

PAULA CORTINHAS DE CARVALHO BECKER

DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL:
O CURRÍCULO COMO MOVIMENTO INDUTOR

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.

FLORIANÓPOLIS
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Becker, Paula Cortinhas de Carvalho
Do Programa Mais Educação à Educação Integral : O currículo
como movimento indutor / Paula Cortinhas de Carvalho
Becker ; orientador, Juarez da Silva Thiesen -
Florianópolis, SC, 2015.
158 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

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



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

**“DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CURRÍCULO
COMO MOVIMENTO INDUTOR”**

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/09/2015

Dr. Juares da Silva Thiesen (PPGE/UFSC-Orientador)

Dra. Diana Carvalho de Carvalho (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dra. Jane Bittencourt (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Jaqueline Moll (UFRGS-Examinadora)

Dra. Zenilde Durli (UFSC-Suplente)

PAULA CORTINHAS DE CARVALHO BECKER

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/SETEMBRO/2015

Profa. Ione Ribeiro Valle
Coordenadora do PPGE/CED/UFSC
Portaria n. 1746/GR/2014

Aos profissionais da educação

AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que estiveram comigo durante esse percurso:

Ao meu orientador, prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen, pela atenção e pelo comprometimento que recebi durante as orientações. Pelo seu conhecimento e incentivo à participação nas aulas, seminários, pesquisas, escrita.

Às professoras membros da banca de qualificação: Diana Carvalho de Carvalho e Jane Bittencourt pelas contribuições ao trabalho inicial da pesquisa.

Aos professores do PPGE-UFSC com os quais eu cursei as disciplinas ofertadas, pelo incentivo e pela aprendizagem.

À professora Zenilde Durli e aos colegas Pedro Henrique Martins e Edna Araújo com quem tive a oportunidade de realizar um trabalho de extensão no qual muito aprendi.

Aos colegas da DIAF/SME com quem pude compartilhar anseios, trocar experiências e contar com o apoio nestes dois anos de pesquisa e estudos.

Aos colegas de curso com os quais eu percorri grande parte desse caminho no Mestrado, em especial, à Edilene Eva de Lima minha companheira nos estudos sobre Educação Integral.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Itinera com quem tenho a oportunidade de dialogar, discutir e aprender sobre o currículo.

Aos envolvidos nesta pesquisa (escolas, diretores(as), coordenadoras do *Mais Educação*, Diretoria de Ensino Fundamental, Diretoria Administrativa e Financeira) que se dispuseram a contribuir com a coleta de informações e estiveram abertos a me receber.

À Secretaria Municipal de Educação, que possibilitou meu afastamento para os estudos.

Aos componentes da Banca Examinadora que, com suas considerações, contribuem para meu aprendizado e para qualidade de minha dissertação.

Aos meus familiares (pais, irmãos, cunhadas, sobrinho, comadre) pelo apoio, compreensão e carinho.

Em especial, ao meu marido e companheiro Daniel Elias Becker e ao meu filho e amigo Pedro de Carvalho Becker pela paciência, apoio e brincadeiras sempre. Amo vocês!

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

A cada um de vocês, muito obrigada!

*(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar as possibilidades para a sua produção ou a
sua construção. (...)*

Paulo Freire

RESUMO

A dissertação aqui apresentada é resultado de investigação acadêmica a qual faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O objetivo desta dissertação é o de analisar os aspectos pedagógicos que sinalizam a indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o *Programa Mais Educação*, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O pressuposto foi o de que um estudo denso sobre a concepção teórico-metodológica que orienta a organização curricular das escolas da rede e a identificação dos aspectos da materialidade dessa experiência no âmbito do Programa revelaria seus elementos indutores à educação integral. Em relação aos procedimentos metodológicos, trilhamos por dois caminhos que se inter-relacionam: um de cunho teórico e outro empírico. No trabalho empírico fizemos uso de um questionário que foi o instrumento aplicado aos coordenadores do *Mais Educação* e/ou diretores das escolas. Também foi feita uma observação sistemática do trabalho pedagógico na Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva. Para o desenvolvimento do estudo teórico buscamos, inicialmente, compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o *Mais Educação* como programa indutor. Para tanto, destacamos alguns aspectos históricos da educação como política pública social, discutimos como a agenda da educação integral chega ao Brasil e procuramos explicar o modo como o Programa se apresenta nesta pauta. Nesta mesma direção, situamos concepções de educação integral e aspectos da trajetória desse movimento do Brasil e verificamos, nos debates teóricos e nas experiências brasileiras, elementos conceituais distintos. Assim, defendemos que a educação em tempo integral deve trilhar para uma educação integral e integrada, entendendo este último aspecto como um desafio curricular a ser alcançado. Nessa perspectiva, assinalamos a integração curricular como um dos caminhos para a educação integral. A integração curricular foi tratada sob a ótica de três conceitos os quais consideramos centrais do ponto de vista do objeto da investigação e que, por isso, tornaram-se categorias metodológicas para o estudo empírico. Os três conceitos são: tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Para compreendermos os aspectos da política de educação integral da rede de ensino de Florianópolis, *locus* da investigação empírica, tomamos como ponto de partida o contexto brasileiro e sua Proposta Pedagógica de 2008. Neste estudo, identificamos projetos e ações que vêm sendo

desenvolvidos nas escolas e sua experiência com o *Programa Mais Educação*. Tomando-se por base as categorias tratadas no estudo teórico, a pesquisa empírica caracterizou aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular de 11 escolas que desenvolveram o *Mais Educação* em Florianópolis no ano de 2014, sinalizam indução à educação integral. Na análise, pudemos observar que as escolas se encontram em momentos distintos de experiência, apresentando mudanças em sua rotina e organização curricular em função da ampliação dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Consideramos que, apesar de seus limites, o *Mais Educação* tem se mostrado um programa indutor à educação integral na Rede Municipal de Florianópolis na medida em que estimula a mudança, mobiliza as instituições para pensar a jornada ampliada e abre espaços para discussões sobre temas de interesse da escola.

Palavras-chave: Programa Mais Educação. Educação Integral. Integração Curricular.

ABSTRACT

The present thesis is the result of academic research which is part of the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Catarina (UFSC). The aim of this thesis is to analyze the pedagogical aspects that signal induction to full-time education within the curriculum organization of the schools that offer the program entitled *Programa Mais Educação* (More Education Program), at the *Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*, i.e. in all municipal schools in the city of Florianópolis. The assumption was that a dense study on the theoretical and methodological design which guides the curricular organization of the above-mentioned municipal school system and the aspects identification of the materiality of that experience in the scope of the Program would reveal their inducing elements in favor of full-time education. Regarding the methodological procedures, we walked through two interrelated paths: a theoretical and an empirical one. The empirical part consisted of a questionnaire which was the instrument applied to the coordinators of the *Programa Mais Educação* and/or to school principals. Also, a systematic observation of the pedagogical work at a specific municipal school named, *Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva* was carried out. To develop the theoretical study, we attempted to first of all, understand the movement of the full-time education as contemporary agenda and the *Programa Mais Educação* as an indoctrination program. To this end, we highlight some historical aspects of education as a social public policy; we discuss how the agenda of full-time education comes to Brazil, and we attempt to explain how the program is presented in this agenda. In the same line, we place conceptions of full-time education and aspects of the trajectory of this movement in Brazil and we verify, in theoretical debates and Brazilian experiences, different conceptual elements. Thus, we argue that the full-time education must walk towards a comprehensive and integrated perspective, understanding the latter as a curricular challenge to be achieved. From this point of view, we highlight the curricular integration as one of the paths to the full-time education. The curricular integration was dealt from the perspective of three concepts which we consider central from the point of view of the object of the investigation and, therefore, become methodological categories for empirical study. The three concepts are: time, space, and school knowledge. To understand aspects of full-time education policy in the Florianópolis school system, *locus* of the empirical research, we take as a starting point the Brazilian context and its 2008 Pedagogical Proposal. In this

study, we identified projects and actions that have been developed in schools and their experience with the *Programa Mais Educação*. Grounded on the categories dealt with in the theoretical study, the empirical research has characterized pedagogical aspects which, in the curricular (re)organization of the 11 schools that developed the *Programa Mais Educação* in Florianópolis in 2014, signal indoctrination of full-time education. In the analysis, we observed that schools are at different stages of experience, with changes in their routines and curricular organization due to the expansion of time, space and school knowledge. We believe that, despite its limitations, the *Programa Mais Educação* has been an indoctrination program to full-time education in the Florianópolis School System in that it stimulates changes; mobilizes the institutions to think about extended school days, and opens spaces for discussions about school topics of interest.

Keywords: Programa Mais Educação. Full-time education. Curriculum Integration.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Unidades Educativas participantes do <i>Programa Mais Educação</i> no Município de Florianópolis	97
Tabela 2 - Ofertas formativas do <i>Programa Mais Educação</i> em 2014 no Município de Florianópolis.	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP	Associação de Pais e Professores
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CIEB	Centro de Inovação de Educação Básica
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DEF	Diretoria de Ensino Fundamental
DIAF	Diretoria Administrativa e Financeira
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EBIAS	Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva
EBM	Escola Básica Municipal
ED	Escola Desdobrada
EPI	Escola Pública Integrada
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
Minc	Ministério da Cultura
ONG	Organização Não Governamental
PAC	Plano de Aceleração do Crescimento
PCNEM	Parâmetros Nacionais para o Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico

PSE	Programa Saúde na Escola
PST	Programa Segundo Tempo
PT	Partido dos Trabalhadores
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEFE	Sistema Educacional Família e Escola
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
O Território da Pesquisa.....	21
O Estado do Conhecimento: caminhos já trilhados em torno deste objeto.....	25
Os Procedimentos Metodológicos.....	32
1. O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO AGENDA CONTEMPORÂNEA: E O <i>MAIS EDUCAÇÃO</i> COMO PROGRAMA INDUTOR.....	37
1.1. <i>Programa Mais Educação</i> : uma proposta anunciada como um caminho de travessia para a educação integral.....	49
2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DESTES MOVIMENTOS NO BRASIL.....	61
3. INTEGRAÇÃO CURRICULAR COMO UM DOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL	75
3.1. Integração curricular nas dimensões espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares.....	78
4. ASPECTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	89
5. ASPECTOS DA (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS QUE DESENVOLVEM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO	103
5.1. Aspectos de indução à educação integral na perspectiva dos espaços escolares presentes no currículo das escolas da RME.	103
5.2. Aspectos de indução à educação integral na perspectiva dos tempos escolares presentes no currículo das escolas da RME..	109
5.3. Aspectos de indução à educação integral na perspectiva dos saberes/conhecimentos escolares presentes no currículo das escolas da RME.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICES.....	145
ANEXOS.....	155

INTRODUÇÃO

O Território da Pesquisa

A presente pesquisa, desenvolvida na linha Ensino e Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, pretendeu identificar e analisar elementos indutores à educação integral no âmbito do *Programa Mais Educação* - um programa criado e implantado pelo governo federal em 2007/2008. Apresentamos, a seguir, um breve memorial, os objetivos, a problemática, aspectos que indicam a relevância da investigação, o estado do conhecimento e os encaminhamentos metodológicos do trabalho.

Sou professora efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Em 2011 iniciei meu trabalho no Departamento de Convênios e Projetos Especiais, da Gerência Administrativa e Financeira, da Secretaria Municipal de Educação, hoje, uma Diretoria. Como uma das responsáveis pelo desenvolvimento de programas do governo federal na Rede de Ensino, este foi meu primeiro contato com o *Mais Educação* - o que contribuiu para despertar meu interesse em investigar seus objetivos, seu fundamento pedagógico, sua forma de implementação e as implicações da proposta do desenvolvimento do trabalho nas escolas.

O *Programa Mais Educação*, criado por meio da Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083/10, foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) como uma forma de indução à educação integral no ensino fundamental. Constitui-se como estratégia do governo federal que prevê a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral. Propõe atender crianças e jovens de escolas localizadas em territórios considerados de vulnerabilidade social, proporcionando atividades socioeducativas com a participação da família e da comunidade.

Desde sua implantação em 2008, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis vem desenvolvendo o Programa em algumas unidades educativas. No primeiro ano de atendimento, no universo de 35 unidades educativas de Ensino Fundamental, apenas uma escola foi contemplada, porém, em 2009, este número cresceu para 10 unidades educativas; nos dois anos seguintes eram 11 escolas participantes, em 2012 foram 17 unidades educativas e em 2013, 19 instituições já estavam desenvolvendo as atividades do Programa. No ano de 2014 este número subiu para 22 unidades educativas, sendo que as três últimas se

inscreveram no mês de julho e iniciaram a organização e atividades no segundo semestre.

No período de março de 2012 e junho de 2013 realizei o curso de Especialização em Educação Integral, oferecido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o Ministério da Educação. Nele desenvolvi um estudo envolvendo este tema, intitulado “A organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação*”.

Por intermédio da pesquisa procurei compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação*. Para atingir este objetivo, além de outras tarefas científicas, foi aplicado um questionário aos diretores e/ou aos coordenadores do Programa nas escolas e também analisados os relatórios semestrais (exigidos pela Secretaria de Educação às escolas) com a finalidade de identificar nestes, elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico. Assim, como problema de pesquisa, busquei responder à seguinte pergunta: de que modo as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação* estão organizando seu trabalho pedagógico?

Visando orientar a coleta de informações elenquei um conjunto de elementos constitutivos do processo escolar, de modo que os respondentes pudessem caracterizá-los. Foram eles: espaços e tempos, relação escola e comunidade, gestão, perfil dos sujeitos envolvidos, conteúdos trabalhados, aspectos didáticos, currículo formal e em ação, cultura escolar, formação inicial e continuada e projeto político pedagógico. Tendo em vista que o *Programa Mais Educação* objetiva, dentre outros aspectos, **à indução** para uma educação integral, sua implantação exige que as instituições escolares reconfigurem esses elementos do processo pedagógico, tanto em termos de conteúdo quanto de forma.

Dentre os resultados foi possível perceber que a implementação do *Programa Mais Educação* produziu relativas mudanças nas relações entre os diversos agentes do processo educativo nos espaços, tempos e saberes escolares, além de outros aspectos curriculares. A análise sobre alguns desses elementos da organização do trabalho pedagógico nas escolas do município de Florianópolis, que desenvolvem o *Mais Educação*, revelou que existem avanços significativos na reconfiguração do trabalho escolar, mas que ainda há grandes desafios a serem vencidos

para se alcançar a desejada educação integral no município de Florianópolis.

Este primeiro estudo de natureza acadêmica nos autoriza afirmar que o *Programa Mais Educação*, pelo menos no âmbito da rede pública de ensino de Florianópolis, vem proporcionando mudanças na organização do trabalho pedagógico das escolas. São oportunidades de pensar e planejar uma educação em perspectiva integral nas escolas municipais de Florianópolis. Não há dúvidas de que esta política educacional está impulsionando debates e discussões para uma proposta de educação nacional visando a formação integral do sujeito, mesmo que, muitas vezes, ainda restrita às escolas participantes. A questão que permanece aberta e nos motiva a investigar é a de saber até que ponto o Programa pode ser considerado **um caminho de travessia** entre a educação parcial e a integral.

Na pesquisa realizada, relatos e depoimentos de experiências de educação integral dão conta de que existem diferentes formas de desenvolver essa nova modalidade educativa. A organização pedagógica, observada nas unidades que desenvolvem o Programa em Florianópolis, aponta para uma escola de jornada ampliada em que, num período, as crianças frequentam a escola comum (currículo básico) e depois, em outros espaços de aprendizagem da comunidade ou da própria instituição de ensino, têm oportunidade de participar de outras atividades educacionais. São diversas as formas de organização que integram as experiências neste mesmo âmbito.

O debate sobre este tema no Brasil é efervescente, tanto no plano conceitual quanto em relação à organização curricular. Os estudos no campo do currículo sobre esta temática apontam para a busca de maior integração entre os diferentes saberes escolares e destes com outros saberes sejam estes científicos ou cotidianos. Pesquisadores, desde a perspectiva progressivista liberal até a crítica, fundamentam as discussões sobre formação, educação e escola integral, apresentando convergências e divergências tanto teóricas quanto metodológicas. É, pois, um debate que está só começando.

O trabalho de pesquisa realizado na Especialização respondeu algumas das questões postas como objetivo, mas produziu várias outras que passaram a constituir o mote para meu ingresso no mestrado. Assim, objetivando dar continuidade e aprofundamento à pesquisa realizada no curso de Especialização, e mantendo-se como *locus* o Município de Florianópolis, outras interrogações colocaram-se em cena, dentre elas: Quais concepções pedagógicas e de organização curricular orientam o trabalho das escolas que oferecem o *Mais Educação* no município de

Florianópolis? Que potencialidade política e pedagógica tem o Programa para reconfigurar os percursos formativos nas escolas envolvidas? Enfim, quais são os principais elementos indutores para a educação integral dos sujeitos envolvidos nesta experiência proporcionada pelo Programa?

O pressuposto é o de que um estudo mais denso sobre a concepção teórico-metodológica que orienta a organização curricular das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e a identificação dos aspectos da materialidade dessa experiência no âmbito do *Programa Mais Educação* possam permitir que se evidenciem alguns dos elementos indutores e seus níveis de potencialidade para a educação integral.

No contexto da problemática apontada e dos questionamentos levantados, assume-se que a investigação tem como **objetivo geral analisar aspectos pedagógicos que sinalizam indução à educação integral no âmbito da organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Para alcançá-lo, definiram-se os seguintes objetivos específicos: i) compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o *Mais Educação* como programa indutor; ii) situar concepções de educação integral e aspectos da trajetória desse movimento no Brasil; iii) assinalar a integração curricular como um dos caminhos para a educação integral; iv) destacar aspectos da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito da educação integral considerando-se o contexto da trajetória desse movimento no Brasil e no *Mais Educação*; v) caracterizar empiricamente aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao *Mais Educação* na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mostram-se indutores à educação integral.

Desta forma, como problema de pesquisa, busca-se responder à seguinte pergunta: **Quais aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das unidades educativas que desenvolvem o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sinalizam indução à educação integral?**

Do ponto de vista da estrutura, a dissertação está organizada em cinco capítulos, além do texto da introdução que contextualiza o problema e o objeto, apresenta o objetivo geral, os específicos, os procedimentos metodológicos e as considerações finais. No primeiro capítulo compreendemos o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o *Mais Educação* como programa indutor. Como referenciais teóricos para a elaboração desta temática foram

considerados os trabalhos de Jaqueline Moll (2012), Ana Maria Cavaliere (2002, 2007), Jaime Giolo (2012), Galian e Sampaio (2012), Lígia Martha Coelho (2004, 2009), além de textos oficiais e diretrizes nacionais que regem o Programa.

No segundo capítulo situamos concepções da educação integral e aspectos da trajetória desse movimento no Brasil. Como embasamento teórico utilizamos autores como Anísio Teixeira (1900 – 1971), Darcy Ribeiro (1922 – 1997) e John Dewey (1859 – 1952) que, de alguma forma contribuíram, com o debate sobre educação integral através de suas experiências e seus estudos.

No terceiro capítulo assinalamos a integração curricular como um caminho ou alternativa para a educação integral. A integração curricular é abordada nas dimensões tempos, espaços e conhecimentos/saberes escolares. Para fundamentação são utilizadas obras de autores, como: Alice Lopes (2008), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2002, 2011), Juarez da Silva Thiesen (2011), Jurjo Torres Santomé (1996, 1998), Galian e Sampaio (2012), Michael Young (2007, 2011) e documento *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009).

No quarto capítulo são destacados aspectos da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito da educação integral, no contexto da trajetória desse movimento no Brasil e no *Mais Educação*. São utilizados documentos oficiais nacionais e da própria Secretaria Municipal de Educação a fim de compreender a política de educação integral local.

O quinto capítulo trata dos aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao *Mais Educação* no município de Florianópolis, mostram-se indutores à educação integral. Com base nas informações obtidas com a aplicação dos questionários, nos dados obtidos por meio da observação sistemática da escola selecionada e no referencial teórico construído são analisadas as experiências da rede de ensino, no que diz respeito ao currículo. Foram 11 unidades educativas participantes da pesquisa, sendo que todas desenvolvem o Programa. Uma das escolas teve observação mais detalhada na forma de acompanhamento da pesquisadora na rotina da escola por aproximadamente duas semanas.

O Estado do Conhecimento: caminhos já trilhados em torno deste objeto

No que se refere aos referenciais teóricos, a pesquisa sustenta-se em trabalhos de autores como Anísio Teixeira (1977), Cavaliere

(2002,2007), Coelho (2004, 2009), Gabriel e Cavaliere (2012), Galian e Sampaio (2012), Giolo (2012), Gomes (2010), John Dewey (1971), Moll (2012), Lopes (2008), Lopes e Macedo (2002), Santomé (1998), Serra e Pinheiro (2007), Thiesen (2011). Consideramos também documentos oficiais e diretrizes que norteiam o Programa, dentre estes a Portaria Normativa Interministerial nº 17 de abril de 2007, o Decreto nº 7.083, de 2010, a *Série Mais Educação* (BRASIL, 2011), o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014), a Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012.

Como ponto de partida ou como aproximação ao objeto de pesquisa identificamos alguns trabalhos acadêmicos já realizados no âmbito da problemática, constituindo o que poderíamos denominar de “estado do conhecimento”. Para tanto, foi eleito um conjunto de descritores os quais passaram a orientar o processo de coleta. Foram eles: *Programa Mais Educação*, Educação Integral, Formação Integral, Integração Curricular e Formas de Organização Curricular. As fontes de pesquisa foram: o Banco de Teses da CAPES, o Portal de Periódicos SCIELO, os Periódicos brasileiros on-line dos últimos dez anos classificados em estratos indicativos da qualidade A1 e A2. Os trabalhos acadêmicos encontrados classificaram-se em dissertações, teses, artigos e resenhas de periódicos vinculados ao tema em questão.

Em cada base de dados foram realizadas duas triagens que possibilitaram identificar os trabalhos mais diretamente relacionados ao *Programa Mais Educação* no âmbito da educação integral. Na primeira triagem foram selecionados os trabalhos que traziam em seu título e/ou palavras-chave os descritores já mencionados. Na segunda triagem foi realizada a leitura dos resumos e/ou introdução.

Esta tarefa de levantamento do estado do conhecimento permitiu a identificação, em bases de dados, de alguns trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) que se aproximam do objeto desta pesquisa, razão pela qual passamos a caracterizá-los. Pelo fato de analisar as relações estabelecidas entre o *Programa Mais Educação* e o currículo formal escolar, consideramos relevante o trabalho de pesquisa de Simone Costa Moreira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, datada de 2013, intitulado “Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo formal em três escolas de Esteio – RS”.

O trabalho analisa os pressupostos teóricos do *Programa Mais Educação* e as concepções no interior das escolas sobre saberes escolares e comunitários, educação integral e currículo. A autora considera as instituições de ensino e o currículo escolar a partir de uma perspectiva sociológica, e conta com a contribuição de autores filiados a

teorias críticas da educação. Faz uma análise da função social do currículo escolar abordando questões sobre a seleção dos conhecimentos e aqueles considerados como legítimos de serem transmitidos entre gerações.

A pesquisadora retoma a história da educação integral no Brasil, dando destaque às influências do *Programa Mais Educação* nesse movimento. Apresenta também algumas das principais teorias curriculares e a partir delas define o conceito de currículo utilizado para a análise dos documentos e da implantação do Programa. Fizeram parte integrante de sua pesquisa entrevistas com monitores, professores e supervisores em três escolas de Esteio, cidade do Rio Grande do Sul. Segundo Moreira (2013), os dados obtidos permitem verificar que a falta de orientações claras da Secretaria Municipal de Educação quanto à consolidação de uma política municipal de educação integral e o ingresso de educadores via trabalho voluntário têm impedido, em parte, as escolas de integrarem as atividades propostas pelo *Programa Mais Educação* ao seu currículo. Destaca ainda a evidente separação que gera o Programa, o que parece produzir duas escolas em um mesmo espaço físico, ainda que exista o desejo e a necessidade de que estas se fundam em uma única proposta educacional.

Outro trabalho acadêmico que chamou atenção, devido à sua proximidade ao tema pesquisado, intitula-se “O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar” de Jaime Ricardo Ferreira (2012), da Universidade de Brasília. Nele, o autor investiga como a formação inicial e continuada dos professores contribui para a superação dos desafios na implantação do *Programa Mais Educação*. Para tanto, analisa os documentos oficiais que orientam o programa, a sua aproximação com a escola unitária prevista por Gramsci e os desafios enfrentados pelo professor que o leva à busca por uma formação continuada.

Na pesquisa, privilegiou uma metodologia de abordagem qualitativa por meio de estudo de caso com a participação de professores da educação básica, o gestor da unidade escolar pesquisada, a Coordenadora de Educação Integral do Ministério da Educação, a Coordenadora Estadual do *Programa Mais Educação* de Goiás, pais e alunos cadastrados no programa em estudo. O autor realizou análises documentais, entrevistas semiestruturadas com professores, coordenadores e pais, grupo focal com alunos. Além disso, fez um levantamento do histórico da educação integral no Brasil, partindo das ideias educacionais de Anísio Teixeira chegando a Darcy Ribeiro.

A pesquisa revelou que a formação inicial por si só não prepara totalmente o professor para atuar na educação integral, o que exige que ele esteja em um processo permanente de formação. No que se refere à educação integral, o autor afirma que, para implantar um programa de ampliação do tempo escolar, é necessário investir na infraestrutura das unidades escolares com adequação de espaços e, ainda, na qualificação do desenvolvimento profissional dos docentes. Como resultado, aponta duas constatações a satisfação e a confiança dos pais em relação à unidade escolar e a felicidade dos alunos na participação das atividades do *Programa Mais Educação*.

Cláudia Márcia de Oliveira Godoy, da Universidade Católica de Brasília, produziu em 2012 a dissertação intitulada “Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do programa na Rede Municipal de São Luís – MA”. Seu objetivo foi investigar, se na fase de implantação, o *Programa Mais Educação* funcionou como mecanismo de melhoria dos resultados acadêmicos de crianças e adolescentes.

Assim como o trabalho anteriormente citado, a autora faz uma retrospectiva das experiências da educação integral no país, destacando as contribuições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, situa algumas das características dessas experiências e destaca aspectos da fundamentação do Programa. Sua coleta de dados contou com três instrumentos: questionário sociográfico de formato misto; análise documental e entrevistas semiestruturadas. Ela faz uma análise do que é oferecido aos alunos a partir do que é proposto no manual de implantação do *Mais Educação*.

Segundo Godoy, como resultado da pesquisa, evidenciou-se que a implantação do *Programa Mais Educação* não apresenta melhorias efetivas no rendimento dos alunos, como também deixa transparecer que o problema de baixo rendimento dos alunos passa por questões de planejamento e monitoramento dos processos educativos. Nossa pesquisa se distingue desta, na medida em que a autora investiga o desempenho dos alunos que participam do Programa na Rede Municipal de São Luís.

O trabalho “Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás” de Nubia Rejaine Ferreira Silva (2011) teve como foco analisar a relação entre as propostas de escola pública integral da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás e da Rede Municipal de Ensino de Goiânia e as orientações contidas no *Programa Mais Educação*. A pesquisa teve por objetivo analisar as propostas de escola de tempo integral

evidenciando as concepções pedagógicas, as dimensões sociais e culturais e a coerência teórico-pedagógica.

Para o alcance do objetivo a autora realizou uma pesquisa documental, de caráter bibliográfico e os dados foram objeto de análise de conteúdo. Segundo ela, a análise dos dados evidenciou os seguintes resultados: i) ações educacionais nesse âmbito atendem aos interesses da política neoliberal; ii) fortalecem a transferência de responsabilidade entre as instituições família, escola, Estado; iii) a concepção do programa prioriza o acolhimento social dos alunos deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano. As propostas analisadas, segundo a pesquisadora, apresentam uma ressignificação das ideias escolanovistas de caráter pragmático.

Outra dissertação relacionada ao *Mais Educação* identificada tem por título: “Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias”, de Sheila Cristina do Nascimento Matos (2011). A autora analisou as práticas educativas em Duque de Caxias a partir da implementação do programa *Mais Educação/Mais Escola*, tendo como problemática o questionamento sobre como vêm sendo implementadas as práticas educativas associadas a esses programas nos turnos da Escola Municipal Visconde de Itaboraí.

Matos (2011) utilizou uma metodologia dialética desenvolvida em cinco etapas: definição da problemática; resgate crítico da teoria; definição do método de organização e análise; análise dos dados; síntese da investigação. O método de organização e análise foi o estudo de caso. No trabalho de campo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e pesquisas em registros. Apresenta um estudo teórico sobre pressupostos da educação (em tempo) integral; uma contextualização do programa *Mais Educação* na política educacional do governo Lula; um estudo acerca da Cidade Educadora; discussões sobre as práticas educativas e sobre saberes docentes; e por fim, o município de Duque de Caxias e sua política educacional, o Programa Mais Escola, a Escola Municipal Visconde de Itaboraí e as práticas educativas do turno e contraturno dessa escola.

Pela pesquisa, a autora observou que as práticas educativas investigadas são indutoras de uma educação de qualidade. Em termos de avanços, verificou a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos do contraturno; o trabalho com os saberes diferenciados dos professores e monitores; o início do diálogo entre os educadores dos dois turnos; e a formação inicial dos professores e monitores do Acompanhamento Pedagógico. Quanto aos desafios, destaca a dinamização das aulas no turno regular; o aumento da

quantidade de alunos que participam do Programa; a reavaliação das práticas por meio da educação continuada; a articulação das disciplinas entre os turnos; a recondução de práticas educativas de Letramento e Matemática; e o diálogo efetivo, coordenado e supervisionado entre coordenadores, professores e monitores.

Considera-se relevante destacar outra dissertação, intitulada “Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal”, de Greice Cerqueira Nunes (2011), pelo fato de abordar questões do currículo na educação integral. O objetivo do trabalho foi discutir o tema da Educação Integral no contexto de um estudo de caso com análise de três variáveis: tempo, espaço e currículo. No trabalho, a autora analisa fatores como a interferência dessas variáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, nos aspectos socioafetivos dos diferentes atores sociais e na qualidade de ensino dos professores.

A referida pesquisa mostra disparidades entre os conceitos e as práticas no ambiente escolar da Educação Integral, como a inadequada utilização do tempo, a falta do espaço fora da escola e a imprópria articulação do currículo com a realidade atual. Também compuseram a investigação aspectos relacionados com inovações pedagógicas e construções materiais, considerando-se especialmente, alimentação, parcerias estabelecidas e infraestrutura.

Além das produções acadêmicas destacadas, as quais apresentam alguma relação com a presente pesquisa, identificamos trabalhos em periódicos brasileiros on-line dos últimos dez anos, classificados em estratos indicativos da qualidade A1 e A2¹, especialmente artigos e resenhas que tratam do tema. Como resultado desta tarefa científica, apresentamos elementos dos textos considerados mais próximos do objeto que estamos investigando.

Ana Maria Cavaliere, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é pesquisadora na área da Sociologia da Educação, concentrando a maior parte de seus estudos em temas relacionados às escolas públicas de ensino fundamental. Em seu

¹ Seguindo esta classificação selecionamos, como fontes de pesquisa, os seguintes periódicos: Educação & Sociedade (A1); Educação em Revista (UFMG. A1); Educar em Revista (A1); Revista Brasileira de Educação (A1); Educação e Pesquisa (USP. A1); Perspectiva (UFSC. A2); Revista Educação em Questão (UFRN. A2); Revista de Educação Pública (UFMT. A2); Educação e Realidade (UFRGS. A2); Educação (PUCRS. A2).

artigo “Tempo de escola e qualidade na educação pública” (2007), faz uma reflexão sobre as relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo. O turno integral é analisado do ponto de vista dos estudos sobre a eficácia escolar e as condições culturais e históricas que o determinam. A autora aborda, ainda, as diferentes concepções que dão suporte às propostas pedagógicas e administrativas de tempo integral e que se traduzem em diferentes soluções institucionais.

Outra produção de Cavaliere (2002) considerada importante para fundamentação desta pesquisa, mesmo que publicada há mais de dez anos, é o artigo intitulado “Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?” Nele a autora apresenta a concepção de educação integral em sua vertente pragmatista. Destaca, nos trabalhos de Dewey e Habermas, fundamentos filosóficos à formulação de uma concepção de instituição escolar que possa contribuir com a construção de uma nova identidade para a escola fundamental, respondendo ao desafio democrático hoje posto à sociedade brasileira. Mesmo que indiretamente, Cavaliere contribui para fundamentar o debate que propomos fazer sobre o *Programa Mais Educação* no âmbito da educação integral, pois suas produções apontam argumentos críticos para se pensar o ensino e o currículo nesta modalidade.

Consideramos importante citar, ainda, quatro outros artigos selecionados em periódicos on-line que constituem parte das leituras e reflexões para produção da fundamentação teórica: “A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral”, de Helena Maria dos Santos Felício (2011); “Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar?”, de Marília Gouvea Miranda e Soraya Vieira Santos (2012); “Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares”, de Juarez da Silva Thiesen (2011); “Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?”, de Joanez Aparecida Aires (2011).

Constituem ainda as fontes de pesquisa, livros de diferentes autores, especialmente as quatro obras que passamos a destacar. Jurjo Torres Santomé (1998), em a “Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado”, analisa o discurso e as práticas de organização das tarefas escolares baseadas em disciplinas e estuda as alternativas que podem ser oferecidas a este modelo dominante, apresentando conceitos como a globalização, a interdisciplinaridade e o currículo integrado.

Na obra “Políticas de Integração Curricular”, Alice Casimiro Lopes (2008) aborda questões relacionadas com o chamado conhecimento escolar, com os processos de sua construção em

diferentes contextos, as relações entre políticas e práticas curriculares como processos culturais híbridos, além de dialogar com autores conhecidos como pós-modernos e/ou pós-críticos.

Outro autor importante neste âmbito é José Gimeno Sacristán (2000). No livro “O currículo: uma reflexão sobre a prática”, o autor apresenta uma descrição reflexiva dos processos por meio dos quais o currículo se transforma em prática pedagógica contextualizada. Propõe reformas curriculares ligadas ao aperfeiçoamento dos professores, ao contexto sociocultural e a conscientização do currículo oculto para superação da falta de qualidade dos sistemas educacionais.

A obra “Caminhos da educação integral no Brasil”, organizado por Jaqueline Moll (2012), traz um conjunto de textos de diferentes autores, focado no debate sobre reorganização da escola, superação do turno e adoção do ensino em tempo integral. Apresenta, também, experiências de estados, municípios e organizações da sociedade que estão envolvidas com a implantação da educação integral.

A identificação do “estado do conhecimento” permitiu perceber que o tema vem ganhando força nos últimos anos. As pesquisas na área estão aumentando gradativamente e muitos são os questionamentos neste campo. Embora tenham objetos distintos, os trabalhos expressam o desejo de compreender esta agenda contemporânea da educação integral. É, pois, no âmbito desta importante problemática, que, como recorte, estudamos sobre elementos indutores à educação integral no âmbito do *Programa Mais Educação*.

Além da tarefa de aprofundamento teórico, o estudo conta, também, com uma dimensão empírica, tendo em vista que analisa uma experiência concreta vivida pela Rede Municipal de Florianópolis e cujos procedimentos serão explicitados logo a seguir. Para a realização da investigação nas unidades escolares, elencamos um conjunto de categorias de análise que se entende como fundamentais para a caracterização de aspectos pedagógicos que na reorganização curricular, mostram-se indutores à educação integral.

Os Procedimentos Metodológicos

O enfoque dado à interpretação da problemática e do objeto de pesquisa foi eminentemente o crítico, considerando-se as atuais classificações teóricas do campo do currículo. Esta opção metodológica está relacionada aos referenciais teóricos escolhidos para fundamentação teórica da pesquisa, além de fazer parte de minha trajetória de pesquisa e

leitura. Outro aspecto que justifica esta opção é o de que este enfoque crítico permite compreender com maior intensidade o objeto da pesquisa nas suas contradições e limitações.

Os procedimentos utilizados para a realização desta pesquisa de dissertação trilharam por dois caminhos metodológicos que são complementares. O primeiro, de cunho teórico, nos permitiu identificar os autores que pesquisam sobre os fundamentos deste objeto contribuindo na construção dos conhecimentos sobre o tema estudado. O outro caminho trilhado é de cunho empírico no qual utilizamos um conjunto de instrumentos que nos auxiliaram na coleta das informações.

Na busca pela compreensão e descrição dos aspectos pedagógicos que sinalizam indução à educação integral no âmbito do *Programa Mais Educação*, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, fizemos uso de aplicação de questionário e observação sistemática. A intenção foi caracterizar o que vem sendo desenvolvido nas escolas municipais em relação ao Programa do governo federal enquanto indutor de uma proposta de educação integral nacional. Para isso, consideramos as vinte e duas escolas que desenvolvem o *Mais Educação* no ano de 2014. Destas apenas três não aceitaram participar da pesquisa. Das dezenove escolas, uma foi escolhida como local de observação e as demais receberam o questionário. Obtivemos devolutiva de dez instrumentos de coleta de dados, totalizando onze escolas participantes da pesquisa empírica.

Neste caminho, criamos um questionário que foi aplicado, no ano letivo de 2014, aos coordenadores ou diretores de dezoito escolas² municipais de Florianópolis. Este instrumento, apresentado no Apêndice A, foi elaborado priorizando perguntas abertas, que são as que permitem ao sujeito responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões (MARCONI e LAKATOS, 2003). Assim, os respondentes

² Escola Básica Adotiva Liberato Valentim, Escola Básica Albertina Madalena Dias, Escola Básica Batista Pereira, Escola Básica Brigadeiro Eduardo Gomes, Escola Básica Dilma Lúcia dos Santos, Escola Básica Donícia Maria da Costa, Escola Básica Henrique Veras, Escola Básica Herondina Medeiros Zeferino, Escola Básica José Amaro Cordeiro, Escola Básica Luiz Cândido da Luz, Escola Básica Mâncio Costa, Escola Básica Maria Conceição Nunes, Escola Básica Prof. Acácio Garibaldi São Thiago, Escola Básica Prof. Anísio Teixeira, Escola Básica Vitor Miguel de Souza, Escola Básica Osmar Cunha, Escola Desdobrada José Jacinto Cardoso, Escola Desdobrada Osvaldo Galupo.

poderiam expressar sua opinião e descrever sobre os aspectos questionados de forma livre.

Seguimos orientações apresentadas por Marconi e Lakatos (2003), para elaborar o questionário. O pré-teste foi aplicado com alguns educadores que têm conhecimento do *Programa Mais Educação*. Após a tabulação, com a identificação das falhas existentes, foi possível reformular o instrumento de coleta de dados. O pré-teste foi importante também para verificar se o questionário apresentava fidedignidade, validade e operatividade (MARCONI e LAKATOS, 2003).

O questionário se constitui de duas partes. A primeira refere-se à situação funcional do respondente. Na questão relacionada à função desempenhada pelo respondente na escola, identificamos, que dos dez instrumentos de coleta de dados respondidos e devolvidos, quatro foram respondidos por diretores e seis por coordenadores do *Mais Educação*. Do total de coordenadores respondentes, três atuam nesta função há menos de um ano e os outros três atuam há mais de dois anos. Estes dados apontam para um equilíbrio, tendo profissionais iniciando sua experiência no Programa e profissionais há mais tempo nesta função.

A segunda parte do questionário está relacionada à experiência com o *Programa Mais Educação* no ano de 2014. Procuramos saber o que vem mudando nas escolas após sua implementação, no que diz respeito aos espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares. Foi pedido para que os respondentes apontassem em especial os pontos de maior impacto no âmbito das categorias listadas.

O questionário, de acordo com Marconi e Lakatos (2003), é um instrumento de coleta de dados constituído de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador. Assim, alguns destes instrumentos foram enviados aos coordenadores das escolas por malote e devolvidos pelo mesmo sistema, num prazo pré-definido com os sujeitos. Outros foram levados pessoalmente às escolas e devolvidos por malote ou também pessoalmente conforme combinado previamente.

Nesta trilha metodológica de cunho empírico, foi organizado um roteiro sistemático para observação³ do trabalho pedagógico da Escola

³ Este instrumento, consiste em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar e para tal utiliza-se dos sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. É considerado, por Marconi e Lakatos (2003, p. 191), “um elemento básico de investigação científica, utilizados na pesquisa de campo e se constitui na técnica fundamental da Antropologia”. Ainda segundo

Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva – EBIAS⁴ no âmbito do *Programa Mais Educação*. A escolha para observação desta escola se deu a partir de uma pré-análise, onde verificamos que seu Projeto Político Pedagógico (PPP) define uma proposta de ampliação de jornada escolar e de (re)organização de seu currículo, na perspectiva da educação integral, tendo o *Mais Educação* como indutor deste projeto. Conforme contatos anteriores e em diálogo informal com os professores identificamos que seus profissionais demonstram grande interesse e envolvimento em questões relacionadas à educação integral e procuram participar e socializar suas experiências em seminários na área de educação. Além disso, a direção e equipe escolar se mostraram abertas em receber a pesquisadora e em colaborar com a coleta de dados e informações durante o período estimado.

O roteiro de observação, apresentado no Apêndice B, foi elaborado com a intenção de auxiliar e organizar o registro das informações coletadas. Este instrumento é composto de duas partes, a primeira refere-se às informações colhidas no período de observação relacionadas à caracterização da instituição, dos funcionários, dos alunos e do *Programa Mais Educação*. A segunda parte está relacionada mais especificamente à experiência da escola com a educação em tempo integral no que diz respeito aos espaços, tempos, saberes/conhecimentos escolares. Foi criado também um campo para o registro de outras considerações relevantes.

A observação, prevista para ser realizada em uma das unidades educativas, aconteceu em duas etapas. A primeira nos meses de novembro e dezembro de 2014 e a segunda etapa no mês de março de 2015. Como o final de ano letivo na escola é marcado por confraternizações, conselhos de classe, entrega de avaliações, prestação de contas, fomos convidados a retornar no início do ano de 2015 para observar as turmas de educação integral em diferentes momentos. Assim, acompanhamos, nestas duas etapas, o desenvolvimento do Programa com os alunos, professores e oficinairos envolvidos, além da direção e da coordenação do Programa.

Tanto o questionário quanto o roteiro de observação foram elaborados considerando especialmente três categorias de análise as

as autoras, esta técnica obriga o investigador a ter um contato mais direto com a realidade.

⁴ A referida escola está localizada à Rodovia Leonel Pereira nº: 930 - Cachoeira Bom Jesus, Florianópolis/SC, CEP:88056-300.

quais compõem o movimento decorrente da implantação do *Mais Educação* nas escolas e que podem potencializar a indução à educação integral, são eles: espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares. Em um levantamento realizado na disciplina “Seminário Especial Concepções e Políticas de Educação Integral”, realizada em 2014.1, com doze textos de diferentes autores, verificamos que estes elementos são os que mais se evidenciam e que sustentam o debate na chamada agenda da educação integral. Essas categorias são, também, objetos de discussão quando o debate trata da (re)organização curricular. Além disso, os espaços, tempos, saberes e conhecimentos escolares se apresentam com frequência nos documentos e diretrizes do *Programa Mais Educação*.

Para a realização do trabalho empírico nas escolas, o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética, em julho de 2014 via Plataforma Brasil e aprovado em setembro do mesmo ano. A Secretaria Municipal de Educação (SME) também define normas para pesquisas nas escolas da Rede. Desta forma, a investigação nas unidades educativas foi realizada após aprovação do comitê e apresentação do documento à Gerência de Formação Permanente da SME, que ocorreu no segundo semestre de 2014.

Entendida como uma pesquisa orientada em métodos e procedimentos eminentemente qualitativos, caracterizamos o trabalho como um estudo de cunho etnográfico⁵, sobretudo por estudar questões do cotidiano escolar em seus aspectos subjetivos por vivência direta da realidade e pela utilização de instrumentos de pesquisa já mencionados (questionário e roteiro de observação sistemática). Assim, buscamos no contato mais direto com o cotidiano escolar e com práticas pedagógicas, encontrar caminhos que nos ajudassem a responder à mencionada problemática.

Apresentados na introdução deste trabalho o território de pesquisa, o estado do conhecimento e os procedimentos metodológicos, seguimos no caminho teórico a fim de compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o *Mais Educação* como programa indutor.

⁵ A pesquisa etnográfica, enquanto metodologia de pesquisa, visa compreender os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. (SEVERINO, 2007).

1. O MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO AGENDA CONTEMPORÂNEA: E O *MAIS EDUCAÇÃO* COMO PROGRAMA INDUTOR

No presente texto assumimos como propósito compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea no âmbito da política educacional e o *Programa Mais Educação* nesse contexto. Para tanto, destacamos alguns aspectos históricos da educação como política pública social que se efetiva, especialmente após a revolução industrial, tanto nos termos do chamado direito à educação quanto na ampliação do tempo de escolarização e de jornada, para então apresentar e discutir como a agenda da educação integral chega ao Brasil. Neste mesmo sentido, procuramos explicar o modo como o programa denominado *Mais Educação* se apresenta nesta pauta e quais aspectos de indução são destacados nos textos que orientam a implantação do Programa. Por fim, é feita uma breve análise deste movimento, destacando-se algumas de suas contradições.

Parece não haver dúvidas de que a educação integral é um desejo humano que não se restringe à sociedade brasileira, tampouco é uma aspiração exclusivamente contemporânea. O sonho da plena formação humana se confunde com a própria ideia da civilização. Assim, para entendê-la como agenda contemporânea e defender sua imediata presença no contexto da educação brasileira, é preciso considerar alguns dos aspectos históricos que marcaram e ainda marcam o desejo coletivo de oportunizar, via escolarização, uma formação mais humana às classes populares. Sabe-se que a civilização, pelo menos no mundo ocidental, trouxe consigo forte divisão de classes que, sob muitos aspectos continua, ainda, acentuada.

Indiscutivelmente, o acesso das camadas trabalhadoras da sociedade às escolas sempre foi restrito. A princípio, como função social, as instituições escolares foram organizadas com o propósito de receber os filhos da elite. De acordo com Giolo (2012), foi com a especialização do trabalho que surgiram corporações de ofício que davam formação prática às novas gerações de trabalhadores. Durante séculos manteve-se essa mesma lógica. Esta realidade só mudou com a industrialização, quando os trabalhadores dirigiam-se à empresa apenas para trabalhar e não para aprender. Além disso, as novas funções laborais passaram a exigir a apropriação de conteúdos escolares básicos, como ler, escrever e contar.

Desta forma, as atividades profissionais mais bem remuneradas passaram a ser acessíveis aos que tinham certificados e diplomas

escolares. Além destas determinações oriundas do mundo do trabalho, o Estado Moderno, por meio do ideário republicano, situou a escola como a instituição ideológica por excelência, de certa maneira, em substituição à Igreja na tarefa de formação das almas (GIOLO, 2012). Assim, os trabalhadores começaram a procurar a escola em busca de formação mais livre e cidadã e, principalmente, para conseguir e manter o emprego ou ascender na hierarquia das funções e dos salários.

Neste sentido, a educação se consolidou como uma exigência do mundo do trabalho diretamente associada à resolução de problemas sociais. Somente se tornou um direito subjetivo muito recentemente, quando houve a ampliação dos sistemas públicos de ensino, que passaram a ser constituídos para atender todas as classes sociais, ainda que com distinção em termos de acesso e qualidade. Com a chamada “educação de massas”, os trabalhadores passaram a frequentar o ensino primário e o profissional, mesmo que em escolas precárias (estrutura física, material didático, professores, tempo) e com a obtenção de conhecimentos rudimentares, enquanto a elite continuou tendo acesso também ao secundário e ao nível superior em escolas mais bem preparadas, com equipamentos e materiais pedagógicos de ponta e professores, em geral, considerados como bem-sucedidos. O tempo escolar, para esta classe, em muitos casos, já era integral em termos de jornada, com maior duração e possibilidade de cursar nível superior e especialização (GIOLO, 2012).

Percebemos que a classe dominante, de alguma forma, sempre teve acesso à escola de jornada ampliada. Entretanto, com o impacto do processo de industrialização e urbanização, sobretudo depois dos anos 1950, com a universalização dos sistemas educacionais públicos, as escolas tiveram que atender um número crescente de alunos e as atividades, em sua maioria, passaram a ser concentradas em turno único.

Os filhos da elite, porém, continuaram a ter educação em tempo integral, recebendo formação complementar no contraturno, na própria escola ou em outros espaços culturais, esportivos ou científicos. Além disso, conforme afirma Giolo (2012), as classes A e B sempre tiveram maior acesso à cultura e ao saber em seus contextos social e profissional. Por conseguinte, suas relações cotidianas acabam contribuindo com seus saberes e levando suas demandas para dentro da sala de aula, mantendo de algum modo, a escola de tempo integral.

Para o autor, a escola de tempo parcial sempre foi destinada às classes populares, porque na escolarização das massas, estudantes e famílias tiveram e ainda têm de conjugar tempo escolar com trabalho produtivo. Em outras palavras, as escolas foram e ainda são organizadas

para alfabetizar e colocar o jovem no mundo do trabalho. As poucas iniciativas de educação em tempo integral voltadas para as classes populares, feitas por políticas nacionais, pretendiam qualificar trabalhadores de nível médio. Para Giolo (2012, p. 98), esta “é a tradução prática de uma cultura milenar e a manifestação real e concreta das políticas educacionais voltadas para esses segmentos”.

Ainda, segundo o autor, as sociedades que instituíram governos democráticos e sensíveis aos direitos humanos buscaram superar esta dualidade escolar que se perpetua, por meio de políticas sociais e econômicas, visando a igualdade fundamental das pessoas e a constituição de redes escolares mais dignas. Giolo (2012) acredita que o Brasil se abre politicamente aos interesses populares e está realizando ações educacionais mais abrangentes, entretanto, não conseguirá resultados significativos se não reformular as escolas públicas de educação básica, em termos de tempo, de espaço e de profissão docente.

A educação integral, como agenda contemporânea, surge atrelada à ideia de expansão do direito à educação, como desejo de democratização e na busca por um desenvolvimento humano mais igualitário. Este desejo impõe, certamente, o enfrentamento das desigualdades sociais historicamente marcadas pelo sistema educacional e dada, entre outros aspectos, pela entrada tardia das camadas populares na escola em condições adversas. O grande desafio da educação pública, de aproximar a cultura das classes populares com o universo intelectual e letrado da cultura elaborada, apontado por Giolo (2012), continua presente nos dias de hoje.

Nesse sentido, a educação integral se confunde com a própria história da educação. Ela tem como princípio o desejo humano e histórico da formação integral para todos, sem distinção de classes. Entendemos que a agenda contemporânea da educação constitui-se, com base nas experiências e ideais historicamente produzidos, para universalização qualificada de todos os níveis e de todas as modalidades de ensino, através da construção coletiva de políticas públicas. Somente nesta perspectiva ela pode ser considerada como integral.

No Brasil, a pauta da educação integral chega motivada pelo movimento reformista da Escola Nova, no início do século XX. Compreendida como educação escolar “de dia inteiro” e constituída por significativas possibilidades formativas, teve influência de dois grandes nomes: Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997). Ambos intelectuais reformistas, absolutamente presentes na história da educação pública do país, sonhavam com “(..) uma sociedade efetivamente democrática que repartisse, entre todos os seus cidadãos e

cidadãs, conhecimentos e vivências educativas que lhes servissem de suporte para uma inserção plena na vida em sociedade” (MOLL, 2012, p. 129).

Seus projetos educacionais iam muito além da simples ampliação da jornada escolar. Visavam uma formação abrangente que englobasse o campo das ciências, das artes, da cultura e do mundo do trabalho. Tudo isso produzido na escola, por meio do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político, moral e que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais historicamente presentes, muitas delas, inclusive, reforçadas pela tradicional cultura escolar. Ambos propuseram uma escola que se constituísse como espaço de trabalho coletivo e também de produção individual; de reorganização do trabalho pedagógico; de aproximação com a comunidade local, considerando os desenhos institucionais e curriculares próprios de seus tempos (MOLL, 2012).

Ainda que suas experiências tenham sido, em alguns aspectos, descaracterizadas sob a alegação principal de que eram muito onerosas para os cofres públicos e nunca fizeram parte das políticas gerais da educação brasileira (GIOLO, 2012), Anísio e Darcy, deixaram muitas contribuições para educação pública no Brasil. Refletindo a este respeito, Moll (2012) aponta que, mesmo que as políticas de educação básica no Brasil não tenham alcançado, no século XX, continuidade necessária para a consolidação de uma educação para todos e em jornada ampliada, estas experiências marcaram expressões, discussões e debates em fóruns educacionais, os quais ainda hoje vêm constituindo a pauta da educação integral.

Nos últimos anos, o debate sobre o tema vem se intensificando no país. As discussões em seminários, conferências, fóruns de educação, e as ações coordenadas, tanto pelo Ministério da Educação, quanto pelas Secretarias Municipais e Estaduais, sinalizam os principais elementos presentes na pauta da educação integral. Questões relacionadas com currículo, ampliação de jornada, formação inicial e continuada, organização de tempos e espaços e articulação com a comunidade e equipamentos escolares, no âmbito dos debates, ganham centralidade.

Dentre as problemáticas elencadas, a organização do trabalho pedagógico e os redimensionamentos do currículo escolar, são as que mais têm merecido a atenção das redes escolares, dada a própria pressão política que fazem os atuais governantes para a implantação imediata de projetos nesta perspectiva. Giolo (2012, p. 105) alerta que “(...) a escola de tempo integral não deverá perder de vista que o grande desafio da educação básica é fazer com que os alunos aprendam os conteúdos previstos em sua matriz curricular, sendo esta a razão principal a exigir a

ampliação do tempo escolar”. O ideal está em promover o diálogo entre os conteúdos escolares e os saberes locais, valorizando as culturas e experiências.

Outros dois pontos importantes do debate referem-se a formação inicial e continuada dos professores e as especificidades do trabalho docente. Sobre este último ponto, Moll (2012), assume que a conquista de regime de dedicação exclusiva para professores da educação básica tem relação direta com a consolidação da agenda da educação integral. Para a autora, a promoção de processos de inserção profissional docente, que permitam o aprofundamento da relação do professor com a escola e sua comunidade, constitui-se em mais um desafio deste movimento.

Brandão (2009) também defende esta ideia. Segundo a autora, para que a escola de tempo integral caminhe na direção de um ensino de melhor qualidade, não basta que seja um recurso complementar destinado aos estudantes. É preciso que incorpore professores em regime de tempo integral, com salários e condições de trabalho compatíveis com o regime de dedicação exclusiva em uma instituição. Brandão acredita numa escola de tempo integral como horizonte da melhoria da educação, oferecendo ao cidadão uma escolaridade de qualidade e o acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares, e isto somente será alcançado com professores bem preparados e com integral disponibilidade. A pesquisadora entende que a escolarização em tempo integral parece ser uma condição de cidadania escolar para crianças e jovens que são, até hoje, penalizados pela baixa qualidade do ensino que o sistema público lhes oferece.

Com perspectiva semelhante apresenta-se Costa (2012), para quem a educação integral constitui elemento fundamental para o enfrentamento do desafio da vulnerabilidade social a que os jovens se encontram submetidos, em todas as regiões do país, em pleno século XXI. Na visão da autora, a superação da lógica da exclusão, da desigualdade e da opressão se dará através de um novo sistema, propiciado por um processo educativo autônomo e responsável. O desenvolvimento integral é, para ela, o objetivo central da educação. O processo educativo deve ocupar todas as dimensões humanas: ética, estética, afetiva, moral, física, espiritual, intelectual.

Nesta mesma direção, Guará (2009) defende que o período integral é uma demanda justificada pela situação de pobreza e exclusão, que leva grupos de crianças à situação de risco pessoal e social. Assim, a educação em tempo integral surge como alternativa de equidade e de proteção para os grupos mais desfavorecidos da população infantojuvenil. Segundo a autora, se a escolarização é considerada como

o maior passaporte para a inclusão social, as atividades desenvolvidas tanto pela escola como pelas organizações sociais deveriam oferecer reais oportunidade de melhoria da aprendizagem para aqueles em situação de vulnerabilidade. Por isso, para Guará (2009), as aes voltadas para melhoria da educação contemporânea, na perspectiva de atendimento a todos e a todas as dimensões da vida, necessitam estar articuladas com as demais políticas sociais.

Em geral, nas pesquisas acadêmicas sobre o tema, a educação integral é definida tendo por base diferentes perspectivas e enfoques. Guará (2009) explicita quatro delas: a primeira compreende a educação integral no registro da escola de tempo integral, com foco nas horas dedicadas aos estudos. Outra discussão gira em torno do desenvolvimento integral de crianças e jovens, compreendendo o homem como ser integral que precisa evoluir plenamente num processo de educação que se articula com o desenvolvimento humano. Uma terceira compreensão visualiza a educação integral pela perspectiva da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares, focalizando especialmente o currículo escolar. Outra concepção, ligada à ideia de “cidades educadoras”, defende a necessidade de expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos pela articulação da escola com as muitas aes comunitárias.

A autora não descarta nenhuma destas perspectivas, apenas defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas, que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político em que vivem. Guará (2009) considera importante refletir sobre as condições que favorecem a formação humana, assim, busca as bases da educação integral numa teoria do desenvolvimento humano que reconhece a complementaridade entre processos e contextos de aprendizagem para um crescimento integral da criança.

No entendimento da mesma autora, o conceito de educação integral deve encontrar pleno amparo jurídico na legislação brasileira. A garantia legal é uma salvaguarda da promoção da equidade para os que se encontram mais prejudicados em sua cidadania, muitos dos quais têm também apresentam 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). Para Moll (2012), a proposição de marcos legais e de aes indutoras para a ampliação, qualificação e reorganização da jornada escolar diária pode contribuir para a modificação da estrutura societária no país. Neste sentido, a pauta da educação integral no Brasil vem se estruturando gradativamente. Alguns

avanços já podem ser observados em experiências de escolas e em documentos/diretrizes oficiais produzidos nos últimos anos.

A Constituição Federal de 1988, mesmo não se servindo da expressão “educação integral” ou “tempo integral” traz, em seus artigos, questões que permitem que seja deduzida a presença da concepção “do direito de todos os indivíduos à educação de formação integral”. O art. 6º, por exemplo, garante como direito social a educação, e o artigo 205 assim define: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Cabe lembrar, todavia, que a legislação só passou a tratar da educação integral recentemente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que deixa “a critério dos estabelecimentos de ensino” a ampliação progressiva da jornada escolar do ensino fundamental para o regime de tempo integral (art. 34, § 2º e art. 87, § 5º). Além disso, esta lei reitera o princípio do direito à educação integral, disposto na Carta de 1988, em seu art. 2º, ao determinar como princípio e fim da educação nacional o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Mais do que prever a ampliação do ensino fundamental para tempo integral, a Lei 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (art. 3, inciso X), que podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. Cada município e unidade escolar pode garantir a formação integral em suas propostas de ensino e no Projeto Político Pedagógico de acordo com sua realidade. Essa ação pode contribuir para que a escola seja protagonista de seu redesenho curricular.

Outro instrumento normativo importante a ser considerado neste âmbito é a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Lei nº 13.005⁶, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE e dá outras providências. Assim como a Constituição Federal de 1988 e a LDB, o PNE retoma e valoriza a educação integral como possibilidade de formação integral do homem. Cabe ressaltar que o Plano vai além do texto da LDB ao apresentar a ampliação progressiva do tempo escolar entre os objetivos e as metas

⁶ Para saber mais sobre o PNE e conhecer suas 20 metas acessar <<http://pne.mec.gov.br/>>

não apenas relacionadas ao ensino fundamental, mas também à educação infantil. O texto delimita ainda um quantitativo mínimo de sete horas diárias para a escola de tempo integral.

Giolo (2012) acredita que o PNE foi muito mais enfático do que a LDB ao estabelecer a necessidade de educação de tempo integral. Entretanto, também não foi capaz de impor à nação um conjunto de ações concretas para a educação básica. Na opinião do autor (2012, p. 96), o plano “continuou preso à ideia de uma implementação progressiva, sem definir metas e responsabilidades precisas”.

Antes mesmo do PNE ser aprovado em 2014, o *Programa Mais Educação* foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/07 e compõe as metas do PDE. Assim, os Ministérios de Estado da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, dos Esportes e da Cultura propuseram ações para ampliação do tempo escolar. Desde então diferentes experiências no âmbito da educação integral são desenvolvidas nas escolas brasileiras que oferecem o *Mais Educação*.

Em Santa Catarina, a implantação e implementação da Escola Pública Integrada (EPI) para o Ensino Fundamental na rede pública estadual foi regulamentada pelo Decreto nº 3.867, de 19 de dezembro de 2005. Seu Art. 5º evidencia que a ampliação da jornada integral “pode se dar de forma simultânea ou progressiva, preferencialmente nas séries iniciais”. E as unidades escolares que não tiverem condições de infraestrutura física e pedagógica necessárias, poderão iniciar de forma parcial.

De qualquer forma, ao mesmo tempo em que são propostos caminhos para a ampliação do número de horas da jornada escolar diária, efetivam-se avanços significativos na direção da universalização do ensino fundamental. A escolarização obrigatória que, durante décadas, foi dos 7 aos 14 anos, em 2006, passou a ser dos 6 aos 14 anos, e em 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59, passou a ser dos 4 aos 17 anos (MOLL, 2012).

Além destas normas, estabelecidas na última década, o Congresso Nacional aprovou dois fundos direcionados ao financiamento da educação pública, cujos encaminhamentos se constituíram importante iniciativa do Poder Executivo. Inicialmente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em substituição a este, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, inicialmente regulamentado pela Medida

Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006 e, posteriormente, convertido na Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. É considerado um mecanismo de financiamento da educação pública no Brasil. Seus recursos são destinados, necessariamente, ao financiamento de ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica, isto é, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

Este fundo inovou em relação ao FUNDEF ao diferenciar os coeficientes de remuneração das matrículas, não apenas por nível, modalidade e etapa da educação básica, mas também de acordo com a extensão do turno na escola. Além de considerar o tempo integral como possibilidade para toda a educação básica nacional, o fundo possibilita a distribuição de um percentual maior de recursos para a educação integral. Desta forma, o FUNDEB evidencia uma tentativa inicial de garantir o real direito à educação em tempo integral e vem se constituindo numa política propulsora da ampliação das discussões em torno das temáticas voltadas para a educação integral e para o tempo integral.

Podemos afirmar que esse fundo inaugura um novo tempo na educação pública brasileira. Segundo Giolo (2012), é possível dizer que agora há um aparato legal e um projeto de Estado, prevendo recursos para educação integral, que podem chegar a qualquer escola de educação básica, em todo território nacional. A dúvida que fica, para o autor, é se os valores previstos serão suficientes para mobilizar os sistemas educacionais. Ele acredita, entretanto, que há base material para que isso ocorra.

Ainda na direção do fortalecimento desta pauta, em 24 de abril de 2007 foi lançado, pelo Presidente da República e pelos Ministros da Educação, da Fazenda e do Planejamento, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorarem a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo Plano, o MEC repassa recursos financeiros, visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Neste âmbito, foi proposto o programa denominado *Mais Educação*, pensado e organizado pelo MEC na perspectiva da construção de uma agenda de indução à educação integral (MOLL, 2012).

O PDE indica, no seu artigo 20, as diretrizes voltadas à ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e à qualificação dos processos de ensino, com participação dos alunos em projetos socioculturais e em ações educativas. A ideia é ampliar a jornada escolar, possibilitando que

crianças, adolescentes e jovens envolvam-se em atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer. De acordo com os documentos da *Série Mais Educação* (2009, 2011), isso contribuirá para reduzir evasão, reprovação e distorções de idade-série, ampliando o tempo de aprendizagem dos alunos. Atualmente, a média diária de horas-aula dos alunos é de apenas quatro, quando o ideal seria, no mínimo, sete horas.

Conforme o Plano, o desenvolvimento da educação, essencial ao desenvolvimento econômico sustentável do país, impulsionado pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), depende de uma boa articulação de políticas públicas em vários setores. O Plano faz ampla divulgação de medidas de apoio à educação a fim de eliminar as barreiras que impedem o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola.

O *Programa Mais Educação* trata, portanto, da construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, ação esta que pretende contribuir tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira.

Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014, p. 4),

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, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. 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.

Ainda de acordo com o Manual Operacional (BRASIL, 2014), as atividades oferecidas pelo Programa, de acordo com cada macrocampo⁷,

⁷ As atividades a serem desenvolvidas pelas escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* são organizadas nos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Desenvolvimento Sustentável e Economia Criativa/Educação Econômica; Esporte e Lazer; Cultura, Artes e Educação Patrimonial; Comunicação, uso das Mídias e Cultura Digital e Tecnológica; Educação em Direitos Humanos; Promoção da Saúde. De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (2014), as atividades estão distribuídas nas

devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar e considerar o contexto social dos sujeitos, sendo importante “fomentar práticas educativas que promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (BRASIL, 2014, p.08).

Os documentos orientadores do *Mais Educação* sugerem ainda que suas ações sejam trabalhadas na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Para isso, precisam reconhecer os educandos como produtores de conhecimento e, assim, priorizar “os processos capazes de gerar sujeitos inventivos, autônomos, participativos, cooperativos e preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção na sociedade atual” (BRASIL, 2014, p.08).

O trabalho pedagógico, no desenvolvimento das atividades oferecidas através do Programa, deve dar atenção também à “indissociabilidade do educar/cuidando ou do cuidar/educando”. Isto inclui em suas ações acolher, garantir segurança e alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Então, o que se propõe é “uma metodologia participativa, que valorize as experiências do grupo e, ao mesmo tempo, multiplique as possibilidades da contribuição diferenciada de cada um e aguce a capacidade de pensar, criar e desenvolver a assertividade” (BRASIL, 2014, p.08).

Segundo Moll (2012), foi inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, de Darcy Ribeiro e, mais recentemente, de Paulo Freire, que o governo federal implantou o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006), além de outros programas e projetos que ampliam direitos e garantem investimentos para a educação pública. Com foco centrado na proposta de educação integral, o *Programa Mais Educação* torna-se, nos dias atuais, o principal programa indutor deste movimento/agenda, promovendo a ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas. Sobre ele faremos outras considerações no item 1.1 deste texto.

De modo geral, é possível perceber que diferentes conceitos e perspectivas perpassam as discussões acerca do entendimento sobre

quatro áreas de conhecimento constituintes do currículo da base nacional comum (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas).

educação integral no Brasil. Quando se toma como referência as experiências de sistemas escolares de distintas redes e esferas e de programas oficiais, como o *Mais Educação*, por exemplo, verifica-se que elementos conceituais relacionados com a noção de formação humana, formação integral, educação integral, escola integral, escola de tempo integral e currículo integral se encontram, ainda que estes conceitos não estejam suficientemente claros. Como já fizemos referência anteriormente, o fato é que significativa parcela do debate parece girar em torno do modo de organizar o trabalho pedagógico, o que, de alguma forma, acaba afastando a reflexão sobre o “o que”, o “por que” e o “para que” uma educação integral nas redes públicas de ensino.

Entendemos que muito ainda precisa ser construído na incessante busca pela qualidade do ensino público brasileiro e, particularmente, no âmbito da educação integral. Não obstante, consideramos que o *Programa Mais Educação* tem possibilitado algumas mudanças na organização pedagógica de escolas que o desenvolvem. São oportunidades de pensar e planejar uma educação em perspectiva integral em escolas básicas das redes municipais e estaduais em todo o Brasil. Não se pode negar que esse movimento educacional contemporâneo está impulsionando debates e discussões para uma proposta de educação nacional visando a formação integral do sujeito, mesmo que, muitas vezes, ainda restrita, por adesão, às redes de ensino.

Relatos, depoimentos e pesquisas sobre experiências de educação integral evidenciam diferentes formas de se desenvolver este projeto, constituindo o que genericamente se pode chamar de nova modalidade educativa. Uma dessas propostas aponta para uma escola de jornada ampliada em que, num período, as crianças frequentam a escola comum (currículo básico), e no outro, em outros espaços de aprendizagem da comunidade ou da própria instituição de ensino, elas têm oportunidade de participar de outras atividades educacionais. Há também projetos em que se propõe a superação do modelo chamado “mais do mesmo”, ou seja, da escola integral do contraturno. Nestes, o currículo é redesenhado assumindo outra dinâmica – espaço em que se congrega o acadêmico, o artístico, o cultural, o tecnológico, o lazer, a alimentação, o entretenimento, além de outros aspectos da formação humana.

Acreditamos que, numa proposta de educação pública de jornada ampliada, que vise a formação integral do sujeito e a superação da fragmentação do conhecimento, não cabe a mera repetição, em tempo a mais, das atividades de uma escola de quatro horas diárias. É preciso ir além. Faz-se necessária outra forma de organização dos tempos e

espaços, em que se valorizem tanto os conhecimentos escolares quanto os demais saberes (cultura, arte, esporte, higiene e saúde, valores, experiências de vida). No âmbito da educação integral, mais do que ensinar os conteúdos escolares, é preciso considerar o sujeito como um ser social e histórico. Sujeito que tem desejos, interesses, conhecimentos, experiências de vida, que se relaciona consigo mesmo e com os outros. Esta necessária integração escola – vida – cultura – conhecimento - mundo, no percurso formativo da educação básica formal, continua sendo um grande desafio para escola contemporânea.

Finalmente, é possível afirmar que a agenda da educação integral aponta para a necessidade de um novo jeito de pensar e fazer a escola pública brasileira; que este novo jeito precisa ser assumido por professores que, efetivamente, materializam os processos pedagógicos e por intelectuais pesquisadores que frequentemente, com seus estudos, abrem novas janelas para o desenvolvimento crítico e criativo desta complexa atividade humana. O momento parece exigir que se esteja atento às mudanças e disposto a contribuir para a construção de políticas educacionais que superem os modos convencionais, seja em termos de organização curricular, seja da própria cultura escolar.

O grande desafio para a efetivação de propostas, nesta perspectiva, está no reposicionamento das próprias finalidades educativas em termos políticos, na compreensão ampliada de educadores e gestores sobre as atuais demandas sociais e educativas, na capacidade dos professores em redesenhar os percursos formativos escolares e no esforço coletivo da sociedade para superar os projetos de escolarização estritamente vinculados às expectativas do mundo produtivo. Dando continuidade às discussões deste movimento, como agenda contemporânea, tratamos a seguir questões específicas de constituição do *Programa Mais Educação*.

1.1. Programa Mais Educação: uma proposta anunciada como um caminho de travessia para a educação integral

No âmbito desta agenda, o Brasil adere primordialmente com o *Programa Mais Educação* ao instituí-lo pela Portaria Interministerial nº17, de abril de 2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e seguido pelo governo de Dilma (2011-atual), do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse Programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e

constitui uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da educação integral.

O Estado, representado pelo MEC, no papel de indutor da educação integral, torna-se responsável pela oferta de condições técnico-financeiras na proposição da ampliação dos tempos e dos espaços educativos de que a escola dispõe para organizar o processo de ensino e de aprendizagem. Essa política de qualificação do processo educativo do país prevê que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens. (BRASIL, 2009).

Inserido neste contexto, o *Mais Educação* é uma iniciativa que tem a educação integral como pressuposto. Segundo Moreira (2013, p. 46), esse Programa foi “criado com o intuito de articular diversas políticas públicas que possam dar uma sustentação a uma política nacional de educação integral”. Para a concretização da educação integral de tempo integral fica sob responsabilidade do Estado o planejamento, a coordenação de implementação, o monitoramento e a avaliação das ações pedagógicas que ocorrem no espaço e tempo escolar e outros espaços sócio-educativos (BRASIL, 2009).

Assim, o Programa foi estruturado de forma a constituir, como estratégia de implementação e fortalecimento, espaços de articulação das ações e experiências e de construção de planos de ação coletivos. Os Comitês Metropolitanos ou Regionais são, então, formados por representantes das secretarias, gestores escolares e outros parceiros, entre os quais as universidades, e os Comitês Locais são formados por sujeitos do *Programa Mais Educação* na escola e representantes da comunidade escolar e do entorno.

O Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) publicou em 2009, sob a coordenação de Jaqueline Moll⁸, um conjunto de textos

⁸ Jaqueline Moll é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), atualmente professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, coordenou no Ministério da Educação a implantação do Programa Mais Educação, no período de 2008 a 2013. Atuando no MEC, organizou textos de referências da Série Mais Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Publicou, também, o livro “Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos” em 2012. Neste livro

de referências denominados *Série Mais Educação* que apresentam a proposta curricular do Programa. A trilogia pretende contribuir para um diálogo nacional sobre a conceituação, a operacionalização e a implementação do *Programa Mais Educação*. Além disso, este conjunto de textos, “(...) no contexto das políticas educacionais brasileiras, propõe-se a animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral, que possa se constituir num legado qualificado e sustentável” (BRASIL, 2009, p.7).

O primeiro caderno intitula-se *Gestão Intersetorial no Território* (BRASIL, 2009a) e trata dos marcos legais do *Mais Educação*, das temáticas Educação Integral e Gestão Intersetorial, da estrutura organizacional e operacional do Programa, dos projetos e programas ministeriais que o compõem e de sugestões para procedimentos de gestão nos territórios.

Educação Integral: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009) é o segundo caderno da *Série Mais Educação*, organizada pelo MEC em 2009, e foi produzido por um grupo de trabalho composto por gestores e educadores municipais, estaduais e federais e representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Tem como função o desencadeamento de um debate nacional sobre a ampliação do tempo de efetivo trabalho escolar e acerca da intersetorialidade nos processos educativos.

O último caderno da trilogia intitula-se *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009b) e sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral por meio do diálogo entre saberes escolares e comunitários. O objetivo é auxiliar na construção de espaços que reúnam diversas áreas do conhecimento, experiências e saberes. O texto apresenta sua proposta na forma de Mandalas representando, assim, as diversas realidades brasileiras.

Além desta trilogia, o Programa conta com o Manual Operacional de Educação Integral publicado anualmente pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, da Secretaria de Educação Básica, do Ministério da Educação. Este documento dá orientações gerais para a implantação do

encontram-se textos de diferentes autores e experiências de redes de ensino no âmbito da educação integral, alguns utilizados nesta pesquisa.

Programa Mais Educação e dispõe sobre as ofertas formativas para as escolas urbanas e rurais. Além disso, apresenta os critérios para adesão, sobre o financiamento do programa, kits, prestação de contas e demais informações relevantes.

De acordo com o Manual Operacional (BRASIL, 2014), o Programa visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos e ações socioeducativas oferecidas a crianças e jovens, com a participação da escola, família e comunidade. Observa-se por meio do documento, que a educação integral é compreendida como um processo de escolarização que pressupõe a aprendizagem conectada à vida e ao universo de interesses e de possibilidades das crianças, adolescentes e jovens. Assim, pretende contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira por meio de uma ação intersetorial entre políticas públicas educacionais e sociais.

Segundo os documentos citados, os territórios do Programa foram definidos, inicialmente, para atender prioritariamente as escolas de baixo IDEB, situadas em capitais e regiões metropolitanas. Em 2010, alcançou-se cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem a convergência prioritária de políticas públicas. Em 2011, incluíram-se municípios com mais de 18.800 habitantes, totalizando cerca de 15.000 escolas participantes. A previsão era de que, até 2014, o *Programa Mais Educação* estivesse em todo território nacional, envolvendo 32.000 escolas⁹.

Para o desenvolvimento do Programa, cada escola, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico e em diálogo com sua comunidade, define quantos e quais alunos participarão das atividades, sendo desejável que todos os estudantes participem e que o conjunto da escola seja contemplada nas escolhas e definições. O *Programa Mais Educação* estabelece o mínimo de 100 estudantes para o início das atividades, contudo, não estabelece número máximo. Isso significa que a escola pode chegar à totalidade de seus estudantes incluídos no

⁹ Até o momento 58.651 escolas do Ensino Fundamental aderiram ao Programa Mais Educação em todo o país, indicativo que ultrapassa a previsão para o ano de 2014. Esta informação foi divulgada por Leandro Fialho (Coordenador Geral da Educação Integral, DICEI/SEC/MEC) no III Seminário Catarinense de Educação Integral, organizado pelo Comitê Estadual de Educação Integral e realizado em agosto de 2014, na cidade de Itajaí.

Programa, de acordo com sua disponibilidade de espaço físico, apoio do sistema de ensino ao qual a escola está vinculada e sua capacidade de articulação com a comunidade.

As atividades a serem escolhidas pelas escolas que desenvolvem o Programa são organizadas nos seguintes 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; Esporte e Lazer; Promoção da Saúde; Educação em Direitos Humanos. Cada macrocampo¹⁰ agrega atividades específicas de acordo com o Manual do Programa. (BRASIL, 2014)

Associado ao macrocampo esporte e lazer está o Programa Segundo Tempo. É uma atividade promovida pelo Ministério do Esporte em parceria com o MEC e tem como objetivo oportunizar o acesso à prática esportiva a todos os alunos das Escolas Públicas da Educação Básica, iniciando o atendimento com as escolas que participam do *Programa Mais Educação*.

O texto do Manual Operacional (BRASIL, 2014) propõe que a escola estabeleça relações entre as quatro atividades do *Mais Educação* escolhidas, dentre os sete macrocampos oferecidos, e as atividades curriculares. Sendo que o macrocampo Acompanhamento Pedagógico é obrigatório para todas as escolas, com a atividade Orientação de Estudos e Leituras que abrange diferentes áreas do conhecimento. Para as escolas do campo o Manual apresenta algumas diferenciações entre as atividades e macrocampos. (BRASIL, 2014)

O detalhamento de cada atividade, em termos de ementa e de recursos didático-pedagógicos e financeiros previstos, é publicado anualmente em manual específico relativo à educação integral, que acompanha a resolução do Programa Dinheiro Direto na Escola do FNDE. O caderno *Passo a Passo Mais Educação* (BRASIL, 2011) detalha, de forma objetiva, dentre outras orientações, o público-alvo do Programa, os profissionais responsáveis, o papel do professor comunitário/professor coordenador, os macrocampos e as atividades. Esse manual apresenta também o papel do diretor e os objetivos e as atribuições do Comitê Local.

¹⁰ Para conhecer mais detalhadamente sobre os macrocampos e o detalhamento de cada atividade do *Programa Mais Educação* sugere-se a leitura do Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2014).

De acordo com esta publicação, cabe ao diretor garantir a tomada coletiva das decisões acerca das escolhas das atividades formativas do *Programa Mais Educação*, garantir a transparência nas prestações de contas dos recursos recebidos e fomentar a organização do Comitê Local. Por sua vez, o comitê tem por objetivo integrar diferentes agentes da comunidade em que a unidade educativa está inserida para formular e acompanhar o Plano de Ação Local de Educação Integral – plano que contempla as atividades escolhidas, as parcerias estabelecidas, o número de alunos atendidos.

As atividades relativas aos diferentes macrocampos do *Programa Mais Educação* podem ser conduzidas por voluntários da comunidade, os quais são chamados de monitores ou oficinairos. A Lei do Voluntariado nº 9.608/1988 considera o serviço voluntário como atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade (Art.1º). Assim, o Programa possibilita apenas o ressarcimento financeiro referente à alimentação e ao transporte dos voluntários, não estabelecendo vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista e previdenciária.

É possível observar nas experiências relatadas em publicações e em debates de diferentes autores que a contratação de oficinairos voluntários para realização das atividades geram, por diversas vezes, dificuldades no desenvolvimento do Programa, tais como: a própria contratação de pessoas da comunidade que se disponibilizam a dedicar seu tempo para escola; pouco envolvimento destes agentes no processo ensino-aprendizagem; falta de articulação/integração dos conteúdos/conhecimentos trabalhados nas oficinas com as disciplinas escolares; insuficiente formação para lidar com questões educacionais na relação com os alunos. Esta situação gera, também, discussões a respeito da valorização do professor enquanto profissional da educação.

Para Silva, Victor e Almeida (2013) as proposições do *Mais Educação* em relação aos profissionais, que preveem o incentivo ao trabalho voluntário, subsidiando apenas o transporte e a alimentação, não representa um aumento permanente e qualitativo para a equipe profissional da escola. Para as autoras esta situação pode representar certa rotatividade de agentes educativos, falta de formação para lidar com questões educacionais e falta de vínculo com a escola. Assim, o Programa favorece a criação de novas parcerias para ampliação de tempos e espaços e equipe de profissionais, no entanto, não modifica diretamente a estrutura escolar.

No que se refere ao caráter local e comunitário, a busca por novos espaços e parceiros sócioeducacionais que possam integrar a vida escolar torna-se difícil. Segundo Cavaliere (2013), a dificuldade encontra-se no fato de que as comunidades que mais necessitam de integração da escola com seu entorno, aquelas que o Programa pretende atingir, são as comunidades de regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos.

Para Silva e Silva (2013, p. 712), a oferta de espaços educativos por meio da sociedade civil pode transformar-se em “sinônimo de espaço precário para uma educação também precária”. Assim como Cavaliere (2013), os autores apontam que em muitos bairros de cidades brasileiras o único equipamento público existente é a própria escola, sendo a precariedade uma de suas marcas principais. Por outro lado, afirmam que a existência de equipamentos culturais públicos e privados não significa disponibilidade de horários, pessoal de apoio. Silva e Silva (2013, p. 712) acreditam que esta proposta “requer outro regime de colaboração no qual os municípios tenham condições financeiras e políticas para colocar o projeto de educação em todos os cantos da cidade, porém, fortalecendo a instituição escolar como socializadora do conhecimento acumulado”.

A territorialidade da oferta do *Mais Educação* em articulação com o Programa Bolsa Família, conforme os critérios de adesão, é outra estratégia para o enfrentamento das desigualdades educacionais presentes no Brasil. Em defesa deste aspecto, Leclerc e Moll (2012, p. 105) apontam que o Programa

Ao constituir-se, preferencialmente, nas escolas das regiões mais periféricas, mais vulneráveis, mais violentas estabelece uma perspectiva de discriminação positiva, na medida em que essas escolas recebem aportes orçamentários diferenciados, bem como são prioritárias na relação com as universidades interlocutoras em ações de formação para a docência e a gestão.

As autoras destacam este como um dos marcos no caminho percorrido desde 2007, em relação aos movimentos realizados pelo Ministério da Educação (MEC), na implicação de diferentes atores institucionais da educação brasileira e na construção de uma pauta política e pedagógica em favor da Educação Integral. Sob este ponto de vista, estas escolas teriam mais condições financeiras e formativas para o desenvolvimento da educação integral.

Em relação aos espaços, Leclerc e Moll (2012) reconhecem que este ainda é um grande desafio a ser enfrentado. As unidades educativas têm explicitado a necessidade de revisão e reorganização dos usos dos espaços dentro e fora da escola. Segundo as autoras, é necessário definir orientações e diretrizes para construção, reforma, ampliação e adaptações de escolas de tempo integral. O *Programa Mais Educação*, em seu processo de implementação e execução, problematiza a questão sobre como as escolas têm se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas (LECLERC e MOLL, 2012), mas não aponta soluções concretas como política mais consistente em relação às condições estruturais.

Outro aspecto observado nas diferentes experiências está relacionado à própria participação das escolas no *Mais Educação*. Os critérios de adesão selecionam as escolas e alunos prioritários, não possibilitando a participação de todos os interessados. Assim, apenas uma fração da sociedade participa do Programa e com a progressiva ampliação do tempo escolar. Para Galian e Sampaio (2012), essa restrição pode limitar a educação integral ao atendimento a determinadas condições e necessidades da clientela escolar ou à ocupação ampliada do tempo a fim de permitir o cumprimento do horário de trabalho dos pais, mantendo as crianças longe das ruas por um período maior de tempo. Desta forma, a preocupação maior estaria em garantir as necessidades práticas do mundo do trabalho, e não o cuidado com as questões que respondem a uma formação integral das crianças e jovens nas escolas (GALIAN e SAMPAIO, 2012). Esta crítica que as autoras trazem, mesmo não sendo diretamente ao *Programa Mais Educação*, pode ser considerada na reflexão sobre o que se pretende com o ‘tempo a mais’ na escola.

No que diz respeito ao aumento do tempo de permanência das crianças, adolescentes e jovens sob a responsabilidade da escola, os autores Silva, Victor e Almeida (2013) afirmam que a necessidade, entre outros aspectos, por mais espaços e por uma equipe profissional maior deveria aumentar igualmente. Assim, o investimento financeiro para esse fim, torna-se condição primordial, segundo eles, principalmente quando se deseja melhorar a qualidade da educação. O que se vê nas experiências em diferentes localidades é a busca pela garantia de professores efetivos para trabalharem com as turmas de educação integral, que seria uma contrapartida dos municípios.

Leclerc e Moll (2012) apresentam como desafio para uma estratégia indutora da educação integral em tempo integral a superação

do dualismo turno e contraturno. Segundo as autoras a oferta de atividades diferenciadas no turno oposto às aulas apresenta limites para a efetivação do projeto político pedagógico da escola. A articulação das oficinas com as disciplinas curriculares não deve se limitar à inclusão das mesmas na grade curricular oficial, transformando-as em outras disciplinas, muitas vezes, entendidas como de menor valor.

Essa superação requer o reconhecimento de novas dimensões da formação docente, o debate sobre conteúdos escolares consagrados no currículo e os que ainda são considerados “extraescolares”. Assim, a entrada das atividades de arte, capoeira, hip hop, jornal e rádio escolar, direitos humanos, sustentabilidade ambiental, entre tantas outras, pode ser compreendida como expressão das inúmeras possibilidades de vivências ampliadoras das dimensões da formação humana, segundo a compreensão do projeto político pedagógico em que estão sendo inseridas. (Leclerc e Moll, 2012, p. 108)

Neste sentido, no âmbito da educação integral, os sistemas de ensino devem ter outra lógica que não a seletiva, que distribui de forma desigual saberes e oportunidades. E sim, uma lógica de agrupamento, de articulação entre saberes, de tempos e espaços, de relação entre cultura acadêmica e cultura da experiência. (LECLERC e MOLL, 2012).

Os documentos que norteiam o Programa apresentam a ideia de indução à educação integral em tempo integral. São propostas de atendimento ampliado a crianças e jovens com atividades diversificadas de acordo com a cultura local das escolas situadas, prioritariamente, em territórios de vulnerabilidade social. Entretanto não possuem uma concepção única para o país, pois justificam esta ausência de conceito pelo argumento que o próprio Programa apresenta na defesa pela diversidade cultural, pelas especificidades das regiões brasileiras. Cada rede de ensino ou instituição escolar fica responsável por organizar seu desenvolvimento e redesenhar o currículo de acordo com sua compreensão de educação integral a partir das diretrizes do *Mais Educação*.

Para um melhor entendimento sobre o conceito de indução, fomos procurar na Balsa Saber¹¹ significado de “induzir” e verificamos que apresenta como: “Verbo transitivo Persuadir, incitar, aconselhar alguém a fazer alguma coisa; convencer. Instigar, estimular, impelir. Insinuar, inspirar. Concluir, inferir. Fazer...”. Os conceitos publicados no Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1995) seguem nesse mesmo sentido. A indução é tratada como “ato ou efeito de induzir”. E induzir aparece como “persuadir à prática de alguma coisa; aconselhar, instigar”. Esse dicionário traz também o conceito de indutor, “que induz; que instiga ou sugere”.

O Dicionário de Filosofia Nicola Abbagnano (2007, p. 640) apresenta uma definição de Aristóteles¹² (384 aC – 322 aC), com a qual todos os filósofos concordaram, que diz que a indução “é o procedimento que leva do particular ao universal”. Segundo o autor, Aristóteles considera que a indução é um dos caminhos pelos quais conseguimos formar nossas crenças. Considerando esse conceito, o *Mais Educação* estaria servindo como um meio para se chegar à educação integral no âmbito nacional. Suas ações nas diferentes escolas e redes de ensino poderão (como expectativa) promover mudanças educacionais em todo o Brasil e para todas as crianças.

Neste sentido, o *Programa Mais Educação* sugere o desenvolvimento de ações pedagógicas para uma educação integral em tempo integral, nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Brasil. Então, a ideia de indução supõe que, além de apresentar um conjunto de orientações, a proposta deve oferecer elementos que estimulem e inspirem o trabalho no cotidiano escolar nesta perspectiva. Assim, o *Mais Educação* atuaria como um programa de travessia para educação integral.

Considerando os argumentos expostos até aqui, o estudo da proposta do MEC e as críticas de diferentes autores, nossa compreensão é de que o *Programa Mais Educação*, do modo como se apresenta, estimula mudanças no trabalho pedagógico a fim de induzir a educação integral. Assim, seguindo o caminho teórico, situaremos concepções e aspectos da trajetória desse movimento no Brasil, para posteriormente

¹¹ O portal Balsa Saber é uma versão digital interativa da Enciclopédia Balsa e integra seu sistema de conhecimento multimídia. Acesso: <http://brasil.planetasaber.com/search/results.asp>

¹² Filósofo grego, aluno de Platão, considerado um dos fundadores da filosofia ocidental.

analisar a prática escolar da Rede Municipal de ensino de Florianópolis no âmbito do Programa.

2. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL E ASPECTOS DA TRAJETÓRIA DESTE MOVIMENTO NO BRASIL

Neste texto situamos concepções de educação integral que vem se estruturando no Brasil e destacamos alguns aspectos da trajetória deste movimento. Como visto no capítulo anterior, termos¹³ como escola integral, escola de tempo integral, educação em tempo integral, educação integral são utilizados por diversos autores a fim de conceituar a educação no âmbito da formação integral.

Na história da educação brasileira, a educação integral sempre esteve de alguma forma presente e constitui um esforço para qualificar a educação, para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola, para universalizar todos os níveis e todas as modalidades de ensino. De modo geral, a agenda da educação no Brasil vem se constituindo através da construção de políticas públicas desde o período em que o país assumiu seu comando próprio em termos administrativos e políticos. Com base nas experiências e ideais produzidos em outros espaços, a pauta da educação integral chega ao Brasil no início do século XX motivada pelo movimento da chamada Escola Nova, concebido a partir da ideia de educação escolar de jornada ampliada e constituída por diversas possibilidades formativas. Os intelectuais Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), com influências de John Dewey (1859-1952), contribuíram significativamente com este movimento educacional reformista.

O escolanovismo, especialmente forte na Europa, nos EUA e no Brasil, surge como um movimento de intelectuais que buscava a renovação e a universalização do ensino. Acreditava-se que a escola poderia corrigir a distorção expressa no fenômeno da marginalidade, tornando-se um instrumento de equalização social. O marginalizado é visto como o rejeitado, e não mais como o ignorante, o que não detinha conhecimento (SAVIANI, 2008). Sob essa ótica, o sujeito está integrado quando é aceito pelo grupo e pela sociedade em seu conjunto.

A Escola Nova pretendia, então, rever a concepção tradicional de educação que era centrada na autoridade, obediência, esforço e concorrência. Inspirada na experimentação e baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia, a educação passa a ter como

¹³ Esses conceitos de educação estão colocados no contexto desta investigação, porém não serão tratados com intensidade tendo em vista as limitações do trabalho e seus objetivos.

função ajustar e adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais, respeitando a individualidade específica de cada um. Sob a nova compreensão das necessidades da infância e da aprendizagem, foi necessária a reformulação da organização escolar.

Dewey (1971)¹⁴, neste âmbito, marcou o movimento educacional no Brasil com suas contribuições. Para o autor, a escola da forma como é constituída (de sala de aula, horários, esquemas de classificação, exames e promoção, regras de ordem e disciplina) tem como principal tarefa transmitir à nova geração a matéria ou conteúdo que consiste em informação e habilidades que se elaboraram no passado. Nela as atitudes dos alunos devem ser de docilidade, receptividade e obediência. Os livros e manuais escolares são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria e é por meio dos professores que os alunos entram em relação com esse material (DEWEY, 1971).

O descontentamento com esta educação tradicional resultou no que se chama de educação nova e escola progressiva. A crítica, realizada por este movimento, relaciona-se ao esquema tradicional de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Tem, assim, relação direta com a distância entre o saber amadurecido e acabado do adulto e a experiência e capacidade do jovem, que a própria situação criada impede qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado. Dewey (1971, p. 8) apresenta a ideia de uma “relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação”.

No âmbito da filosofia da educação, Dewey (1971) considera que as experiências individuais acontecem num contexto social e não se processam apenas dentro da pessoa. Ao reconhecer sua importância em educação, cabe ao educador familiarizar-se com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais da comunidade local para utilizá-las como recursos educativos. Sua responsabilidade é, então, a de reconhecer e utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um conjunto de experiências

¹⁴ John Dewey foi um filósofo, pedagogo e pedagogista norte-americano. É reconhecido como um dos fundadores da escola filosófica de Pragmatismo e representante principal do movimento da educação progressiva norte-americana durante a primeira metade do século XX. *Experiência e Educação* (1971) é uma de suas obras traduzidas para o português por Anísio Teixeira que originalmente foi publicada em 1938 e intitulada como “*Experience and Education*”.

saudáveis e válidas. Assim, ele poderá orientar seus alunos sem exercer imposição, como faz a escola tradicional.

Saviani (2008) compreende que a maneira de entender a educação na perspectiva escolanovista, em relação à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo de algumas questões, como: pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia. Enfim, para Saviani (2008, p. 8), “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

A educação integral, nesta perspectiva, assume alguns pressupostos quanto à organização pedagógica. A escola deveria funcionar de uma nova forma, agrupando os alunos segundo áreas de interesses; o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem; a aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação entre os alunos e o professor; o trabalho seria realizado em pequenos grupos a fim de facilitar a relação interpessoal; o ambiente deveria ser dotado de materiais didáticos ricos, bibliotecas, laboratórios (SAVIANI, 2008). A criança passaria a ser a preocupação central das perspectivas educativas.

Diferentes correntes de pensamento se criaram em torno dessa teoria. Intelectuais desse movimento desenvolveram ideias e sistematizaram propostas da Pedagogia Nova. Baseavam-se na reaproximação entre experiência e pensamento, entre esforço e interesse, entre jogo e trabalho. As discussões passam a ser realizadas, principalmente, em torno do método, de uma nova visão de como se aprende, pretendia-se religar os conhecimentos escolares e a vida em sua plenitude (CAVALIERE, 2002).

Como já citado, John Dewey destaca-se como um importante educador nesta perspectiva liberal/escolanovista da formação humana. Foi o percussor desse novo ideal pedagógico, ao afirmar que o ensino deveria se pautar pela ação e não pela instrução. Dewey (1971) acreditava na educação como um processo e não um produto, permitindo o desenvolvimento individual em relações de convivência democráticas. Na sua concepção, esse processo educativo se confundiria com o próprio processo de viver.

Considerado o principal idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira, Anísio Teixeira (1900 – 1971) se inspirou na filosofia de John Dewey, de quem foi aluno em um curso de pós-graduação nos Estados Unidos. Em sua obra “Educação não é privilégio” (1977) aponta para uma escola primária a qual resolverá os problemas da estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira. Para o autor, oferecer oportunidades completas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de vida social e de recreação e jogos às crianças é criar igualdade de oportunidades; essência do regime democrático. Esta escola popular para uma sociedade subdesenvolvida, idealizada por Teixeira (1977, p.129), é “a mais complexa e a mais difícil das escolas”.

Em resposta ao problema da escola primária para todos, visando a integração de toda a população no contexto da sociedade moderna, Anísio Teixeira concebeu o primeiro centro de educação popular do Brasil. Assim, na década de 1950, se projetou em Salvador, na Bahia, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, criado pelo governo estadual com o apoio do governo federal. Oferecendo um modelo de superação da experiência tradicional da escola, a filosofia desse centro visava oferecer à criança um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas e de instrução, recebendo os alunos em tempo ampliado. Esta experiência proposta por Teixeira constitui, assim, a primeira agenda da educação integral no Brasil.

A inauguração do Centro Popular de Educação, para o então Secretário de Educação do Estado - Anísio Teixeira, foi o começo de um esforço pela recuperação da escola pública primária. O texto publicado no livro *Educação não é privilégio* (1977), explicita que a construção desse centro, composto por três pavilhões e três grupos escolares, obedeceu a um plano de educação para a cidade da Bahia. Desejava-se dar à escola primária o seu dia completo, os seus seis anos de cursos, seu programa completo de leitura, aritmética e escrita e mais ciências físicas e sociais, artes industriais, desenho, música, dança e educação física.

Anísio Teixeira (1977) sonhava também com uma escola que educa, forma hábitos e atitudes, cultiva aspirações, prepara a criança para a sua civilização que é técnica e industrial e está em permanente transformação. Por acreditar que não é possível educar uma criança no grau de desnutrição e abandono, a escola também deve dar saúde e alimento. (TEIXEIRA, 1977). Essa escola primária proposta por Anísio era dividida em dois setores: o da instrução e o da educação. A Escola Classe (setor da instrução) era responsável pelo ensino de leitura,

escrita, aritmética, ciências físicas e sociais. E na Escola Parque (setor da educação) seriam desenvolvidas atividades socializantes, educação artística, trabalho manual, artes industriais e educação física. Esta seria a educação complementar, que recebia as crianças por quatro horas, antes ou depois das aulas.

A ampliação das funções e da jornada escolar constituem, aspectos importantes, do pensamento educacional de Anísio Teixeira. Essa ideia de educação escolar abrangente esteve presente em suas obras. Segundo Cavaliere (2010), as bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização, da preparação para o trabalho e para a cidadania são marcas do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político.

Anísio Teixeira (1977), em seu discurso de inauguração relatado no livro *Educação não é privilégio*, admite que o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, com todas estas suas pretensões, foi custoso e caro assim como seus objetivos. Entretanto, para Teixeira (1977, p. 142), “não se pode fazer educação barata (...), pois não há preço para a sobrevivência”. Assim, além da estrutura física, a proposta pedagógica deste Centro Popular de Educação implicava alto custo financeiro.

Outras ações a favor da educação integral em tempo integral no Brasil foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), implantados no Rio de Janeiro, nas décadas de 1980-1990. Concebidos por Darcy Ribeiro, então vice-governador do Rio de Janeiro, a partir da experiência de Anísio Teixeira, e arquitetados por Oscar Niemeyer, escolas foram construídas com estrutura física para atender até mil crianças o dia completo, com alimentação (café da manhã, almoço e jantar), estudo, esporte e higiene (banho) (SERRA e PINHEIRO, 2007).

Cada CIEP foi projetado com cem metros de comprimento e três andares, abrangendo salas, refeitório que também serve como sala de televisão, centro médico e centro odontológico. Conta com biblioteca para comunidade, ginásio coberto, que é também anfiteatro, e nele estão banheiros e chuveiros para banho. Em entrevista concedida à Cristina Serra e Virgínia Pinheiro e publicada na *Coleção Encontros* em 2007, Darcy Ribeiro relata que a oferta de serviços dos CIEPs os transformaram em centros comunitários. Ele acreditava que estes centros integram a criança num meio ao qual ela nunca teve acesso, nas coisas básicas da vida civilizada (SERRA e PINHEIRO, 2007).

Assim, a ideia da pedagogia de Darcy Ribeiro é “integrar a população, através da escola, numa civilização letrada e numa norma de língua erudita” (SERRA e PINHEIRO, 2007, p. 169). Para isso, considera-se o pedagógico, o psicológico e o social. Segundo entrevista

publicada por Serra e Pinheiro (2007), os CIEPs oferecem, além da alimentação, mais horas, mais carinho, mais atenção. Fica evidenciado que Darcy Ribeiro considera essa uma revolução educacional por tentar fazer uma escola mínima e necessária para progredir.

Para Darcy Ribeiro, a finalidade da escola deve ser ler, escrever e contar. Ao verificar que as crianças entravam na quinta série, hoje sexto ano, sem saber ler e escrever criou-se a professora regente nesta etapa do ensino. Sua função é ensinar a linguagem e fazer com que o professor de cada área utilize a leitura com as crianças de forma intencional. Ao final da quinta série o aluno deve estar integrado à civilização letrada de tal forma que saiba escrever um bilhete e que se faça entender; seja capaz de ler um jornal e procurar um emprego.

Entre os anos de 1991 e 1994, como parte do processo de implantação dos CIEPs, foi criado o “Curso de Atualização de Professores para Escolas de Tempo Integral”. Segundo Monteiro (2002), considerado um projeto inovador, tinha como finalidade a formação em serviço de professores das séries iniciais do ensino fundamental que já haviam concluído o curso normal (magistério) de nível médio, configurando uma formação em nível superior. Os profissionais eram capacitados para trabalharem em escola de horário integral, cumprindo oito horas de formação no CIEP, sendo quatro de prática docente orientada e três horas de aprofundamento pedagógico (MAURÍCIO, 2002). O curso era organizado em módulos, com duração de 1.600 horas.

Parte do trabalho de Darcy Ribeiro veio de Anísio Teixeira, que pensava em criar escolas-parque para receber crianças por quatro horas, antes ou depois das aulas. Porém, nesta época, no Rio de Janeiro, mais especificamente na Baixada Fluminense, não havia nenhuma escola, então não teria sentido criar escolas complementares. Chegou-se a conclusão de que deveriam ser feitas escolas de dia inteiro (SERRA e PINHEIRO, 2007). Assim, surgiram os CIEPs, numa perspectiva de escola de tempo integral. Para Gomes (2010), Darcy Ribeiro buscava colocar em prática a educação como processo emancipador e redentor de iniquidades sociais.

Alguns aspectos desfavoráveis dos CIEPs são apontados por Gomes (2010), como: a reduzida capacidade de matrícula, atendendo uma minoria de alunos desfavorecidos em face da rede regular com vários turnos; a evasão aparentemente por necessidade de trabalho; fragilidade política resultante de os CIEPs se tornarem símbolos político-partidários; os altos custos de construção, implantação e

funcionamento dos centros, podem ter contribuído para sua descontinuidade no âmbito das políticas públicas nacionais.

Principalmente pelo aspecto financeiro, este tipo de escola, que se tentou implantar com o movimento escolanovista, a partir das ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, não conseguiu alterar significativamente os sistemas escolares por meio de políticas públicas no Brasil. Fato que contribuiu para que a Escola Nova se organizasse basicamente na forma de escolas experimentais, muito bem equipadas e atendendo a pequenos grupos.

Outra crítica a estas experiências de educação integral na perspectiva escolanovista está relacionada à separação entre as atividades ligadas ao estudo e as atividades mais livres e recreativas, que de certa forma caracteriza a fragmentação do conhecimento (GALIAN e SAMPAIO, 2012). Esta parece ser uma preocupação com o atual desenvolvimento das oficinas do *Mais Educação* nas escolas.

Essas experiências e concepções de educação caracterizam-se pela ideia de uma formação mais completa para o ser humano em tempo escolar ampliado, baseada numa perspectiva democrática. Mesmo não havendo um consenso a respeito do que se convencionou chamar de educação integral, este movimento apresenta semelhanças em termos de atividades educativas, considerando questões como tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Fica evidenciado também que estas experiências de alcance nacional priorizaram um ensino complementar ao currículo formal, uma propondo escolas complementares (Escola Parque) e a outra propondo escolas de dia inteiro (CIEPs).

Paulo Freire na década de 1960, embora não tenha relação direta com a educação integral, de alguma forma deixou suas contribuições ao compreender a educação de forma ética, crítica e política. Sua teoria fez refletir sobre a formação do sujeito ao afirmar que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. (FREIRE, 2014, p.16). Numa perspectiva transformadora, a pedagogia libertadora de Freire valoriza questões culturais que possibilitam a produção e a construção de conhecimento. Para o autor, cabe à escola respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela e, mais do que isso, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Paulo Freire (2014) acredita na autonomia do ser dos educandos e no diálogo, que possibilita a conscientização para formar cidadãos da práxis progressista, transformadores da ordem social, econômica e política injusta. Suas ideias se fazem presentes, de certa forma, nas experiências e propostas de educação integral que buscam superar a escola tradicional.

Consideradas as concepções e proposições de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para pensarmos no que convencionamos chamar de educação integral, é possível observar, nos últimos anos, experiências diferenciadas de ampliação da jornada escolar, com concepções e metodologias diversas de trabalho. O Programa de Educação Integral instituído em 2001, em Apucarana, no Paraná é mais um exemplo concreto e atual de educação integral em tempo integral no Brasil.

O município ficou conhecido como Cidade Educação pelos resultados obtidos com o programa nas 37 escolas do ensino fundamental e nos 20 Centros Educacionais Infantis. Para Silva (2012a), o Programa de Educação Integral de Apucarana é a base de uma política de administração pública municipal focada na educação como instrumento de transformação social. Diferentes ações integradas, na esfera pública em conjunto com a iniciativa privada, são implementadas nas áreas da saúde, assistência social, cultura, esportes, geração de emprego e renda e, principalmente, na área educacional.

A proposta é perceber o educando em uma dimensão de integralidade, em seus vários aspectos, como cognitivo, ético-culturais e afetivos. Na experiência desenvolvida nas escolas de Apucarana busca-se a superação da divisão entre turno e contraturno escolar ou do tempo integral limitado à ampliação das horas diárias de permanência na escola. As atividades possuem um caráter de integração interdisciplinar, compondo o currículo das escolas. (SILVA, 2012a)

Outra experiência desse movimento no Brasil é o Programa Escola Integrada¹⁵ criado em 2006, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, como uma experiência-piloto em sete escolas. Em 2012 já atendia mais de 130 escolas municipais com intensão de uma expansão progressiva para todas as unidades escolares. Este programa surgiu do desejo de prolongar as atividades escolares para que os alunos aprendessem mais e melhor na relação com a cultura e com o esporte.

Assim, a Secretaria Municipal de Belo Horizonte buscou suporte teórico e de experiências educativas do município e de outras localidades para sua implementação. A proposta previa mais tempo para aprendizagem dentro e fora do espaço escolar, proteção social, enriquecimento curricular e interação da aprendizagem com a cultura local. Assim, a Escola Integrada surgiu a partir de políticas municipais

¹⁵ Para saber mais sobre este Programa, acessar <<http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao>>

que reconhecem a cidade como produtora de cultura e que possibilita a apropriação dos espaços públicos e culturais pelos cidadãos.

Segundo o relato de Macedo, Evaristo, Godoy e Ribeiro (2012), esse programa conta com profissionais e agentes da comunidade, universidades e seus estudantes para realização de atividades culturais e esportivas, coordenadas por um educador da própria escola. O projeto político pedagógico, de cada unidade educativa, é elaborado considerando seu território e as possíveis redes socioeducativas locais. Em relação ao espaço físico das escolas, o programa exige uma série de intervenções de forma a possibilitar o desenvolvimento das atividades, que são financiadas pela própria prefeitura municipal.

Com o propósito de reduzir as desigualdades sociais na cidade e buscar novos paradigmas de desenvolvimento mais humano, igualitário e inclusivo foi criado o Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu, em 2006. Para Silva (2012b), esta experiência configura-se como um sistema de conexões, propondo a integração e a articulação de políticas públicas. A autora acredita que o que diferencia esse programa de outras ações desenvolvidas ou em desenvolvimento no Brasil é o fato de ele ter sido concebido e executado como política intersetorial.

A política municipal de educação integral foi definida como de cogestão das Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Esporte, Assistência Social, Saúde, Meio Ambiente e de Governo. Assim, o Bairro-Escola, enquanto um programa de educação integral em horário integral, é responsável por promover a integração de programas sociais e educativos municipais, estaduais e federais potencializando a utilização de recursos humanos, materiais, programáticos e financeiros envolvidos. O programa tem como objetivo o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, a ampliação do tempo escolar com atividades complementares, dos espaços educativos e das oportunidades educativas e a ampliação dos atores sociais envolvidos no processo educativo. (SILVA, 2012b).

Em Santa Catarina temos como experiência de educação integral em tempo integral a Escola Pública Integrada (EPI)¹⁶ como realidade de algumas escolas estaduais. Esta proposta de ampliação das oportunidades de aprendizagem está baseada no conceito de escola

¹⁶ O documento que norteia a proposta da EPI em SC foi elaborado em 2003 por representantes da Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Para conhecer mais sobre a proposta, acessar <www.sed.sc.gov.br/educadores/escola-publica-integrada>

integrada à sua comunidade e aos seus recursos educativos, em currículo em tempo integral e na gestão compartilhada da educação pública entre estado e município. Tem como finalidade proporcionar uma educação escolar ampla, que articule todas as experiências do processo de formação humana.

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

Dentre o conjunto de iniciativas implementadas na direção da educação integral está o *Programa Mais Educação*, uma iniciativa do MEC com o financiamento de ações educativas, que é o foco desta pesquisa. Como mencionado no capítulo I, este Programa, inspirado nas ideias de Anísio Teixeira, é uma proposta de indução à educação integral que pretende estabelecer um diálogo ampliado entre escolas e comunidades. Com essa aproximação, acredita-se conseguir ampliar também a dimensão das experiências educadoras que podem se desenvolver dentro e fora das escolas. Desta forma, espera-se promover a qualificação da educação pública brasileira. (BRASIL, 2009b).

A concepção de educação integral, apresentada nos textos da *Série Mais Educação* (2009), surge em meio ao debate nacional visando “levar à escola contemporânea uma ampliação das necessidades formativas do sujeito, contemplando as dimensões afetiva, ética, social, cultural, política e cognitiva” (BRASIL, 2009b, p.14). Segundo os documentos, esta concepção está relacionada ao aumento do tempo e espaço nos projetos educativos e parte da ideia de que “os estudantes são seres portadores de uma complexa experiência social e merecem atenção diferenciada porque são fruto de processos igualmente diferenciados” (p. 14-15). Assim, a educação é compreendida como um desafio para escolas e comunidades na medida em que se busca construí-la para além dos espaços escolares, no diálogo com diferentes agentes sociais, territórios, saberes e experiências comunitárias.

Como mencionado no capítulo anterior, o caderno *Rede de Saberes* (BRASIL, 2009b) sugere caminhos para a elaboração de propostas pedagógicas de educação integral que reúna diversas áreas, experiências e saberes. Esses caminhos são representados por Mandala de Saberes que incorporam as diversas realidades territoriais brasileiras.

Embora afirmem que as práticas realizadas além do horário escolar precisam estar sintonizadas com o currículo e os desafios acadêmicos, não apresentam um modelo específico para se considerar a diversidade cultural brasileira. Fica sob responsabilidade de cada Rede de Ensino e/ou unidade educativa a elaboração da proposta pedagógica para o desenvolvimento do *Mais Educação* de acordo com sua realidade territorial.

Observamos que a proposta do Programa, apresentada nos documentos elaborados e publicados pelo MEC, abordam aspectos pedagógicos similares às propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro no âmbito da formação dos sujeitos. Considera os saberes comunitários, as experiências e conhecimentos das crianças na oferta de outras atividades além daquelas que já fazem parte do currículo escolar. Percebemos que o que mais se diferencia está relacionado à infraestrutura e à contratação dos profissionais.

No *Mais Educação* não há grandes investimentos financeiros para construção ou ampliação de escolas, nem mesmo a preocupação com a contratação de professores em tempo integral para o atendimento das crianças em jornada ampliada. A proposta conta com o trabalho voluntário de oficinairos ou agentes comunitários e o repasse de verba para aquisição de bens de consumo e bens permanentes de acordo com o número de alunos atendidos. Desta forma não há garantia de melhorias na estrutura física e de pessoal para o desenvolvimento da proposta de educação em tempo ampliado. Fica a critério de cada prefeitura arcar com as demais despesas e investimentos necessários à educação integral.

Ao tratar do *Programa Mais Educação*, em sua dissertação de mestrado, Moreira (2013) trabalha com dois conceitos diferentes: escola de tempo integral e educação integral. Para a autora, ambos estão inter-relacionados na proposta do Programa quando este apresenta a jornada ampliada. É possível observar nos documentos norteadores que, nesse tempo que vai além das 4 horas diárias de aula do currículo regular, se propõem experiências diversificadas para os estudantes, seja no turno inverso ou em outras formas de organização curricular.

É apresentado também o conceito de integralidade como forma de superação de termos como “contraturno” e “atividades complementares”, bem como saberes escolares e saberes comunitários (BRASIL, 2009b). O que se propõe é transformar a escola num espaço onde a cultura local dialogue com o currículo escolar. Para isso é importante o reconhecimento de que as experiências educacionais se desenvolvem dentro e fora da escola.

Este aspecto da proposta pedagógica acaba por influenciar significativamente o entendimento de educação integral e por consequência a (re)organização escolar no que diz respeito aos tempos, espaços e conhecimentos/saberes escolares. Na pesquisa empírica, apresentada no capítulo V, será possível caracterizar como se dá, na prática, o desenvolvimento destas atividades/oficinas propostas pelo *Mais Educação* nas escolas municipais de Florianópolis, e que aspectos pedagógicos se mostram indutores à educação integral.

Na concepção de Cavaliere (2009), os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no Brasil podem ser sintetizados em duas vertentes: *escola de tempo integral* e *aluno em tempo integral*. A primeira tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer melhores condições de trabalho pedagógico com a presença de alunos e professores em turno integral. A outra tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo ao da escola, utilizando espaços e agentes, que não necessariamente os da própria escola. Neste segundo modelo de organização apontado por Cavaliere (2009) há uma maior integração entre a escola e sua comunidade.

Ao realizar um levantamento das experiências em andamento, Cavaliere (2009) aponta que as prefeituras das grandes capitais que investem no aumento do horário escolar tendem a optar por políticas baseadas no segundo modelo de organização descrito anteriormente. Ao se referir às redes públicas estaduais a autora afirma que as práticas de ampliação do tempo de escola têm apresentado a tendência de investimento nos moldes do modelo *escola de tempo integral*. Além das capitais e estados, em diversos municípios são desenvolvidos projetos e programas nesse âmbito os quais apresentam distintas experiências com matizes entre o modelo *escola de tempo integral* e o modelo *aluno em tempo integral* (CAVALIERE, 2009).

Os programas oficiais de ampliação da jornada e das funções escolares, em âmbito nacional o *Mais Educação*, foram criados e instituídos com a justificativa de resolver ou minimizar os problemas da realidade educacional brasileira. Esses problemas estão relacionados às dificuldades que as classes populares encontram para inserir-se e/ou manter-se com sucesso no sistema escolar. Assim, esses programas têm sido definidos como facilitadores desse processo pelo enriquecimento da vida cultural da instituição e das possibilidades de mudança de suas práticas. Cavaliere (2009) questiona qual modelo de ampliação seria

mais propício à recomposição da escola e suas práticas em função de seus novos integrantes.

Para a autora o envolvimento de atores sociais de fora da escola e a incorporação da diversidade cultural da realidade que a envolve são aspectos que se aproximam dessa desejada transformação. Mas, para Cavaliere (2009), não é suficiente, pois não prescinde de um projeto político pedagógico, sem o qual o ato educativo intencional fica comprometido. Cada rede de ensino ou unidade educativa pode agir conforme sua compreensão a respeito do conceito de educação integral.

Paro (2009) considera necessário diferenciar educação de tempo integral ou extensão do tempo de escolaridade e educação integral. Para o autor estes termos não devem ser confundidos, pois existe uma tendência que entende que a extensão do tempo de escolaridade seja apenas fazer em mais tempo aquilo que já se faz. Para articular essa extensão a uma concepção de educação integral, Paro (2009) utiliza o termo *educação integral em tempo integral*.

Sua concepção exige um conceito mais rigoroso de educação, que não aquela voltada para simples transmissão de conteúdos na qual a escola tem como função selecionar e fiscalizar. Segundo Paro (2009), a educação integral em tempo integral deve pensar o ser humano como ser histórico, como sujeito que produz cultura (valores, conhecimentos, filosofia, artes, ciências, crenças). Assim, o autor entende que a educação integral é a apropriação e a transformação da cultura produzida em outros momentos históricos.

Paro (2009) afirma que esta educação só se dá na forma da relação entre sujeitos. Nessa relação o educador é alguém que propicia condições para que o educando se eduque e a escola deve propiciar as condições para que o aluno queira aprender. A ampliação do tempo de escola deve acontecer mediante este conceito de educação integral. O conceito em que os conhecimentos estão mergulhados na cultura a que eles se referem e na integralidade da relação pedagógica. “Não basta se propor ensinar a ler e a escrever: é preciso levar as pessoas a terem necessidade da leitura e da escrita” (PARO, 2009, p. 20).

Esta ideia de uma educação integral em tempo integral tem crescido nos últimos anos. Galian e Sampaio (2012) fazem uma reflexão a este respeito mencionando a necessária diferenciação entre esta noção e a de uma educação integral. Para as autoras *educação em tempo integral* refere-se à ocupação ampliada do tempo na escola e *educação integral* está relacionada à formação integral do indivíduo. Uma noção pode estar relacionada a outra, mas a discussão sobre o tema exige o enfrentamento de algumas questões sobre o que se pretende com a

ampliação do tempo de permanência das crianças na escola e sobre as implicações para o currículo escolar (GALIAN e SAMPAIO, 2012). O desafio é, então, pensar no que se espera hoje da ampliação da jornada escolar e o que representam os movimentos de indução.

Segundo as autoras, já se pensou em educação integral como caminho para articular a formação intelectual e manual; ampliar acesso aos bens culturais; ampliar o tempo de contato com o conhecimento; buscar novas configurações de tempos, espaços e saberes para garantir aprendizagens. Muitas das experiências educativas, apontadas neste trabalho ou não, apresentam em comum a tentativa de responder a um ideal formativo. Para Galian e Sampaio (2012), a questão é ter clareza do ideal que se quer para que se possa pensar nas consequências sobre o currículo. A partir de uma pesquisa realizada recentemente, as autoras apontam a cultura como denominador comum nas propostas que visam novas abordagens transformadoras e favoráveis à formação para a cidadania.

Todas estas experiências e discussões constituem aspectos da trajetória do movimento da educação integral no Brasil. E assim se apresentam em diversos referenciais de forma a contribuir com o debate em torno das concepções que vêm se formando em torno da educação. A expansão da carga horária nas escolas nos parece não representar mais um grande desafio, este aspecto já vem se tornando realidade nas escolas e municípios que se propõem desenvolver programas e ações de educação integral. A questão está nas formas de (re)organização curricular. Defendemos que a educação em tempo integral deve caminhar para uma educação integral e integrada, entendendo este último aspecto como um desafio essencialmente curricular.

Nesta perspectiva, consideramos fundamental o redesenho curricular de modo a integrar os conhecimentos e saberes, os tempos e os espaços educativos. Acreditamos que a integração curricular pode ser mais um caminho para se chegar à educação integral. Assim, no próximo capítulo pretendemos compreender a concepção de currículo, as formas de organização curricular e a concepção de integração curricular.

3. INTEGRAÇÃO CURRICULAR COMO UM DOS CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A ideia de um currículo mais integrado vem sendo incorporada em diferentes propostas de políticas públicas e envolvendo diferentes níveis e setores educacionais. No que se refere ao ensino fundamental, o governo federal cria o *Programa Mais Educação* como estratégia intersetorial para indução de uma política de educação integral, promotora da ampliação de dimensões, tempos, espaços e oportunidades educativas. Como já sinalizamos, o referido programa visa atender prioritariamente crianças e adolescentes de escolas públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social por meio de um conjunto de ações socioeducativas e da aproximação das escolas com as famílias e comunidades.

Na tentativa de tornar o processo educativo mais significativo às crianças e aos jovens, a proposta do *Mais Educação* apresenta preocupação com a articulação dos diferentes saberes e da escola com a comunidade onde está inserida. Os documentos orientadores sugerem diversas atividades educativas a serem desenvolvidas com a participação de agentes comunitários. E, assim, prevê a expansão das experiências de aprendizagem e do tempo dedicado aos estudos. Fica a cargo das escolas a escolha das ofertas e a organização do trabalho pedagógico que devem estar inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Mesmo que seus documentos não apontem elementos concretos acerca da reformulação do currículo escolar no âmbito nacional, esta proposta parece ir além das conhecidas Escolas-Parque de Anísio Teixeira e dos Centros Integrados de Educação Pública de Darcy Ribeiro. O que a difere dessas experiências é que o *Mais Educação* avança no sentido de alcançar abrangência nacional, garantir recursos orçamentários diretamente às escolas, estimular experiências de ampliação de jornada escolar e potencializar o debate sobre educação integral.

Visando alcançar sucesso escolar para todos os estudantes brasileiros das escolas públicas, o Programa apresenta, dentre outros aspectos, a chamada Mandala de Saberes¹⁷ como estratégia para elaboração de projetos pedagógicos para educação integral. A ideia

¹⁷ O Caderno Rede de Saberes, da Série Mais Educação (BRASIL, 2009b), apresenta de forma mais detalhada esta proposta de trabalho.

central é a formulação de espaços de diálogo entre a cultura local e os currículos escolares. A metodologia é estruturada a partir do conceito de **integridade**, sugerindo-se articulação entre os saberes escolares e comunitários, e entre ações, projetos e programas¹⁸ do governo federal envolvendo diferentes ministérios. (BRASIL, 2009b). Nota-se que a integração curricular constitui um dos pontos centrais da proposta.

Essa estratégia parece ser uma possibilidade de trabalho diferenciado na perspectiva de uma reconfiguração da escola. Entretanto, demonstra maior preocupação com as formas de fazer o currículo integrado, sem estar relacionada com uma teorização de porquê o currículo se organiza disciplinarmente. Para Lopes (2008, p. 89) as “mudanças na organização curricular dependem de alterações mais profundas nas relações sociais e culturais (e nas relações de poder), não sendo derivadas, portanto, apenas de decisões de alguns grupos favoráveis à inter-relação de determinados saberes”. Neste sentido, o *Mais Educação* tem um alcance maior no que se refere a organização pedagógica das escolas, não adensando suficientemente o debate teórico sobre integração curricular.

Sem dúvidas, um grande desafio para a educação integral é a organização do trabalho pedagógico e do currículo escolar. Para Arroyo (2012, p. 33-34), o *Programa Mais Educação*, enquanto proposta de governo para oferta de mais tempo e espaço de educação popular é uma “(...) rica oportunidade de mudar o nosso sistema escolar (...)”. Entretanto, não é possível se limitar a “oferecer mais tempo da mesma escola”, é preciso garantir o direito “a mais educação”. A crítica de Arroyo pode estar associada ao fato de as escolas oferecerem outras atividades no contraturno, a partir do *Mais Educação*, sem a devida integração ao conjunto das atividades que constituem o currículo escolar.

Em geral, sabe-se que persiste a tendência da escola pública em manter suas práticas tradicionais. Não considerar este fato, segundo Galian e Sampaio (2012), pode representar o risco da ausência de reflexão sobre as possibilidades de uma formação integral por meio da ampliação do tempo escolar. Sobre esse aspecto as autoras afirmam que

A fuga dessa perspectiva [a tradicional] se dá no enfrentamento da discussão sobre o que compõe o

¹⁸ Os Programas de governo que integram o *Mais Educação* e os ministérios envolvidos são apresentados no Caderno Rede de Saberes, da Série Mais Educação (BRASIL, 2009b).

lote de conhecimento indispensável para a formação dos alunos nos dias de hoje, quais os limites do trabalho da escola, quais os tempos e espaços necessários para garantir a aprendizagem de todos, sob a égide da diversidade. (GALIAN e SAMPAIO, 2012, p. 418).

Elas argumentam que a discussão sobre os porquês da ampliação do tempo na escola e das implicações disto para o currículo e a formação dos alunos é necessária. Ao contrário, a educação integral se resumiria a, por exemplo, retirar crianças e jovens das ruas e mantê-los ocupados. Para mudar e qualificar nosso sistema de ensino com o objetivo de buscar a aprendizagem de todos, torna-se necessário a reconfiguração dos tempos, dos espaços e dos saberes/conhecimentos escolares. Portanto, ampliar o tempo de permanência das crianças e jovens na escola exigirá uma nova composição e articulação do currículo.

Moll (2012) também coloca a qualidade do tempo como desafio à educação integral, ou seja, para além da necessária ampliação do tempo diário de escola. Para ela, a

(...) qualidade desse tempo, que, necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica escolar. (MOLL, 2012, p.28)

Estas reflexões evidenciam a necessária compreensão da função da escola contemporânea para (re)organização das práticas educativas e do currículo. Nesta possível nova estrutura escolar proporcionada pela educação integral, a ampliação dos tempos, dos espaços e dos conhecimentos escolares precisa ser pensada, planejada e desenvolvida coletivamente.

Neste mesmo sentido, Santomé (1996, p. 65) afirma que “(...) um bom ensino integrado supõe não perder de vista as razões pelas quais se está optando por essa modalidade de trabalho curricular”. Daí a importância do envolvimento dos professores no planejamento e organização do trabalho pedagógico e nas discussões e formulações de diretrizes curriculares. O autor aponta ainda, como uma das preocupações do currículo integrado, a organização dos conteúdos culturais de maneira significativa para que as crianças e os jovens compreendam o quê e o porquê das tarefas escolares nas quais se envolvem e para que se sintam motivados a investigar, indagar e

aprender. Entendemos que a centralidade dos conteúdos culturais apontada é uma perspectiva que atravessa as dimensões de tempo, espaço e conhecimento.

A aproximação do currículo escolar ao contexto da vida dos sujeitos em formação já era tema das discussões propostas por John Dewey. O autor se nos apresenta a ideia de que a “educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência – que é sempre a experiência atual de vida de algum indivíduo” (DEWEY, 1971, p.95). O *Mais Educação* segue essa perspectiva na medida em que propõe a valorização dos diferentes saberes e a familiarização com as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais da comunidade local.

Guará (2006) também apresenta esta ideia quando afirma que a escola deve “(...) articular nexos entre a racionalidade e a vida cotidiana, por meio de um conjunto de saberes sistematizados e outros ainda inconclusos, em contínua elaboração pelos sujeitos”. Acreditamos que o *Programa Mais Educação*, enquanto indutor da ampliação dos tempos, espaços e saberes, aparece como um estímulo a esse diálogo.

Na proposta do *Mais Educação*, e considerando o que Arroyo (2012) aponta sobre “não fazer mais do mesmo”, os tempos e espaços escolares são concebidos como oportunidades educativas. Assim, o planejamento de propostas de trabalho no âmbito da educação integral deve articular essas dimensões aos saberes/conhecimentos escolares. Neste sentido, acreditamos que a integração curricular se torna um dos caminhos para a educação integral.

A integração curricular é um tema amplo e que contempla muitos elementos da compreensão sobre o processo pedagógico, todavia, em vista dos objetivos desta investigação, tratamos do conceito apenas sob o ponto de vista das dimensões espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares.

3.1. Integração curricular nas dimensões espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares

Como apontamos anteriormente, a promoção da educação integral, através do *Mais Educação*, segundo os documentos elaborados pelo MEC, pressupõe o diálogo com a comunidade a fim de favorecer a interação dos diferentes agentes e espaços educativos. A proposta acentua que a instituição escolar é o espaço privilegiado da formação

completa das crianças e jovens, mas não é o único. Por isso, a escola deve proporcionar experiências fora de seu espaço formal por meio de planejamento, projetos integrados e também de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009).

Nesta perspectiva, a construção intencional de possibilidades educativas em outros espaços da comunidade consolida o espaço formal de aprendizagens que é a escola. Dentre as atividades sugeridas pelo Programa está a realização de visitas a museus, parques, praças, ruas, igrejas, lojas e outros espaços socioculturais, “(...) cabendo à escola articular projetos comuns para sua utilização e fruição considerando espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento” (BRASIL, 2009, p.35). Portanto, a aproximação da escola com a comunidade constitui um dos aspectos importantes de integração curricular e de indução à educação integral.

Entretanto, a proposta do *Programa Mais Educação* não se limita a construir ou reformar espaços na escola, descobrir parceiros em seu entorno ou fazer passeios pela cidade com os estudantes. O *Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral*¹⁹ apresenta a ideia de ampliação do conceito de espaço escolar ao tratá-lo como ambiente, lugar e território. Assim, pretende-se ressignificar a prática educativa ligando a escola com a vida da comunidade e corresponsabilizar todos (comunidade e demais instituições) pela educação.

Considerando o espaço um elemento básico da atividade educativa, sua ocupação e utilização o constitui como lugar ao qual o aluno se sente pertencido. Para Frago (1998, p. 77) “a escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural (...)”. Assim, o espaço, enquanto dimensão espacial, deve servir como suporte para construção do lugar através de vivências, de relações, de sentidos.

Maria Isabel da Cunha, em seu estudo sobre “Bom professor”, também apresenta questões sobre a escola. Para a autora, os sujeitos (alunos e professores) que nela se encontram recebem influências e influenciam o ambiente escolar com sua trajetória, seus valores, suas práticas em situações definidas. Assim, Cunha (2011, p. 15) entende a escola como “(...) uma instituição contextualizada, isto é, sua realidade, seus valores, sua configuração variam segundo as condições histórico-

¹⁹ Este material constitui a *Série Cadernos Pedagógicos Mais Educação* publicados pelo MEC para contribuir com o debate proposto pela Trilogia da *Série Mais Educação* de 2009.

sociais que a envolvem. (...)”. O ensino se dá nas relações estabelecidas e com influências de fatores internos e externos à escola.

O território educativo constitui-se, neste sentido, na ampliação física e de relações que remete a uma concepção abrangente de educação. A partir deste entendimento, a formação dos sujeitos está vinculada às relações e transformações ocorridas no ambiente escolar e social. Os Cadernos da *Série Mais Educação* (2009) apresentam a intersetorialidade e as redes sociopedagógicas como ações que constituem o território intencionalmente educador.

A cidade também aparece como território educativo nos documentos do *Mais Educação*. Trata-se de valorizar o local onde a escola está inserida e, também, formar pessoas que possam participar ativamente de iniciativas transformadoras de seu entorno. (BRASIL, 2015). Colocada como um diferencial da proposta de educação integral no Programa, a integração da escola com a cidade é tratada como um movimento circular que recompõe seus espaços e tempos.

Rabelo (2012), ao propor uma discussão acerca da concepção de educação integral como política pública, também considera o espaço enquanto território. Para a autora, esse espaço de aprendizagem não tem limites, é um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida. Pode ser organizado, configurado e percebido como um determinado lugar dependendo da ação educativa. No âmbito da educação integral, entendemos que o espaço escolar se constitui de um lugar situado em qualquer espaço físico desde que haja intenções educativas definidas.

Nesta mesma direção, Guará (2009, p. 66) afirma que “a ideia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes (...)”. A autora acredita numa educação integral como direito de cidadania que deve conjugar experiências escolares e não escolares, oferecendo oportunidades de crescimento pessoal e social a todas as crianças brasileiras.

Paulo Freire contribui com esse debate ao afirmar que “o espaço educa”. O autor acredita que há um descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a “atividade ensinante”, devido a uma possível falta de compreensão do que é educação e do que é aprender. Para Freire (2014, p. 44) as relações estabelecidas na escola e fora dela têm sido negligenciadas:

(...). Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância

das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação. (...).

Acompanhando esta perspectiva, entendemos os espaços escolares como espaços de aprendizagem. Consideramos aqui não somente o ambiente físico, mas os momentos e as possíveis relações oportunizadas às crianças e aos jovens sob orientação de profissionais com a participação de agentes comunitários para a construção do conhecimento. Os espaços envolvem também as especificidades culturais de cada comunidade e dos sujeitos que o habitam. Assim, ao se ampliar a jornada escolar, os espaços também são ampliados e, por sua vez, precisam ser reconfigurados.

Convém acentuar que as dimensões espaço-tempo são indissociáveis. Na medida em que se ampliam os territórios da escola, na extensão com a comunidade e na reconfiguração de seus ambientes internos, necessariamente, redimensiona-se o tempo escolar. Seja na sua ampliação cronológica ou em seus usos.

Os documentos do *Mais Educação* pretendem contribuir para a discussão de uma nova cultura escolar que exige a mudança da concepção de tempo educativo que vigora em nossas escolas. No âmbito da educação integral não se trata apenas de ampliação da jornada escolar no que se refere ao tempo cronológico, ao horário de entrada e saída das crianças e jovens na escola.

“O Programa Mais Educação, quando insiste na ampliação da jornada escolar, entende a ampliação como abertura, como aprendizado de um novo olhar sobre o tempo e suas diferentes relações com o território, com jeitos novos de vivenciar conteúdos e espaços enrodilhados em outras experiências de aprendizagens”. (BRASIL, 2015, p.32)

Nessa perspectiva, a intensidade do tempo na escola depende da ampliação das oportunidades das relações e das aprendizagens em diferentes momentos e ambientes. A inovação de conteúdos e de agentes educativos não é suficiente quando não consideradas as relações vivenciadas na escola e fora dela. Por isso, a necessidade de ampliação da compreensão da dimensão tempo naturalizada de forma limitada e fragmentada nas instituições escolares.

Segundo Veiga-Neto (2002), as maneiras como compreendemos o espaço e o tempo, e como nos relacionamos com eles, estão

profundamente determinadas pela cultura e por práticas que se dão na própria materialidade das relações sociais, econômicas, políticas e suas correlativas representações simbólicas. A escola hoje se encontra ainda instituída de forma disciplinada, fragmentada, rígida mostrando-se distante das transformações da sociedade contemporânea. No âmbito da educação integral, esta cultura precisa ser repensada.

O *Caderno Territórios Educativos para a Educação Integral* (BRASIL, 2015, p. 33) apresenta a ampliação do tempo de permanência na escola como um novo paradigma educativo. Em seu entendimento não se pode reproduzir os padrões de subjetividades que se tem na escola tradicional, é preciso “dar vazão a uma pluralidade de tempos e não reduzir a experiência a um tempo único”. E isso impõe um redimensionamento no cotidiano das práticas pedagógicas e sociais. Nesta direção, Goergen (2005) sugere que as categorias de espaço e tempo, que se encontram na base da organização da escola e dos procedimentos educativos, devam ser repensadas a partir das transformações que tais conceitos sofreram ao longo da modernidade.

O autor coloca ainda que os sentidos e significados de espaço e tempo e sua aplicação não são idênticos para todos os sujeitos que as experienciam. A aprendizagem ocorre em ritmos diferenciados para cada pessoa, dependendo de sua natureza ou de sua evolução anterior (GOERGEN, 2005). O que significa dizer que as experiências e saberes de cada um influenciam seu aprendizado e, por isso, devem ser considerados na proposta de ensino.

Assim, para a elaboração e realização de experiências em diversos espaços é preciso considerar os diferentes tempos dos sujeitos da aprendizagem e o tempo de cada parceiro da comunidade envolvido no processo (BRASIL, 2009). Neste sentido, o aumento do tempo escolar necessário à educação integral proposto pelo *Mais Educação* objetiva auxiliar as escolas

(...) a repensar suas práticas e procedimentos, a construir novas organizações curriculares voltadas para concepções de aprendizagens como um conjunto de práticas e significados multirreferenciados, inter-relacionais e contextualizados, nos quais a ação educativa tenha como meta tentar compreender e modificar situações concretas do mundo (BRASIL, 2009, p. 36).

O aumento do tempo vem com o alargamento dos compromissos educacionais da escola. Para Coelho e Cavaliere (2002), o tempo

destinado à educação escolar, na perspectiva da educação integral em tempo integral, deve ser pensada de forma intencional, estruturada e institucionalizada, pois é nesta dimensão que se dão os processos de transmissão da experiência e do saber das antigas para as novas gerações.

O *Programa Mais Educação* entende ainda que

(...) o tempo qualificado 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 (BRASIL, 2009, p. 28)

Na perspectiva apontada pelos documentos do Programa, a ampliação da jornada escolar não pode ficar restrita à lógica da divisão em turnos, o que significaria uma diferenciação entre o tempo de escolarização formal e aquele voltado às atividades mais lúdicas, sem compromisso educativo. Desde o momento em que a criança e o jovem chegam na escola e ficam sob sua responsabilidade até o momento de retornar às suas casas estão vivenciando momentos de aprendizagem. Portanto, o tempo escolar deve confundir-se com o tempo do desenvolvimento curricular, ou seja, a ampliação da jornada não pode afirmar o conceito dicotômico entre o curricular e o extracurricular.

Para Morello e Arias (2014), apesar de historicamente a educação integral apontar para um ideal de formação humana, no dia a dia das práticas e políticas educacionais no Brasil contemporâneo o termo educação integral, cuja realização não necessita apenas da instituição escolar, é tomado como sinônimo de jornada escolar em tempo integral. As autoras observam que o tempo de permanência na escola é o critério determinante para a definição de “escola integral”, sendo que o conteúdo desse tempo ampliado se torna secundarizado. Nessa compreensão, as funções da escola estariam sendo reduzidas. Trata-se, portanto, de uma relação que considera a importância do fator tempo sem desconsiderar a centralidade do conhecimento/conteúdo.

Da mesma forma que apontamos a indissociabilidade tempo-espaço, o fazemos agora em relação à dimensão saberes e conhecimentos escolares. Ou seja, é esta última dimensão que dá sentido às reconfigurações espaços temporais na medida em que os preenche.

Segundo o *Caderno Pedagógico Territórios Educativos para a Educação Integral*, é preciso produzir novos jeitos de ocupar o espaço e o tempo educativo que são constituídos de diversas realidades e culturas.

Nesse sentido, o *Mais Educação* aponta formas de pensar a escola e o território com ideias, recursos, atores e saberes. Acredita na possibilidade do entrelaçamento dos saberes e conhecimentos, promovendo novos cenários no território e nos espaços escolares (BRASIL, 2015).

O Programa sugere, em sua proposta, que esse diálogo entre os saberes escolares e comunitários esteja presente na elaboração de projetos pedagógicos de educação integral. Considera importante o reconhecimento das experiências educacionais que se desenvolvem em diferentes tempos e espaços para transformar a escola num ambiente onde a cultura local dialogue com os currículos escolares. Segundo os documentos, o enfrentamento da distância das relações entre a escola e a comunidade ampliará a dimensão das experiências educadoras na vida dos estudantes, promovendo a qualificação da educação pública brasileira (BRASIL, 2009). Em nossa compreensão, os conhecimentos e saberes ocupam lugar de destaque nesta relação.

Paulo Freire (2014, p. 31) também defende esta ideia ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. E vai além quando coloca que a escola não deve só respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Consideramos importante que a escola considere os saberes vivenciados e a partir deles trabalhe os conteúdos e conhecimentos escolares.

As crianças e jovens percebem que fazem parte da escola no momento em que seus tempos, seus espaços e seus saberes são valorizados. Suas experiências na família, na comunidade e na sociedade devem, assim, estar presentes no currículo escolar. A escola tem como desafio articular esses saberes aos conhecimentos escolares de forma intencional. A este respeito Thiesen (2011, p. 253 – 254) coloca que

(...) a escola deve constituir-se, portanto, de ambientes vivos com diferentes representações, sentidos e significados. Sua organização espaço/temporal deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses, etc. A escola, por seu currículo e por sua dinâmica, deve conter em si a expressão da convivialidade humana, em toda a sua complexidade.

Nesta mesma direção, o documento *Rede de Saberes* (BRASIL, 2009b) propõe um trabalho que dinamize a formação do estudante através de um processo de educação capaz de fazer da escola uma comunidade de aprendizagem. Assim, considera como saberes comunitários tudo aquilo que os alunos trazem para a escola e que representam a cultura local. Cabe a escola, com suas ações e projetos, estimular o uso desses saberes a fim de formular o saber escolar. A intenção é “que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes” (BRASIL, 2009b, p. 37).

Ainda em relação aos saberes comunitários, ao propor a construção de projetos de educação integral, o material apresenta onze áreas distintas de saberes, quais sejam: habitação; corpo/vestuário; alimentação; brincadeiras; organização política; condições ambientais; mundo do trabalho; curas e rezas; expressões artísticas; narrativas locais; calendário local. Esses aspectos são considerados áreas articuladas à estrutura da realidade social e cultural brasileira o que permite ser aplicado em diversos contextos. (BRASIL, 2009b, p. 37).

O desafio da escola e do professor passa a ser o de relacionar as diferentes experiências aos conteúdos escolares. Para isso, o *Mais Educação* apresenta a pesquisa como forma de “vincular conceito, aplicação e mobilização do conhecimento” (BRASIL, 2009, p. 43). Nessa perspectiva, os saberes escolares se constituem não apenas dos conteúdos específicos de cada disciplina, mas também das habilidades, dos procedimentos e das práticas que tornam os estudantes sujeitos formuladores de conhecimento. O objetivo é que as crianças e os jovens possam estabelecer significado e sentido ao que aprendem.

Para Santomé (1998), em nosso sistema de ensino, os alunos e alunas dificilmente vislumbram algo que permita unir ou integrar os conteúdos ou o trabalho das diferentes disciplinas. Os próprios professores, das diferentes áreas do conhecimento, apresentam dificuldades em realizar um trabalho coletivo com seus colegas. Isto porque, segundo o autor, o princípio que rege a seleção dos conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas do conhecimento e disciplinas, não costumam ser objeto de reflexão e discussão coletiva. Entendemos que a integração curricular passa, necessariamente, pela articulação entre as áreas de conhecimento e os modos de organizá-los e tratá-los em contextos espaço-temporais específicos.

Há uma crítica comum ao longo da história das instituições educacionais relacionada ao fato de que elas selecionam, organizam e trabalham com conteúdos culturais pouco relevantes e pouco conectados com a realidade (SANTOMÉ, 1996). No modelo tradicional, as

situações da vida cotidiana costumam ficar excluídas dos processos educativos. Para Santomé (1996, p. 59), desde o século XX, estratégias didáticas têm sido construídas para “tentar converter em relevantes e significativos os conteúdos culturais com os quais se trabalha nas escolas”. Embora se observe limitações no ponto de vista da prática nas escolas, os documentos do *Mais Educação* apontam a superação desta concepção na medida em que trazem para o currículo os saberes comunitários na forma integrada com os conhecimentos da base comum nacional.

Na tentativa de fazer frente aos modelos tradicionais de ensino e aprendizagem, diferentes conceitos e denominações surgem no âmbito da integração curricular. Santomé (1996) cita alguns destes conceitos, como: o currículo interdisciplinar, o currículo globalizado, o currículo transversal, o currículo coerente, os centros de interesse, a abordagem de métodos e projetos²⁰. E considera que existem três tipos de discurso para justificá-los: a necessidade de uma maior inter-relação entre as diferentes disciplinas ou matérias; atenção aos aspectos cognitivos e afetivos da criança que influenciam o processo de aprendizagem; e a necessidade de se considerar a comunidade na qual a escola está inserida (SANTOMÉ, 1996).

Nesta direção, o *Mais Educação* aponta para a possibilidade de se estabelecer relações entre os saberes escolares e comunitários. Inspirada nos PCNEM, o documento Rede de Saberes propõe uma visão interdisciplinar, também para o ensino fundamental, ao reunir as disciplinas, das diferentes áreas do conhecimento, de forma a compartilhar o mesmo objeto de estudo. Essa abordagem assume a seguinte configuração: i) Linguagem, Códigos e suas Tecnologias: língua portuguesa, estrangeira, artes, informática, educação física e literatura; ii) Ciências da Natureza e Matemáticas: matemáticas e ciências; iii) Sociedade e Cidadania: filosofia, ciências humanas, história e geografia (BRASIL, 2009b).

Assim, o documento procura demonstrar que os saberes comunitários e os saberes escolares possuem pontos comuns de investigação embora com metodologias e formulações diferenciadas. Cabe a escola buscar relacionar os conhecimentos, que são socialmente

²⁰ Para compreensão sobre os conceitos apresentados por Santomé (1996) sugere-se a leitura do texto “A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado”, capítulo do livro *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*.

construídos em determinados contextos. Michael Young (2011), contribui nesse aspecto ao considerar que o acesso ao conhecimento e à valorização do conhecimento cotidiano dos estudantes são de responsabilidade das escolas. Para o autor, os professores devem se servir do cotidiano dos alunos para ajudá-los a se engajarem com os conceitos definidos no currículo e perceberem sua relevância.

Young (2011) considera as disciplinas importantes por constituírem a base do currículo. Elas garantem, por meio de seus elos com o processo de produção de novos conhecimentos, que os estudantes tenham acesso ao conhecimento mais confiável disponível em campos particulares. Através do trabalho pedagógico, oferecem pontes aos aprendizes para que passe de seus “conceitos cotidianos” aos “conceitos teóricos” a elas associados. Assim, cabe à escola articular estes conhecimentos e saberes a fim de garantir aprendizagens. Acompanhamos a concepção de Michael Young entendendo que não se trata de secundarizar os conhecimentos curriculares da base nacional comum, mas sim agregar a estes os conhecimentos comunitários de modo a tornar a formação mais ampla.

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

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

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

A ideia que pretendemos defender ao tratarmos da integração curricular é a de que espaços, tempos e conhecimentos são indissociáveis. A educação integral é entendida como aquela que

acontece nas relações entre os diferentes espaços e tempos e no diálogo entre os saberes, experiências e campos do conhecimento. Nessa integração, as ações pedagógicas devem ser intencionais e ter a participação da comunidade à qual a escola está inserida.

No próximo capítulo destacamos aspectos da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito da educação integral. Para isso consideramos o contexto da trajetória desse movimento no Brasil e no *Mais Educação*.

4. ASPECTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

O município de Florianópolis vem discutindo e reescrevendo, nos últimos anos, suas políticas educacionais com base nas demandas regionais e conduzidas pelas políticas nacionais, para atender as diversas etapas de modalidades de ensino. Sabe-se que o convênio com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) também contribuiu com o debate na Secretaria de Educação, para construção de novos documentos orientadores para o Ensino Fundamental no município²¹. Entretanto, estas diretrizes²² foram lançadas apenas em março de 2015.

Assim, tomamos como ponto de partida, para compreender os aspectos da política de educação integral de Florianópolis, a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino em vigor, organizada em 2008, pela Secretaria de Educação através do então Departamento de Educação Fundamental. O documento é resultado da discussão e reflexão dos educadores sobre o cotidiano escolar, os princípios políticos, os fundamentos teóricos e os métodos educacionais que marcaram a educação nos últimos anos (FLORIANÓPOLIS, 2008).

A sistematização de novos referenciais curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis deu-se a partir da promoção de estudos decorrentes da ampliação do tempo do Ensino Fundamental para 09 anos e, conseqüentemente, da necessidade de melhor subsidiar a elaboração dos planos de ensino das unidades educativas. A intenção dos organizadores era de que a Proposta Curricular de 2008 fosse referência, juntamente aos Parâmetros Nacionais, nas discussões, na produção dos projetos pedagógicos e na elaboração dos currículos das unidades educativas pelos educadores da rede.

²¹ O “Projeto de Expansão e Aperfeiçoamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Município de Florianópolis”, parcialmente financiado pelo BID, foi publicado em julho de 2013 pelo Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM). Para acessar as informações: < <http://www.sintrasem.org.br/content/contrato-smebid-projeto-de-expans%C3%A3o-e-aperfei%C3%A7oamento-da-educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-do-ensino>>, acesso em março de 2014.

²² Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, 2015. Este documento não é tratado neste texto, pois seu lançamento é posterior ao período da realização da presente pesquisa.

A elaboração do documento foi realizada em acordo com as Diretrizes Nacionais e com as discussões realizadas nos grupos de educadores da rede. Assim, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis destaca a necessidade permanente de atualização do currículo, visto que “(...) o conhecimento precisa acompanhar a dinâmica, o movimento de mudanças e transformações pelas quais passa a sociedade” e entende que

(...) é necessário avançar para uma política de educação integral e inclusiva, na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento das múltiplas dimensões e singularidades humanas, com foco na diversidade em suas diversas especificidades e no reconhecimento das crianças e dos jovens como seres de direitos, e, com a prerrogativa de que todos podem aprender (...). (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 12 e 13).

A Proposta Curricular de 2008 (p. 13) faz referência à Lei 10.172/2001 – PNE, que tornou meta da Educação Nacional ampliar o Ensino Fundamental para nove anos a fim de assegurar para todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, ao compreender “(...) que a aprendizagem mais ampla não depende apenas de um aumento no tempo na escola, mas uma qualificação, uma ressignificação do tempo e espaço escolar”. Assim, na ótica da Secretaria, para a implementação desta política era preciso avaliar e planejar o sistema de Ensino Fundamental para a rede. “Era a oportunidade para repensar a escola no seu todo, passando pela organização da estrutura escolar, discussão da infância, revisão/ressignificação do currículo do Ensino Fundamental” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 13-14).

O documento pretende, desta forma, estabelecer referências curriculares ao projeto pedagógico de cada unidade e a cada educador, considerando as discussões teórico-práticas atuais e as práticas pedagógicas exitosas. Reconhece a necessidade de estabelecer compreensões, princípios e orientações que fundamentam suas referências, entretanto não opta-se por uma matriz específica.

Segundo a Proposta Curricular (2008) as discussões para elaboração da mesma se deram com base na compreensão de alguns elementos que pautam o tipo de sujeito que se quer formar através de determinados processos pedagógicos. Compreende-se que o ser humano é um sujeito que se constitui pela experiência histórica e social; é resultado de um processo histórico e conduzido por ele mesmo, pelas suas interações e relações com o outro. É compreendido nas dimensões

de individualidade, coletividade e globalidade; nas suas múltiplas dimensões e linguagens (cognitivo, afetivo, social, psicológico, cultural, artístico, lúdico).

Nesta perspectiva, o conhecimento é compreendido como patrimônio de todos e riqueza cultural. É informação elaborada a serviço da cidadania que deve ser compartilhada. Devido às desigualdades produzidas historicamente por este compartilhamento, a rede vê a necessidade de avançar numa perspectiva de democratização do conhecimento, do acesso e da permanência com qualidade. A proposta aposta numa educação inclusiva assegurando a possibilidade de todos aprenderem (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Destaca-se a concepção histórico-cultural que compreende a educação como processo de formação e de construção humana, centrada no sujeito e nas relações deste com o conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem é entendida como as diferentes formas de construção de conhecimento, de compreensão e de mudanças que decorrem das relações e intercâmbios entre os sujeitos. Deve-se buscar, assim, as condições que favoreçam o aprendizado. A escola tem a responsabilidade ética e política com a aprendizagem de todos ao estabelecer estratégias, metodologias, interações sociais que contemplem a diversidade (FLORIANÓPOLIS, 2008).

Neste contexto a escola é compreendida como instituição cultural da comunidade e como espaço de formação do ser humano. A Rede de Ensino de Florianópolis acredita num processo de gestão democrática da educação e do ensino, em que as pessoas interagem e se comprometem de forma coletiva com os objetivos da educação. Os espaços e as relações estabelecidas rumam à construção e à conquista da autonomia e da cidadania (FLORIANÓPOLIS, 2008).

O Departamento de Educação Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, neste movimento de ressignificação curricular, priorizou ações, programas e projetos de forma a qualificar a educação realizada pela escola municipal. O que nos interessa analisar neste trabalho é o Programa de Educação Integral. O projeto apresentado nesta Proposta Curricular foi elaborado em 2007 e nele são definidas as diretrizes, os eixos, os princípios, os objetivos e diversas ações contempladas.

A Proposta Curricular (2008) prevê ampliação do tempo no Ensino Fundamental com a justificativa de que esta ação ampliará a jornada de estudos e convivência, através da qualificação do currículo escolar. Além da escola, outros espaços educativos da comunidade podem ser utilizados para a permanência das crianças e jovens. O

documento ressalta que o reconhecimento dos sujeitos “implica o reconhecimento do direito de desenvolverem as suas múltiplas dimensões, conviverem com a diversidade, construírem conceitos e valores que possibilitam a apropriação e produção do conhecimento” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21-22). Esse reconhecimento possibilitará aos sujeitos reflexão da realidade e atuação crítica na sociedade, construindo sua identidade e sua cidadania.

Neste sentido, a proposta de educação integral apresentada pela rede procura contemplar atividades educativas, sócio-integradoras, realizadas no turno e contraturno da escola regular. Segundo o documento, são alicerçadas num currículo/proposta pedagógica com foco na diversidade e na aprendizagem. Com o objetivo de qualificar a inserção e participação de crianças e jovens na vida social, vários projetos e ações convergem neste programa, quais sejam: TOPAS (Todos Podem Aprender Sempre), Nossa Rede Encanta, Esportes na escola, Bombeiro-mirim, Laboratório com articulador ambiental, Educação Ambiental, Escola do Mar, Educação Complementar²³.

É possível observar avanços na direção da concretização da política de educação integral, por meio do Programa de Educação Integral apresentado na Proposta Curricular de 2008. Mas faltam, no documento, maiores informações sobre a concepção de currículo e a organização pedagógica das escolas que o desenvolvem. Também não estão claros os critérios de participação ou se todas as unidades educativas e todas as turmas do Ensino Fundamental participam.

O departamento responsável pela organização e registro da Proposta Curricular (2008), atualmente sob a denominação de Diretoria de Educação Fundamental, segundo informações disponibilizadas no site da Prefeitura²⁴, apresenta como objetivo

Oferecer, no âmbito do Ensino Fundamental e modalidades afins, serviço educacional público de qualidade social, consolidando a educação

²³ Informações sobre cada um destes projetos podem ser encontradas na Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis (2008) e no site da Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Programas e Projetos, no endereço <

<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=gerencia+de+programas+e+projetos&menu=15>>

²⁴ Fonte:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=sobre+a+diretoria+de+ed++fundamental&menu=7>>, acesso em junho/2014

integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e idoso como sujeitos de direitos promovendo o desenvolvimento de uma cidade mais humana.

Na definição desta finalidade é possível observar preocupação com a educação integral no que diz respeito a extensão da jornada escolar no âmbito dos estudos e da convivência. A diretoria apresenta, ainda, a ampliação progressiva da oferta de “Educação Integral em Tempo Integral” como uma de suas atribuições para com o Ensino Fundamental. Assim, percebemos que a rede de ensino vem propondo ações na perspectiva da educação integral, principalmente no que se refere a ampliação da jornada escolar.

No âmbito da política de educação integral, desde 2008 a Secretaria de Educação integra-se ao *Programa Mais Educação*, proposto e financiado pelo governo federal. A cada ano mais escolas da rede vêm desenvolvendo o Programa tornando, assim, a política de educação integral do município ancorada prioritariamente no *Mais Educação*. O Programa tem como finalidade, como já destacamos, estabelecer uma parceria com os municípios e estados através de repasse de dinheiro que será usado na educação de jovens e crianças que permanecerão nas escolas ou em ambientes educativos durante cinco dias da semana e sete horas diárias.

A Secretaria de Educação da capital conta com o apoio da Diretoria Administrativa e Financeira (DIAF) e da Diretoria de Ensino Fundamental (DEF) para o desenvolvimento de programas e projetos educacionais. A primeira dá assessoria às escolas e às Associações de Pais e Professores (APP) na forma de como administrar e prestar contas dos recursos recebidos pelo governo federal, e a de Ensino Fundamental assessora as questões pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento do Programa e seu funcionamento no dia a dia da escola.

Em 2012, para conhecer melhor cada realidade escolar e realizar possíveis intervenções, a DEF propôs aos coordenadores do *Mais Educação* a elaboração de relatórios de avaliação. Nestes documentos são apresentados o diagnóstico, os avanços, as dificuldades encontradas, além de observações sobre a prestação de contas dos recursos financeiros recebidos e sugestões sobre o desenvolvimento das atividades realizadas através do Programa. Para o preenchimento do relatório, a diretoria encaminhou às coordenações um roteiro, com o

objetivo de facilitar sua construção e incluírem informações importantes à gestão deste Programa.

Considerando-se que estes documentos apresentam questões do cotidiano das escolas que constituem a experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, os utilizamos como fonte desta pesquisa. Assim, apresentamos informações da análise dos relatórios publicadas no trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação Integral que finalizamos em 2013²⁵.

No primeiro tópico, as escolas apresentam o *diagnóstico*. Nele são abordadas questões, como: planejamento, reuniões realizadas, maneira como as oficinas são articuladas entre si e entre as demais atividades da escola, monitoramento das atividades desenvolvidas, trabalho dosicineiros, participação dosicineiros em outros eventos da escola, participação da comunidade escolar, como e quem define os temas desenvolvidos nas oficinas, avaliação da coordenação sobre oicineiros, qualidade das oficinas, frequência dos estudantes nas oficinas, qualidade e variedade dos cardápios na alimentação dos participantes, acompanhamento do almoço, plano de trabalho dosicineiros, plano de trabalho do coordenador do programa na escola, desenvolvimento das oficinas de letramento.

No que diz respeito às oficinas, o coordenador do Programa na escola pode detalhar todas as oficinas desenvolvidas e citar osicineiros envolvidos com as atividades, incluindo a grade de horários construída pela escola. É realizado também um relato sobre os *avanços* observados para a identificação e apresentação dos impactos na aprendizagem, na frequência, na gestão, no desenvolvimento das múltiplas dimensões do desenvolvimento dos estudantes, nas temáticas de relevância desenvolvidas, na articulação entre as oficinas e as demais atividades curriculares, dentre outros aspectos.

A *prestação de contas* é mais um item sugerido pela diretoria a ser abordado no relatório. Nele devem ser descritas as despesas realizadas e sugerido o que ainda pode ser adquirido para o desenvolvimento do Programa na escola. Pode-se apresentar também as

²⁵ Para conhecer mais sobre este trabalho intitulado “A organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o Programa Mais Educação” acessar <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105660/Paula%20Cortin%20de%20Carvalho%20Becker.pdf?sequence=1>.

insuficiências, as necessidades da escola que ainda não foram contempladas com o recurso recebido.

Em outro tópico são relatadas as principais *dificuldades* encontradas para o alcance dos objetivos e metas. O detalhamento pode ser realizado por eixo: gestão dos recursos, participação dos estudantes, logística operacional, materiais e equipamentos disponíveis ou adquiridos, locais para o desenvolvimento, competência dos oficinairos, impactos no desenvolvimento de competências e habilidades dentre outros. O último quesito é o que se refere às *sugestões*. Podem ser elencadas sugestões e ainda encaminhamentos para qualificar os resultados e metas no âmbito da escola e sugestões para a melhoria do *Programa Mais Educação* em geral.

O estudo realizado em 2012/2013, no curso de Especialização em Educação Integral, com a análise dos relatórios de avaliação, possibilitou observar que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que desenvolvem o *Programa Mais Educação*, apresentam diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, mas existem algumas similaridades entre elas.

Inicialmente, foi observado que as escolas procuram fazer as escolhas dos temas das oficinas de acordo com o interesse e a necessidade da comunidade escolar, aspecto este que leva em consideração a avaliação dos alunos, dos professores, da equipe pedagógica. Para a realização das atividades, procura-se realizar reuniões coletivas de planejamento com a participação dos monitores/oficineiros e do (a) coordenador (a) do *Programa Mais Educação*, mas nem sempre é possível pela falta de tempo dos oficinairos na unidade educativa.

O trabalho dos monitores das oficinas é voluntário, eles recebem apenas ressarcimento para alimentação e transporte. Dessa forma, costumam permanecer na escola apenas no horário de suas oficinas. Tal realidade gera dificuldades em organizar o planejamento coletivo necessário à articulação entre as oficinas, as demais atividades da escola e o currículo formal. A coordenação do Programa na escola realiza reuniões de planejamento e avaliação com os envolvidos, mas nem sempre consegue a participação de todos. De acordo com os relatórios, são desenvolvidas estratégias para que a articulação necessária aconteça com maior frequência.

O *Manual Mais Educação* é utilizado como forma de orientação para o desenvolvimento do Programa nas escolas. Algumas procuram utilizar também outras bibliografias a fim de fundamentar e proporcionar maiores discussões sobre o assunto.

Os monitores/oficineiros são convidados a participar dos eventos e de outras atividades desenvolvidas pela escola. A participação dos mesmos pode ser como espectadores, para conhecer os demais trabalhos da escola e/ou para apresentar e socializar as produções dos alunos realizadas nas oficinas. As atividades desenvolvidas são divulgadas e socializadas em mural na unidade educativa e no ato da matrícula.

De acordo com os relatórios, algumas escolas, para garantir a qualidade do trabalho pedagógico e a aprendizagem, possibilitam que os estudantes participem de avaliações através de registros escritos e autoavaliação. Essas avaliações são realizadas diariamente em cada oficina e mensalmente com outros profissionais.

O relatório semestral apresentado à Diretoria de Ensino Fundamental também aponta avanços percebidos com o desenvolvimento do *Programa Mais Educação*, dentre os quais: atendimento às famílias; ampliação do tempo escolar; aquisição de materiais educativos para utilização de toda comunidade escolar; desenvolvimento da imaginação e autoestima dos educandos; experimentação de novos sabores e alimentação saudável proporcionados no almoço; utilização de outros espaços educativos; divulgação e socialização dos trabalhos dos alunos; saídas de estudo; participação dos alunos; interesse pela leitura e pelas oficinas de apoio pedagógico; reconhecimento da comunidade escolar; maior atenção às crianças e aos adolescentes; interação entreicineiros e professores na busca da construção da interdisciplinaridade; envolvimento de membros da comunidade no cotidiano da escola; envolvimento de profissionais de outras áreas.

Segundo os relatórios, as dificuldades apresentadas em relação ao desenvolvimento do *Programa Mais Educação* são: insuficiência de espaços físicos da escola; baixo valor no ressarcimento dosicineiros, apenas para o transporte e alimentação; rotatividade deicineiro para a atividade de letramento; espaço do refeitório pequeno no momento do almoço; pouca interação e planejamento entreicineiros e professores das diferentes áreas; dificuldades de deslocamento das crianças menores para os locais das oficinas quando fora da escola; insuficiência de tempo de trabalho da coordenadora do Programa na escola.

Para qualificar e contribuir com o desenvolvimento do *Mais Educação* nas escolas participantes, foram sugeridas algumas modificações: aumento do ressarcimento dosicineiros; oferta de cursos de capacitação para osicineiros; momento para troca de experiências entre as escolas participantes; ampliação dos espaços das unidades escolares; redução do número de alunos por grupo; maior

divulgação do trabalho realizado na Rede de Ensino; disponibilidade de 40h para a coordenadora do Programa na escola.

As análises dos relatórios, que realizamos no trabalho de especialização em 2013, apontam que as escolas que desenvolvem o *Programa Mais Educação* apresentam algumas mudanças na organização do trabalho pedagógico e também algumas dificuldades. Entretanto, não se constatou nenhuma avaliação dos relatórios por parte da Diretoria de Ensino Fundamental às escolas. Assim, não se sabe ao certo o que foi proposto pela DEF após o recebimento e a leitura destes documentos. Em 2014, representantes da Diretoria de Ensino Fundamental acompanharam o desenvolvimento do Programa nas escolas de outras formas, como realização de reuniões, encontros em Seminários, visitas às unidades educativas de acordo com a demanda. Assim, a produção do relatório foi suspensa.

Alguns dos aspectos identificados no estudo realizado no curso de especialização e abordados aqui são retomados no capítulo V, quando realizada análise sobre a concepção e a organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelas escolas que participam do *Mais Educação* da Rede de Ensino do município de Florianópolis, a partir da pesquisa empírica.

Na sequência, apresentamos a Tabela 1 com as unidades educativas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que foram e continuam sendo contempladas pelo *Programa Mais Educação*. Nessa tabela é possível verificar que a cada ano vem crescendo o número de escolas participantes. Das vinte e duas unidades que participam do Programa em 2014, doze estão em funcionamento há pelo menos quatro anos.

Tabela 1 - Unidades Educativas participantes do *Programa Mais Educação* no Município de Florianópolis.

UNIDADES EDUCATIVAS	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
EBM Adotiva Liberato Valentim		X	X	X	X	X	X
EBM Albertina Madalena Dias					X	X	X
EBM Batista Pereira						X	X
EBM Brigadeiro Eduardo Gomes					X	X	X
EBM Beatriz de Souza Brito		X					
EBM Dilma Lúcia dos Santos				X	X	X	X
EBM Donícia Maria da Costa		X	X	X	X	X	X
EBM Henrique Veras					X	X	X
EBM Herondina M. Zeferino						X	X
EBM Intendente Aricomedes da Silva		X		X	X	X	X

EBM José Amaro Cordeiro		X	X	X	X	X	X
EBM Luiz Cândido da Luz	X	X	X	X	X	X	X
EBM Mâncio Costa					X	X	X
EBM Maria Conceição Nunes		X	X	X	X	X	X
EBM Osmar Cunha					X	X	X
EBM Pref. Acácio Garibaldi São Thiago		X	X	X	X	X	X
EBM Professor Anísio Teixeira			X	X	X	X	X
EBM Vitor Miguel de Souza		X	X	X	X	X	X
EBM Virgílio dos Reis Várzea							X
ED José Jacinto Cardoso		X	X	X	X	X	X
ED Lupércio Belarmino da Silva							X
ED Marcolino José de Lima							X
ED Osvaldo Galupo			X	X	X	X	X
TOTAL ESCOLAS PARTICIPANTES	1	10	10	11	17	19	22

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2014)

Durante estes sete anos de desenvolvimento do *Programa Mais Educação*, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve como experiência a implantação de atividades pedagógicas em alguns dos macrocampos por meio de atividades realizadas pelas escolas em seus espaços e fora deles. A Tabela 2 a seguir mostra as ofertas formativas do Programa no ano de 2014, na rede de ensino da Capital, período no qual foi realizada a coleta da informação.

Tabela 2 - Ofertas formativas do *Programa Mais Educação* em 2014 no Município de Florianópolis.

MACROCAMPOS		ATIVIDADES	ESCOLAS
1	Acompanhamento Pedagógico	Matemática	1
		Campos do Conhecimento	2
		Orientação de Estudos e Leitura	20
2	Educação Ambiental, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária e Criativa/Educação Econômica	Uso eficiente da água e energia	1
		Conservação do solo e composteira: canteiros sustentáveis (horta) e ou jardinagem escolar	3
		Comvidas (organização de coletivos pró meio-ambiente)	1
		Horta Escolar e/ou Comunitária	5
3	Esporte e Lazer	Xadrez Tradicional	1
		Futebol	1

		Recreação e Lazer/Brinquedoteca	2
		Karatê	3
		Tênis de Campo	1
		Judô	3
		Taekwondo	4
		Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)	9
4	Educação em Direitos Humanos	---	0
5	Cultura, Artes e Educação Patrimonial	Teatro	2
		Danças	6
		Mosaico	1
		Capoeira	10
		Artesanato Popular	1
		Percussão	3
		Música	1
		Brinquedos e Artesanato Regional	1
		Leitura: Organização de Clubes de Leitura	1
		Grafite	1
		Banda	1
		Sala Temática para o estudo de Línguas Estrangeiras	1
6	Promoção da Saúde	---	0
7	Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica	Fotografia	3
		Jornal Escolar	2
		Tecnologias Educacionais	3
		Ambiente de Redes Sociais	2
		Vídeo	1

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2014)

Observamos, na Tabela 2, que todas as escolas desenvolvem atividades no macrocampo “Acompanhamento Pedagógico”, conforme a obrigatoriedade proposta pelo *Mais Educação*. A oficina “Orientação de Estudos e Leitura” contempla as diferentes áreas do conhecimento e tem por objetivo a articulação entre o currículo e as atividades propostas

pelo *Mais Educação*. Apesar de ser a única atividade deste macrocampo oferecida em 2014, três escolas oferecem ainda outras atividades de edições anteriores (“Matemática” e “Campos do Conhecimento”).

Em relação aos demais macrocampos, dez atividades desenvolvidas nas escolas estão relacionadas ao meio ambiente, destas a que mais aparece é “Horta Escolar e/ou Comunitária”. No macrocampo “Esporte e Lazer” são oferecidas vinte e quatro atividades pelas escolas da Rede Municipal de Ensino. A atividade que mais aparece é “Esporte na Escola/Atletismo e múltiplas vivências esportivas (basquete, futebol, futsal, handebol, voleibol, xadrez)”.

No macrocampo “Cultura, Artes e Educação Patrimonial” são trinta atividades desenvolvidas nas escolas, sendo que as que mais aparecem são “Capoeira” e “Danças”. São onze atividades oferecidas do macrocampo “Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital e Tecnológica”, sendo que a “Fotografia” e a “Tecnologias Educacionais” aparecem com a mesma incidência (3).

Com esta breve descrição, podemos observar que a maioria das escolas, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que desenvolve o *Programa Mais Educação* busca realizar atividades relacionadas ao meio ambiente, ao corpo e à cultura.

A Rede de Florianópolis aderiu a outros programas do governo federal que priorizam a participação das escolas que desenvolvem o *Mais Educação*, quais sejam: Programa Saúde na Escola (PSE), Programa Segundo Tempo, Programa Mais Cultura nas Escolas, Programa Escola Aberta. Todos eles promovem a intersetorialidade na medida em que diferentes ministérios estão envolvidos em sua promoção e desenvolvimento.

No ano de 2014, o Programa Saúde na Escola (PSE)²⁶, que trabalha com ações conjuntas aos Ministérios da Saúde e da Educação visando o desenvolvimento dos educandos, atendeu vinte e uma escolas do *Mais Educação*. Agentes dos postos de saúdes atendem os alunos nas escolas acompanhando o crescimento e desenvolvimento dos educandos e os professores das escolas trabalham as questões pedagógicas relacionadas à área da saúde. O Segundo Tempo, do Ministério do

²⁶ Para conhecer mais sobre o PSE acessar o site < <http://dab.saude.gov.br/portaldab/pse.php>> do Ministério da Saúde ou o site < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14578:programa-saude-nas-escolas&Itemid=817> do Ministério da Educação.

Esporte²⁷, é outro programa que atende as escolas e prevê recursos (financeiros e materiais) com o objetivo de democratizar o acesso à prática e à cultura do Esporte.

O Programa Mais Cultura nas Escolas²⁸, vinculado ao Ministério da Cultura (Minc), repassa recursos para o desenvolvimento de atividades culturais de acordo com os Planos de Atividades Culturais elaborados pelas escolas. Em 2014 seis escolas do *Mais Educação* foram contempladas para desenvolver este programa que oferecem atividades relacionadas ao folclore (renda de bilro, cantigas, culinária, música, boi de mamão), à música (coral), às artes (visual e plásticas), às danças (mestre-sala e porta-bandeira) e visam valorizar e fortalecer a memória e identidade das manifestações culturais presentes na Ilha de Santa Catarina²⁹.

O Programa Escola Aberta³⁰, do Ministério da Educação, incentiva e apoia a abertura das unidades educativas nos finais de semana. Das vinte e duas escolas participantes do *Mais Educação* em 2014 na rede de Florianópolis, nove desenvolvem atividades aos finais de semana na escola. Assim, todos esses programas promovem iniciativas de intersetorialidade, tornando outros ministérios responsáveis pela educação.

Para além do *Programa Mais Educação* e dos demais programas do governo federal, foi divulgado no site³¹ da Prefeitura Municipal de Florianópolis que no dia 14 de julho de 2014 a mesma assinou um convênio de US\$ 58 milhões 860 mil com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para aplicar, exclusivamente, na área da educação. Em contrapartida, a prefeitura deverá investir no setor igual quantia financeira. Esta parceria possibilitará modificações na educação fundamental do município. Com este recurso, além da construção,

²⁷ Para conhecer o Programa Segundo Tempo acessar o site <<http://portal.esporte.gov.br/snee/segundotempo/>> do Ministério do Esporte.

²⁸ Para conhecer o Programa Mais Cultura nas Escolas acessar o site <<http://www.cultura.gov.br/maisculturnasescolas>>, do Ministério da Cultura.

²⁹ Estas informações são da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (2014).

³⁰ Para conhecer o Programa Escola Aberta acessar o site <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811>, do Ministério da Educação.

³¹ Fonte: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=12126> (acesso em julho de 2014)

reforma e modernização de creches e escolas e capacitação de professores, está prevista a construção de dois centros de educação integral e a aquisição de dois ônibus para o transporte dos estudantes.

Estes Centros de Inovação de Educação Básica (CIEBs) devem ser construídos até 2016, um no Norte da Ilha e o outro no Sul. A previsão é que 1.200 estudantes de tempo regular participem de atividades em contraturno. Os centros oferecerão atividades de reforço escolar, artístico-culturais, científicas e esportivas. No local, serão desenvolvidos projetos inovadores nas áreas de Ciências, Matemática, línguas Portuguesa e Estrangeira. Contarão também com salas de aula, laboratórios de informática, cinema, auditório, quadras esportivas, biblioteca, laboratório de comunicação, laboratório de ciência e tecnologia.

No próximo capítulo, caracterizamos empiricamente aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao *Mais Educação* na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, mostram-se indutores à educação integral. Os resultados obtidos na pesquisa empírica envolvem análise do questionário aplicado e da observação realizada.

5. ASPECTOS DA (RE)ORGANIZAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO À EDUCAÇÃO INTEGRAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE FLORIANÓPOLIS QUE DESENVOLVEM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

Neste capítulo apresentamos aspectos da (re)organização curricular das escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o *Programa Mais Educação*, em termos de tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares, que sinalizam ou se mostram indutores à educação integral. Esta análise é resultante da pesquisa empírica realizada com aplicação de questionários e da observação sistematizada conforme destacado na metodologia. As informações obtidas são tratadas de forma integrada de acordo com as categorias orientadoras da análise.

Foram vinte e duas escolas convidadas a participar desta pesquisa, todas desenvolvendo o Programa no ano de 2014, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME). Deste total, apenas três optaram por não participar. Das dezenove escolas, dezoito receberam o instrumento de coleta de dados e uma nos acolheu para observação sistemática. Tivemos como retorno, dez questionários além da observação realizada. Assim, esta análise e sistematização tomam como ponto de partida as informações obtidas pelas onze unidades educativas participantes.

5.1. Aspectos de indução à educação integral na perspectiva dos espaços escolares presentes no currículo das escolas da RME

O *Programa Mais Educação* considera como espaço escolar a própria escola e os territórios em que cada uma está situada. Além da estrutura física, esse espaço constitui a vivência de oportunidades de aprendizagem e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009). Neste sentido, com a ampliação da jornada escolar, ampliam-se também os espaços físicos e as relações de aprendizagem.

Para Thiesen (2011, p. 252) a dimensão espaço de aprendizagem se refere a “(...) interação dos sujeitos com as diferentes formas de comunicação e de aproximação com a realidade e com o conhecimento”. Assim, considerando-se que a aprendizagem é um fenômeno individual e social e que se produz nas relações entre os sujeitos, a ação educativa deve garantir o acesso das crianças e jovens às diversas formas de

apropriação e socialização significativa da informação e do conhecimento. No âmbito do *Mais Educação*, a proposta educativa se constitui de vivências e experiências com a comunidade em diferentes ambientes e não somente nos espaços formais da organização da escola.

Embora os diretores e coordenadores não apontem diretamente qual sua concepção a respeito de espaço escolar, seus registros nos questionários sinalizam para aspectos da estrutura física da escola ou da comunidade. Uma das coordenadoras indica como espaços escolares outra instituição em que os alunos frequentam no contraturno. Identificamos apenas na escola observada que o espaço escolar é entendido como “território de aprendizagem” e sua ampliação envolve questões do cotidiano vivido na escola, na família, na comunidade.

Em relação a estrutura física das escolas *locus* da presente investigação, constatamos que não houve significativas modificações decorrentes da implementação e desenvolvimento do *Programa Mais Educação*. O que houve foi uma (re)organização e adequação dos espaços já existentes (laboratórios de ciências e informática, auditório, quadra coberta, salas de aula, refeitório, horta, horto, biblioteca, sala multifuncional, pátio com parque infantil) para uso dos alunos, professores e oficineiros que participam das atividades oferecidas pelo Programa. Estão organizados, também, espaços de descanso, higiene pessoal e relaxamento para os alunos que almoçam na escola.

Na escola observada, por exemplo, os alunos das turmas do integral utilizam uma sala de aula para suas atividades diárias. Em atividades como educação física, capoeira, taekwondo, química, informática são utilizados espaços próprios localizados na escola. O almoço é realizado no refeitório e depois da higiene os alunos utilizam a quadra de forma compartilhada e com orientação de professores. Os espaços da comunidade são utilizados eventualmente quando há uma saída de campo ou outro evento planejado anteriormente. A EBIAS³² conta ainda com um bosque, espaço que é utilizado para trabalhos relacionados ao meio ambiente, assim como a horta escolar localizada no pátio da escola. A diretora de outra unidade educativa relata que “a escola organizou espaço específico para aulas específicas de dança, karatê, capoeira”.

³² Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS). Esta escola participou mais intensamente da pesquisa, pois foi local da observação sistematizada conforme explicitado na metodologia deste trabalho.

Verificamos que, em relação aos espaços de/para a formação, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pouco dialoga com a comunidade. O trabalho pedagógico é realizado predominantemente na própria escola, havendo melhorias na sua estrutura e na aquisição de bens de consumo e permanente. Nessa perspectiva, os espaços considerados oportunidades de aprendizagem com a participação da comunidade, na perspectiva apontada como indutora à educação integral pelo *Mais Educação*, não estão se concretizando no município de Florianópolis.

Em resposta ao questionário, uma das coordenadoras afirma que “o espaço para a realização das oficinas constitui-se em um grande desafio” e que “a comunidade também carece de espaços comunitários”. Considerando-se que o *Mais Educação* propõe diálogo com a comunidade e uma “reapropriação pedagógica dos espaços de sociabilidade” (BRASIL, 2009, p. 18), esta afirmação nos leva a supor que a utilização de outros espaços além dos disponibilizados pela escola é uma limitação na rede. Novas oportunidades de aprendizagem e de experiências ficam restritas aos espaços da própria escola com a participação dos professores e oficinairos impossibilitando as interações com outros ambientes sociais de aprendizagem.

Cavaliere (2013) também acredita que a busca por novos espaços e parceiros sócioeducacionais que possam integrar a vida escolar seja uma dificuldade. Para a autora as comunidades que mais necessitam de integração da escola com seu entorno, aquelas que o Programa pretende atingir, são as comunidades de regiões empobrecidas, sem recursos e equipamentos urbanos. Nesses locais a escola acaba sendo o único espaço público da comunidade. Este fato nos leva a considerar que a ampliação e as melhorias realizadas no espaço físico das unidades educativas constituem um aspecto positivo para os alunos e famílias, embora não suficientes.

Além desta unidade, seis outras coordenadoras relatam que os espaços para a realização das atividades pedagógicas ofertadas pelo Programa precisam ser adequados anualmente conforme a demanda. O *Mais Educação* possibilita novas ofertas educativas em sua proposta de ampliação de tempos e espaços, mas não prevê condições concretas para sua realização. Cabe a escola ou a rede de ensino criar estas condições, o que nem sempre ocorre. Neste sentido, concordamos com Brandão (2009, p. 106) quando afirma que uma proposta de escola em tempo integral necessita de “condições para práticas desportivas e culturais que ofereçam recursos específicos e de qualidade em áreas em que normalmente não estão disponíveis (...)”.

Dentre as escolas pesquisadas, três coordenadoras do *Mais Educação* afirmam existir outros espaços educativos fora da estrutura escolar, como por exemplo: salão, sala e campo da Associação dos Moradores do bairro, quadra e área de lazer da comunidade, campo esportivo próximo à escola. Todavia, o uso destes espaços não envolve necessariamente a atuação de outros agentes além dos professores ou dos oficinairos responsáveis pelas atividades a serem realizadas. Os espaços são apenas cedidos aos alunos. Nestes casos, as escolas têm acesso a outros espaços, mas não há interação ou uma relação maior com a comunidade ou com os responsáveis.

Fica evidente que o espaço da comunidade é utilizado apenas como recurso para sanar uma necessidade da escola enquanto estrutura física. Leclerc e Moll (2012) reconhecem que este é um desafio e seriam necessárias orientações e diretrizes para construção e ampliação de escolas de tempo integral. Diante da limitação das condições estruturais das escolas, o *Mais Educação* sugere a articulação com espaços comunitários, mas não aponta soluções concretas em relação às condições estruturais. Neste sentido as escolas recorrem a esta alternativa mesmo não havendo ampliação das relações.

Outra coordenadora aponta como “espaços descentralizados” a participação de uma ONG na educação das crianças, mas, segundo ela, não há uma articulação do que é desenvolvido nesse espaço com o que acontece na escola. Neste caso específico, as atividades desenvolvidas são desconhecidas dos professores, ocasionando práticas que não se relacionam com as que acontecem no cotidiano escolar, uma vez que não constam do planejamento docente. Na perspectiva de Coelho (2009), essa é uma forma de fragmentação do trabalho pedagógico que dilui a função da escola, tornando-a mera transmissora de conteúdos escolares.

Como já mencionado, ainda em relação aos espaços escolares é apontada a aquisição de bens, materiais e equipamentos pedagógicos (tatame, almofadas, televisores, vídeo, aparelho de som) financiados pelo FNDE através do *Mais Educação*, o que, segundo informações coletadas nos questionários, contribuem com a realização das atividades e oficinas. As escolas conseguem equipar seus espaços para aprimorar as aulas e atividades desenvolvidas com as crianças e jovens. Este benefício se estende aos demais alunos da escola que também usufruem destas melhorias. Segundo a diretora da escola observada, a verba recebida do governo federal pela APP, principalmente no primeiro ano, contribuiu muito para aquisição de materiais pedagógicos para o uso de todos os educandos.

Este é um aspecto que consideramos positivo. O financiamento proporciona às escolas, aos professores e aos alunos melhores condições para a realização das atividades. Ele possibilita também a contratação dos oficinairos que, apesar de receberem pouco, o suficiente apenas para alimentação e deslocamento, é de certa forma um incentivo para a participação de pessoas da comunidade no desenvolvimento de atividades educativas e na integração dos saberes. Uma coordenadora relata que os oficinairos fazem um bom trabalho e têm uma boa relação com os alunos.

Ainda em relação a atuação de agentes comunitários na escola e das relações que se estabelecem no trabalho pedagógico, a diretora de uma escola relata:

Considero muito relevante a troca de experiências e saberes entre as idades. Ex.: professora/oficineira de renda é analfabeta e é muito respeitada e querida pelas crianças, pois detém um conhecimento único que carrega na sua bagagem vivencial. As crianças prestam atenção no modo de falar, na maneira de se portar. Querem ser parecidas, admiram uma pessoa simples, dão valor ao trabalho e percebem que todos gostam disso. (Diretora 4)

Esta fala evidencia que a participação de pessoas da comunidade é bem aceita na escola, porém deixa implícito a necessidade de um profissional para desenvolver estas atividades junto aos alunos. Até que ponto os saberes trabalhados pelos oficinairos pode significar qualidade do ponto de vista da educação integral? Embora não consigamos aprofundá-la neste trabalho, essa é uma questão que está posta.

A coordenadora da EBIAS relata a organização de espaços e tempos para formação continuada de professores na própria escola. Segundo a coordenadora, nos primeiros anos de desenvolvimento do *Mais Educação*, os profissionais buscaram aperfeiçoamento e realização de novas práticas educativas. A coordenadora que atuou em 2012, por exemplo, cursou a especialização em Educação Integral oferecida pelo MEC em parceria com a UFSC o que contribuiu para o debate na escola. Os encontros e discussões possibilitaram a construção coletiva de um projeto de Educação Integral³³ que visa articular os conceitos trabalhados na escola com toda a comunidade.

³³ O projeto de Educação Integral da EBIAS foi elaborado em 2012. Este documento é reformulado e encaminhado anualmente para SME para

No aspecto da formação continuada dos professores (como espaço de formação) e da sensibilização, consideramos que o Programa se mostra indutor à educação integral nesta escola. Ele impulsiona o debate sobre o assunto e a construção de um projeto coletivo. Os professores se reúnem mensalmente para dividir e dirimir suas dúvidas, socializar os trabalhos realizados com os alunos e propor temas geradores. Esta ação parece ser mais uma forma de articular os conhecimentos escolares na EBIAS, considerando que é também um espaço de trabalho em equipe.

Assim, estes momentos de planejamento e reuniões são espaços que contribuem com o desenvolvimento da educação integral. Neles os profissionais envolvidos (professores, oficinairos e coordenadora do *Mais Educação*) organizam as atividades a serem propostas de acordo com o conteúdo previsto e podem trocar informações e experiências que tiveram com as turmas. Esta parece ser mais uma tentativa de identificar possíveis relações entre os conteúdos das diferentes disciplinas e criar estratégias de aproximação entre elas. É o que Santomé (1996) chama de interdisciplinaridade, observar o trabalho curricular sob a ótica dos conteúdos culturais.

A pesquisa empírica nos permite afirmar que a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis ainda não utiliza os espaços escolares na compreensão mais ampla, como propõe os documentos do *Mais Educação*. As escolas avançaram no que diz respeito a estrutura física e aos materiais para o trabalho pedagógico, mas estão com dificuldades para ampliar seus próprios espaços e efetivar outros fora delas. Os resultados da empiria também evidenciam um esforço na busca por uma maior interação com a comunidade. Entretanto, apesar de haver ações pontuais, não se destacam, no currículo e na dinâmica das escolas pesquisadas, expressões mais intensas de convívio e diálogo entre os sujeitos da escola e os sujeitos da comunidade fora do espaço escolar.

Percebemos nas experiências da RME de Florianópolis que, em relação aos espaços escolares, o *Mais Educação* contribui para o avanço do debate na medida em que induz espaços de formação continuada na escola e fora dela. Também potencializa a (re)organização dos ambientes das escolas e a aquisição de bens com o financiamento e com

contratação de professores articuladores. Para conhecer mais sobre o projeto e a proposta da EBIAS ler texto “Educação Integral na EBIAS: o Programa Mais Educação como transitoriedade e ação indutora”, disponibilizado em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105662>, acesso em março de 2015.

a própria ampliação da jornada escolar. Outro importante aspecto que sinaliza indução à educação integral, são as novas relações estabelecidas entre as crianças e jovens e os agentes comunitários que passam a atuar na escola a partir do Programa.

5.2. Aspectos de indução à educação integral na perspectiva dos tempos escolares presentes no currículo das escolas da RME

O *Programa Mais Educação* propõe a ampliação da jornada escolar como forma de ampliar os tempos escolares. Tem como objetivo “fomentar a educação integral por meio de atividades sócio-educativas, no contraturno escolar, articuladas ao projeto de ensino desenvolvido pela escola” (BRASIL, 2009, p. 24). Em seus textos para o debate nacional, sugere também o rompimento da dicotomia entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares (BRASIL, 2009).

No âmbito da educação integral, o processo de ensino e aprendizagem não se encontra exclusivamente condicionado ao ambiente escolar num tempo determinado. É preciso reconhecer e considerar que cada sujeito tem seu ritmo próprio e “um modo singular de pensamento, movimento e ação e que essa aprendizagem só ganha sentido na relação que esse sujeito estabelece com o outro, com o conhecimento e com o mundo” (THIESEN, 2011, p. 254). Neste sentido a ampliação do horário escolar, segundo a proposta do *Mais Educação*, possibilita a intensificação do trabalho educativo, mesmo que não garanta por si só a qualidade do ensino.

Entendemos o conceito de tempo escolar sob duas dimensões. A cronológica, que está relacionada à ampliação das horas diárias na escola e a dimensão subjetiva que se refere à ampliação das relações e aprendizagens. Com mais tempo sob a responsabilidade da escola, as crianças e os jovens têm maior oportunidade de se relacionar com os demais sujeitos, com os saberes e os conhecimentos.

Em relação a este aspecto, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, ficou evidenciado, em nove questionários e na observação, que houve aumento do tempo de permanência das crianças na escola de quatro para sete ou oito horas diárias a partir do desenvolvimento do *Programa Mais Educação*. Fato este que oportuniza aos educandos mais tempo de atividades educativas na escola, em seus espaços físicos ou em outros locais da comunidade.

Dado que o *Mais Educação* não atende todos os alunos da escola, uma coordenadora sugere

(...) Algo que poderia induzir o trabalho para uma educação integral seria a ampliação gradativa do tempo dos alunos na escola. Sugerimos iniciar o trabalho com os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. (Coordenadora Mais Educação 4)

Talvez esta estratégia pudesse contribuir para uma organização mais articulada do processo formativo que ainda é um desafio. Das onze escolas participantes da pesquisa, nove declaram que o trabalho é desenvolvido no contraturno. E apenas duas diretoras afirmam que as turmas são atendidas em turno integral (das 8h às 16h30), com o mesmo professor pedagogo ou professor articulador, e neste período são encaixadas as oficinas, havendo uma incorporação dessas atividades ao currículo regular.

Esses relatos evidenciam que as escolas da RME estão em fases distintas de desenvolvimento do Programa, umas mais avançadas do que outras. Mesmo que o trabalho pedagógico no contraturno escolar ainda seja realidade nas escolas que desenvolvem o *Mais Educação* no município de Florianópolis há possibilidades de mudança. As escolas nas quais os alunos frequentam a aula regular e em horário oposto participam das atividades oferecidas pelo Programa encontram-se, sob nosso ponto de vista, no início de uma caminhada rumo à educação integral. As duas escolas que afirmam trabalhar de forma mais integrada alcançam uma trajetória maior neste percurso.

Uma das diretoras relata que na escola em que uma ONG também atende seus alunos no contraturno em outro espaço educativo, o tempo para a realização das ações pedagógicas ofertadas pelo Programa (informática, artesanato, horta e futebol) é curto. Percebe-se que não há articulação entre o tempo na escola e o tempo na ONG. Não há planejamento de ações conjuntas com a outra instituição na tentativa de integrar os tempos e os espaços no âmbito da educação integral. Esta proposta de trabalho, em que o aluno vai para outra instituição no contraturno escolar, está centrada na extensão do tempo fora da escola, todavia, não prioriza a formação integral dos sujeitos como argumenta Coelho (2009).

Uma das escolas que procura trabalhar de forma articulada no tempo ampliado oportunizado pelo *Mais Educação* é a EBIAS. Observando o cotidiano das turmas de educação integral constatamos que a escola ampliou suas horas de atendimento a quatro turmas do Ensino Fundamental. As atividades (disciplinas e oficinas) são

distribuídas no período das 9 horas às 12 horas e das 13 horas às 17 horas. No horário do almoço (12h à 13h) as crianças e jovens fazem a refeição na própria escola sob a orientação da professora articuladora e da coordenadora do *Mais Educação*.

Neste tempo a mais que permanecem sob a responsabilidade desta escola, as crianças e os jovens participam de diferentes atividades educativas, além das disciplinas curriculares previstas. A matriz curricular das turmas de tempo integral foi organizada de forma a dinamizar o processo ensino e aprendizagem. Os professores das diferentes disciplinas ficam mais tempo com a mesma turma em um único dia, com isso os alunos desenvolvem as atividades e estudam os conteúdos curriculares sem muitas interrupções como acontece no ensino regular. Há maior flexibilidade no cumprimento do planejamento pelo fato de os professores terem mais tempo com os alunos. Outro aspecto positivo observado é que os professores, principalmente o articulador, consegue dar mais atenção aos alunos os quais se sentem queridos, cuidados e pertencidos ao espaço escolar.

Ao organizar a matriz curricular abarcando as oficinas oferecidas pelo *Mais Educação*, a EBIAS ampliou as oportunidades educativas de forma mais integrada. As aulas de horta escolar, taekwondo, capoeira, artesanato, por exemplo, tornam-se parte do currículo das turmas de educação integral. Osicineiros também participam do processo de avaliação, assim como, os professores das diferentes disciplinas. Esta ação contribui para a superação da lógica da divisão em turnos no que diz respeito à ampliação da jornada escolar.

Coelho (2009, p.93) defende que a educação integral pressupõe tempo ampliado/integral na escola. A autora afirma que “(...) com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável”. Neste sentido a jornada ampliada deve construir o tempo qualitativo na escola ou sob sua responsabilidade (COELHO, 2009). Assim, acreditamos que este tempo a mais que as crianças e jovens permanecem na escola deva proporcionar uma formação mais completa e humana.

A ampliação do tempo na escola deve possibilitar também um maior envolvimento de todos nas atividades propostas. Segundo uma das coordenadoras, alunos, profissionais e, principalmente, a família vivenciam intensamente o processo ensino e aprendizagem em parceria com a escola. O projeto em desenvolvimento com as turmas de tempo

integral “proporcionou uma aprendizagem dinâmica, criativa, desafiadora, divertida e envolvente”.

A proposta de uma educação focada no aluno enquanto sujeito em formação também é defendida por diretoras e coordenadoras de diferentes escolas do município de Florianópolis, que colocam:

(...) Acredito que passar mais tempo na escola e não mudar o olhar para a transformação do sujeito não irá contribuir para a educação na integralidade do aluno. A educação integral vai muito mais do que o tempo, está em uma proposta diferenciada de educação. (Diretora 2)

(...) A escola há tempo deseja trabalhar com uma educação integral e não apenas em tempo integral (...) buscamos avançar na integração dos conhecimentos através de uma metodologia diferenciada. (Coordenadora Mais Educação 3)

Apesar deste explicitado desejo, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis as experiências nos mostram que ainda falta maior articulação para o alcance deste “tempo qualitativo” mencionado por Coelho (2009), ainda que haja ensaios neste sentido. A nosso ver, ainda faltam nas escolas pesquisadas maior integração, por intermédio de sua dinâmica curricular e pedagógica, saltando-se dos tempos e dos espaços individuais aos coletivos.

Observamos que as turmas de educação integral na EBIAS, apesar de algumas mudanças na matriz curricular, continuam seguindo as normas estabelecidas para as turmas regulares (horários, salas de aula, disciplinas, utilização de livros didáticos, calendário escolar, sinal, etc.). Para Goergen (2005), os tempos na escola ainda são distribuídos e divididos em função de alguma utilidade que fica submetida numa rotina. Esta organização histórica acaba sendo naturalizada e aceita facilmente por todos, o que torna difícil sua mudança. Acreditamos que mudanças mais significativas no currículo não dependem somente da escola e da vontade dos professores, requerem reflexão e apoio no âmbito da rede de ensino.

As escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o *Mais Educação* trabalham de duas formas. Podemos dizer que se constituem por dois currículos numa mesma matriz. Um, o convencional, que atende as turmas regulares e o outro, agregado ao anterior, que atende as turmas consideradas “em tempo integral”. São tempos e espaços organizados de formas diferenciadas em um mesmo ambiente constituído por normas e estruturas tradicionais. As escolas que desenvolvem o Programa não conseguem atender todos os alunos em

jornada ampliada, mesmo que seja um desejo apontado nos documentos e, por vezes, também, pela escola/comunidade. Assim, consideramos ser este um aspecto fortemente limitador no âmbito da indução à educação integral.

Observamos que os professores por vezes não conseguem participar de todas as atividades e reuniões, pois estão atendendo outras demandas na escola ou em outra escola. E os espaços, que em algumas realidades já são limitados, precisam ser adaptados para receber mais alunos. As atenções de toda a equipe escolar se dividem. A própria organização dos horários para a oferta das disciplinas e oficinas fica submetida às necessidades da escola e às possibilidades dos profissionais em função dos outros compromissos oriundos do currículo regular.

Outro exemplo concreto está na dificuldade em coordenar as reuniões de planejamento e avaliação com a participação de todos os envolvidos. Para a coordenadora do *Mais Educação* da EBIAS esse é um desafio, pois os professores atendem outras turmas do regular e a hora atividade é diferenciada para cada área do conhecimento, o que dificulta conciliar horários. Sobre este aspecto a direção da escola acredita que o exercício da hora atividade dos professores também compromete o andamento das aulas e atividades desenvolvidas, pois o comportamento dos alunos é diferente na ausência do professor regente (2º e 3º anos) e na ausência do professor articulador (6º e 8º anos) que acompanham as turmas diariamente e são referência principalmente para os alunos mais novos.

A educação integral exige professores em tempo integral. Para Brandão (2009) a escola deveria ser integral para alunos e para professores. É necessário professor com contrato de trabalho de 40 horas para atender as demandas da educação em horário ampliado. Sobre esta questão Silva, Victor e Almeida (2013) defendem que a ampliação dos espaços e da equipe de profissionais deveria aumentar igualmente. A RME de Florianópolis avança nesse sentido ao contratar professores articuladores (pedagogo) para trabalhar com as turmas de tempo integral, todavia ainda há desafios neste âmbito.

Essa ação da Secretaria de Educação parece ser resultado da elaboração coletiva de projeto de Educação Integral por parte das escolas interessadas, que pressionam por melhoria nas condições de trabalho. A partir do recebimento e da análise dos projetos a Secretaria aprova ou não a liberação de contrato de professores substitutos/temporários para atuarem como articuladores nas turmas de educação integral. Estes profissionais são contratados por 40 horas

semanais para acompanhar e desenvolver seu trabalho com os alunos e demais professores da educação integral.

Observamos nas experiências da RME de Florianópolis, no que diz respeito aos tempos escolares, que o *Mais Educação*, sob alguns aspectos, se mostra indutor à educação integral. As escolas que desenvolvem o Programa atendem as crianças e jovens de 7 a 8 horas por dia. Os profissionais envolvidos mostram-se preocupados com a oferta de atividades educativas diversificadas neste tempo a mais sob sua responsabilidade. Outro aspecto que potencializa a educação integral é a flexibilidade no cumprimento do planejamento que permite maior participação dos alunos na produção e realização das atividades. Não restam dúvidas que a lógica do contraturno constitui maior empecilho.

Percebemos também que o *Mais Educação* possibilita uma maior relação entre os adultos (professores, oficineiros, merendeiras) e as crianças e jovens. O convívio diário por mais tempo na escola permite que os alunos criem vínculos afetivos e escolares com todos os envolvidos (colegas de diferentes idades e professores). Neste sentido, o Programa revela indução à integração entre os sujeitos o que aproxima diferentes experiências e realidades.

5.3. Aspectos de indução à educação integral na perspectiva dos saberes/conhecimentos escolares presentes no currículo das escolas da RME

A proposta do *Mais Educação* visa ofertar atividades sócio-educativas em consonância com o PPP de cada escola. Considera também a escola como local de diálogo entre os diferentes saberes, as experiências e os campos de conhecimento, por isso deve estar conectada à comunidade. Neste sentido, a escola deve se transformar num espaço ao qual a cultura local integre o currículo escolar.

O *Rede de Saberes Mais Educação* (BRASIL, 2009b, p. 13) foi publicado com o objetivo de “auxiliar na construção de espaços de interseção de tal forma que os conhecimentos escolares tenham condições de trocas com os conhecimentos locais e vice-versa”. Para isso, propõe uma metodologia de trabalho que considera a diversidade dos saberes que compõem a realidade social brasileira. Assim, a

Mandala³⁴ para o *Programa Mais Educação* funciona como ferramenta para construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferenciados (escolares e comunitários).

Entretanto, ao analisarmos os documentos do Programa percebemos que os mesmos não apontam alternativas para uma (re)organização curricular nesta direção, apenas sugerem bases para a elaboração de propostas pedagógicas. São apresentadas formas de fazer um trabalho que articule os saberes aos conhecimentos escolares integrando diferentes agentes através da elaboração de projetos. Desta forma não há uma proposta de discussão e aprofundamento de questões como *o que e para quem* devemos ensinar ou sobre a organização das matrizes curriculares.

Ao verificarmos a organização curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no que diz respeito aos saberes/conhecimentos escolares, percebemos realidades distintas. Duas diretoras e duas coordenadoras afirmam não haver modificação nos conteúdos curriculares, mas sim uma “complementação” ou uma “soma de ações” entre as disciplinas e as oficinas oferecidas. Em uma das escolas, osicineiros buscam trabalhar com temas desenvolvidos em sala de aula, mas focam principalmente na disciplina e no comportamento dos alunos. Outra diretora relata que a escola trabalha com um projeto coletivo, interligando as disciplinas, mas não há integração com o que é realizado na ONG onde os alunos ficam no contraturno escolar.

Neste sentido, estas escolas desenvolvem o Programa, contudo não o assumem como parte intrínseca ao currículo. São atividades oferecidas para alguns alunos no contraturno escolar. Não há evidências que mostrem articulação dos conhecimentos produzidos através das disciplinas curriculares com aqueles produzidos nas oficinas. Podemos verificar esta limitação no relato de uma diretora:

Os saberes que chegam pelas oficinas estão submetidos ao currículo da escola e não são considerados prioritários. As oficinas precisam se encaixar a dinâmica da escola e não o contrário.
(Diretora 1)

³⁴ A Mandala de Saberes é apresentada nos capítulos II e III desta dissertação. Nasceu a partir de uma experiência realizada por meio de ações dos Ministérios da Educação e da Cultura, no Rio de Janeiro. Mais informações no documento Rede de Saberes, da Série Mais Educação (BRASIL, 2009b).

Por outro lado, duas diretoras e três coordenadoras apontam para algumas modificações na organização curricular no âmbito dos saberes/conhecimentos escolares. Nestas escolas os professores procuram estimular a integração entre as oficinas oferecidas e as disciplinas, embora ainda estejam “caminhando nessa direção”. Acreditam que “na medida do possível, as oficinas são integradas aos projetos e atividades da escola” e que os conteúdos são trabalhados em conjunto. Para uma das participantes, as modificações que acontecem estão sendo feitas pela “necessidade de inovação dos próprios profissionais da escola”.

Os documentos oficiais do *Mais Educação* apontam ainda para a importância da escolha e desenvolvimento das oficinas de acordo com o PPP de cada escola. Uma coordenadora relata no questionário que as oficinas oferecidas em sua escola estão inseridas no PPP, o que demonstra uma preocupação com a organização curricular envolvendo os novos saberes. Outra resposta mostra que há uma vontade de que isto ocorra, mas que ainda não é realidade em todas as escolas.

(...). A integração entre as disciplinas e as oficinas ainda tem que ser amadurecida para o PPP da escola. (Coordenadora Mais Educação 1)

Fica evidenciado que algumas oficinas conseguem se articular melhor com certas disciplinas e desenvolver um trabalho mais integrado. Isto depende das áreas de conhecimento e dos profissionais envolvidos. Uma das coordenadoras aponta que não há necessariamente uma organização de toda a escola neste sentido, apenas um planejamento coletivo entre alguns professores. Vejamos outros depoimentos sobre este aspecto:

(...) A respeito de “movimento de integração curricular” está acontecendo este ano, na oficina de modelagem com argila, onde o trabalho também está sendo realizado nas aulas de artes. Além disso, os alunos têm participado de mostras e exposições artísticas o que enriquece seu repertório cultural. (Coordenadora Mais Educação 2)

Neste ano, toda a escola trabalhou com o Projeto de Iniciação à Pesquisa Científica. Assim, o tempo integral ampliou ainda mais a perspectiva na área do conhecimento no âmbito cognitivo, social, corporal e afetivo. Sempre trabalhando com o lúdico, a criatividade e a pesquisa. (...). (Coordenadora Mais Educação 3)

Estes depoimentos revelam que há esforços por parte das escolas em organizar o trabalho pedagógico a fim de que os saberes e conhecimentos escolares estejam mais articulados e integrados. Ações como estas contribuem para intensificar vivências coletivas das crianças; para a troca de experiências e saberes entre sujeitos de diferentes idades; para a aproximação da teoria e com a prática.

Na escola em que fizemos a observação, o trabalho pedagógico é desenvolvido por intermédio da pesquisa e os professores procuram dar aulas mais atrativas e diferenciadas, além de relacionar os conteúdos ao já estudado anteriormente. A “Coordenadora do *Mais Educação 3*” relata que a equipe busca “(...) avançar na integração dos conhecimentos através de uma metodologia diferenciada”.

Observamos que as turmas dos anos iniciais da EBIAS utilizam o material do Sistema Educacional Família e Escola (SEFE)³⁵ com as turmas dos anos iniciais. Vale destacar que esses livros didáticos são produzidos sem considerar as realidades locais e as experiências dos sujeitos, e, portanto, se afastam de uma proposta de educação que valoriza o educando e suas relações com os diferentes grupos sociais (escola, família, comunidade). No entanto, observamos que há, por parte dos professores, esforços para relacionar os conteúdos apresentados no material com as experiências vivenciadas pelos alunos e trazer para sala de aula diferentes materiais e distintas propostas de atividades.

Outro aspecto observado nesta escola é que, além de envolver as famílias no processo educativo, já conseguiu articular, de certa forma, as disciplinas com as oficinas, que são mescladas na matriz curricular rompendo com o padrão de 45 minutos de aula. Os professores das diferentes áreas ficam mais tempo com a turma em um dia e conseguem desenvolver um trabalho de forma mais contínua. Há também esforços por parte dos profissionais (professores, professor articulador, equipe pedagógica, oficinairos) visando consolidar trabalhos em equipe, dialogar, participar dos momentos de formação, elaborar avaliação de forma descritiva. Essas ações são, por certo, reflexos da concepção do

³⁵ Material didático do 1º ao 5º ano composto por 16 volumes que trabalha as sete áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Educação Física) numa perspectiva interdisciplinar. Para o 1º e 2º ano são dois volumes por ano e para os demais são quatro volumes por ano. Mais informações no site: <http://www.sefesistema.com.br/produtos2.php> (visitado em março de 2015).

projeto de educação integral da escola que está organizada de modo a superar a lógica do contraturno.

O *Mais Educação* apresenta os saberes comunitários como representação da cultura local. No Programa concebe-se saberes comunitários como tudo aquilo que os alunos trazem para a escola e relacionado com sua vida em comunidade (BRASIL, 2009b). Pelo que define o Programa, esses saberes devem levar à aprendizagem conceitual. Neste sentido, é através das relações estabelecidas entres os diferentes saberes que as crianças e os jovens aprenderão. Cabe, então, aos professores o desafio de relacionar os conteúdos e conhecimentos escolares com os saberes e experiências dos alunos.

As oficinas oferecidas nas escolas, escolhidas de acordo com os interesses dos alunos e trabalhadas por agentes da comunidade, trazem consigo a possibilidade de resgatar os saberes e as experiências das crianças e jovens para o currículo escolar. De fato, ao analisarmos os questionários identificamos relatos que confirmam a importância das relações e troca de saberes para as crianças e jovens.

(...). A renda [oficina] é um sucesso total. As crianças aprendem cálculo, estimativas e ampliam seu repertório com histórias e maneiras locais. (Diretora 4)

(...). Tivemos este ano o Projeto Bairro, que levou as crianças a conhecer um pouco mais o espaço em que vivem, osicineiros são do bairro, isso contribui com experiências e conhecimento para as crianças. (Diretora 2)

"(...), os alunos têm participado de muitas exposições artísticas o que enriquece seu repertório cultural". (Coordenadora Mais Educação 2)

(...). Além dos conteúdos tradicionais a escola procura trabalhar os temas transversais como: os valores culturais, a educação ambiental, a étnico racial e a promoção a saúde. (Diretora 3)

As falas e registros evidenciam um esforço coletivo para integrar saberes. Consideramos esse, um aspecto importante, pois há uma grande discussão no campo do currículo sobre a possibilidade de os saberes comunitários ofuscarem aqueles (os científicos) considerados relevantes. Acreditamos que os saberes comunitários devem potencializar os conhecimentos escolares e científicos e não secundarizá-los ou colocá-los em risco. Neste sentido, a integração curricular é um caminho para o equilíbrio entre os saberes (comunitários e escolares).

A Tabela 1, apresentada no capítulo IV e a pesquisa empírica revelam as atividades ofertadas dos diferentes macrocampos que, de alguma forma, representam os saberes comunitários contemplados na malha curricular da RME de Florianópolis. As diretoras e coordenadoras do *Mais Educação* destacam as oficinas mais oferecidas nas escolas, quais sejam: futsal, futebol, xadrez, judô, takwondo, karatê (2), capoeira (5), dança (3), artesanato (2), mosaico, modelagem com argila, renda de bilro, reciclagem, horta, matemática, alfabetização, libras, temática para jovens, acompanhamento pedagógico (2), fotografia (2), informática, química. Podemos observar, portanto, que as oficinas estão relacionadas ao esporte, artes, meio ambiente, letramento, uso das mídias.

Uma coordenadora registra que um dos aspectos positivos do *Mais Educação* é “possibilitar aos educandos oportunidades e opções de participar de oficinas do seu interesse (seja esporte, cultura ou reforço)”. Além das disciplinas obrigatórias, as crianças e jovens têm a oportunidade de opinar sobre o que gostariam de estudar. Assim, os trabalhos realizados se aproximam mais da realidade e das experiências dos alunos e podem contribuir com os conteúdos das disciplinas escolares.

Neste âmbito, ilustra o relato de uma coordenadora: “(...) No caso Meio Ambiente [oficina] estamos fazendo um trabalho de combate ao Caramujo Africano”. Esta atividade é realizada em uma escola localizada no Norte da Ilha que apresenta grande incidência desta espécie de caramujos. É fruto de planejamento coletivo entre a coordenadora do Programa, o oficineiro e o professor do Laboratório de Ciências. Nela os alunos aprendem a identificar, extrair e descartar de forma correta esse molusco, além dos conceitos e conhecimentos trabalhados pela Ciência e Biologia.

Na EBIAS os alunos da educação integral contam com os professores das diferentes áreas, os oficineiros, um professor articulador e a coordenadora do *Mais Educação*. A coordenadora tem, dentre as funções, o planejamento, a organização e a coordenação das reuniões e o acompanhamento dos alunos no horário do almoço. As professoras articuladoras, com habilitação em Pedagogia, têm como função articular o trabalho desenvolvido nas diferentes disciplinas e oficinas. Nas turmas dos anos finais este profissional possui, também, horários específicos de trabalho com os alunos e nas turmas dos anos iniciais quem faz este papel é a própria regente da turma. Segundo a coordenadora do *Mais Educação*, “uma boa articuladora faz uma turma do integral evoluir”.

Estas profissionais são contratadas pela prefeitura em caráter temporário. Desta forma, todos os anos ingressam novos articuladores

através de processo seletivo, dependendo da aprovação do projeto pela Secretaria de Educação. Esta forma de contratação não garante a continuidade dos profissionais na escola no ano seguinte, situação que a direção da EBIAS considera uma dificuldade. Identificamos também outra escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis que conta com professoras pedagogas contratadas temporariamente pela prefeitura.

Como apontamos anteriormente, Brandão (2009) defende que a escola em tempo integral não deve ser apenas um recurso destinado aos estudantes, é preciso que ela incorpore professores em regime de tempo integral. O *Programa Mais Educação* não garante esta ação, sua proposta apenas sugere e incentiva financeiramente um agente comunitário (oficineiro) para o trabalho com as oficinas. Apesar de observarmos experiências positivas em relação aos oficinasinos, fica a dúvida sobre até que ponto seu trabalho pode significar qualidade no âmbito da educação integral. Segundo Silva, Victor e Almeida (2013) essa proposta tende a estimular rotatividade de pessoal, insuficiência na formação docente e fragilidades nos vínculos com a escola. Entendemos também que o trabalho voluntário prestado por esses agentes comunitários não está coadunado com os históricos desafios da profissionalização e profissionalidade docente.

Considerando esta dificuldade, compreendemos que as professoras articuladoras têm um papel fundamental na proposta de educação integral da EBIAS. Podemos afirmar que este é um aspecto da organização curricular presente nesta escola que induz potencialmente à educação integral. Este profissional consegue articular os saberes e conhecimentos trabalhados com a turma nos tempos e espaços previstos. Sua ausência gera dificuldades no desenvolvimento do trabalho escolar, fato que presenciamos durante a hora atividade da articuladora. As professoras articuladoras procuram sempre participar das demais aulas e retomar o que foi trabalhado em cada disciplina e oficina. Percebemos que há um bom diálogo entre elas e os demais profissionais e os alunos.

Santomé (1996) aponta o trabalho em equipe como uma das questões fundamentais na (re)organização das escolas que trabalham nesta concepção educacional. Tanto os professores quanto os alunos precisam estabelecer um diálogo e criar espaços para o trabalho conjunto. Para o autor, em um sistema educacional que privilegia tanto as individualidades e o papel dos especialistas, é fundamental aprender a descobrir conexões entre as disciplinas, detectar que estruturas conceituais, procedimentos e valores são interdependentes.

Assim, a ação das articuladoras no processo de ensino e aprendizagem possibilita uma maior integração entre o currículo escolar

e a realidade dos alunos. Suas proposições metodológicas contribuem para que os alunos percebam as relações entre os conteúdos e entre as disciplinas ofertadas e, conseqüentemente, sua validade para a compreensão e intervenção na sociedade. Na concepção de Santomé (1996) este é um aspecto relevante no âmbito da integração curricular.

Observamos, nas experiências da RME de Florianópolis, no que diz respeito aos saberes/conhecimentos escolares, que o *Mais Educação* se mostra indutor ao possibilitar a inserção de diferentes saberes comunitários no currículo das escolas, contudo esta indução somente se efetiva na ação consciente e planejada dos coletivos da escola. E, quando construída sobre estas bases, promove a organização de mecanismos de articulação dos saberes e conhecimentos escolares e sua constituição no PPP das unidades educativas.

Outro aspecto de indução à educação integral está relacionado a função das professoras articuladoras. Essas profissionais, mesmo que contratadas em caráter temporário, atuam de forma a articular os conhecimentos trabalhados nas oficinas e nas disciplinas. Com isso, contribuem para uma maior integração do currículo escolar e das experiências dos alunos.

No âmbito dos três aspectos fundamentais da (re)organização curricular (espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares), dinamizados nas experiências da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis durante o ano de 2014, consideramos relevante apresentar também duas manifestações críticas ao *Mais Educação*:

A escola possui no momento uma série de críticas a educação integral, principalmente no formato proposto pelo Mais Educação. Pois traz uma precarização das condições de trabalho e do ensino oferecido aos estudantes. Além disso, consideramos uma falácia a atual política de educação integral, que mais nos parece uma tentativa de tornar a escola um depósito de crianças e adolescentes. (Diretora 1)

Os três aspectos não caminham separados. Obviamente que a qualidade do trabalho contemplado no currículo tem mais relevância. No entanto, percebemos que como política indutora “mais tempo na escola” constitui-se a “mola propulsora” da questão. As políticas educacionais apontam como solução ou salvação para tirar os jovens das ruas ficar “tempo integral” na escola, o que faz com que a escola

dimensione e reconfigure sua prática no movimento da sociedade. (Coordenadora Mais Educação 2)

Estes dois depoimentos mostram certa preocupação com a educação e, de alguma forma, com o futuro do *Mais Educação* nas escolas. Segundo a diretora e a coordenadora, as limitações do Programa, no âmbito administrativo e político, contribuem para a precarização do trabalho pedagógico e da estrutura das escolas. Estas falas nos levam a refletir sobre o trabalho dos profissionais da educação e sobre aspectos desta proposta de governo que poderiam melhorar para indução da educação integral em âmbito nacional.

As escolas da rede que vêm desenvolvendo o Programa de acordo com as orientações repassadas pelo MEC encontram-se em momentos diferenciados. Algumas estão mais avançadas do que outras no que diz respeito à própria compreensão de educação integral. Assim, os espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares organizam-se também de forma diferenciada no currículo de cada experiência.

A pesquisa empírica realizada na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, no âmbito do *Programa Mais Educação*, revela a preocupação das escolas e o esforço dos professores em realizar um bom trabalho na perspectiva da educação integral. Fica evidenciado que apenas um aspecto da reorganização curricular isolado não é suficiente, a integração dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos torna-se necessária. Mesmo havendo algumas dificuldades relacionadas ao seu desenvolvimento na escola, o *Mais Educação* está de alguma forma modificando a organização das escolas da rede.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Meu interesse pela educação integral surgiu em 2011 quando iniciei o trabalho na Secretaria Municipal de Educação, na então Diretoria Administrativa e Financeira. Naquele ano tive o primeiro contato com o *Programa Mais Educação* e com as escolas da rede que o desenvolviam. Na oportunidade eu assessorava as unidades educativas e APPs na utilização e prestação de contas dos recursos recebidos pelo FNDE.

No ano seguinte tive a oportunidade de cursar a Especialização em Educação Integral oferecida pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o MEC. Nestes dois anos de aulas, estudos, pesquisas, reflexões e trocas me aproximei da realidade de algumas escolas da rede através de suas coordenadoras que também realizavam a especialização. Muitos eram nossos questionamentos e angústias, sempre preocupadas em fazer o melhor para as crianças e jovens de nossas escolas.

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

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

Visando alcançar os objetivos, buscamos inicialmente compreender o movimento da educação integral como agenda contemporânea e o *Mais Educação* como programa indutor. Observamos que diferentes conceitos e perspectivas perpassam as discussões acerca do entendimento sobre educação integral no Brasil. E as experiências nos apresentam diferentes formas de se desenvolver esta modalidade de ensino. O *Programa Mais Educação*, inserido neste contexto, chega como proposta do governo federal para ampliação dos

tempos, espaços e oportunidades educativas e incorpora, em certa medida, os acúmulos da trajetória brasileira neste âmbito.

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

Ao realizar o levantamento das experiências na literatura educacional, observamos que a educação integral vem sendo pensada e desenvolvida no Brasil fundamentalmente como uma educação escolar de jornada ampliada. Os tempos e espaços escolares ao longo dos últimos anos têm sido organizados para receber alunos além das 4 horas diárias. São projetos, programas e ações que propõem o uso de novos espaços, a participação de agentes comunitários, aquisição de equipamentos para uso pedagógico, oferta de alimentação, higiene e saúde. Os saberes e conhecimentos escolares também vêm passando por modificações, ainda que em ritmos e características distintos. São atividades e oficinas sobre diferentes áreas e temas oferecidos às crianças, na maioria das vezes, em contraturno escolar visando complementar as disciplinas curriculares.

Este movimento da educação integral aponta para a necessidade de um novo jeito de pensar e fazer a escola pública brasileira. Acreditamos que o grande desafio para a efetivação de propostas, nesta perspectiva, está no reposicionamento das próprias finalidades educativas em termos políticos e na articulação dos aspectos pedagógicos por meio da (re)organização curricular.

Neste sentido, assinalamos a importância da integração curricular como um caminho para a educação integral. Vimos que a este respeito o *Programa Mais Educação* apresenta estratégias no que se refere a ampliação dos tempos e espaços, que aponta formas de organizar um currículo mais integrado, aproximando saberes e agentes comunitários com conhecimentos escolares e profissionais da educação e que propõe intensificação do diálogo entre escola e comunidade. Entretanto, não aprofunda discussões sobre currículo especialmente em suas dimensões epistemológicas e políticas, o que, a nosso ver, poderia contribuir mais

amplamente tanto no debate quanto na implementação da educação integral nas escolas.

O estudo teórico nos mostrou que o Programa dá às escolas e aos professores o papel principal para organizar seu currículo sem dar, necessariamente, os elementos teóricos e metodológicos necessários para sua compreensão do complexo curricular nas dimensões pedagógica, epistemológica e política. Acreditamos que o redesenho curricular das escolas, com e a partir do *Mais Educação*, exige entendimentos mais profundos, de modo que os coletivos escolares possam pensar e fazer as escolhas formativas. E no âmbito da integração curricular faz-se necessário organizar o trabalho pedagógico de modo a romper com a dinâmica rígida e engessada da tradição disciplinar, sem que para isto se necessite pôr em risco as identidades disciplinares.

No capítulo III tratamos de três conceitos que foram centrais do ponto de vista do objeto da investigação que se constituíram categorias metodológicas para o estudo empírico, quais sejam: tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares. Vimos que a educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações entre os diferentes espaços/tempos e no diálogo entre os saberes, experiências e campos do conhecimento. E consideramos que nessa integração os três aspectos são indissociáveis.

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

Com a intenção de situar o contexto da investigação empírica, destacamos aspectos da experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito da educação integral considerando o contexto da trajetória desse movimento no Brasil e no *Mais Educação*. Para isso discutimos aspectos de sua Proposta Curricular e algumas de suas ações a partir do desenvolvimento do *Programa Mais Educação* em unidades educativas. Na análise do documento publicado em 2008, constatamos a oferta de outros programas e projetos da própria rede de ensino que contribuem ou contribuíram para o desenvolvimento de crianças e

jovens das escolas municipais e que todos estão colocados, de alguma forma, na perspectiva da educação integral.

Observamos ainda que, durante os sete anos de desenvolvimento do *Programa Mais Educação*, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve como experiência a implantação de atividades pedagógicas em alguns dos macrocampos abrangendo áreas relacionadas ao meio ambiente, ao esporte, à arte, à cultura, às mídias. Destacamos, também, outros programas interministeriais aos quais a rede aderiu, contribuindo para o envolvimento de outros setores na educação como a saúde, o esporte e a cultura. Assim, constatamos diversas ações da rede na tentativa de oferecer uma educação integral em tempo integral.

Com base conceitual nas categorias tratadas no capítulo III e no referencial teórico constituinte dos capítulos I e II, na pesquisa empírica caracterizamos aspectos pedagógicos que, na (re)organização curricular das escolas que aderiram ao *Mais Educação*, sinalizam indução à educação integral. Assim, a partir da pesquisa de campo nos aproximamos da realidade de onze escolas que desenvolvem o Programa e verificamos que, não obstante o conjunto de limitações que destacamos, existe evidente esforço dos profissionais em desenvolver um trabalho significativo do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem.

Ficou evidenciado que as escolas pesquisadas se encontram em momentos distintos de experiência com o *Mais Educação*. Algumas iniciando suas atividades e outras com projetos de educação integral em pleno desenvolvimento. De qualquer forma, todas apresentam mudanças em sua rotina e organização curricular em função da ampliação dos tempos, espaços e saberes/conhecimentos escolares.

Constatamos também que essas escolas se constituem de dois modelos curriculares: um estruturado para atender alunos em tempo parcial (currículo regular) e outro em tempo ampliado, seja com atividades no contraturno ou na forma mais articulada. Em ambos, as atividades ofertadas neste tempo a mais não são para todos, por isso critérios são estabelecidos para a participação nas oficinas do *Mais Educação* ou nas turmas de tempo integral.

O tratamento metodológico dado à pesquisa possibilitou identificar aspectos da materialidade dessa experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no âmbito do *Programa Mais Educação* que sinalizam indução à educação integral. Assim, a análise apresentada no capítulo anterior resulta de um trabalho empírico orientado teoricamente por três categorias consideradas pela literatura

educacional como centrais na (re)organização curricular das unidades educativas que desenvolvem projetos na perspectiva de educação integral, a saber: espaços, tempos e saberes/conhecimentos escolares.

Neste sentido, observamos no âmbito da (re)organização curricular das escolas de Florianópolis alguns avanços a partir do *Mais Educação*. É possível afirmar que o financiamento é um aspecto que contribui para melhoria e a ampliação dos espaços escolares. Que os recursos recebidos pelo governo federal, diretamente pelas APPs, possibilitam aquisições de bens e consumo para a realização de trabalhos pedagógicos com as crianças e jovens e dá certa autonomia às escolas que podem fazer escolhas de acordo com sua realidade.

Além disso, vimos que o recurso recebido para contratação de oficinairos favorece a criação de novas parcerias entre a escola e a comunidade e, assim, a ampliação das relações nos tempos e espaços. Destacamos que as novas relações estabelecidas entre os sujeitos das escolas (alunos, professores, funcionários) e os agentes comunitários (oficineiros) que participam das oficinas sinalizam indução à educação integral na medida que oportunizam a interação dos sujeitos, a aproximação com a realidade e com os saberes e conhecimentos escolares.

Constatamos que a ampliação dos tempos escolares também é outro aspecto que, na (re)organização curricular das unidades educativas, sinaliza indução à educação integral. As escolas estão atendendo crianças e jovens além das quatro horas diárias, com planejamento de ações e projetos que visam o desenvolvimento do sujeito. Percebemos que os profissionais envolvidos conseguem dar mais atenção aos alunos participantes e desenvolver um trabalho diversificado. Assim, a ampliação do tempo (dimensão cronológica) oportuniza também a ampliação das relações e aprendizagens (dimensão subjetiva).

Entretanto, a dimensão subjetiva dos tempos escolares é a que apresenta maior dificuldade para ser alterada, pois depende da ação de outros sujeitos e de questões administrativas que vai além da escola. A organização disciplinar da escola e a carga horária dos professores, por exemplo, são limitadores na organização das atividades a serem desenvolvidas. Mesmo assim observamos, em uma das experiências da rede, modificações na matriz curricular, na organização do calendário para formação continuada na escola e para reuniões de planejamento e avaliação, o que revela caminhada mais significativa.

No que diz respeito a organização da matriz curricular, vimos, na EBIAS, que a inclusão das oficinas do *Mais Educação* no currículo das

turmas de educação integral, portanto, mescladas às disciplinas curriculares e a participação dos oficinairos no processo de avaliação constituem ações concretas de integração, na medida que representam a superação da lógica de turnos (curricular) e contraturno (extracurricular).

Os alunos que participam do *Mais Educação*, nesta escola, também recebem alimentação e cuidados com a higiene. Consideramos essas questões como elementos importantes para formação integral das crianças e jovens. Que, com a orientação de profissionais da escola, passam a criar hábitos saudáveis e conhecer o próprio corpo.

O *Programa Mais Educação* tem possibilitado, para Rede Municipal de Ensino, o desenvolvimento de novas atividades educativas de acordo com cada realidade. As escolas têm a autonomia para, com seus alunos, escolherem as oficinas a serem ofertadas. Assim, além das disciplinas escolares comum a toda rede, as escolas integram outros saberes a seu currículo. Na escola observada ficou evidenciada a inclusão das oficinas na matriz curricular das turmas de educação integral que também são avaliadas pelos oficinairos. Além disso, falas de diretoras e coordenadoras evidenciam um esforço de integrar esses saberes ao conhecimento escolar.

Outro aspecto importante a se considerar na (re)organização curricular das escolas que desenvolvem o *Mais Educação* é a elaboração de projetos de educação integral. Identificamos na pesquisa projetos produzidos após a adesão ao Programa. Estes documentos elaborados no coletivo, fruto de discussões entre os profissionais da escola, norteiam práticas pedagógicas e possibilitam a contratação de professores pela Secretaria Municipal de Educação. Consideramos esse aspecto uma conquista dos profissionais das escolas que buscam formação continuada para desenvolver projetos de interesse coletivo.

Além dos avanços, observamos algumas limitações enfrentadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A atuação de oficinairos é uma delas na medida em que não modifica diretamente a estrutura escolar no que diz respeito à equipe de profissionais, se contrasta com a luta histórica da formação e valorização de professores e pode colocar em risco a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que para atender as demandas da educação em tempo integral, além dos agentes comunitários, é necessário o/a professor/a com jornada de trabalho de 40 horas. Neste sentido, entendemos que a escola deve ser em tempo integral para alunos e professores.

A contratação de professores temporários para atuar em turmas de educação integral pode ser entendida como outra limitação. Isso por gerar dificuldades no que diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e a própria organização da escola para iniciar as atividades no início do ano letivo. Representa, de certa forma, a descontinuidade do trabalho pedagógico que precisa ser reestruturado anualmente e a rotatividade fragiliza o projeto produzindo rupturas na organização curricular das escolas.

Destacamos ainda que o trabalho realizado no contraturno escolar, identificado em algumas escolas, põe em risco a unidade e a articulação do trabalho pedagógico e a possibilidade de diálogo entre os professores. No âmbito da educação integral, esse aspecto sinaliza, portanto, limitações como, por exemplo, a falta de planejamento coletivo de ações para integração dos tempos, espaços e saberes comunitários e escolares. Há grande chance de os professores ficarem alheios ao que os alunos desenvolvem nas oficinas, em ONGs ou outros espaços da comunidade. Assim, oferecer outras atividades no contraturno sem a devida integração ao conjunto de atividades que constituem o currículo escolar parece-nos uma grave limitação.

A intersetorialidade como estratégia do *Mais Educação* propõe o diálogo entre a cultura local e os currículos escolares e entre os projetos e programas do governo federal. Entretanto, observamos que as escolas têm dificuldade em promover esse diálogo e ampliar as relações de forma intencional e, muitas vezes, ela é o único espaço público da comunidade. Assim, as novas oportunidades de aprendizagem e experiências ficam restritas aos espaços da própria escola. Essa limitação (na intersetorialidade) pode tornar a instituição escolar a única responsável pela minimização da carência social que se fixa nos territórios de vulnerabilidade, o que contradiz o proposto pelos documentos do Programa.

O fortalecimento de projetos na perspectiva da educação integral exige socialização de práticas e adensamento do debate. Essas ações parecem estar no horizonte da rede de Florianópolis, mas ainda precisam ser mais orgânicas e por isso, acreditamos que as discussões são imprescindíveis para a ampliação e garantia do desenvolvimento da educação integral em tempo integral.

A pesquisa revelou ainda que a articulação entre as escolas e a comunidade local é uma questão central para seu sucesso. Os autores que discutem sobre o tema, consideram que a escola não é o único espaço de formação, e por isso, torna-se importante criar mecanismos de integração entre as instituições educativas, a Secretaria de Educação, as

famílias e comunidades. Na rede, essas ações ainda não se mostram muito expressivas, o que, a nosso ver, precisa haver forte investimento.

Do ponto de vista dos aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das unidades educativas e os conceitos de indução trabalhados no capítulo I, consideramos que o *Mais Educação*, além de apresentar um conjunto de orientações, deve oferecer elementos que estimulem e inspirem o trabalho no cotidiano escolar na perspectiva da educação integral. Neste sentido, observamos que as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis encontram-se na travessia mesmo que com trajetórias distintas.

Num âmbito mais geral, a análise que fizemos, permitiu que classificássemos as experiências da rede em três estágios. No primeiro estão as escolas que se encontram no início da caminhada, que há pouco tempo aderiram ao Programa ou que poucas mudanças apresentam em relação à organização pedagógica e curricular convencional. Em geral são escolas que estão se preparando para receber alunos em tempo integral e ao mesmo tempo conhecendo o Programa e sua proposta.

No segundo estágio estão as escolas que apresentam mudanças na (re)organização curricular a partir do *Mais Educação*, mas que ainda não constituíram um projeto coletivo de educação integral. Estão em meio à travessia com importantes ações pedagógicas nessa perspectiva. Observamos que em uma mesma unidade educativa há mudanças ainda embrionárias relacionadas a determinados aspectos da organização curricular e pedagógica e, também, mudanças mais significativas em relação a outros.

E num estágio mais avançado, encontra-se a EBIAS, por exemplo. É, portanto, uma das escolas da rede que mais se aproxima do conceito sobre o que seria a educação integral. Esta unidade educativa tem seu projeto coletivo, desenvolvido por meio de estudos e formação na própria escola, e o desenvolve para além do que propõe o *Mais Educação*. Nessa experiência, o Programa serviu como um estímulo a se pensar a educação e a reconfigurar os espaços, os tempos e os saberes/conhecimentos escolares. Ela já exercita o redesenho curricular e é protagonista em seu projeto, na medida em que os professores se sentem mais sujeitos do currículo e já constroem escolhas formativas. Acreditamos que o *Mais Educação* deve ser entendido assim, como uma travessia... um primeiro passo.

Diante dos aspectos pedagógicos identificados na (re)organização curricular das escolas e apontados nesta pesquisa, concluímos que os resultados do *Mais Educação* não devem ser vistos de forma genérica. Cada experiência traz consigo especificidades e mudanças em diferentes

níveis de acordo com sua realidade e desenvolvimento. Assim, as escolas municipais de Florianópolis, que se apresentam em um dos três estágios mencionados anteriormente, algumas mais próximas e outras mais distantes do proposto pelo Programa, estão caminhando em direção à educação integral.

De modo geral, a pergunta colocada como mote para esta dissertação foi até que ponto o *Mais Educação* expressa um caminho indutor para educação integral. Nossa resposta, concluindo essa dissertação, é de que o Programa tem se mostrado, de alguma forma, como uma travessia para as escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Considerando que o Programa, apesar das limitações, estimula a mudança; mobiliza as instituições para pensarem a jornada ampliada; e abre espaços para discussões coletivas sobre temas de interesse da escola é possível afirmar que há indução.

Concordamos com John Dewey (1971, p. XVI) quando afirma que “(...) é muito mais difícil organizar e gerir escolas baseadas em nova ordem de conceitos do que as que seguem os velhos caminhos batidos pelo tempo. (...)”. Com isso, queremos dizer que a mudança nem sempre é fácil, mas muitas vezes necessária. E quando assumimos um compromisso educacional, é preciso compreendê-lo e buscar realizá-lo da melhor forma, com participação coletiva.

Com o lançamento das Diretrizes Curriculares para Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em março de 2015, novas propostas chegam às escolas. O documento apresenta como um princípio educativo a reorganização dos tempos e espaços educativos com vistas à educação integral. Nesta perspectiva há expectativas de inovações e discussões neste âmbito. É possível que esses novos elementos tragam mudanças para a educação integral no município de Florianópolis. Ficam, então, outras motivações para um futuro trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AIRES, Joanez A. Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos? In: *Educ. Real*, Porto Alegre, v. 36, nº 1, jan./abr. 2011. p. 215-230. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: jan.14.
- ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar e práticas sócio-pedagógicas. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 11, nº 53, jan./mar. 1992.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*, nº 113, jul. 2001. p. 51-64.
- ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- BECKER, Paula Cortinhas de C. *A organização do trabalho pedagógico nas escolas municipais de Florianópolis que desenvolvem o Programa Mais Educação*. Trabalho de Pesquisa - Curso de Especialização em Educação Integral. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/105660>>. Acesso em: fev. 2015.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 22, nº 80, p. 97-108, abr. 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Casa Civil, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Casa Civil, dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, fev. 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o *Plano Nacional de Educação* e dá outras providências. Brasília: 2001.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. 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, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação*: Gestão Intersetorial no Território. Brasília: MEC/SECAD, 2009a. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Redes de Saberes Mais Educação*: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: MEC/SECAD, 2009b. (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>

index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119
>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília: Casa Civil, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Passo a Passo Mais Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2011. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Resolução nº 21, de 22 de junho de 2012. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal, para assegurar que essas realizem atividades de educação integral e funcionem nos finais de semana, em conformidade com os Programas Mais Educação e Escola Aberta. Brasília: MEC/FNDE, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 04 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2014. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Cadernos Pedagógicos Mais Educação: Territórios Educativos para a Educação Integral*. Brasília: MEC/SED. (Série Mais Educação). Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorios_educativos.pdf>. Acesso em: abr. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, nº 81, 2002. p. 247-270. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Tempo de escola e qualidade na educação pública. In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, nº 100 - Especial, out. 2007. p. 1015-1035. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: set. 2013.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. In: *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 22, 2009. p. 51-64.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Anísio Teixeira e a educação integral. In: *Paidéia*. Rio de Janeiro, UFRJ, maio-ago. v. 20, nº 46, 2010. p. 249-259. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: mar. 2014.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Questões sobre uma proposta nacional de gestão escolar local*. Disponível em: <<http://www2.unirio.br/unirio/cchs/ppgedu/neephi/producoes/artigos>>. Acesso em: 09 mar. 2013.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *Educação Integral: Concepções e Práticas na Educação Fundamental*. Caxambu, MG: ANPED, 2004.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 22, nº 80, p. 97-108, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009a.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, Natacha G. Comunidades educativas: por uma educação para o desenvolvimento integral. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 477-483.

CUNHA, Maria Isabel da. *O Bom Professor e sua prática*. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico). Papirus Editora, 23ª ed. Campinas, SP: 2011.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES LTDA. *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. 14. ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1995.

FELICIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. In: *Educ. Rev.*, Belo Horizonte, v. 27, nº 3, 2011, p. 163-182.

FERREIRA, Jaime Ricardo. *O Programa Mais Educação: as repercussões da formação docente na prática escolar*. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FLORIANÓPOLIS. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Florianópolis*. PMF/Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=proposta+e+orientacoes&menu=11>>. Acesso em: fev. 2014.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: mar. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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. p. 277-294.

GALIAN, Claudia V. A.; SAMPAIO, Maria das Mercês F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. In: *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, nº 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: abr. 2014.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 95-105.

GODOY, Cláudia Márcia de Oliveira. *Programa Mais Educação: mais do mesmo? Um estudo sobre a efetividade do Programa na rede municipal de São Luis – MA*. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

GOERGEN, Pedro. Espaço e Tempo na Escola: a liquefação dos sólidos modernos. In: *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. Sorocaba: v. 10, nº 2, 2005.

GOMES, Aurélia Lopes. *A educação integral e a implantação do projeto escola pública integrada*. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado). - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma - PPG, 2008a.

GOMES, Candido Alberto. *Darcy Ribeiro*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

GUARÁ, Isa Maria F. R.. É imprescindível educar integralmente. In: *Cadernos Cenpec*: v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>>. Acesso em: abr. 2015.

LECLERC, Gesuína de Fátima E.; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. In: *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. A estabilidade do Currículo Disciplinar: o caso das ciências. In: *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 73-94, 2002a.

MACEDO, Neuza et al. A experiência da escola integrada em Belo Horizonte (MG). In: MOLL, Jaqueline et al. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 413-423, 2012.

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) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAURÍCIO, Lucia Velloso. Permanência do horário integral nas escolas públicas do Rio de Janeiro: no campo e na produção escrita. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MENDES, Ana Luiza P. C.. O Programa Mais Educação e seus reflexos na escola: limites e possibilidades. In: *Rev. Gestão Universitária* (online), ed. 309, out./2012. Disponível em: <http://www.redemebbox.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27241:o-programa-mais-educacao-e-seus-reflexos-na-escola-limites-e-possibilidades&catid=317:309&Itemid=21>. Acesso em: abr. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Marília Gouvea; SANTOS, Soraya Vieira. Propostas de Tempo Integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 129-146, 2012.

MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012a.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (CECIP). *Série Mais Educação*. Brasília: MEC/SEB, 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. A formação de professores nos CIEPs: a experiência do Curso de Atualização de Professores para Escolas de Horário Integral no Estado do Rio de Janeiro – 1991-1994. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (orgs.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio B. *Currículos e Programas no Brasil*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOREIRA, Simone Costa. *Programa Mais Educação: uma análise de sua relação com o currículo forma em três escolas de Esteio – RS*. 2013. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2013.

MORELLO, Ana Carolina C. e ARIAS, Valéria. O currículo disciplinar na educação integral e em tempo integral: a proposta da educação de tempo integral em turno único na rede estadual de educação do Paraná. In: *X ANPED SUL*, out. 2014, p. 1-21, Florianópolis, SC. Disponível em:

<http://xanpedsul.faed.udesc.br/publicacao/trabalhos_completos.php>. Acesso em: dez. 2014.

NUNES, Greice Cerqueira. *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

PARO, Vitor Henrique. Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (Org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PROGRAMA Mais Educação. Apresentação, Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>. Acesso em: 20 out. 2012.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação integral como política pública: A sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 118-128, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno; trad. Ernani F. da F. Rosa. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTA CATARINA. Decreto nº 3.867, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Diário Oficial SC nº 17.783, de 19 de dezembro de 2005.

SANTA CATARINA. *Proposta para implantação da Escola Pública Integrada – Documento 1*. Santa Catarina: Grupo Intersetorial de Trabalho da Escola Pública Integrada, 2003.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A Instituição Escolar e a Compreensão da Realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron da (et all).

Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, p. 58-74, 1996.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia* (Edição Comemorativa). Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SERRA, Cristina; PINHEIRO, Virgínia. Sobre os CIEPS. In: ZAROVIS, Guilherme (apres.) *Darcy Ribeiro – Encontros*. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A Pesquisa em Educação: a abordagem crítico-dialética e suas implicações na formação do educador. In: *Contra Pontos*, Ano 1, nº 1, Itajaí, jan./jun. 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Claudio A. da. O arranjo educativo local: A experiência de Apucarana (PR). In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 368-379, 2012a.

SILVA, Maira Antônia G. da. Diretrizes conceituais e metodológicas do Programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ). In: MOLL, Jaqueline (Org.). *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, p. 380-412, 2012b.

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, Jamerson Antonio de A. da; SILVA, Katharine Ninive P. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. In: *Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 94, nº 238, p. 701-720, set./dez. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94_n238.pdf>. Acesso em: dez. 2013.

SILVA, Luisa Figueiredo do A.; VICTOR, Alessandra; ALMEIDA, Érika Christina G. de. Novas configurações para o trabalho docente na

educação integral: reflexões sobre o Programa Mais Educação. In: *Rev. Eletrônica da RET* (Rede de Estudos do Trabalho), Ano VI, nº 12, 2013. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/>>. Acesso em: mar. 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977. (Atualidades Pedagógicas, v. 130).

THIESEN, Juares da Silva. *Tempo Integral – Uma outra lógica para o currículo da escola*. Florianópolis: UFSC, 2006.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. In: *PerCursos*, Florianópolis, v. 8, nº 1, p. 87-102, jan./jun. 2007.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. In: *Educ. Rev.* Belo Horizonte, v. 27, nº 1, p. 241-260, abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100011>. Acesso em: fev. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaço e Currículo. In: LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth (orgs.) *Disciplinas e Integração Curricular: histórias e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? In: *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, nº 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, set.-dez., 2011. Tradução de: Laura Beatriz Áreas Coimbra.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE
 EDUCADORES
 MESTRANDA: Paula Cortinhas de Carvalho Becker

PESQUISA

“Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor”

QUESTIONÁRIO

Este questionário tem como objetivo identificar elementos que revelam indução à educação integral, em escolas que aderiram ao *Programa Mais Educação*, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Ele faz parte da pesquisa desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Conto com sua colaboração e participação no preenchimento do mesmo.

I – SITUAÇÃO FUNCIONAL referente ao ano letivo de 2014

- 1.1 Unidade escolar onde atua: _____
- 1.2 Função desempenhada durante o ano de 2014:
 Diretor(a) da unidade () Coordenador(a) do Programa Mais Educação ()
- 1.3 Caso tenha sido coordenador(a), indique o tempo que atua nesta função com o Programa Mais Educação? Anos () Meses ()

II – A EXPERIÊNCIA COM O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO em 2014

- 2.1 Gostaríamos de saber o que vem mudando em sua escola após a implementação do *Programa Mais Educação*, em cada um dos aspectos

elencados abaixo. Pedimos que aponte, em especial, os pontos de maior impacto, no âmbito das categorias listadas a seguir.

ESPAÇOS ESCOLARES*

***QUESTÕES ORIENTADORAS:** O que vem se alterando nos espaços escolares/educativos? A escola vem reconfigurando seus espaços internos? Em quais aspectos e sob qual conceito? A escola utiliza outros espaços da comunidade para a realização das atividades? Quais?

TEMPOS ESCOLARES*

***QUESTÕES ORIENTADORAS:** Quais as alterações mais evidentes na definição e uso dos tempos escolares/educativos? A escola reorganiza os tempos das disciplinas escolares? De que forma? Houve acréscimo de disciplinas escolares? O tempo de permanência das crianças na escola vem se ampliando? Em que momentos são realizadas as oficinas oferecidas pelo Programa? Elas compõem os chamados tempos curriculares? Quanto tempo diário a criança permanece na escola?

SABERES/CONHECIMENTOS ESCOLARES*

*QUESTÕES ORIENTADORAS: Está havendo alguma modificação nos conteúdos curriculares (quais)? Está havendo mudanças na forma de trabalho com estes conteúdos (quais)? Que outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, são trabalhados na escola? Quais oficinas são oferecidas na escola e como elas se situam em relação ao currículo proposto no Projeto pedagógico da Escola? Há algum movimento no sentido da integração curricular, ou seja, algum trabalho direcionado a integrar conhecimentos científicos com saberes comunitários, integrar conhecimentos de diferentes componentes curriculares, de integrar projetos ou outras atividades?

2.2 No âmbito dos três aspectos fundamentais da reorganização curricular (espaços, tempos e conhecimentos/saberes), efetivados durante 2014 na escola o que você considera revelar-se **potencialmente indutor** para o alcance de uma educação mais integral?

1.4 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO

1.4.1 Número de turmas atendidas: _____

1.4.2 Número de crianças atendidas: _____

1.4.3 Anos do Ensino Fundamental que participam do Programa:

1.4.4 Tempo em que as crianças permanecem a mais na escola:

1.4.5 Número de **professores** envolvidos: _____

Áreas do conhecimento em que atuam:

Contribuições com o desenvolvimento do Programa:

Formação para qualificação do trabalho pedagógico:

1.4.6 Oficinas oferecidas:

1.4.7 Número de oficinairos/agentes comunitários que prestam serviço voluntário à escola: _____

1.4.8 Número de oficinairos que são da comunidade local:

1.4.9 Se o acompanhamento do Programa na escola e conversas com os envolvidos possibilitou conhecer melhor as dificuldades e avanços relacionados à organização e ao planejamento das oficinas:

1.4.10 Perfil do coordenador do Programa Mais Educação na escola (escolha, tempo nesta função, cargo na escola, suas atribuições)

1.4.11 Aspectos sobre o envolvimento dos demais profissionais da escola com o desenvolvimento do Programa Mais Educação:

1.4.12 Aspectos sobre o financiamento para o desenvolvimento do Programa:

II – INFORMAÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA COM A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL no ano letivo de 2014

2.1 No período de observação na Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva, buscaremos saber o que vem mudando após a implementação do Programa Mais Educação, em cada um dos aspectos elencados abaixo. Assim, sobre os pontos de maior impacto no âmbito das categorias listadas a seguir, verificaremos:

ESPAÇOS ESCOLARES (O que vem se alterando nos espaços escolares/educativos? A escola vem reconfigurando seus espaços internos? Em quais aspectos e sob qual conceito? A escola utiliza outros espaços da comunidade para a realização das atividades? Quais?)

TEMPOS ESCOLARES (Quais as alterações mais evidentes na definição e uso dos tempos escolares/educativos? A escola reorganiza os tempos das disciplinas escolares? De que forma? Houve acréscimo de disciplinas escolares? O tempo de permanência das crianças na escola vem se ampliando? Em que momentos são realizadas as oficinas oferecidas pelo Programa? Elas compõem os chamados tempos curriculares? Quanto tempo diário a criança permanece na escola?)

SABERES/CONHECIMENTOS ESCOLARES (Está havendo alguma modificação nos conteúdos curriculares (quais)? Está havendo mudanças na forma de trabalho com estes conteúdos (quais)? Que outros saberes, além dos tradicionais conteúdos escolares, são trabalhados na escola? Quais oficinas são oferecidas na escola e como elas se situam em relação ao currículo proposto no Projeto pedagógico da Escola? Há algum movimento no sentido da integração curricular, ou seja, algum trabalho direcionado a integrar conhecimentos científicos com saberes comunitários, integrar conhecimentos de diferentes componentes curriculares, de integrar projetos ou outras atividades?)

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Autorização da Secretaria Municipal de Educação

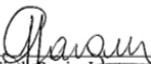


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO PERMANENTE
Rua Ferreira Lima, 82 – térreo – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 21065922 – (48) 21065923


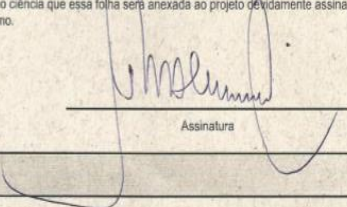
Florianópolis, 30 de Junho de 2014.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Formação Permanente), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“Do Mais Educação à Formação Integral: o currículo como movimento indutor”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Mestrado, no período de 2014. A pesquisadora **Paula Cortinhas de Carvalho Becker** está sob orientação do Prof^o Dr Juarez da Silva Thiesen. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.


Giselle Pereira Jacques
Gerência de Formação Permanente

ANEXO B – Folha de Rosto Cadastro Plataforma Brasil

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	
1. Projeto de Pesquisa: Do Mais Educação à Formação Integral: o currículo como movimento indutor	2. Número de Participantes da Pesquisa: 19
3. Área Temática:	
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas	
PESQUISADOR RESPONSÁVEL	
5. Nome: Juarez da Silva Thiesen	
6. CPF: 437.468.299-68	7. Endereço (Rua, n.º): JOAO CARLOS DE SOUZA SANTA MONICA Casa FLORIANOPOLIS SANTA CATARINA 88035350
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (48) 4009-3497
10. Outro Telefone:	11. Email: juarez.thiesen@ufsc.br
12. Cargo:	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>	
Data: 01, 07, 2014	 Assinatura
INSTITUIÇÃO PROPONENTE	
Não se aplica.	
PATROCINADOR PRINCIPAL	
Não se aplica.	

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Educador(a),

Eu, Paula Cortinhas de Carvalho Becker, CPF 028.911.699-64 e RG 3841699, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula nº 201305771, conto com a sua participação, na qualidade de sujeito da pesquisa intitulada *Do Programa Mais Educação à Educação Integral: o currículo como movimento indutor*, a qual tem o objetivo principal de identificar os elementos indutores para formação integral no âmbito da concepção que orienta a organização curricular das escolas que oferecem o Programa Mais Educação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Justifica-se a pesquisa por abordar uma temática de interesse dos profissionais da educação e pelas possibilidades de ela contribuir para as reflexões acerca da educação integral, especialmente a concepção e a organização curricular das escolas que oferecem o Mais Educação em Florianópolis.

A pesquisa prevê a aplicação de questionário, a partir de setembro de 2014, com os coordenadores das unidades educativas que participam do Programa. Aqueles que aceitarem o convite, receberão o instrumento de coleta de dados por malote na sua escola para responderem por escrito conforme sua disponibilidade e devolver pelo mesmo sistema, num prazo pré-definido. A Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva – EBIAS fica convidada a participar mais intensamente da pesquisa, por ter um projeto de educação integral e por seus profissionais demonstrarem interesse sobre o tema. Assim, será realizado um roteiro sistemático para observação do trabalho pedagógico nesta unidade educativa.

Sua participação é voluntária e você tem o direito e a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo, sem quaisquer penalidades.

Não haverá prejuízos acadêmicos nem profissionais, sequer benefícios financeiros aos participantes. Os benefícios oriundos da pesquisa se concentram no campo do conhecimento, pois visam contribuir para os estudos e as reflexões a cerca do desenvolvimento do Programa Mais Educação enquanto indutor da educação integral no município de Florianópolis. Os danos da pesquisa são mínimos, mas pode gerar desconforto por parte dos participantes haja vista que os

questionamentos advindos do instrumento de coleta de dados buscarão observar o que vem sendo desenvolvido nas escolas em relação ao programa do governo federal, desse modo buscaremos contornar da melhor maneira possível. Tomaremos as providências e empregaremos as cautelas cabíveis para evitar e/ou reduzir possíveis efeitos e condições adversas que possam causar-lhe desconforto e/ou dano decorrentes da sua participação na pesquisa. Uma delas é que manteremos o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

É importante ressaltar que, durante todo o processo, bem como após a realização da coleta e o registro dos dados, estaremos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Este documento, apresentado pela pesquisadora responsável, será assinado em duas vias, uma ficará em posse da pesquisadora e a outra do sujeito da pesquisa.

Desse modo, a pesquisadora se compromete a cumprir as exigências da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, particularmente aquelas contidas dos itens IV.3.

Agradecemos sua participação.

Paula Cortinhas de Carvalho Becker – Pesquisadora responsável
e-mail: paulacortinhas@gmail.com

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen – Orientador da pesquisa
e-mail: juares@ced.ufsc.br
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

CEPSH – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
Universidade Federal de Santa Catarina
Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão
Campus Universitário – Trindade – Florianópolis/SC
CEP 888040-900 Caixa Postal 476

Conhecendo os objetivos da pesquisa, assim como as ações que a compõem, concordo em participar da mesma, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:.....

CPF:..... RG:.....

Profissão:.....

Data:...../...../..... Assinatura:.....