino Vocacional de São Paulo e a História Local. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2008. Disponível em: <<http://ojs.fe.unicamp.br/ged/FEH/article/view/4994>>. Acesso em: 28 mar. 2015.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa (org.). **Educação Integral em tempo integral**: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2009.

PEDERNEIRAS, M. M. M. et al. Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes na visão de líderes formais. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 381-400, abr./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a09v19n71.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PEDRA, José Alberto. Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 58, p. 30-37, 1993. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1888>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. **ANISIO TEIXEIRA E O PLANO DE EDUCAÇÃO DE BRASÍLIA**. [S.l]: [s.n], [s.d]. Disponível em: <[www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-int.doc](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02-667-int.doc)>. Acesso em: 6 jun. 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 19, n. 40, p. 215-227, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/viewFile/372/34>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

PINHEIRO, Fernando Picanço da Silva Zarour. **Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral**. 2009. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-

graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POZO, Juan I. Mudança decorrente da mudança: rumo a uma nova concepção da mudança conceitual na construção do conhecimento científico. In: RODRIGO, Maria José e ARNAY, José (Org.). **Conhecimento cotidiano, escolar e científico**: representação e mudança. São Paulo: Ática, 1998, p. 191 - 218.

RABELO, Danilo. Unidade 2 - Mandalas dos saberes: uma proposta pedagógica para a educação integral. In: **Curso de aperfeiçoamento em educação integral e integrada**: módulo IV educação integral e integrada: Florianópolis, SC: UFSC, mar. 2010.

RAMOS, Daniela Peixoto. Compartilhando experiências. **Salto para o futuro**, ano XX boletim 19, nov. 2010. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/11200019-Vulnerabilidade.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos Cieps**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

RIBEIRO, M. R. O currículo na política nacional brasileira de educação integral: aspectos de sua produção científica. XI Colóquio sobre questões curriculares, VII Colóquio Luso-brasileiro & I Colóquio Luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Currículo na contemporaneidade: internacionalização e contextos locais, Braga, 2014. **Anais...**, Braga, Portugal, 2014.

ROEGIERS, Xavier & DE KETELE, Jean Marie. **Uma pedagogia de integração**: competências e aquisições no ensino. 2. ed. Brasil: ARTMED, 2004.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

ROVAI, Esméria (org.). **Ensino Vocacional**: uma pedagogia atual. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SABOYA, Marta Gonçalves Franco de. **Programa mais educação: uma proposta de educação integral e suas orientações curriculares**. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Soraya Vieira. **A ampliação do tempo escolar em proposta de educação pública integral**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SÃO PAULO. **Programa de formação integral da criança (Profic) - Relatório**. São Paulo: SEE/ ATPCE/ CIE, 1986.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em: <[http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf)>. Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Crítica e a defesa do Ensino Público**. In: Revista Caros Amigos, Especial Educação, Sumaré, SP, jun. 2011.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SILVA, Jamerson Antônio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. MAIS EDUCAÇÃO: A 'NOVA' ESCOLA NOVA. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-16, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva\\_res\\_int\\_GT1.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JamersonAntonioDeAlmeidaSilva_res_int_GT1.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2016.

\_\_\_\_\_; SILVA, Katharine Ninive Pinto. **Educação Integral no Brasil de hoje**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 94, p. 701-720,

2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

\_\_\_\_\_; SILVA, Katharine Ninive Pinto. Analisando a concepção de Educação Integral do governo Lula/Dilma através do Programa Mais Educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, p. 95-126, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da; MOREIRA, Elizete Maria da Silva. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 39 p. 1-200, jan./abr. 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/windows/Desktop/TESE/375-397-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

SILVA, Luísa Figueiredo do Amaral e. **EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO**. 2013. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis (org.). **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Núbia Rejaine Ferreira. **ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**: um estudo da relação entre o programa federal Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás e Município de Goiânia (2007-2010). 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, T. T da. **Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. **CAIC: Solução ou Problema?** Rio de Janeiro: Ipea, 1995. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td\\_0363.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf)>. Acesso em: 22 out. 2015.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2015.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. A filosofia de John Dewey e a epistemologia pragmatista. **Revista Redescrições** – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-americana, Ano 2, n. 1, 2010. Disponível em: <[http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2\\_01/4\\_souza.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SOUZA, Danilo de Melo. Educação Integral em Palmas no Tocantins: Implantação e Sustentabilidade. In: DALBEN, Ângela I. L. de Freitas et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TERIGI, F. **Curriculum**: itinerários para apreender um território. Buenos Aires: Santillana, 1999.

THIESEN, Juares da Silva. TEMPO INTEGRAL - UMA OUTRA LÓGICA PARA O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA. **Abed.org.br**, fev. 2006. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2006/pdf/tc021.pdf>. Acesso em: 24 out. 2015.

\_\_\_\_\_. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/10.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Reorganização curricular da educação básica na perspectiva da educação integral. Congresso de Educação Básica (CEB): Educação integral e tempo integral: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: [http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16\\_04\\_2014\\_10.04.25.5bd64ba8edaf8f7a9cdc3ed0c27add2e.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_04_2014_10.04.25.5bd64ba8edaf8f7a9cdc3ed0c27add2e.pdf). Acesso em: 17 mar. 2016.

TOMASI, Antônio. Qualificação ou Competência. IN: TOMASI, Antônio (Org.). **Da Qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

TRIVIÑHOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Relatório 2009**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 17 ago. 2016.

VASCONCELOS, Rosylane Doris de. **AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, A ESCOLA UNITÁRIA E A FORMAÇÃO ONILATERAL**. 2012. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP: Papyrus, 2004.



VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na escola**: um desafio ao educar. São Paulo: EPU, 1986.

YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

YUS, Rafael. **Educação Integral**: uma Educação Holística para o Século XXI. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGO, Luís Henrique. O método dialético e a análise do real. Belo Horizonte, nº 127, Jun./2013, p. 109-124, 2011. **Plataforma scielo online**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/kr/v54n127/n127a06.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.